

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Міністерство освіти і науки України
Київський національний лінгвістичний університет

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧУХНО ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 378.147:811.11

ДИСЕРТАЦІЯ

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови
Галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка (011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



О. А. Чухно

Науковий керівник: ПЕРЛОВА Вікторія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент.

Харків – 2019

АНОТАЦІЯ

Чухно О. А. Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2019. – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2019.

У дисертаційній праці вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові як другій іноземній після німецької.

У **першому розділі** дисертації досліджено теоретичні основи формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові. Розкрито зміст і сутність професійної фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній. Здійснено критичний аналіз запропонованих науковцями понять «фонетична компетенція», «фонетична компетентність», «фонологічна компетенція», «фонетико-фонологічна компетенція» й «професійна фонетична компетенція», змістового наповнення професійної фонетичної компетентності в першій іноземній мові, а також особливостей, притаманних процесу професійно орієнтованого навчання вимови другої іноземної мови. На цій основі автором уперше визначено поняття професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові як здатності до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування фонетичної компетентності учнів з урахуванням їхнього лінгвістичного й навчального досвіду у вивченні рідної та першої іноземної мов. Уточнено структуру професійної фонетичної компетентності в англійській

мові як другій іноземній після німецької, у складі якої вирізняємо лінгвістичний, методичний, прагматичний і рефлексивний компоненти, що ґрунтуються на професійній фонетичній компетентності в першій іноземній мові, а також професійних фонетичних знаннях, професійних фонетичних уміннях, фонетично-методичних уміннях і професійній фонетичній усвідомленості, що є специфічними для професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької.

У процесі дослідження психолінгвістичних передумов формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові встановлено, що оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою відбувається в умовах субординативного мультилінгвізму, що виявляється в опорі студентів під час вивчення англійської мови на вже здобутий лінгвістичний і навчальний досвід вивчення рідної та німецької мов. Як результат, у мовній свідомості майбутніх учителів утворюється інтерлінгвальна фонетична система, що складається з елементів усіх мов, що вивчаються. До основних процесів, що впливають на розвиток цієї системи, віднесено позитивне перенесення з рідної й німецької мов, інтерференцію цих мов, внутрішньомовну інтерференцію англійської мови, слідування універсальним принципам вимови та надгенералізацію правил англійської вимови, що засвоюються студентами. Зазначено, що апелювання до фонетичних знань і навичок студентів, сформованих під час вивчення не тільки рідної, але й німецької мови, може сприяти внесенню змін до структури інтерлінгвальної фонетичної системи з метою її поступового наближення до фонетичної системи носіїв англійської мови.

У межах лінгвістичної основи процесу формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів у другій іноземній мові виокремлено чотири основні компоненти за характером складників звукової матерії мови: 1) звуковий (фонемний склад англійської мови; дистинктивні ознаки ізольованих звуків; мінімальні пари; модифікації звуків у потоці мовлення; основні характеристики звуків англійської мови порівняно з рідною

та німецькою); 2) складовий (склад; принципи англійського складоутворення й складоподілу, у тому числі порівняно з рідною та німецькою мовами); 3) акцентологічний (лексичний наголос; принципи наголошення ізольованих слів, у тому числі порівняно з рідною та німецькою мовами); 4) інтонаційний (фразовий наголос; механізми використання фразового наголосу; ритм; ступені наголошення слів у потоці мовлення; темп; закономірності варіювання темпу; мелодика; мелодичні типи; принципи функціонування типів мелодики; загальні особливості інтонаційного оформлення англійської мови порівняно з рідною й німецькою мовами).

У **другому розділі** дисертаційного дослідження представлено розроблену автором методика формування в майбутніх учителів англійської професійної фонетичної компетентності на базі німецькомовної. Конкретизовано принципи навчання майбутніх учителів вимови другої іноземної мови та запропоновано шляхи їх реалізації, що відображають основні положення студентоцентрованого підходу до навчання. Зазначені принципи класифіковано за критерієм схожості/розбіжності шляхів їхньої реалізації в умовах навчання англійської мови як першої й другої іноземної, відповідно до якого виокремлено три групи принципів: 1) принципи активності, міцності, комунікативної спрямованості, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови, одночасного введення та паралельного тренування фонетичних одиниць сегментного та суперсегментного рівнів, поетапного формування фонетичної компетентності, реалізація яких є ідентичною в умовах формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові як першій і другій іноземній; 2) принципи свідомості, розвивального навчання, наочності, посиленості й послідовності, науковості, професійної орієнтації, системності, мінімізації фонетичного матеріалу, реалізація яких підлягає певній модифікації за умов формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній; 3) принципи врахування штучного субординативного мультилінгвізму, контрастивності, інтенсифікації, що є

специфічними для процесу формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові.

Установлено оптимальну послідовність введення фонетичного матеріалу під час навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької. Із цією метою англійські приголосні та монофтонги класифіковано за критерієм відмінності їхніх релевантних ознак від відповідних характеристик звуків рідної й німецької мов, що дозволило розташувати їх у порядку зростання труднощів: від тих, що мають відповідності в усіх мовах, що вивчаються, до тих, чия вимова може супроводжуватися негативним перенесенням із рідної та німецької мов. Обґрунтовано порядок введення й опрацювання англійських дифтонгів з урахуванням аналізу складності вимови їхніх елементів. При введенні суперсегментних фонетичних явищ рекомендовано переходити від простих мелодичних типів до комбінованих, від тих, що зазвичай використовуються в нейтральному мовленні, до емоційно забарвлених, від акцентних схем із одним наголосом до тих, яким властиві як головний, так і другорядний наголоси.

Практичне значення дослідження полягає в укладанні підсистеми вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької, створенні моделі професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької й розробці методичних рекомендацій щодо організації та проведення відповідного навчання на початковому етапі вивчення англійської мови як другої іноземної у закладах вищої освіти.

Типи вправ, що можуть бути використані під час навчання майбутніх учителів вимови, узагальнено за основними критеріями. Проте, зважаючи на сформульовані автором вимоги до підсистеми вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької, розрізнено додаткові типи вправ за спеціальними критеріями: кількість цілей (багатоцільові та моноцільові), професійна спрямованість (професійно спрямовані та без професійної орієнтації), наявність/відсутність самоаналізу/рефлексії (з рефлексивно-аналітичним компонентом, без

рефлексивно-аналітичного компоненту), характер мовленнєвого матеріалу (мультилінгвальні, білінгвальні, монолінгвальні).

З огляду на принцип поетапного формування фонетичної компетентності, у зазначеній підсистемі виділено чотири групи вправ: 1) для ознайомлення студентів із новими фонетичними одиницями англійської мови з подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з німецькою й рідною мовою; 2) для автоматизації дій із фонетичними одиницями на дотекстовому рівні з опорою на німецьку та/або рідну мову; 3) для автоматизації дій із фонетичними одиницями на рівні мінітексту/тексту з опорою на німецьку та/або рідну мову; 4) для формування професійних умінь з урахуванням впливу німецької та/або рідної мови.

Уперше укладено модель професійно орієнтованого формування в майбутніх учителів англійської фонетичної компетентності після німецькомовної, що складається з двох циклів: вступного теоретично-практичного й практичного.

Метою теоретично-практичного циклу є ознайомлення студентів із основними компонентами фонетичної системи АМ, що супроводжується їх використанням у різних видах мовленнєвої діяльності. З цією метою фонетичний матеріал, що має бути засвоєний майбутніми вчителями на початковому етапі вивчення англійської мови як другої іноземної в закладі вищої освіти, поділено на сім тем: 1) фонетична система АМ; 2) приголосні звуки; 3) голосні; 4) склад, лексичний наголос, ритм; 5) фразовий наголос; 6) мелодика; 7) темп. У теоретично-практичному циклі занять виділено чотири підцикли: 1) актуалізація загальних знань про особливості фонетичних одиниць першої іноземної й рідної мов у межах окремої теми в позааудиторній роботі; 2) первинне сприйняття на слух вимови англійських фонетичних одиниць у межах певної теми в діалогічному або монологічному мовленні; 3) аналіз особливостей фонетичних одиниць англійської мови в межах окремої теми порівняно з першою іноземною й рідною мовами; 4) первинна автоматизація

мовленнєвих дій із англійськими фонетичними одиницями в межах певної теми з опорою на першу іноземну й рідну мови.

Подальше формування навичок використання окремих звуків і суперсегментних явищ англійської мови відбувається на заняттях практичного циклу, що включає шість підциклів: 1) актуалізація знань про особливості окремих фонетичних одиниць рідної й першої іноземної мов у позааудиторній роботі; 2) сприйняття на слух вимови окремих фонетичних одиниць англійської мови під час аудіювання діалогів або монологів; 3) аналіз особливостей окремих фонетичних одиниць англійської мови порівняно з першою іноземною й рідною мовами; 4) автоматизація мовленнєвих дій із окремими фонетичними одиницями англійської мови з опорою на першу іноземну й рідну мови; 5) локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, у тому числі спричинених негативним перенесенням із першої іноземної й рідної мов; 6) локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у своєму мовленні, у тому числі спричинених негативним перенесенням із першої іноземної й рідної мов, у позааудиторній роботі.

Для перевірки ефективності розроблених підсистеми вправ і моделі професійно орієнтованого формування фонетичної компетентності в другій іноземній мові було проведено формувальний природний методичний експеримент, умови реалізації й результати якого представлено в **третьому розділі** дослідження.

На фазі організації експериментального навчання була сформульована гіпотеза експерименту: ефективність навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької значно зростає за умов поетапної організації та професійної орієнтації цього процесу з переважним використанням вправ і завдань, що ґрунтуються на врахуванні досвіду студентів в оволодінні рідною та німецькою мовами.

Варійованою величиною експериментального навчання було обрано варіанти методики. Варіант А, що використовувався в групах ЕГ1 й ЕГ3, передбачав врахування в процесі навчання досвіду студентів в оволодінні як

рідною, так і німецькою мовами. Варіант Б методики, згідно з яким проводилося навчання в групах ЕГ2 й ЕГ4, відрізнявся від Варіанту А опорою виключно на рідну мову майбутніх учителів. Обидва варіанти методики ґрунтувалися на розробленій автором циклічній моделі формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів у другій іноземній мові.

В експерименті взяв участь 41 студент першого курсу факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Усі учасники вивчали англійську мову як другу іноземну.

Результати передекспериментального тестування засвідчили необхідність систематичного цілеспрямованого формування в майбутніх учителів фонетичної компетентності під час навчання другої іноземної мови. 29% студентів виконали менше 60% тестових завдань, що відповідає початковому рівню володіння англійською вимовою. Рівень інших 71% був визначений як середній, що за традиційною системою оцінювання відповідає оцінці «задовільно».

На момент закінчення експериментального навчання середні індекси рівня сформованості всіх компонентів професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові зазнали значних змін. За результатами післяекспериментального тестування всі учасники експерименту отримали коефіцієнт вищий за 0,74, а отже досягли достатнього рівня навченості. При цьому 10% студентів продемонстрували високий рівень володіння англійською вимовою, оскільки вони надали більше 90% правильних відповідей. Це доводить ефективність обох варіантів методики поетапного формування англійської професійної фонетичної компетентності після німецькомовної. Утім, отримані емпіричні дані також свідчать про те, що середній приріст рівня сформованості професійної фонетичної компетентності студентів груп ЕГ1 й ЕГ3 є на 8% вищим за приріст у групах ЕГ2 й ЕГ4, що підтверджує необхідність залучення досвіду студентів у вивченні німецької мови й

обумовлює доцільність імплементації в освітній процес Варіанту А розробленої методики.

Дисертаційне дослідження завершується методичними рекомендаціями щодо використання розроблених підсистеми вправ і моделі професійно орієнтованого навчання англійської вимови з опорою на рідну та німецьку мови, у тому числі викладачами, які не володіють першою іноземною мовою, що вивчають студенти.

Отримані в процесі дослідження теоретичні положення та висновки, а також розроблені навчальні матеріали можуть бути використані під час: 1) укладання навчальних програм, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій для навчання майбутніх учителів другої іноземної мови; 2) навчання студентів мовних факультетів англійської вимови після німецької. Результати дослідження реалізовано в розроблених автором методичних рекомендаціях, призначених для формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів на початковому етапі вивчення англійської мови після німецької в закладах вищої освіти.

Ключові слова: друга іноземна мова, майбутні вчителі, перша іноземна мова, професійна фонетична компетентність, професійна фонетична усвідомленість, професійні фонетичні вміння, професійні фонетичні знання, професійно орієнтовані фонетичні навички, фонетично-методичні вміння.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Чухно, О. А. (2014). Реалізація принципу врахування рідної мови в процесі формування слухо-вимовних навичок студентів мовних і немовних спеціальностей. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 42 (Ч.1), 65–71.

- Чухно, О. А. (2016b). Зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*, 2 (27), 123–131.
- Чухно, О. А. (2016c). Лінгвістична основа процесу формування фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія “Філологія, педагогіка, психологія”*, 32, 181–190.
- Чухно, О. А. (2016d). Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійської мови інтерлінгвальною вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму. *Іноземні мови*, 2 (86), 34–39.
- Чухно, О. А. (2016e). Реалізація принципів формування фонетичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Іноземні мови*, 4 (88), 51–57.
- Чухно, О. А. (2017a). Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 31, 93–105.
- Чухно, О. А. (2017d). Підсистема вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка: Педагогічні науки*, 4 (90), 145–154.
- Чухно, О. А. (2017e). Послідовність уведення звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 30, 166–177.
- Chukhno, O. (2017). Experimental work on teaching future teachers second foreign language pronunciation. *Science and Education*, 12, 112–119.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

- Чухно, О. А. (2015а). *Особливості формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у другій іноземній мові*, Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Тези доповідей XIV наукової конференції з міжнародною участю (м. Харків, 27 березня, 2015 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Чухно, О. А. (2015b). *Професійні вміння майбутніх учителів у складі професійної фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 01–03 квітня 2015 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Чухно, О. А. (2016а). *Вимоги до відбору навчального матеріалу з метою формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 березня–1 квітня 2016 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Чухно, О. А. (2017b). *Модель формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
- Чухно, О. А. (2017с). *Особливості процесу врахування першої іноземної мови у навчанні майбутніх учителів вимови другої іноземної*, Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: матеріали IX Міжнародної науково-методичної конференції (м. Харків, 28 квітня 2017 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Чухно, О. А. (2017f). *Прийоми формування навичок поєднаної вимови у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької*, Сучасні

тенденції фонетичних досліджень: Збірник матеріалів Круглого столу (м. Київ, 12 травня 2017 р.). Київ: Міленіум.

Чухно, О. А. (2017g). *Типові ознаки фонетичної інтерференції німецької мови в англійському мовленні майбутніх учителів*, Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі: матеріали III Міжнародної наукової конференції (м. Одеса, 15–16 травня 2017 р.). Харків: Право.

Чухно, О. А. (2019). *Прийоми формування диференційної чутливості до фонетичних особливостей звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької*, Ad orbem per linguas. До світу через мови: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 20–22 березня 2019 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

Чухно, О. А. (2018). *English Pronunciation for University Students: методичні рекомендації з навчання вимови англійської мови студентів I курсу спеціальності 014 Середня освіта (Німецька мова і література)*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

ABSTRACT

Chukhno O. A. Methods of Developing Future Teachers' Phonetic Competence in the Process of Teaching English after German. – As a Manuscript.

Thesis for a Candidate's Degree in Pedagogical Studies. Speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching: Germanic Languages. (011 – Educational, pedagogical sciences). – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 2019. – Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2019.

The thesis is the first attempt to define the theoretical grounds as well as to devise and experimentally verify the methods of developing future teachers' professional phonetic competence in English as the second foreign language after German.

The first part of the study explores the theoretical grounds of developing professional phonetic competence in the second foreign language. It commences with the study of the contents of professional phonetic competence in English as the second foreign language. The researcher conducts critical analysis of the notions «phonetic competence», «phonological competence», «phonetic-phonological competence» and «professional phonetic competence» suggested by scholars as well as the contents of professional phonetic competence in the first foreign language and the specific features inherent in the process of the professionally oriented teaching of the second foreign language pronunciation. On this basis the author pioneers in defining professional phonetic competence in the second foreign language as teachers' ability to produce phonetically correct second foreign language utterances, to adequately understand other speakers in situations of intercultural communication and to effectively develop students' phonetic competence taking into account their experience of learning the native and the first foreign language. Within the structure of the professional phonetic competence in English as the second foreign language after German the following components are distinguished: linguistic, methodological, pragmatic, reflexive. These components are based on the professional phonetic competence in the first foreign language as well as the professional phonetic

knowledge, professional phonetic skills, phonetic methodological skills and professional phonetic awareness which are specific for the professional phonetic competence in English after German.

In the process of investigating the psycholinguistic grounds of developing the professional phonetic competence in the second foreign language it is established that future teachers' acquisition of English pronunciation takes place in a subordinate multilingualism environment which manifests itself in the submission of the first and the second foreign language to the native language and in students' relying on their former experience of learning the native and the German language. As a result, future teachers create their own interlanguage phonetic system consisting of elements of all the languages learnt. The major processes that influence the development of this system are language transfer from the native and the German language, intralanguage interference as well as students' following universal pronunciation principles and overgeneralizing English pronunciation rules. Thus, it is suggested that taking into account future teachers' phonetic knowledge and sub-skills acquired while learning the native and the first foreign language might contribute to amending the structure of their interlanguage phonetic system with the aim of its gradual approximation to that of English native speakers.

Within the linguistic basis of the process of developing the professional phonetic competence in English after German the author distinguishes the following four components according to the nature of the constituents of language phonic structure: 1) the sound component (the system of English phonemes; distinctive features of isolated sounds; minimal pairs; modifications of sounds in speech; the main specific features of English sounds in comparison with German and the native language); 2) the syllable component (syllable; syllable formation and syllable division as well as their comparison with the first foreign and the native language); 3) the accentuation component (lexical stress; principles of stressing isolated words as well as their comparison with those in German and the native language); 4) the intonation component (phrasal stress and mechanisms of its use; rhythm; the degrees of stressing words in speech; tempo; the regularities of tempo variation; melody;

melody types and the principles of their functioning; general peculiarities of using intonation in English compared to German and the native language).

The second part of the thesis presents the methods of developing future teachers' phonetic competence in English after German devised by the author. It commences with specifying the principles of teaching future teachers the second foreign language pronunciation and outlining the ways of their realization which reflect the main requirements of the student-centred approach to teaching. The principles are classified according to the criterion of similarity/difference of their realization in the process of teaching English as the first and the second foreign language. On this basis, they are subdivided into three groups: 1) the principles of activeness, durability, communicative orientation, integrated development of communicative skills and sub-skills, simultaneous introduction and parallel practising of segmental and supersegmental phonetic units, incremental development of phonetic competence whose realization is identical in the process of developing professional phonetic competence in English as the first and the second foreign language; 2) the principles of students' awareness, developmental teaching, the use of visual aids, scientific and systematic character of the teaching process, feasibility and progress from simple to complex, professional orientation, phonetic material minimization whose realization is modified in the process of developing professional phonetic competence in English as the second foreign language; 3) the principles of considering an artificial subordinate multilingualism, contrastiveness, intensification which are specific for the process of developing the second foreign language professional phonetic competence.

The principle of progressing from simple to complex stipulates the necessity to define the optimal order of introducing phonetic units in the process of teaching future teachers English pronunciation after German. For this purpose English consonants and monophthongs are classified according to the criterion of the difference of their relevant features from the corresponding characteristics of the native and German sounds, which provides an opportunity to arrange them following the principle of increasing difficulties: from those whose relevant features coincide

with the characteristics of the corresponding sounds of the other languages to the ones whose pronunciation can be affected by the negative transfer from both the native and the German language.

The order of introducing diphthongs is defined considering the difficulties in pronouncing their elements. While introducing supersegmental phonetic phenomena it is recommended to proceed from simple melody types to complex ones, from those which are used in neutral speech to emotionally coloured ones, from accent patterns with one stress to those, characterized by both the main and the secondary stress.

The practical significance of the research consists in creating: 1) a subsystem of activities for forming professional phonetic competence in English after German; 2) a model of the professionally oriented teaching of the pronunciation of English after German; 3) methodological recommendations for developing future teachers' professional phonetic competence at the initial stage of teaching English after German in institutes of higher education.

The types of activities which can be used while teaching pronunciation to future teachers are systematized according to the general criteria. However, taking into consideration the requirements for the subsystem of activities for forming the second foreign language professional phonetic competence the author singles out additional types of activities according to the following specific criteria: the number of aims (multipurpose and singlepurpose activities), professional orientation (professionally oriented and not), reflection/self-analysis availability (with a reflective-analytical component, without a reflective-analytical component), the nature of language material (multilingual, bilingual and monolingual).

Taking into account the principle of incremental development of phonetic competence the created subsystem of activities is divided into four groups: 1) for introducing the new phonetic units followed by analyzing their characteristics in comparison with German and the native language; 2) for forming phonetic sub-skills at the pre-text stage drawing on German and/or the native language; 3) for forming phonetic sub-skills at the mini-text/text stage drawing on German and/or the native

language; 4) for forming professional skills taking into account German and/or the native language.

The thesis pioneers in elaborating a model of the professionally oriented development of future teachers' phonetic competence in English after German which consists of two cycles: introductory theoretical-practical and practical.

The theoretical-practical cycle is aimed at introducing students to the main components of English phonic structure with their further use in speech. For this purpose the phonetic material to be taught to future teachers at the initial stage of their studying English after German in institutes of higher education is divided into seven topics: 1) English phonetic system; 2) consonants; 3) vowels; 4) syllable, word stress, rhythm; 5) phrasal stress; 6) melody; 7) tempo. The theoretical-practical cycle includes four subcycles: 1) out-of-class actualization of general knowledge about the specific features of German and native language phonetic units within a separate topic; 2) initial auditory perception of English phonetic units within a separate topic in dialogues or monologues; 3) analysis of the peculiarities of English phonetic units within a separate topic in comparison with the German and the native language; 4) initial development of the sub-skills of using English phonetic units within a separate topic drawing on the German and the native language.

The further development of the subskills of using separate phonetic units of the English language takes place during the practical cycle which is realized in six subcycles: 1) out-of-class actualization of knowledge about specific German and native language phonetic units; 2) auditory perception of specific English phonetic units in dialogues or monologues; 3) analysis of the peculiarities of specific English phonetic units in comparison with the German and the native language; 4) development of the phonetic sub-skills of using specific English phonetic units drawing on the first foreign and the native language; 5) localization, identification, analysis and correction of pronunciation mistakes in other people's speech including the ones which are caused by the negative transfer from the German and the native language; 6) out-of-class localization, identification, analysis and correction of one's

own pronunciation mistakes including those caused by the negative transfer from the first foreign and the native language.

To prove the effectiveness of the devised subsystem of activities and the elaborated model the researcher conducts a pedagogical experiment, whose conditions and results are presented in **the third part** of the thesis.

At the preparatory stage of the experimental teaching the author sets up the following hypothesis: incremental organization and professional orientation of the teaching process, as well as the use of activities which are based on students' experience in acquiring the native and the first foreign language will make a considerable contribution to the increase in the effectiveness of developing future teachers' second foreign language phonetic competence.

The only variable factor of the experiment is variants of methods. Variant A, used in groups EG1 and EG3, presupposes taking into consideration students' experience in learning both the native and the first foreign language. Variant B, applied in groups EG2 and EG4, is different from Variant A in exclusive drawing on future teachers' native language. Both variants of methods are based on the elaborated cyclic model.

The experiment involves 41 first-year students studying English as the second foreign language at the Foreign Philology Department of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

The empirical findings received in the pre-experimental test prove the necessity of the systematic development of professional phonetic competence in the process of teaching English after German. 29% of the students failed to fulfill more than 60% of the test, demonstrating the initial level of professional phonetic competence development. The level of the rest 71% was defined as medium that corresponds to the grade «satisfactory» according to the traditional national scale.

At the end of the experimental training, the average indices of the level of phonetic competence development changed considerably in all the groups for all the objects of assessment. According to the results of the post-experimental test, the index of all the participants was higher than 0.74 that corresponds to the sufficient

level. 10% of the students gave more than 90% correct answers and had the high index of success. This proves the effectiveness of both variants of methods. However, the received data indicate that the average increase in the development of the professional phonetic competence in groups EG1 and EG3 is 8% higher than the one in EG2 and EG4, which substantiates the necessity of drawing on students' experience in learning German and the expediency of implementing Variant A of the methods in the teaching process.

The thesis finishes with methodological recommendations for using the devised model and the subsystem of activities by all teachers including those who do not speak German.

The defined theoretical premises and the designed teaching materials can be used in the process of: 1) teaching language students the pronunciation of English after German; 2) elaborating syllabi, textbooks and methodological recommendations for the professionally oriented teaching of the second foreign language. The results of the research are implemented in the methodological recommendations aimed at developing future teachers' professional phonetic competence at the initial stage of their studying English as the second foreign language after German in institutions of higher education.

Key words: future teachers, phonetic methodological skills, professionally oriented phonetic sub-skills, professional phonetic awareness, professional phonetic competence, professional phonetic knowledge, professional phonetic skills, the first foreign language, the second foreign language.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	22
ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ	
ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У	
ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ	
32	
1.1. Зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх	
учителів в англійській мові як другій іноземній після німецької	32
1.2. Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями	
фонетичною компетентністю в умовах субординативного	
мультилінгвізму	48
1.3. Лінгвістична основа формування фонетичної компетентності	
майбутніх учителів під час навчання англійської мови після	
німецької	57
Висновки до розділу 1	76
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА БАЗІ	
НІМЕЦЬКОМОВНОЇ	
79	
2.1. Принципи формування професійної фонетичної компетентності в	
процесі навчання англійської мови після німецької	79
2.2. Послідовність уведення й опрацювання фонетичних одиниць в	
умовах професійно орієнтованого навчання англійської вимови після	
німецької.....	92
2.3. Підсистема вправ для формування фонетичної компетентності	
майбутніх учителів в англійській мові як другій іноземній після	
німецької	101
2.4. Модель формування англомовної фонетичної компетентності	
майбутніх учителів на базі німецькомовної	129
Висновки до розділу 2	139

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ	142
3.1. Організація й проведення експерименту	142
3.2. Аналіз й інтерпретація результатів експериментального навчання	161
3.3. Методичні рекомендації щодо формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької	184
Висновки до розділу 3	192
ВИСНОВКИ	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	200
ДОДАТКИ	219

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АМ	Англійська мова
ДЧ	Диференційна чутливість
ЕГ	Експериментальна група
ЗВО	Заклад вищої освіти
ІКК	Іншомовна комунікативна компетентність
ІМ	Іноземна мова
ІМ1	Іноземна мова перша
ІМ2	Іноземна мова друга
НМ	Німецька мова
ПФК	Професійна фонетична компетентність
РМ	Рідна мова
ФВ	Фонетичні вміння
ФЗ	Фонетичні знання
ФК	Фонетична компетентність
ФМВ	Фонетично-методичні вміння
ФН	Фонетичні навички
ФО	Фонетичні одиниці
ФУ	Фонетична усвідомленість

ВСТУП

В умовах розширення нашої державою міжнародних контактів та її інтеграції в європейський політичний, економічний й освітній простір необхідною передумовою для професійного розвитку особистості є оволодіння нею декількома іноземними мовами (ІМ). Тому основною тенденцією сучасної мовної освіти є плюрилінгвізм, що передбачає навчання щонайменше двох ІМ.

Одними з найпоширеніших європейських мов, що вивчаються студентами мовних факультетів педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО), є англійська (АМ) й німецька (НМ). З огляду на те, що АМ на сучасному етапі розвитку суспільства є мовою міжнародного спілкування, випускники шкіл із поглибленим вивченням НМ, вступаючи до ЗВО, часто обирають її як другу іноземну (ІМ2).

Необхідно зазначити, що на початковому етапі навчання майбутніх учителів АМ як ІМ2 після НМ у ЗВО показники сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) у цих мовах не є тотожними. Рекомендованим рівнем володіння першою іноземною (ІМ1) для вступників до ЗВО є «рубіжний» рівень (В1), що згідно з чинною Програмою відповідає кінцевій меті навчання ІМ на рівні стандарту в закладах загальної середньої освіти («Навчальні програми ... », 2017). Рівень володіння ІКК у НМ студентів, які закінчили спеціалізовану школу, може досягати В2 («Навчальні програми... », 2017) відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (Ніколаєва, 2003). Утім, показник сформованості ІКК в майбутніх учителів в АМ є, як правило, значно нижчим. За умов її вивчення як ІМ2 у школі він повинен дорівнювати рівню «виживання» (А2) («Навчальні програми... », 2017). Проте, отримуючи спеціальність учителя двох іноземних мов, на момент закінчення ЗВО студенти повинні демонструвати достатній для навчання інших рівень володіння професійною комунікативною компетентністю як в ІМ1, так і в ІМ2, що зумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації процесу вивчення АМ.

Оволодіння майбутніми вчителями АМ як ІМ2 знаходиться під безпосереднім впливом уже сформованих в інших мовах навичок і вмінь, здобутих лінгвістичних знань й отриманого під час вивчення цих мов досвіду. Результати цього впливу досить помітно виявляються у фонетичному оформленні студентами іншомовного мовлення, під час якого поряд зі звуками й інтонаціями мови, що вивчається, часто помилково використовуються елементи фонетичної системи рідної мови (РМ) або НМ, створюючи акцент і перешкоджаючи розумінню повідомлення. Спостереження за процесом навчання АМ як ІМ2 після НМ у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, де виконувалося дисертаційне дослідження, дозволяє навести приклади вимовних помилок майбутніх учителів. Наслідком впливу ІМ1 є уривчаста вимова багатьма студентами слів у фразі, заміна англійських монофтонгів німецькими (напр., англ. [æ] – нім. [a:], англ. [e] – нім. [e:]), використання світлого німецького [l] замість темного англійського варіанту цього звука тощо. Негативний вплив РМ проявляється в пом'якшенні багатьма студентами твердих приголосних перед звуками [i:, ɪ], збереженні якості ненаголошених голосних, відсутності придишу під час вимови звуків [p, t, k] та ін. Такі відхилення від фонетичних норм є неприпустимими для випускників мовних факультетів педагогічних ЗВО, адже їхня вимова стане для учнів прикладом для наслідування.

Разом із тим, зважаючи на генетичну близькість НМ й АМ, необхідно вказати на великі можливості позитивного перенесення з ІМ1. Наприклад, якщо студенти вже володіють навичками вимови німецьких звуків [t, d, s, z, ʃ, h], ця здатність може бути перенесена до ІМ2, оскільки характеристики цих звуків в обох мовах співпадають. Урахування спільних рис фонетичних систем АМ і НМ під час навчання майбутніх учителів англійської вимови робить можливими інтенсифікацію цього процесу та наближення рівня володіння професійною фонетичною компетентністю (ПФК) в ІМ2 до рівня сформованості ПФК у НМ на момент закінчення ЗВО.

Проблема формування ІКК та її окремих компонентів під час навчання майбутніх учителів ІМ2 набула широкого висвітлення в науково-методичній літературі. Деяким аспектам методики навчання ІМ2 у закладах загальної середньої освіти присвячено роботи М. В. Баришнікова (2003), І. Л. Бім (2001), М. М. Прокопчук (2018), А. В. Щепілової (2005). Ученими також досліджено питання навчання ІМ2 у мовних і немовних ЗВО (Тарнопольський, Нестеренко, & Кухаренко, 2015), навчання ІМ2 як спеціальності без уточнення комбінації мов (Лapidус, 1980), граматики НМ на базі АМ (Большакова, 1984; Лопарева, 2006; Палій, 2002), французької мови після АМ (Андрущенко, 2016), лексики НМ (Кажан, 2012; Форкун, 1991) і французької мови (Зыкова, 2010) як ІМ2, писемного мовлення під час навчання АМ як ІМ2 (Мельник, 2001), формування англомовної соціокультурної компетентності на базі НМ (Писанко, 2008). Предметом багатьох наукових розвідок стала проблема навчання майбутніх учителів вимови АМ і НМ як ІМ1. Долина (2011) розробила методику вдосконалення фонетичної компетенції в майбутніх учителів АМ у самостійній роботі. Гаджиханов (2005) досліджував питання навчання майбутніх учителів ритміко-інтонаційної виразності англійського мовлення. Головач (1997) вивчала питання контролю рівня сформованості англомовної професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного ЗВО. Гончарова (2006) досліджувала проблему формування англомовної фонетико-фонологічної компетенції студентів-лінгвістів. Гутник (2017) теоретично обґрунтувала та розробила методику формування фонетичної компетенції майбутніх учителів НМ у комунікативному вступному корективному курсі. Іванова (2012) працювали над розробкою методики формування англомовних слухо-вимовних навичок у студентів-лінгвістів. Кретиніна (2001) присвятила своє дисертаційне дослідження методиці навчання студентів педагогічних ЗВО загальноамериканської вимови на основі просодичних характеристик. Лановою (2008) досліджувалося питання підготовки майбутніх учителів АМ до навчання учнів просодичних засобів. Лаврова (2010) працювала над проблемою вдосконалення англомовної фонологічної компетенції в процесі підготовки

лінгвістів. Мацнева (2009) розглядала питання навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови. Перлова (2007) розробила методику формування в майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок. Хомутова (2007) вивчала проблему формування англомовної фонетичної компетенції в мовному ЗВО на основі мультимедіа.

Попри увагу науковців до особливостей процесу навчання ІМ2 у закладах загальної середньої та вищої освіти й формування фонетичної компетентності (ФК) майбутніх учителів в ІМ1, можна констатувати, що проблема навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ все ще залишається невирішеною.

З метою виявлення думки викладачів щодо особливостей навчання вимови АМ як ІМ2 у січні 2015 року ми провели анкетування 45 викладачів АМ Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя й Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (див. Додаток А). За результатами анкетування більшість опитуваних (56%) вважає, що процес формування ФК в АМ як ІМ2 не має відрізнятись від процесу формування ФК в АМ як ІМ1, хоча 76% цих учасників визнають домінуючий вплив фонетичної системи ІМ1 на оволодіння вимовою ІМ2. Позитивним є те, що 84% викладачів підтримують думку щодо необхідності професійного спрямування процесу формування ФК майбутніх учителів в ІМ2, а 60% стверджують, що він набуває професійної орієнтації в їхньому ЗВО (див. Додаток А2). Це дає підстави вважати, що більшість викладачів під час розробки прийомів формування ФК майбутніх учителів в ІМ2 не враховують особливостей її навчання, керуючись здебільшого результатами досліджень процесу формування ПФК в ІМ1. На користь цього твердження також свідчить відсутність у посібниках із навчання майбутніх учителів АМ як ІМ2 (Білінський, 2014; Гнатовська, Сапожник, & Соловійова,

2014; Коваленко, Подуфалова, Лаврухіна, & Семеренська, 2014; Колесова & Полякова, 2000; Сніховська & Яхимович, 2014) вправ для формування ПФК з урахуванням досвіду студентів у вивченні ІМ1. Ігнорування викладачами впливу фонетичної системи ІМ1 на оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою значно сповільнює процес формування ПФК в ІМ2 й унеможлиблює досягнення більшістю студентів достатнього для навчання інших рівня сформованості цієї компетентності.

Таким чином, **актуальність** обраної теми дисертаційного дослідження зумовлена необхідністю розробки методики формування ПФК в АМ після НМ, яка б залучала досвід студентів у вивченні РМ й ІМ1, відповідала програмним вимогам і сучасному розумінню процесу професійно орієнтованого навчання ІМ2 у ЗВО.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження проводилось відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри англійської філології та науково-дослідної теми кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (РК №1 – 200199U004104). Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 5 від 07 листопада 2014 року) і Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 23 грудня 2014 року).

Об'єктом дослідження є процес формування в майбутніх учителів англійської ПФК.

Предметом дослідження є методика формування ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 після НМ.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній верифікації ефективності методики формування ПФК майбутніх учителів на початковому етапі навчання АМ після НМ у ЗВО.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**: 1) конкретизувати поняття й виявити структуру ПФК в ІМ2, а також визначити психолінгвістичні передумови й лінгвістичну основу процесу формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ; 2) узагальнити принципи формування ПФК в ІМ2 та визначити шляхи їх реалізації під час навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ; 3) визначити послідовність уведення фонетичних одиниць (ФО) в умовах професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької; 4) розробити підсистему вправ для формування ПФК майбутніх учителів в умовах навчання АМ як ІМ2 після НМ і побудувати модель процесу формування ПФК в АМ після НМ; 5) експериментально перевірити ефективність розробленої методики й укласти методичні рекомендації щодо процесу формування англійської ПФК на базі німецькомовної.

Для розв'язання зазначених завдань були використані такі **методи** дослідження: *теоретичні* – критичний аналіз психолого-педагогічної, психолінгвістичної, методичної та лінгвістичної літератури з метою обґрунтування теоретичних засад досліджуваної проблеми; аналіз підручників, навчальних посібників і чинних програм для вивчення особливостей навчання ІМ2 у ЗВО; *емпіричні* – анкетування викладачів мовних факультетів педагогічних ЗВО України з метою виявлення ступеня розуміння ними особливостей формування ПФК майбутніх учителів в ІМ2 і для дослідження стану проблеми на сучасному етапі навчання ІМ2 у педагогічних ЗВО; моделювання процесу формування ПФК в ІМ2 із метою обґрунтування ланок моделі навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької та зв'язку між ними; лінгводидактичне тестування студентів із метою виявлення рівня сформованості ПФК в ІМ2; методичний експеримент для перевірки ефективності укладеної методики формування ПФК в ІМ2; опитування студентів із метою визначення їхнього ставлення до запропонованої методики; *статистичні* – критерій кутового перетворення Фішера ϕ^* , що оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок (Сидоренко, 2003, с. 158), і U-критерій Манна-Уїтні, призначений для

оцінювання відмінностей між двома вибірками за рівнем ознаки, розрахованої кількісно (Сидоренко, 2003, с. 49), для підтвердження належності експериментальних груп до однієї генеральної вибірки, перевірки достовірності емпіричних даних й обґрунтування доцільності впровадження розробленої методики до освітнього процесу ЗВО.

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. Формування ПФК майбутніх учителів в ІМ2 протікає значно ефективніше за умови опори на РМ та ІМ1.

2. Для укладання ефективної методики формування ФК майбутніх учителів необхідно дотримуватися принципів: 1) активності, міцності, комунікативної спрямованості, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови, одночасного введення та паралельного тренування ФО сегментного й суперсегментного рівнів, поетапного формування ФК, реалізація яких є ідентичною в умовах формування ПФК в ІМ1 й ІМ2; 2) свідомості, розвиваючого навчання, наочності, посиленості й послідовності, науковості, реалізація яких зазнає змін в умовах формування ПФК в АМ після НМ унаслідок впливу ІМ1; 3) урахування штучного субординативного мультилінгвізму, контрастивності, інтенсифікації, що є специфічними для процесу формування ПФК в АМ після НМ.

3. Підсистема вправ для формування ПФК в АМ після НМ має складатися з чотирьох груп: 1) для ознайомлення студентів із новими ФО АМ з подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з НМ і РМ; 2) для автоматизації дій із ФО на дотекстовому рівні з опорою на НМ та/або РМ; 3) для автоматизації дій із ФО на рівні мінітексту/тексту з опорою на НМ та/або РМ; 4) для формування професійних умінь з урахуванням НМ та/або РМ.

4. Досягнення високого рівня сформованості ПФК в ІМ2 можливе за умов реалізації циклічної моделі цього процесу, що включає вступний теоретично-практичний і практичний цикл і передбачає поступовий перехід від актуалізації знань студентів про особливості ФО НМ і РМ у позааудиторній роботі до формування професійно орієнтованих англомовних ФН з урахуванням

позитивного перенесення з НМ і РМ, а також професійних умінь локалізувати, ідентифікувати, аналізувати й виправляти в чужому та своєму англійському мовленні вимовні помилки, спричинені інтерференцією НМ і РМ.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

1) *уперше* визначено сутність і зміст ПФК майбутніх учителів в ІМ2; виявлено лінгвістичну основу процесу формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ; обґрунтовано та розроблено методика формування англомовної ФК майбутніх учителів із урахуванням їхнього досвіду у вивченні ІМ1 і РМ; розроблено класифікації монофтонгів і приголосних АМ у порівнянні з НМ і РМ за релевантними ознаками; встановлено оптимальну послідовність введення й опрацювання ФО в процесі навчання майбутніх учителів АМ після НМ; 2) *конкретизовано* принципи навчання майбутніх учителів вимови ІМ2 та шляхи їх реалізації під час формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ; 3) *уточнено* психолінгвістичні особливості професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці підсистеми вправ для формування у майбутніх учителів ПФК в АМ після НМ, укладанні циклічної моделі професійно орієнтованого навчання вимови ІМ2, а також створенні методичних рекомендацій щодо формування ПФК на початковому етапі вивчення АМ як ІМ2 після НМ у ЗВО (Чухно, 2018). Отримані в процесі дослідження теоретичні положення та висновки, а також розроблені навчальні матеріали можуть бути використані під час навчання студентів мовних факультетів ІМ2, зокрема АМ після НМ.

Апробація результатів дослідження відбувалася на XIV науковій конференції з міжнародною участю «Каразінські читання : Людина. Мова. Комунікація» в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (м. Харків, 27 березня 2015 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Україна і світ : діалог мов та культур» у Київському національному лінгвістичному університеті (м. Київ, 01-03 квітня 2015 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Україна і світ : діалог мов та

культур» у Київському національному лінгвістичному університету (м. Київ, 30 березня-01 квітня 2016 року); IX Міжнародній науково-методичній конференції «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : шляхи інтеграції школи та ВНЗ» у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (м. Харків, 28 квітня 2017 року); Круглому столі «Сучасні тенденції фонетичних досліджень» у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (м. Київ, 12 травня 2017 року); III Міжнародній науковій конференції «Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі» в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, 15-16 травня 2017 року); III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 08-09 грудня 2017 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови» у Київському національному лінгвістичному університеті (м. Київ, 20-22 березня 2019 року).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено в 9 статтях (з них 8 розміщено у фахових виданнях України), 8 тезах доповідей і 1 праці апробаційного характеру. Усі публікації написано одноосібно.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, переліку використаних джерел загальною кількістю 187 найменувань (з них 140 українською й російською мовами, 47 англійською й німецькою мовами) і 42 додатків. Робота містить 15 таблиць і 3 рисунки. Повний обсяг дисертації становить 321 сторінку. Список використаних джерел розміщено на 18 сторінках. Додатки подано на 102 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Розділ 1 присвячено дослідженню теоретичних передумов формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ: розкрито сутність і змістове наповнення ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2; проаналізовано психолінгвістичні особливості оволодіння студентами англомовною ПФК на базі німецькомовної; виявлено спільні й відмінні риси фонетичних систем АМ, НМ і РМ, а також визначено компоненти лінгвістичної основи процесу формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ.

1.1. Зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові як другій іноземній після німецької

Запорукою ефективності процесу формування будь-якої компетентності є визначення її змісту, що обумовлює кінцеву мету цього процесу та є ключовим орієнтиром під час укладання методики навчання. Таким чином, мета цього підрозділу полягає у визначенні змісту ПФК в АМ як ІМ2 після НМ. Для досягнення поставленої мети вважаємо необхідним: 1) сформулювати визначення поняття ПФК в ІМ2; 2) проаналізувати компоненти ПФК в ІМ2; 3) виділити змістове наповнення цих компонентів.

Останнім часом проблема визначення поняття ФК майбутніх учителів і її компонентів усе частіше привертає увагу науковців (Головач, 1995; Гурина, 2010; Гутник, 2017; Долина, 2011; Лаврова, 2010; Перлова, 2007; Хомутова, 2007). Однак зазначені дослідження ґрунтуються на особливостях навчання ІМ1. Нам же видається, що змістове наповнення ПФК в АМ як ІМ2 студентів педагогічних ЗВО завдяки притаманним процесу навчання ІМ2 особливостям має відрізнятися та, як наслідок, вимагає додаткової уваги.

З метою конкретизації поняття ПФК в АМ як ІМ2 уточнимо термін «фонетична компетентність», оскільки: по-перше, ученими використовуються різні підходи до його визначення; по-друге, його розуміння деякими науковцями майже не відрізняється від тлумачення іншими термінів «фонологічна компетенція» та «фонетико-фонологічна компетенція».

Треба зазначити, що поняття «компетентність» і «компетенція» не є семантично тотожними. «Компетентність» розглядається як «динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою» або як «набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності» (Бабин та ін., 2011, с. 32). «Компетенція» є повноваженнями особи, колом її службових прав і обов'язків (Бабин та ін., 2011, с. 32). Незважаючи на це, у науково-методичній літературі протягом багатьох років переважно використовувався термін «фонетична компетенція», сутність якого була ідентичною змісту сучасного поняття «фонетична компетентність». Тому в межах нашого дослідження ми будемо вважати терміни «фонетична компетентність» і «фонетична компетенція», якими оперують науковці, семантично тотожними й розглядати їх у нерозривному зв'язку один від одного, позначаючи обидва **ФК**.

Деякі вчені під ФК розуміють правильну вимову звуків і звукосполучень, коректне наголошування слів і володіння інтонаційними моделями мови (Бурда, 2011, с. 75; Стельмащук, 2009, с. 102), тобто поняття ФК розглядається в парадигмі одностороннього процесу продукування мовлення. Інші у своїх визначеннях виходять із дихотомії перцепція-продукція, визначаючи ФК як здатність до нормативного фонетичного оформлення власного іншомовного мовлення та розуміння мовлення інших (Бігич та ін., 2013, с. 192; Гутник, 2009, с. 60; Михайлова, 2003, с. 51; Харкавців & Петриця, 2013, с. 310; Хомутова, 2007, с. 10). Ми підтримуємо останнє твердження, тому що досягнення мети іншомовного спілкування стає можливим не тільки завдяки коректному вимовному оформленню мовлення, але й адекватному сприйняттю мовлення співрозмовника. Крім того, тлумачення сутності ФК як **здатності** є, на нашу

думку, правильним із точки зору етимології слова «компетентність», яке походить від лат. *comperera* – бути здатним до чого-небудь.

Більшість визначень, окрім сутності ФК, містять її компонентний склад: фонетичні навички (ФН) і фонетичні знання (ФЗ) (Бігич та ін., 2013, с. 192; Гутник, 2009, с. 60; Долина, 2012, с. 1; Присная, 2008, с. 288; Старостенко, 2010, с. 226; Харкавців & Петриця, 2013, с. 310; Хомутова, 2013, с. 73). Гутник (2009) і Долина (2012) вважають окремим компонентом фонетичну усвідомленість (ФУ), що є здатністю аналізувати процес формування своєї ФК і приймати відповідні рішення (Бігич та ін., 2013, с. 194). Убачаємо доцільним уключити у визначення ФК усі три компоненти, оскільки відсутність роботи над формуванням хоча б одного з них робить процес формування цієї компетентності в цілому малоефективним. ФЗ зменшують затрати часу й зусиль, що потрібні для оволодіння ФН (Бігич та ін., 2013, с. 194). ФУ сприяє їх удосконаленню завдяки рефлексії та пошуку найефективніших шляхів оволодіння ФК (Бігич та ін., 2013, с. 194).

Поряд із ФК у науково-методичній літературі трапляються поняття фонологічної й фонетико-фонологічної компетенцій. Перше тлумачиться здебільшого як сукупність ФЗ і ФН (Мелекесцева & Чисановська, 2009, с. 112; Ніколаєва, 2003, с. 116), друге дорівнює ФК і розуміється як комплекс навичок, про що свідчить визначення Зав'ялової (2010): «Фонетична або фонетико-фонологічна компетенція – це комплекс навичок активного звукового кодування й декодування...» (с. 153). Проте все це не враховує здатності індивіда до здійснення на їхній основі мовленнєвої діяльності, а відтак, суперечить меті формування ІКК, що полягає «не в накопиченні певного обсягу знань, навичок і вмінь, а власне здатності використовувати їх в іншомовному спілкуванні» (Бігич та ін., 2013, с. 91). Єременко (2005) ж визначає фонологічну компетенцію як «здатність індивіда оперувати знаннями щодо функціонування сегментних та суперсегментних одиниць фонетичної системи мови у мовленні» (с. 51). Однак, на нашу думку, і це визначення є не повним, адже процес фонетичного оформлення власного мовлення та розуміння мовлення інших є

здебільшого автоматичним, тобто відбувається на основі навичок як автоматичних дій.

Отже, результати аналізу визначень понять фонологічної й фонетико-фонологічної компетенцій доводить, що розуміння їх науковцями має багато спільного з розумінням поняття ФК. Вони також визначаються або як сукупність навичок, або як здатність до коректного фонетичного оформлення мовлення на основі ФЗ. Це свідчить про те, що для визначення одного явища використовуються три різні терміни. У нашому дослідженні ми надаємо перевагу поняттю «фонетична компетентність», вважаючи його родовим. Оскільки фонологія є відгалуженням фонетики та займається вивченням тільки одного з аспектів звуків мови, що вирізняє фонетика, – функціонального, три інші – артикуляторний, акустичний і перцептивний – залишаються поза сферою її розгляду (Ярцева, 1998, сс. 554–555). Це означає, що ФК охоплює й функціональні, й акустико-артикуляційні закономірності фонетичної будови мови, тоді як фонологічна виключає знання артикуляційних особливостей звуків, що вкрай необхідні для свідомого оволодіння нормативною іншомовною вимовою.

З огляду на проведений нами аналіз визначень ФК і тотожних з нею понять фонологічної й фонетико-фонологічної компетенцій під **ФК** ми розуміємо здатність індивіда до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, а також адекватного розуміння мовлення інших на основі ФЗ, ФН і ФУ.

Слід зазначити, що це визначення не є універсальним. Воно розкриває сутність і структуру ФК пересічного користувача мови, що реалізується в процесі спілкування та є засобом досягнення комунікативної мети. На відміну від ФК пересічного мовця ФК учителя ІМ реалізується здебільшого в його професійній діяльності. Таким чином, слідом за Перловою (2007) ми вважаємо, що процес навчання вимови студентів мовних педагогічних ЗВО має бути професійно спрямованим і кінцевою метою мати оволодіння ними ПФК.

Зважаючи на необхідність професійної спрямованості процесу формування ФК у педагогічних ЗВО, окремі складники цієї компетентності також мають набувати професійної орієнтації.

Перлова (2007) уперше вводить поняття «професійно орієнтовані слуховимовні навички», розглядаючи їх як «автоматизовані дії з рецепції та репродукції звуків, що виконує вчитель із метою навчання учнів вимови ІМ» (сс. 30–31). Доцільність використання саме такого терміну дослідниця обґрунтовує відмінністю слуховимовних навичок учителів від відповідних навичок пересічних користувачів мови. Свою думку вона пояснює тим, що рівень розвитку репродуктивних слуховимовних навичок користувача мови може вважатися достатнім, якщо звуки відтворено ним відповідно до вимовних норм ІМ. Учителю, крім дотримання вимовної норми, необхідно володіти здатністю перебільшено демонструвати звуки, обирати темп, голосність, чіткість вимови відповідно до рівня сформованості ІКК учнів (Перлова, 2007, сс. 28–29). Коли йдеться про рецептивні навички, користувачу мови достатньо зрозуміти зміст висловлювання, не концентруючи особливої уваги на якості звукової форми. При цьому мета вчителя – не тільки зрозуміти висловлювання, але також визначити, які звуки не відповідають нормам ІМ (Перлова, 2007, с. 30). Перлова (2007) робить висновок, що ступінь свідомого фонетичного оформлення мовлення вчителя ІМ значно вищий, ніж у пересічного мовця (с. 31), що робить професійно орієнтовані ФН відмінними від ФН звичайних мовців.

Вищий ступінь свідомості вчителів під час фонетичного оформлення власного іншомовного мовлення або сприйняття мовлення інших обумовлює необхідність розгляду професійно орієнтованих слуховимовних навичок як основи для формування професійних слуховимовних умінь, тобто здатності вчителя свідомо використовувати ці навички в навчальних цілях (Перлова, 2007, с. 32). Ми погоджуємося з думкою Перлової (2007) та за аналогією виокремлюємо поняття: 1) професійно орієнтованих ФН як автоматизованих дій учителя з рецепції й репродукції сегментних і суперсегментних ФО з метою

навчання учнів іншомовної вимови; 2) професійних фонетичних вмінь (ФВ) як здатності вчителя свідомо використовувати професійно орієнтовані ФН в освітньому процесі.

Зауважимо, що в професійній діяльності вчителя значну роль відіграють не тільки професійно орієнтовані ФН як основа професійних ФВ. У процесі прогнозування можливих вимовних помилок учнів, спричинених міжмовною інтерференцією, а також під час пояснення артикуляційних особливостей звуків і правил використання інтоном ключового значення набувають знання фонетичних систем РМ й ІМ, а самі навички відіграють допоміжну роль. Отже, ми підтримуємо думку Перлової (2007), що вміння пояснювати й прогнозувати ґрунтуються більшою мірою на знаннях, ніж на навичкам (с. 31). Тому слідом за дослідницею у складі ПФК учителів ми виділяємо фонетично-методичні вміння (ФМВ) як здатність поряд із професійно орієнтованими ФН використовувати професійні ФЗ для формування ФН учнів.

Ефективне функціонування ПФК учителя неможливе без спостереження за процесом оволодіння учнями ФК, а також власною діяльністю з формування цієї компетентності, що, як ми вважаємо, засновано на професійній ФУ.

Усе це не означає, що ПФК учителів реалізується виключно в їхній педагогічній діяльності. Вони можуть брати участь у ситуаціях іншомовного спілкування (наприклад, міжнародних конференціях), у яких основною є здатність коректно оформлювати власне висловлювання й розуміти мовлення інших.

Таким чином, **ПФК можна визначити як здатність до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях іншомовного спілкування, а також до ефективної професійної діяльності з формування ФК учнів на основі професійних ФЗ, професійно орієнтованих ФН, професійних ФВ, ФМВ і професійної ФУ.**

Слід зазначити, що в роботі над постановкою іншомовної вимови учнів в ІМ2 учителі повинні враховувати декілька факторів, що відрізняють процес

навчання ІМ2 від ІМ1. По-перше, в умовах контактування декількох мов (ІМ2, ІМ1 та РМ) виникають проблеми інтерферуючого впливу не тільки РМ, але й ІМ1 (Бим, 2001, с. 7). Тому бажано, щоб учитель, прогнозуючи типові вимовні помилки учнів, урахував особливості фонетичних систем усіх мов, що контактують. По-друге, процес формування ФК в ІМ2 може бути інтенсифікований завдяки великим можливостям позитивного перенесення (Бим, 2001, с. 7). Ідентичні фонетичні явища в ІМ2, ІМ1 та РМ, більш високий рівень розвитку мовленнєво-мисленнєвих механізмів, ніж в умовах володіння тільки РМ, а також навчальні вміння, якими оволоділи учні в процесі вивчення РМ й ІМ1, суттєво полегшують процес формування ФК в ІМ2. Отже, ми припускаємо, що формування ФК в ІМ2 відбувається значно швидше й ефективніше за умови врахування вчителем лінгвістичного й навчального досвіду учнів.

Отже, під ПФК в ІМ2 ми розуміємо здатність до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування ФК учнів із урахуванням їхнього лінгвістичного й навчального досвіду у вивченні РМ й ІМ1. Ця компетентність базується, на нашу думку, на знаннях фонетичних систем усіх мов, що контактують, професійно орієнтованих ФН, професійних ФВ, ФМВ і професійній ФУ.

Перейдемо до розгляду структури ПФК в ІМ2.

Перлова (2007) у межах ПФК вирізняє лінгвістичний, дидактичний і рефлексивний компоненти (с. 23). Під лінгвістичним компонентом вона розуміє «знання фонологічної системи мови, закономірностей її функціонування та специфічних особливостей, а також вміння їх використовувати в процесі навчання інших іншомовного мовлення» (Перлова, 2007, с. 23). Гурина (2010) також виділяє лінгвістичний компонент, але додає до його складу навички використання одиниць фонологічної системи АМ у процесі формування ФК учнів (сс. 214–215). Ми, у свою чергу, вважаємо лінгвістичний компонент

невід'ємним складником ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2, об'єднуючи в ньому англомовні ФН, знання особливостей фонетичної системи АМ у порівнянні з РМ й ІМ1 і вміння використовувати їх у процесі навчання інших англійської вимови.

Дидактичний компонент утілюється в лінгводидактичній ФК, що розглядається як здібність майбутнього вчителя визначати цілі, завдання, принципи, методи, прийоми та засоби навчання іншомовної вимови на будь-якому етапі навчання ІМ у школі (Перлової, 2007, с. 24). Гурина (2010) називає цей компонент методичним і включає до нього «знання теорії навчання та вміння володіти методичними прийомами навчання іншомовної вимови відповідно до педагогічної ситуації, віку учнів і поставлених цілей навчання, використовувати ефективні засоби і способи розвитку вимовних вмінь» (с. 215). На нашу думку, остання назва компоненту є більш виправданою. Хоча методика навчання ІМ базується на результатах досліджень дидактики у вирішенні таких питань, як цілі, загальна спрямованість змісту, принципи, методи навчання тощо, вона враховує специфіку навчання ІМ: міжмовну взаємодію, залежність методів навчання від особливостей РМ, необхідність не накопичувати знання, а оволодівати ІКК (Бігич та ін., 2013, с. 60).

Професійна діяльність студентів педагогічних ЗВО, для яких АМ є ІМ2, може бути пов'язана з її навчанням у школі як ІМ1 й ІМ2. Тому ми вважаємо, що методичний компонент у складі ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 утілюється в здатності студента визначати цілі, завдання й принципи, а також обирати ефективні методи, прийоми й засоби формування ФК на будь-якому етапі навчання АМ у залежності від того, вивчається вона як ІМ1 або ІМ2.

Рефлексивний компонент, на думку Перлової (2007), утілюється в психолінгвістичній ФК, що передбачає бачення психолінгвістичних умов формування, розвитку та вдосконалення вимовних операцій і дій на всіх етапах навчання ІМ (с. 24). У контексті нашого дослідження він реалізується в здібності студентів розмірковувати над процесом формування своєї ПФК в АМ як ІМ2, аналізувати фонетичне оформлення свого мовлення й робити висновки

щодо наявності вимовних помилок, їхніх причин і наслідків. Це має стати основою для оволодіння ними вміннями скеровувати процес формування ФК у необхідному напрямку відповідно до умов навчання та індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Гуриною (2010) також виділено прагматичний компонент, значення якого полягає в реалізації комунікативних функцій, у здійсненні навчально-виховного впливу й соціальної взаємодії між вчителем й учнями за допомогою інтонаційного оформлення мовлення (с. 215). У складі ПФК в АМ як ІМ2 студентів початкових курсів педагогічних ЗВО, які ще не здійснюють навчально-виховної діяльності, він відтворюється в реалізації ними комунікативних намірів засобами інтонаційного оформлення мовлення та їхньої готовності до використання інтонаційних навичок АМ із метою навчання та виховання учнів.

Виділені нами компоненти ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 (лінгвістичний, методичний, рефлексивний і прагматичний) складають її загальну структуру, у якій кожен компонент взаємопов'язаний із рештою. Їхня взаємодія відбувається в процесі формування ПФК в АМ як ІМ2 та її подальшого вдосконалення.

Треба зазначити, що структура ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 не відрізняється від виділеної науковцями (Гурина, 2010; Долина, 2011; Перлова, 2007) структури ПФК в ІМ1, але її змістове наповнення, а саме професійні ФЗ, професійні ФВ, ФМВ і професійна ФУ, є значно ширшим (див. рис. 1.1 на с. 41).

Як зображено на рис. 1.1, у межах ПФК майбутніх учителів в АМ після НМ ми вирізняємо дві групи складників:

- 1) ідентичні до виділених у ПФК в ІМ1;
- 2) специфічні для ПФК в АМ після НМ.

Розглянемо кожну групу складників окремо.

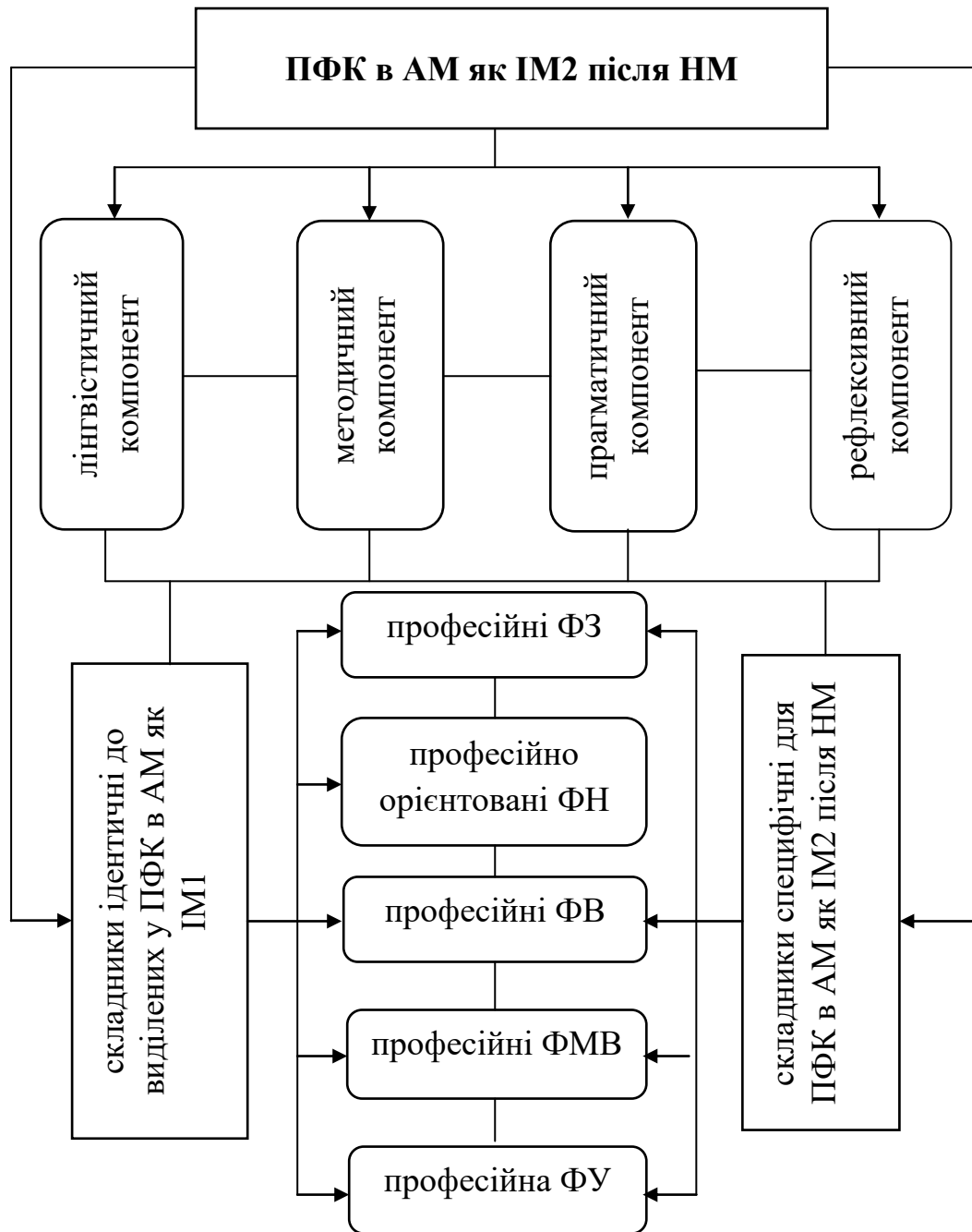


Рис. 1.1. Зміст і структура ПК майбутніх учителів в АМ як ІМ2

Спираючись на дослідження Долини (2011), Перлової (2007) і Хомутової (2007), до першої групи ми відносимо знання:

- фонетичної системи АМ;
- артикуляційно-акустичних характеристик ізольованих звуків і звуків, модифікованих через фонетичний контекст;
- фонетичної організації слова (складоподілу, словесного наголосу);

- особливостей інтонаційного оформлення різних комунікативних типів висловлювань;
- фонетичної транскрипції;
- загальних спільних і відмінних рис у фонетичному оформленні англійського мовлення в порівнянні з РМ.

Специфічними для ПФК майбутніх учителів в АМ після НМ є, на нашу думку, знання характерних ознак фонетичної організації англійського мовлення, що відрізняє її від ІМ1. Звичайно, ми не говоримо про те, що навчання майбутніх учителів АМ як ІМ2 має передбачати їх ознайомлення з фонетичними системами РМ і НМ. Ідеться лише про використання ФЗ, уже здобутих студентами під час вивчення цих мов, у процесі порівняння особливостей фонетичного оформлення англійського мовлення з РМ й ІМ1.

Незалежно від умов навчання АМ, учитель, формуючи ФК учнів, виконує однакові автоматизовані дії з рецепції та (ре-)продукції ФО цієї мови. Таким чином, змістове наповнення другого складника ПФК в АМ після НМ – професійно орієнтованих ФН – у цілому відображає, на нашу думку, зміст відповідного складника ПФК в АМ як ІМ1 (див. рис. 1.1 на с. 41). З метою його конкретизації ми спираємося на дослідження Головач (1997). Дотримуючись принципу відповідності навчання вимови змісту ІКК, дослідниця виокремлює три групи навичок за видами мовленнєвої діяльності, у яких вони функціонують: продуктивні навички говоріння, репродуктивні навички техніки читання та рецептивні навички в аудіюванні (Головач, 1997, сс. 37–39).

Отже, до продуктивних професійно орієнтованих ФН в АМ після НМ ми відносимо навички:

- вимови ізольованих звуків АМ;
- вимови звуків, модифікованих через фонетичний контекст;
- наголошення ізольованих слів АМ і слів у потоці мовлення;
- нормативного оформлення мовлення інтонаційними засобами АМ.

До репродуктивних професійно орієнтованих ФН техніки читання в АМ як ІМ2 після НМ, на нашу думку, відносяться навички:

- відтворення ізольованих звуків, слів, словосполучень, речень, текстів АМ під час читання вголос;
- розуміння та передачі інтенції автора, його настрою, ставлення до предмету розмови та співрозмовників засобами інтонаційного оформлення англійського мовлення.

Рецептивними професійно орієнтованими ФН в аудіюванні, як ми вважаємо, є навички:

- розпізнавання ізольованих звуків АМ;
- розуміння на слух фонетичного оформлення слів, словосполучень, речень, текстів АМ;
- розпізнавання автентичного англійського мовлення в різних умовах його пред'явлення;
- ігнорування перешкод, пов'язаних із умовами комунікації й індивідуальними особливостями мовця, що ускладнюють сприйняття.

На відміну від навичок, що є автоматизмами та не передбачають поелементного усвідомлення виконання дії (Азимов & Щукин, 2009, сс. 150–151), уміння є здатністю свідомо здійснювати мовленнєву операцію, спираючись на сформовані навички та здобуті знання (Азимов & Щукин, 2009, с. 320). Так, демонстрація звука ІМ учням вимагає від учителя не тільки правильного розташування органів мовлення, що відбувається автоматично, але також усвідомлення необхідності «перебільшеного», гучного й повільного, відтворення цього звука декілька разів. Відтворене учнем із порушенням вимови слово ІМ автоматично сприймається вчителем як некоректне. Однак розпізнавання в цьому слові неправильно вимовленого звука серед інших є свідомим процесом. Це обумовлює необхідність виокремлення у складі ПФК в ІМ2 професійних умінь.

Конкретизуючи зміст професійних ФВ, що є ідентичними до виділених у складі ПФК в АМ як ІМ1, ми спираємося на дослідження Головач (1997) і Перлової (2007), які виокремлюють групи вмінь за видами професійно орієнтованих ФН (продуктивних, репродуктивних, рецептивних), що лежать у їх основі (Головач, 1997, сс. 48–49; Перлова, 2007, сс. 34–35).

Отже, до професійних ФВ, ідентичних до виділених у складі ПФК в АМ як ІМ1, ми відносимо:

1) професійні ФВ, що ґрунтуються на продуктивних професійно орієнтованих ФН:

- демонструвати звук, акцентну схему або інтонаційну модель АМ, що вводяться або опрацьовуються, у говорінні;
- демонструвати різницю у вимові звуків, наголошенні слів і в інтонаційному оформленні висловлювання АМ і РМ;
- демонструвати вимовні помилки в АМ, спричинені внутрішньомовною інтерференцією або впливом фонетичної системи РМ, з метою застереження від них учнів;

2) професійні ФВ, що ґрунтуються на репродуктивних професійно орієнтованих ФН:

- читати вголос тексти з метою продемонструвати правильну вимову звуків, слів й інтонаційне оформлення мовлення АМ;

3) професійні ФВ, що ґрунтуються на рецептивних професійно орієнтованих ФН:

- локалізувати й ідентифікувати вимовні помилки, спричинені внутрішньомовною інтерференцією або впливом РМ, у своєму та чужому мовленні;
- розпізнавати основні відмінності у вимові звуків, наголошенні слів й інтонаційному оформленні мовлення АМ і РМ під час аудіювання.

Визначаючи ФМВ у складі ПФК в АМ як ІМ2 ми зважаємо на виділені нами професійні ФЗ (див. стор. 40–41) як основу для формування цих умінь.

Отже, до ФМВ, ідентичних до виділених у складі ПФК в АМ як ІМ1, ми відносимо вміння:

- пояснювати особливості вимови звуків, наголошення слів, особливості та правила використання інтонаційних моделей АМ із урахуванням внутрішньомовної інтерференції та впливу рідної фонетичної системи;
- добирати приклади фонетичних явищ в АМ і РМ;
- аналізувати вимовні помилки в АМ, у тому числі визначаючи джерело інтерференції;
- аналізувати фонетичні системи АМ і РМ;
- виділяти основні характеристики звуків АМ, що визначають своєрідність їхньої вимови в порівнянні з РМ;
- виділяти найхарактерніші риси акцентних схем й інтонаційних моделей в АМ, співставляючи їх із РМ.

Зважаючи на особливості процесу навчання ІМ2 (див. с. 38), а саме необхідність урахування мовного перенесення з НМ, визначимо вміння, що є специфічними для ПФК в АМ як ІМ2 після НМ.

За аналогією з професійними ФВ, ідентичними до виділених у складі ПФК в АМ як ІМ1 (див. стор. 44 – 45), професійні ФВ, специфічні для процесу навчання ІМ2, ми поділяємо на групи відповідно до видів професійно орієнтованих ФН, що лежать у їх основі:

1) професійні ФВ, що ґрунтуються на продуктивних професійно орієнтованих ФН:

- демонструвати різницю у вимові звуків, наголошенні слів й інтонаційному оформленні мовлення АМ і НМ;
- демонструвати вимовні помилки в АМ, спричинені інтерференцією фонетичної системи НМ, з метою застереження від них учнів;

2) професійні ФВ, що ґрунтуються на рецептивних професійно орієнтованих ФН:

- локалізувати й ідентифікувати вимовні помилки, спричинені негативним перенесенням з ІМ1, у своєму та чужому мовленні;
- розпізнавати основні відмінності у вимові звуків, наголошенні слів й інтонаційному оформленні мовлення АМ і НМ під час аудіювання.

Слід зазначити, що професійні ФВ, основою яких є репродуктивні професійно орієнтовані ФН (читати вголос тексти з метою продемонструвати правильну вимову звуків, слів й інтонаційне оформлення мовлення АМ), виокремлюються нами тільки в межах складників, ідентичних до виділених у ПФК в ІМ1 (див. стор. 44), оскільки реалізація цих умінь не передбачає врахування впливу НМ.

Для визначення ФМВ, специфічних для ПФК в АМ як ІМ2, ми беремо за основу ФМВ, які є ідентичними до виділених у складі ПФК в ІМ1 (див. с. 45), але враховуємо той факт, що специфічні ФМВ ґрунтуються на знаннях характерних ознак фонетичної організації англійського мовлення порівняно з німецьким. Отже, до ФМВ цієї групи ми відносимо вміння:

- пояснювати особливості вимови звуків, наголошення слів, особливості та правила використання акцентних схем й інтонаційних моделей АМ із урахуванням позитивного й негативного перенесення з НМ;
- добирати приклади фонетичних явищ в АМ і НМ;
- аналізувати вимовні помилки в АМ, спричинені інтерференцією НМ;
- аналізувати фонетичні системи АМ і НМ;
- виділяти основні характеристики звуків АМ, що визначають своєрідність їхньої вимови в порівнянні з НМ;
- виділяти найхарактерніші риси акцентних схем й інтонаційних моделей в АМ, співставляючи їх із НМ.

Останнім складником ПФК в АМ після НМ є професійна ФУ. ФУ є складовою загальної мовної усвідомленості, що визначається як здатність людини розмірковувати про мову та маніпулювати нею (Gass & Selinker, 2008)

або як свідомий рефлексивний підхід до феноменів мови й мовлення (Бігич та ін., 2013, с. 194).

На основі результатів досліджень Бігич та ін. (2013) і Долини (2011) у межах першої групи складників під професійною ФУ майбутніх учителів ми розуміємо здатність:

- розмірковувати над процесом свого оволодіння англійською вимовою, зважаючи на досвід вивчення РМ і створюючи власні знання про фонетичну систему АМ;
- аналізувати фонетичний аспект свого й чужого англійського мовлення та приймати рішення щодо наявності відхилень, спричинених внутрішньомовною інтерференцією або перенесенням із РМ;
- свідомо реєструвати та розпізнавати ФО різних типів, особливості їхнього утворення й функціонування в порівнянні з РМ;
- виокремлювати з контексту й опрацьовувати ФО різних типів і включати їх знову до контексту мовлення.

У межах другої групи складників, що є специфічними для ПФК в АМ після НМ, професійну ФУ ми розглядаємо як здатність:

- усвідомлювати вплив лінгвістичного досвіду вивчення НМ на процес оволодіння англійською ПФК;
- аналізувати фонетичний аспект свого та чужого англійського мовлення на предмет помилок, спричинених мовним перенесенням із НМ;
- розпізнавати особливості утворення й функціонування ФО АМ у порівнянні з НМ.

Виділений нами зміст ПФК в АМ як ІМ2 буде ураховано під час укладання підсистеми вправ для професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької (див. підрозділ 2.3), а також у процесі створення моделі формування англійської ПФК на базі німецькомовної (див. підрозділ 2.4).

Наступним кроком у теоретичному обґрунтуванні методики формування ПФК в АМ після НМ є визначення психолінгвістичних особливостей цього процесу, чому присвячено підрозділ 1.2.

1.2. Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями фонетичною компетентністю в умовах субординативного мультилінгвізму

Розуміння психологічних механізмів оволодіння майбутніми вчителями іншомовною вимовою надає можливість підвищити ефективність процесу формування в них ПФК. Психологічні й психолінгвістичні особливості навчання майбутніх учителів вимови ІМ1 уже були досліджені науковцями (Гаджиханов, 2005; Гутник, 2009; Долина, 2011; Кретинина, 2001; Перлова, 2007). Проте внаслідок контактування більшої кількості мов, що вивчаються, результати цих досліджень не можна повною мірою перенести на процес навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької. Отже, мета цього підрозділу полягає у визначенні психолінгвістичних особливостей оволодіння майбутніми вчителями ПФК в АМ як ІМ2 після НМ.

Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне розглянути такі питання: 1) субординативний мультилінгвізм як середовище, у якому відбувається оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою; 2) інтерлінгвальна вимова як перехідна система між уже сформованими ФЗ і ФН в РМ й ІМ1 і нормативною англійською вимовою; 3) роль ІМ1 в оволодінні студентами англійською вимовою; 4) причини й наслідки мовного перенесення з РМ й ІМ1; 5) вплив універсалій і маркованості фонетичних явищ на формування інтерлінгвальної вимови; 6) системна природа вимовної помилки.

Вивчення майбутніми вчителями ІМ2 відбувається в умовах співіснування в їхній мовній свідомості елементів усіх мов, що вивчаються, – РМ, ІМ1 й ІМ2. РМ традиційно визначається як перша мова (Бігич та ін., 2013, с. 29; Gass & Selinker, 2008, р. 7; White, 2003, р. 227) або мова, якою дитина

оволодіває в ранньому дитинстві в природний спосіб (Бігич та ін., 2013, с. 29; Crystal, 2008, р. 321), оскільки це мова її родини та/або країни проживання (Richards & Schmidt, 2010, р. 386). Безсумнівно, серед усіх мов, що контактують, рівень володіння студентами педагогічних ЗВО РМ є найвищим, адже, по-перше, її вивчення триває найдовше; по-друге, мовне середовище вимагає постійного її використання як на побутовому рівні, так і в освітньому процесі.

Слід зазначити, що в багатонаціональному суспільстві людина може на однаково високому рівні володіти декількома мовами. Це практично унеможлиблює їх поділ на РМ і нерідну, оскільки навіть у межах однієї родини можливе використання різних мов.

Двомовність є також характерною для деяких регіонів нашої держави. На сході та півдні України поширений українсько-російський білінгвізм, на заході – українсько-польський, українсько-угорський й українсько-румунський. Співіснування двох мов на одній території зумовлює їх взаємопроникнення у всіх підсистемах. В умовах українсько-російського білінгвізму це виявляється, наприклад, у повному оглушенні деякими україномовними студентами кінцевих дзвінків приголосних або редукації ненаголошених голосних. У вимові російськомовних студентів часто спостерігається використання українського фрикативного [г] замість російського проривного [г]. Зважаючи на взаємну інтерференцію української та російської мов, а також на однаково високий рівень володіння ними майбутніми вчителями на сході України, де проводилося дисертаційне дослідження, вважаємо доцільним у межах нашої розвідки об'єднати зазначені мови під спільним терміном «РМ».

У той час коли студенти вільно володіють РМ, рівень їхньої комунікативної компетентності в ІМ1 (у нашому випадку НМ) на початковому етапі навчання у ЗВО можна охарактеризувати як достатній для здійснення комунікації в основних видах мовленнєвої діяльності, але далекий від досконалого. Разом із тим, він є вищим за рівень володіння ними АМ, оскільки її вивчення почалося після НМ.

Спосіб оволодіння майбутніми вчителями ІМ1 й ІМ2 можна визначити як прямо протилежний шляху засвоєння РМ, адже на відміну від РМ, що засвоюється неусвідомлено та мимовільно, вивчення ІМ починається з усвідомленості й довільності (Зимняя, 1991, с. 28).

Функціонування в мовній свідомості майбутніх учителів РМ, ІМ1 й ІМ2, рівні володіння й способи засвоєння яких значно відрізняються, є підставою стверджувати, що оволодіння ними англійською вимовою відбувається в умовах субординативного мультилінгвізму. Під «мультилінгвізмом» науковці розуміють використання особистістю або групою мовців декількох мов (Селіванова, 2008, с. 338; Richards & Schmidt, 2010, р. 379), а також такий індивідуальний психічний стан, що дозволяє людині альтернативно застосовувати в процесі спілкування декілька лінгвістичних кодів, що знаходяться в її розпорядженні, незалежно від способу оволодіння мовами та лінгвістичної досконалості мовлення (Щепилова, 2005, с. 13). Субординативний характер мультилінгвізму виявляється при цьому в підпорядкуванні ІМ1 й ІМ2 РМ студентів, якою переважно реалізуються їхні мовленнєвомисленнєві процеси, а також в опорі студентів під час вивчення АМ на вже здобутий лінгвістичний досвід в оволодінні НМ і РМ.

Зауважимо, що для здійснення мовленнєвої діяльності ІМ2 майбутнім учителям (особливо на початковому ступені вивчення мови у ЗВО) бракує необхідних для цього мовних засобів. Тому в спробі компенсувати цю нестачу та цілісно представити АМ вони створюють власну перехідну лінгвістичну систему – інтермову. Термін «інтермова» («interlanguage») був уперше запропонований Selinker (1972) для позначення окремої мовної системи, що використовується дорослою людиною під час вираження значення ІМ, яку вона вивчає. Про існування перехідного етапу в оволодінні ІМ також згадує Леонтьєв (1999), зазначаючи, що проміжною ланкою при цьому є система правил РМ (с. 223). На сучасному етапі інтермову розглядають як лінгвістичну систему, що створюється людиною в процесі вивчення ІМ і що є відмінною як від РМ, так і від мови, що вивчається (Crystal, 2008).

Формування інтермови відбувається внаслідок взаємодії декількох психолінгвістичних процесів, що актуалізуються під час вивчення ІМ. Серед них Crystal (2008) виділяє мовне перенесення з РМ, внутрішньомовну інтерференцію й надгенералізацію правил, що засвоюються людиною (с. 249). Крім того, людина може слідувати універсальним процесам, спільним для всіх, хто вивчає певну мову (Cook, 2008, р. 77). У результаті інтермова включає елементи РМ, ІМ і нових форм, не властивих жодній із контактуючих мов (Gass & Selinker, 2008, р. 14). На кожному етапі вивчення ІМ інтермова виступає як система правил різних типів. У цьому сенсі оволодіння ІМ є пізнавальним процесом, а інтермова – послідовністю апроксимованих систем, що знаходяться в розвитку, усе більше наближаючись до системи носіїв мови (Залевская, 1999, сс. 302–303).

За аналогією з поняттям «інтермова» науковці, досліджуючи особливості процесу оволодіння іншомовною вимовою, усе частіше використовують термін «інтерлінгвальна фонологія» («interlanguage phonology») (Cook, 2008, р. 81; Edwards & Zampini, 2008, р. 153) для позначення продукту складної взаємодії між правилами вимови РМ й ІМ.

З огляду на те, що, вивчаючи АМ як ІМ₂ в умовах субординативного мультилінгвізму, майбутні вчителі спираються на досвід оволодіння не тільки РМ, але й ІМ₁, ми маємо підстави стверджувати, що в їхній мовній свідомості формується інтерлінгвальна фонетична система, яка складається з елементів РМ, ІМ й АМ і в якій можливе виникнення абсолютно нових форм, не властивих жодній із них.

Основними психолінгвістичними процесами, що впливають на формування та розвиток цієї системи, є, таким чином, мовне перенесення не тільки з РМ, але й з ІМ₁, внутрішньомовна інтерференція в АМ, надмірне узагальнення правил, що засвоюються студентами під час оволодіння англійською вимовою, і слідування майбутніми вчителями універсальним вимовним процесам.

Мовне перенесення визначається як вплив системи однієї мови (РМ або ІМ) на оволодіння іншою ІМ (Азимов & Щукин, 2009, с. 195). Продуктом цього процесу є позитивне перенесення, що також називають фасилітацією («facilitation») (Gass & Selinker, 2008, р. 94) або транспозицією (Рогозная, 2012, с. 8), а також негативне перенесення, або інтерференція (Азимов & Щукин, 2009 с. 195; Рогозная, 2012, с. 8; Crystal, 2008, р. 249; Gass & Selinker, 2008, р. 95; Richards & Schmidt, 2010, р. 323; Weinreich, 1968, р. 1).

Перш ніж розглядати причини мовного перенесення, зупинимося детальніше на ролі, яку відіграє в оволодінні англійською вимовою ІМ1.

Учені стверджують, що вплив ІМ1 на вивчення ІМ2 сильніший за вплив РМ (Бим, 2001, с. 8; Aronin & Hufeisen, 2009, р. 79; Hammarberg, 2001, р. 23). Це пояснюється тим, що, по-перше, механізми оволодіння РМ й ІМ відрізняються, тому в процесі вивчення ІМ2 реактивується механізм вивчення саме ІМ; по-друге, у тих, хто вивчає мову, виникає «бажання» стримати РМ як «не іноземну», покладаючись на ІМ1 (Hammarberg, 2001, pp. 36–37). Крім того, вважається, що людина, вивчаючи ІМ2, спиратиметься на мову, ближчу до неї (Gass & Selinker, 2008). НМ ближча до АМ, ніж РМ, адже вона також належить до германських мов, тому її вплив на вивчення АМ є досить значним. Ілюстрацією такого впливу є вимова багатьма студентами, які вивчають АМ після НМ, твердого приступу перед голосними на початку слів, заміна темного англійського [ɹ] світлим німецьким [ʀ] у кінцевій позиції, заміна англійського нелабіалізованого [z:] огубленим німецьким [ø:] тощо.

Підтримуючи думку вчених, ми разом із тим не применшуємо значення РМ. У той час, коли ФН майбутніх учителів у РМ є вже автоматизованими, процес формування їхньої ФК в ІМ1 триває та продовжує зазнавати впливу з боку цих мов. Тому навіть у німецькому мовленні студенти можуть використовувати замість деяких німецьких звуків й інтоном елементи фонетичної системи РМ. Таким чином, у цьому випадку на процес оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою впливає саме РМ, а не ІМ1. На користь цього твердження свідчить використання деякими студентами

дентального [н] замість задньоязикового англійського [ŋ], хоча останній також характерний для НМ, або заміна аспірованого англійського [р], що є ідентичним до німецького [р], рідним звуком [п], який вимовляється без придиху.

Необхідно зазначити, що інтерферуючий вплив із боку інших мов, що вивчаються, спостерігається в процесі оволодіння навичками вимови навіть схожих ФО. Так, більшість науковців дотримуються думки, що звуки ІМ подібні за акустико-артикуляційними характеристиками до звуків РМ (а в межах нашого дослідження також ІМ1) можуть викликати значні труднощі в процесі оволодіння вимовою (Cook, 2008, p. 77; Edwards & Zampini, 2008, p. 65; Gass & Selinker, 2008, p. 184). Це пояснюється тим, що людина не помічає відмінності між звуками, засвоєння не відбувається й перенесення продовжує діяти (Edwards & Zampini, 2008, p. 69). Отже, у мовленні використовуються звуки РМ або ІМ1, що є перцептивно близькими до звуків ІМ2.

Пояснення цього феномену ми також знаходимо в роботах інших науковців (Жинкин, 1958). Уважаючи першими двома ланками механізму мовлення прийом і видачу повідомлень, тобто співвідношення в роботі мовленнєворухового й слухового аналізаторів, Жинкін (1958) стверджує, що видача залежить від прийому, тому що тільки за такої умови на видачі з'являються елементи, тотожні для обох мовців (с. 348). Але те, що не розрізняється й не сприймається на слух, випадає з ознак звуків як носіїв мовних значень (Жинкин, 1958, с. 102). У результаті цього процесу на видачі з'являються звуки, ненормативні для мови, що вивчається.

Зимня (2001) пояснює нездатність чути різницю між звуками зонною природою їх сприйняття. Вона стверджує, що в процесі сприйняття під один і той самий еталон підводяться різні звуки. Тому еталон можна вважати своєрідною «зоною», що допускає відхилення в певних межах (с. 350). На початковому ступені вивчення АМ у ЗВО система зонних еталонів у майбутніх учителів ще не є сформованою. З огляду на це, студенти спираються на вже створені еталони РМ й ІМ1, об'єднуючи в одну зону звуки, що є фонологічно

дистинктивними в ІМ2, але не в РМ або ІМ1. Відповідно на стадії видачі також з'являються звуки РМ й ІМ1 замість звуків ІМ2, що призводить до відхилення від нормативної вимови, а отже, до вимовних помилок.

Cook (2008) наголошує, що основною причиною більшості вимовних помилок на сегментному рівні є некоректна реалізація дистинктивних ознак фонем (с. 72). Під дистинктивною ознакою вона розуміє мінімальну різницю, за допомогою якої розрізняються звуки, наприклад, дзвінкість, аспірованість (Cook, 2008, р. 69). Оскільки такі ознаки властиві не одній, а потенційно всім приголосним фонемам, їхня неправильна реалізація спричиняє некоректну вимову не однієї фонемі, а багатьох (Cook, 2008, р. 72). Так, якщо в мовленні студента внаслідок денталізації простежується некоректна вимова англійського [t], вимова інших альвеолярних звуків [d, s, z, l, n] скоріше за все також буде неправильною. Така тенденція також спостерігається з міжзубними [ð, θ] й аспірованими на початку слова [p, t, k]. Отже, проблему спричиняє ознака, а не окрема фонема.

Інтерференція діє й на рівні суперсегментних одиниць. Jarvis і Pavlenko (2008) зазначають, що людина здебільшого не чує інтонаційні малюнки мови, що вивчається, об'єктивно. Замість цього вона сприймає їх згідно з уже інтерналізованими інтонаційними категоріями (с. 68). Відтак, продукуючи висловлювання, мовець також оформлює його за правилами РМ або ІМ1.

Деякі вчені вважають, що некоректне інтонаційне оформлення мовлення може зашкодити процесу комунікації навіть більше, ніж вимовні помилки на сегментному рівні, адже носії мови, розмовляючи з іноземцями, допускають можливість некоректної вимови ними звуків, але не усвідомлюють, що інтонація також може бути неправильною (Cook, 2008, р. 84). Це може негативно позначитися на інтерпретації слухачем емотивного або модального наповнення повідомлення.

Наявність в мовах, що контактують, ідентичних ФО уможливорює позитивне перенесення в АМ. Якщо фонетичне явище АМ має еквівалент у РМ

і НМ, опорою може виступити будь-яка з них. Якщо еквівалент присутній тільки в ІМ1, але відсутній у РМ, опорою виступає саме ІМ1.

Поряд із перенесенням студенти слідують універсальним принципам вимови, спільним для всіх, хто вивчає ІМ. Наприклад, спрощення сполучень приголосних відбувається незалежно від РМ або ІМ1; позбавлення кінцевих приголосних дзвінкості може бути не завдяки перенесенню з інших мов, а внаслідок універсальної тенденції; феномен епентези часто залежить від домінуючих складотипів у РМ, але він присутній у мовленні тих, хто вивчає ІМ (Cook, 2008, р. 77); універсальною тенденцією є також наголошення довгих голосних і дифтонгів (Edwards & Zampini, 2008, р. 77).

Слід зазначити, що універсалії значно більше, ніж перенесення, впливають на оволодіння маркованими явищами (Edwards & Zampini, 2008, р. 79). Маркованість визначається як вищий ступінь нетиповості однієї мовної форми в порівнянні з іншою (Field, 2005, р. 169). Учені зауважують, що марковані структури ІМ є важчими для засвоєння, ніж немарковані (Edwards & Zampini, 2008, р. 97; Gass & Selinker, 2008, р. 180). Наприклад, збереження дзвінкості приголосних у кінцевій позиції є більш маркованим явищем за їх оглушення (Gass & Selinker, 2008, р. 180). Отже, воно може спричинити значні труднощі для студентів, які вивчають АМ після НМ, яка характеризується нейтралізацією дзвінкості приголосних у кінці слова.

Формування інтерлінгвальної фонетичної системи в мовній свідомості майбутніх учителів відбувається не тільки завдяки мовному перенесенню та слідуванню загальним принципам вимови, але також у результаті надмірного узагальнення правил, або їх надгенералізації. Зазвичай, цей термін використовується для позначення процесу перенесення граматичного правила за межі його використання (напр., *mans, goed*) (Crystal, 2008, р. 345; Richards & Schmidt, 2010, р. 416). Проте, на нашу думку, явище надгенералізації також має місце під час оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою, що може виявлятися, наприклад, у спрощеній вимові ними закінчення *-ed* (*beloved*

[bi'lʌvd]/ [bi'lʌvt], *crooked* [krukt]) або використанні низхідної мелодики для всіх типів запитань.

Подібні помилки в англomовному мовленні студентів можуть також з'являтися завдяки внутрішньомовній інтерференції. Вона характерна для тих, хто має досвід вивчення мови, і виявляється у взаємодії раніше сформованих і більш стійких навичок із новими (Азимов & Щукин, 2009, с. 87).

Ураховуючи той факт, що інтермова є системою правил, що засвоюються в процесі вивчення ІМ, вимовні помилки майбутніх учителів можуть також уважатися продуктом певної системності. З позицій поняття інтерлінгвальної фонології вони є результатом інкорпорованого у фонетичну систему студента правила, що відхиляється від вимовних норм, але відповідає його уявленням про мову, яка вивчається. Через це він не сприймає таке відхилення як помилку. Саме тому науковці наголошують на необхідності виправляти не просто конкретну помилку, а індивідуально встановлений (проте типовий для носіїв певної мови) зв'язок, що лежить в основі помилок такого характеру (Залевская, 1999, с. 307).

Відомо, що людина, яка володіє двома або більше мовами, має когнітивні переваги перед монолінгвальною людиною. Це проявляється в наявності в неї вищого рівня лінгвістичної усвідомленості (Field, 2005, р. 35; Gass & Selinker, 2008, р. 29) як здатності розмірковувати про мову та маніпулювати нею (Gass & Selinker, 2008, р. 29). Така усвідомленість дозволяє людині думати про мову як про об'єкт дослідження, а не тільки засіб комунікації (Gass & Selinker, 2008, р. 29). Тому, на нашу думку, апелювання до ФУ майбутніх учителів як складової їхньої загальнолінгвістичної усвідомленості сприятиме внесенню змін до структури інтерлінгвальної фонетичної системи з метою виправлення вимовних помилок і формування бази для подальших правильних мовленнєвих дій.

Підсумовуючи викладене вище, ми можемо зробити такі висновки:

1) на процес оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму впливають інтерференція РМ й ІМ1, позитивне перенесення з цих мов, внутрішньомовна інтерференція, слідування

універсальним принципам вимови, а також надгенералізації правил, що засвоюються студентами;

2) значні труднощі для засвоєння становлять марковані фонетичні явища, а також елементи фонетичної системи ІМ2, схожі з відповідними елементами РМ й ІМ1;

3) більшість помилок у вимові майбутніх учителів мають системний характер, тому вимагають системного свідомого підходу до їх виправлення.

Зазначені психолінгвістичні особливості процесу оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою після німецької складатимуть основу для визначення шляхів реалізації принципів формування ПФК в АМ як ІМ2 (див. підрозділ 2.1).

Оволодіння студентами ПФК в умовах контактування АМ, НМ і РМ обумовлює необхідність проведення детального порівняльного аналізу фонетичних систем цих мов із метою виявлення їхніх спільних і відмінних рис, що є наступним кроком нашого дослідження.

1.3. Лінгвістична основа формування фонетичної компетентності майбутніх учителів під час навчання англійської мови після німецької

Успішність формування ФК як однієї з мовних компетентностей значною мірою залежить від відбору мовного й мовленнєвого матеріалу, що становить лінгвістичну основу цього процесу та засвоєння якого забезпечує як нормативно правильне фонетичне оформлення одиниць іншомовного мовлення, так і адекватне сприйняття звукового потоку мовлення інших.

Основним джерелом для аналізу лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів в АМ після НМ ми вважаємо результати досліджень із фонетики як лінгвістичної науки, що вивчає звукові одиниці мови (Тоцька, 1981, с. 7). Необхідно зазначити, що термін «фонетика» розуміється нами в широкому значенні: він охоплює власне фонетику, об'єктом вивчення якої є акустико-артикуляційний й аудитивний бік звукової будови мови

(Ярцева, 1998, с. 554), і фонологію, що досліджує використання звукової матерії для вираження значень (Бернштейн, 1996, с. 137). Підставою для цього є, на нашу думку, твердження про те, що, по-перше, на рівні фонетики конкретної мови (у нашому випадку АМ) фонетичний і фонологічний аспекти об'єднуються в одне ціле, оскільки всі звукові одиниці виокремлюються тут опосередковано через смислові одиниці цієї мови (Ярцева, 1998, с. 554); по-друге, термін «фонологія» не використовується як родовий, тоді як поняття «фонетика» може означати весь комплекс вивчення звукових одиниць (Матвеева, 2010, с. 514). Отже, загальною лінгвістичною основою процесу формування ФК ми вважаємо артикуляцію ФО, особливості їх сприйняття та функціонування, описані в дослідженнях із фонетики.

Зважаючи на виявлені нами в підрозділі 1.2 психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями вимовою ІМ2, а саме перенесення з ІМ1 й РМ, для визначення лінгвістичної основи процесу формування англomовної ПФК на базі німецькомовної вважаємо необхідним: 1) проаналізувати особливості складників звукової матерії АМ порівняно з НМ і РМ; 2) виокремити компоненти лінгвістичної основи за характером зазначених складників.

Під звуковою матерією мови розуміють комбінацію чотирьох складників: фонемного складника, складової структури мови, лексичного наголосу й інтонації (Паращук, 2009, с. 11). Уточнимо, що саме ми включаємо до лінгвістичної основи зазначеного процесу на рівні кожного складника.

Звук у контрастивному сенсі називається фонемою (Бернштейн, 1996, с. 117; Богомазова & Подольская, 2004, с. 115; Dalton & Seidlhofer, 1995, p. 19) – мінімальною неподільною одиницею звукової будови мови, функція якої полягає у створенні й розрізненні значущих одиниць (Азимов & Щукин, 2009, с. 338; Бондарко, 1977, с. 114; Грищенко, Мацько, Плющ, Тоцька, & Уздиган, 2002, с. 22; Русанівський та ін., 2004, с. 760; Cruttenden, 2008, p. 41; Richards & Schmidt, 2010, p. 432; Vassilyev, 1970, p. 136), оскільки заміна хоча б однієї з її

артикуляційно-акустичних ознак призводить до зміни значення слова (Соколова, Гинтовт, И. С. Тихонова, & Р. М. Тихонова, 2003, с. 45).

Зазначимо, що кількісні коливання фонемного складу мов, що контактують у процесі формування ФК майбутніх учителів, досить значні. Фонемний склад АМ нараховує 44 фонemi, серед яких 24 приголосних і 20 голосних (Аракин, 2005, с. 72; Корунець, 2003, с. 36). У НМ вирізняють 20 приголосних і 19 голосних, що разом складають 39 фонем (Hall, 2003, р. 19). В українській мові 38 фонем: 32 приголосних і 6 голосних (Грищенко та ін., 2002, с. 27). У російській мові 41 фонема, що поділяються на 35 приголосних і 6 голосних (Аракин, 2005, с. 72). Співвідношення кількості голосних і приголосних свідчить про належність АМ і НМ до вокалічного типу, у той час як українська та російська мови є консонантивними.

Отже, до складу лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів ми відносимо фонемний склад, а також дистинктивні ознаки ізольованих звуків, що представляють їхні визначальні артикуляційні й акустичні особливості.

Доцільним є, на нашу думку, включення до лінгвістичної основи мінімальних пар, що ілюструють смислорозрізняльну функцію фонemi (Паращук, 2009, с. 133), з метою формування здатності студентів розрізнявати звуки за їх дистинктивними ознаками й попередження внутрішньомовної інтерференції.

Оскільки вивчення ІМ завжди супроводжується мовним перенесенням зі знайомих людині мов (Азимов & Щукин, 2009; Валігура, 2008), виникає необхідність співставлення їхніх фонетичних систем із метою виявлення схожих і відмінних рис. На основі аналізу фонетичних досліджень (Аванесов, 1956; Аракин, 2005; Бровченко, 2005; Валігура, 2008; Грищенко та ін., 2002; Корунець, 2003; Левицкий, Борисенко, Борисов, Иванов, & Славова, 2009; Леонтьева, 2002; Соколова и др., 2001; Стеріополо, 2004; Becker, 2012; Biersack, 2002; Hall, 2003) визначимо особливості вимови ізольованих звуків АМ в порівнянні з НМ, українською та російською мовами:

1. Артикуляційній базі АМ властива напруженість губ, їхня незначна рухливість під час вимови звуків. Губи переважно притиснуті до зубів, плаский уклад зберігається навіть при вимові лабіалізованих голосних. Для української мови характерна в'ялість губ, їх помітне випинання в процесі вимови всіх звуків і значне випинання під час вимови шиплячих приголосних і лабіалізованих голосних (Валігура, 2008, с. 141). Це також характерно для артикуляції німецьких і російських звуків.

2. АМ і НМ, на відміну від української та російської, не властива палаталізація приголосних (Левицкий, Борисенко, Борисов, Иванов, & Славова, 2009, с. 52).

3. Більшість англійських передньоязикових приголосних відрізняються від відповідних звуків РМ лише за однією дистинктивною ознакою. Так, звуки [t, d, s, z, l, n] є альвеолярними (Соколова и др., 2001, с. 33), що властиво й для НМ (Becker, 2012, р. 26), у той час як українські та російські [т, д, с, з, л] дентальні. Апікальна вимова характерна для палато-альвеолярних англійських звуків [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ] (Соколова и др., 2001) і німецьких [ʃ, tʃ]; українські [ш, ж, ч, дж] і російські [ш, ж, ч] є дорсальними (Валігура, 2008; Грищенко та ін., 2002; Соколова и др., 2001). Однією з ознак звуків [θ, ð] є їх міжзубна артикуляція (Соколова и др., 2001, с. 45), що має місце тільки в АМ. Інші характеристики цих звуків відповідають ознакам українських/російських [с, з] та німецьких [s, z].

4. Передньоязиковий англійський [r] відрізняється від українського/російського [р] як за місцем перешкоди, так і за способом артикуляції: [r] є постальвеолярним щілинним, [р] – альвеолярним вібрантом. Слід зазначити, що в НМ серед варіантів фонемі [r] вирізняють і щілинний, і дрижачі звуки, але щілинний [ʁ] і дрижачий [r] є увулярними, а дрижачий [r] альвеолярний (Hall, 2003, pp. 60–63), як і в РМ.

5. Губно-губний англійський звук [w] відрізняється від поширеного в українській мові губно-зубного алофону фонемі [в], що виступає на початку складу перед голосними [а], [е], [и], але є подібним до іншого алофону цієї

фонемі, що вимовляється на початку складу перед [o], [y] й іноді позначається транскрипційним знаком [w] (Грищенко та ін., 2002, сс. 46–47). У НМ і російській мові така подібність відсутня.

6. Англійський [h], німецькі [h, x], а також український/російський [x] є шумними щілинними звуками, проте [h] є фарингальним, у той час як [x] – велярним.

7. Вимова англійського [ŋ] відповідає артикуляції німецького [ŋ]. Від українського/російського [h] їх також відрізняє місце артикуляції: під час вимови звуків ІМ задня частина язика змикається з м'яким піднебінням, а вимова звука української та російської мов супроводжується притисканням широкої частини кінчика язика до верхніх зубів.

8. Задньоязиковий проривний англійський [g] подібний до німецького [g], українського [g] і російського [g]. Проте українській мові також властивий фарингальний щілинний дзвінкий [g] (Грищенко та ін., 2002, с. 46).

9. Для всіх контактуючих мов характерною є наявність африкатів: в АМ – [tʃ, dʒ], в НМ – [pf, ts, tʃ, dʒ] (Biersack, 2002), в українській – [дз, дз', ц, ц', ч, ч'] (Корунець, 2003, с. 47), у російській – [ч', ц] (Аванесов, 1956, с. 141) .

10. Англійському, німецькому та російському вокалізму властива трирядова побудова. Для вимови українських голосних найістотнішим є передній і задній ряди (Валігура, 2008, с. 166).

11. Англійські голосні заднього ряду вимовляються без випинання губ та зі значно меншим їх заокругленням, ніж відповідні фонемі німецької (Hall, 2003, pp. 88–92), російської (Леонтьева, 2002, с. 50) та української мов (Бровченко, 2005, с. 111). Німецькій, на відміну від інших мов, властиве огублення деяких голосних переднього ряду (Стеріополо, 2004).

12. Властивістю англійських і німецьких голосних, що відрізняє їх від української та російської мов, є наявність опозиції між короткими та довгими голосними (Левицкий, Борисенко, Борисов, Иванов, & Славова, 2009, с. 51).

13. Вимова англійських голосних характеризується меншим артикуляційним напруженням за вимову голосних НМ, що позначається на

їхній якості (Hall, 2003, p. 21). Так, англійським звукам [i:, ɪ, u:, ʊ] властивий більший ступінь відкритості та централізації, ніж відповідним звукам НМ (Hall, 2003). Англійські [ɔ:, ɒ] також вимовляються при значно нижчому піднятті язика порівняно з німецькими [o:, ɔ] (Hall, 2003). Англійський звук [ə] у кінцевій позиції є відкритішим за німецький [ə] (Hall, 2003, p. 98), наближуючись за своїми артикуляційно-акустичними ознаками до вимови німецького вокалічного [ɐ].

14. Звук [e] АМ на відміну від німецького [e:] є коротким і вимовляється при значно нижчому положенні язика, а в порівнянні з німецьким [ɛ] англійський [e] є більш закритим (Biersack, 2002).

15. Вимова англійського відкритого [æ] і німецького [ɛ] відбувається при просуненні спинки язика вперед до середньої частини твердого піднебіння, проте ротова порожнина під час творення останнього більш закрита.

16. Англійський [ɜ:] відрізняється від німецького [ø:] відсутністю лабіалізації й значним відсуненням язика назад.

17. Для вимови англійського [ɑ:] та німецького [a:] характерним є найнижче підняття. При цьому коректна артикуляція англійського звука вимагає відтягнення тіла язика назад, а під час вимови німецького [a:] він займає середнє положення.

18. Англійські голосні фонемі поділяються на монофтонги та дифтонги (Аракин, 2005, с. 69; Корунець, 2003, с. 42; Леонтьева, 2002, с. 50), що також властиво німецьким голосним (Hall, 2003). В українській і російській мовах усі голосні є виключно монофтонгами.

19. Артикуляція англійських дифтонгів [aɪ, aʊ] наближається до вимови відповідних звуків НМ, але під час вимови їхнього першого елемента тіло язика відтягнене назад. Англійський звук [ɔɪ] є близьким до німецького [ɔy], проте коректна реалізація останнього вимагає огублення обох елементів. Англійські дифтонги [eɪ, eə, ɪə, ʊə, əʊ] не мають відповідників у НМ.

20. Голосні АМ не мають абсолютних відповідників в українській (Корунець, 2003, с. 43) і російській мовах (Леонтьева, 2002, с. 51).

Необхідно зазначити, що звуки мови досить рідко вимовляються ізольовано. Зазвичай це відбувається в процесі мовлення, під час якого завдяки фонетичному оточенню вони зазнають певних змін.

Аналіз фонетичних досліджень (Голубев & Смирнова, 2005; Грищенко та ін., 2002; Корунець, 2003; Левицкий, Борисенко, Борисов, Иванов, & Славова, 2009; Леонтьева, 2002; Соколова и др., 2001; Стеріополо, 2004; Biersack, 2002; Hall, 2003; Hirschfeld, 2014) дозволив визначити основні особливості вимови звуків в англійському мовленні в порівнянні з НМ і РМ.

1. Англійські глухі проривні приголосні [p, t, k] є аспірованими перед наголошеним голосним. Якщо їм передує звук [s], вони втрачають придих (Леонтьева, 2002, с. 38). У НМ ці приголосні також вимовляються з аспірацією, ступінь якої, як і в АМ, залежить від їхньої позиції в слові (Стеріополо, 2004, с. 140). В українській та російській мовах явище аспірації відсутнє.

2. В АМ розрізняють світлий і темний алофони фонемі [l]. Світлий [l] використовується перед голосними та [j], темний [ɫ] – у всіх інших позиціях. Німецький звук [l] є завжди світлим (Hall, 2003, р. 57). Твердий [л] РМ темніший за [ɫ], а [л'] м'якіший, ніж [l] (Соколова и др., 2001).

3. В АМ дзвінкі приголосні не оглушуються в кінцевій позиції (Голубев & Смирнова, 2005, с. 18), що також властиво українській мові (Корунець, 2003, с. 52). Російська (Корунець, 2003, с. 52–53) і НМ (Biersack, 2002) мови характеризуються нейтралізацією дзвінкості перед глухими або в кінці слова.

4. Для АМ характерним є м'який приступ. Послідовність м'яких приступів створює зчеплення, що проявляється в поєднанні кінцевих приголосних і голосних із початковим голосним наступного слова всередині ритмічної групи (Голубев & Смирнова, 2005, с. 23). Це також властиво для української та російської мов. Для НМ характерним є твердий приступ, що вимовляється перед голосним на початку слова або наголошеного складу (Стеріополо, 2004; Hall, 2003; Hirschfeld, 2014).

5. В АМ голосні в ненаголошеній позиції підлягають якісній редуції (Голубев & Смирнова, 2005, с. 18), що є характерним і для російської мови

(Левицкий, Борисенко, Борисов, Иванов, & Славова, 2009, с. 51). У НМ усі голосні в ненаголошених складах вимовляються без зміни якості за винятком префіксів *be-*, *ge-* і суфіксів, що вимовляються з редукованим [ə] (Левицкий, Борисенко, Борисов, Иванов, & Славова, 2009, с. 51). В українській мові якісна редукція голосних у ненаголошеній позиції яскравого вияву не має (Грищенко та ін., 2002, с. 54).

6. В АМ для суцільної вимови між словами використовуються додаткові звуки. Вставний [r] вимовляється на межі слів між голосними (Парашук, 2009, с. 140). Вставний [j] з'являється, коли слово закінчується на [i:] або на дифтонг із другим елементом [i] (Kelly, 2000, р. 111). Вставний [w] додається в кінці слова після [u:] або дифтонга з другим елементом [ʊ] (Kelly, 2000, р. 112). Таке явище не властиво ані НМ, ані РМ.

7. АМ властиве явище асиміляції, що може виявлятися в уподібненні алофона приголосної фонемі як наступному, так і попередньому приголосному (Соколова и др., 2001, с. 69). Це характерно й для НМ (Стеріополо, 2004, с. 201–203). В українській і російській мовах проявляється здебільшого регресивна асиміляція (Соколова и др., 2001, с. 69; Грищенко та ін., 2002, с. 55).

Недотримання правил вимови звуків під час мовлення створює іноземний акцент і може завадити досягненню комунікативної мети. Тому до лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів ми відносимо модифікації звуків у потоці мовлення.

Звук визнається мінімальною сегментною ФО (Аракин, 2005, с. 64; Буланін, 1970, с. 161; Русанівський та ін., 2004, с. 764; Richards & Schmidt, 2010, р. 514; Vassilyev, 1970, р. 136), проте крайньою межею природного членування мовлення вважається склад (Грищенко та ін., 2002, с. 67; Леонтьева, 2002, с. 205), який учені розглядають як суперсегментну ФО (Леонтьева, 2002, с. 10; Gut, 2009, р. 105).

В артикуляційному аспекті складом називають комбінацію артикуляцій, що поєднана єдиним м'язовим напруженням (Матвеева, 2010, с. 430). З акустичної точки зору, склад – це звукова хвиля з нарощенням і послабленням

звучності (Матвеева, 2010, с. 430). Перцептивно склад є найменшою мовленнєвою одиницею сприйняття (Леонтьєва, 2002, с. 205). Але для практичних цілей навчання іншомовної вимови ціннішим є, на нашу думку, тлумачення складу з акцентом на його структурному аспекті, тобто як мінімальної одиниці мовлення, що складається зі звука або послідовності звуків, один із яких сприймається як більш виділений за інші та є складотворчим (Соколова и др., 2001, с. 133). Коректний складоподіл сприяє уникненню мовцем фонологічних помилок (*a nice house – an ice house, I scream – ice-cream*), що можуть зробити його мовлення незрозумілим. Крім того, знання принципів утворення складів і чітке визначення їхніх меж дозволяє правильно визначити місце наголосу в слові.

Відтак, у лінгвістичну основу процесу формування ПФК в АМ після НМ ми включаємо склад як ФО мовлення, а також принципи англійського складоподілу й складотвору.

Розглянемо основні особливості утворення та поділу складів АМ у порівнянні з НМ, українською та російською мовами.

В АМ вирізняють чотири типи складів: повністю відкритий, повністю закритий, прикритий із початку, прикритий із кінця (Паращук, 2009, с. 161; Соколова и др., 2001, с. 136), що також наявні в українській (Тоцька, 1981, с. 134) і російській мовах (Соколова и др., 2001, с. 136), проте в АМ спостерігається тяжіння до закритих складів (Корунець, 2003, с. 64), тоді як у НМ, українській і російській – до відкритих (Грищенко та ін., 2002, с. 68; Корунець, 2003, с. 65; Леонтьєва, 2002, с. 215; Стеріополо, 2004, с. 152; Тоцька, 1981, с. 134). У НМ виділяють ще один тип складу – потенційно відкритий. Це закритий склад, що містить довгий голосний і може стати відкритим при зміні форми слова, наприклад, *Tag – Tage* (Голубев & Смирнова, 2005, с. 109; Стеріополо, 2004, с. 152).

Складотворчим елементом в АМ може бути як голосний, так і сонорний [m, n, l], коли перед ним стоїть приголосний (Соколова и др., 2001, с. 133). Це також характерно для НМ (Голубев & Смирнова, 2005, с. 109). В українській і

російській мові утворювати склади можуть лише голосні (Корунець, 2003, с. 69; Соколова и др., 2001, с. 136).

У НМ голосні [i, y, u, o, e] можуть бути нескладотворчими, якщо тісно з'єднані з наступною голосною, що й утворює склад (Стеріополо, 2004, с. 118). Таке явище відсутнє в АМ і РМ.

В українській мові приголосний, що стоїть між голосними, завжди належить до наступного складу (Тоцька, 1981, с. 134). Це властиво й для російської мови (Соколова и др., 2001, с. 136). В АМ і НМ таке явище спостерігається після дифтонгів і довгих голосних (Голубев & Смирнова, 2005, с. 109). Після коротких голосних такий приголосний закриває попередній склад (Бондаренко, Завьялова, Пивоварова, & Соболева, 2009, с. 69).

Дифтонги в АМ, як і в НМ, належать до одного складу (Леонтьєва, 2002, с. 213; Стеріополо, 2004, с. 163). Якщо після дифтонга стоїть звук [ə], він формує наступний склад (Леонтьєва, 2002, с. 213).

Африкати АМ під час складоподілу не розриваються (Паращук, 2009, с. 164), що також властиво НМ (Стеріополо, 2004, с. 163), українській (Корунець, 2003, с. 88) і російській (Трубецкой, 1960, с. 63) мовам.

Спільною характеристикою складів у всіх контактуючих мовах є їх здатність бути наголошеними або ненаголошеними в слові. Лексичний наголос є складним фонетичним феноменом і, як правило, визначається лінгвістами комплексно – з фізіологічної, акустичної й перцептивної точок зору. Леонтьєва (2002) під наголосом розуміє виділення одного або більше складів у слові, що супроводжується зміною сили, тону, кількісних і якісних характеристик звука, яким зазвичай є голосний (сс. 220–221). Тоцька (1981) розглядає наголос як виділення одного складу слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові, – м'язової напруженості мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості (с. 136). Richards та Schmidt (2010) визначають наголос як вимову складу з більшою респіраторною енергією або мускульною силою, ніж інші склади. Вони зазначають, що в перцептивному плані наголошений склад є гучнішим, вищим у тоні й довшим за ненаголошені

(с. 560). У словнику Crystal (2008) наголос також тлумачиться як ступінь сили, що використовується під час вимови складу. При цьому додається, що наголошений склад сприймається як більш виділений за інші (с. 454). Оскільки визначення поняття «наголос» не є метою нашого дослідження, ми лише обираємо одне із запропонованих ученими тлумачень для оперування ним як частиною лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів в АМ після НМ. Услід за Vassilyev (1970) під наголосом ми розуміємо вищий ступінь виділення одного або більше складів у слові порівняно з іншими складами (с. 257). Наш вибір умотивований тим, що природа англійського наголосу, який визначається як динамічний (Корунець, 2003, с. 93), є подібною до характеру наголосу в НМ, українській та російській мовах, де одним з основних засобів наголошення також вважається сила видиху та м'язова напруженість мовного апарату (Аванесов, 1956, сс. 64–66; Стеріополо, 2004, сс. 173–175). На рівні ж сприйняття це робить наголошений склад голоснішим у всіх контактуючих мовах. Тому здатність виділяти наголошений склад у слові та визначати на слух його місце, якою студенти вже володіють у РМ і НМ, досить легко переноситься в АМ. Відтак, для практичних цілей навчання англійської вимови немає необхідності, як ми вважаємо, згадувати у визначенні поняття «наголос» фонетичні засоби, за допомогою яких він досягається, і додатково знайомити з ними студентів. Достатньо зауважити, що наголошені склади є більш виділеними за інші. Крім того, велика кількість слів в АМ мають два наголошених склади, що відображено в обраному нами визначенні.

Слід зазначити, що в АМ другий наголошений склад здебільшого з'являється в багатоскладових словах за рахунок другорядного наголосу (Корунець, 2003, с. 92; Соколова и др., 2001, с. 140), що властивий і для НМ (Стеріополо, 2004, с. 187; Веcker, 2012, р. 73), але доволі рідко використовується в українській (Корунець, 2003, с. 92) і російській (Аракин, 2005, с. 78). Більш того, в АМ можна виділити велику групу слів із двома однаковими за ступенем наголосами (Соколова и др., 2001, с. 141), що також відрізняє її від інших мов, що вивчаються. Зважаючи на те, що акцентні схеми з

другорядним і двома головними наголосами не характерні для української та російської, але в АМ відіграють значну роль у збереженні ритмічної структури фраз (Соколова и др., 2001, с. 144), ми вважаємо їх окремим компонентом лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів.

У всіх мовах, що контактують, лексичний наголос є вільним (Левицкий и др., 2009, с. 77), тобто може припадати на будь-який склад у слові, але, на відміну від РМ, наголос в АМ і НМ вважається зв'язаним, або нерухомим, адже при приєднанні словотворчих морфем, як правило, зберігається на тому ж складі (Аракин, 2005, с. 77; Стеріополо, 2004, с. 175).

Автори сучасних посібників із практичної й теоретичної фонетики вказують на деякі закономірності наголошення англійських дво-, три-, багатоскладових і складних слів (Соколова и др., 2001; Леонтьева, 2002), які ми також відносимо до лінгвістичної основи зазначеного процесу. Їх знання є базою для формування акцентологічних навичок, що є необхідними для нормативного оформлення іншомовного мовлення й адекватного розуміння мовлення інших.

У мовленні слова здебільшого не використовуються ізольовано. Вони об'єднуються у фрази, смислова цілісність яких забезпечується завдяки не тільки лексико-граматичним, але й інтонаційним засобам. У науковій літературі можна виділити два основних підходи до визначення поняття «інтонація». У широкому значенні інтонацію розглядають як єдність декількох несегментних компонентів: фразового наголосу, мелодики, ритміки, темпу й тембру (Азимов & Щукин, 2009, с. 87; Грищенко та ін., 2002, с. 73; Леонтьева, 2002, с. 242; Матвеева, 2010, с. 133; Стеріополо, 2004, с. 221). У вузькому – як зміну висоти основного тону під час мовлення (Немченко, 2008, с. 162; Crystal, 2008, р. 252; Hall, 2003, р. 117; D. Jones, 1992, р. 135; Rogers, 2013, р. 96; Wells, 2006, р. 1), що відповідає тлумаченню терміну «мелодика» (Антипова, Каневская, & Пигулевская, 1985, с. 10; Матвеева, 2010, с. 201; Паращук, 2009, с. 193).

Хоча тон є найвагомим інтонаційним засобом, він тісно взаємодіє з іншими просодичними компонентами. Так, наприклад, найбільш значні

мелодичні коливання відбуваються переважно на наголошених складах, а одним із засобів реалізації наголосу є мелодика. Членування мовленнєвого потоку здійснюється паузами, що завжди супроводжуються змінами тону. У випадку відсутності переривів у звучанні ці мелодичні зміни можуть замінити паузу (Кравченко, Зыкова, Светозарова, & Братусь, 1973, с. 37). Тому в практичних цілях навчання англомовної вимови доцільнішим є, на нашу думку, розглядати інтонацію в широкому значенні.

Визначимо, що саме необхідно включити до лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів на рівні кожного з вищезазначених компонентів інтонації.

Під фразовим наголосом розуміють інтенсивніше виділення одного або декількох слів у порівнянні з іншими словами (Бондаренко, Завьялова, Пивоварова, & Соболева, 2009, с. 79; Немченко, 2008, с. 154). У всіх контактуючих мовах його функція полягає в позначенні комунікативного центру висловлювання, що, як правило, припадає на останнє смислове слово фрази. Інші повнозначні слова як в АМ, так і в інших мовах здобувають наголос менший за силою. Службові частини мови, а також більшість займенників в АМ і НМ є ненаголошеними (Hall, 2003). В українській і російській мовах займенники, зазвичай, отримують наголос у процесі мовлення, проте значна кількість службових слів також залишаються ненаголошеними.

Зважаючи на вищезазначене, до лінгвістичної основи формування ФК майбутніх учителів в АМ після НМ ми відносимо фразовий наголос як один з інтонаційних засобів оформлення мовлення, принципи його використання, а також ступені й особливості наголошення слів в англійському мовленні в порівнянні з НМ і РМ.

Необхідно зазначити, що в АМ, як і в НМ, незалежно від кількості ненаголошених складів, час, відведений на вимову акцентної групи – відрізка фрази від одного наголошеного складу до наступного, є приблизно однаковим (Hall, 2003, р. 115). Це становить ритмічну структуру АМ, яка заснована на сильнішому виділенні наголошених складів і значному редукуванні

ненаголошених (Соколова и др., 2001, с. 224). В українській і російській мовах ритмічна організація фраз менш чітка, адже наголошені й ненаголошені склади чергуються в них не так рівномірно, як в АМ (Левицкий и др., 2009, с. 85).

Некоректне ритмічне оформлення англійського мовлення є однією з причин іноземного акценту (Леонтьева, 2002, с. 247), тому окремим складником лінгвістичної основи зазначеного процесу ми вважаємо ритм як суперсегментний засіб фонетичного оформлення мовлення, а також його особливості порівняно з іншими мовами, що контактують.

Ритм англійського мовлення тісно пов'язаний із темпом мовлення, що є поєднанням швидкості вимови та паузації (Соколова и др., 2003, с. 144). Швидкість мовлення підвищується зі збільшенням кількості ненаголошених складів в акцентній групі. У випадку їх відсутності однакова тривалість тактів у фразі досягається за допомогою пауз.

Дотримання мовцем оптимальної швидкості є важливою умовою ефективності процесу комунікації. Занадто повільне мовлення послаблює увагу слухачів й ускладнює синтез окремих частин фрази, а занадто швидке – заважає їм охопити зміст почутого, що відбувається внаслідок значної зміни якості звуків, а також відставання механізму внутрішнього промовляння від швидкості пред'явлення інформації (Азимов & Щукин, 2009, с. 305). Відтак, у процесі мовлення рекомендується дотримуватися середнього темпу, що в АМ складає 240 складів за хвилину та приблизно відповідає середній швидкості мовлення в НМ (250 скл./хв.), українській (230 скл./хв.) (Дворжецька & Паращук, 2003, с. 25) і російській мовах (240-260 скл./хв.) (Азимов & Щукин, 2009, с. 305).

Функціональне навантаження несе не тільки абсолютний, але й відносний темп мовлення, тобто співвідношення швидкості вимови окремих його відрізків. Уповільнення темпу сприяє виділенню інформативно важливої частини фрази або слова (Соколова и др., 2001, с. 220). Натомість вставні конструкції, що містять другорядну інформацію, вимовляються в прискореному темпі (Соколова и др., 2001, с. 220). Уповільнення й пришвидшення темпу

мовлення з метою розмежування важливої та другорядної інформації також характерні для РМ і НМ.

Під паузою розуміють більш або менш тривалу артикуляційну й акустичну зупинку в мовленнєвому потоці (Грищенко та ін., 2002, с. 74). Найвиразніші паузи спостерігаються між фразами, позначаючи перехід від однієї думки до іншої; менш виразні означають тісніший зв'язок відрізків мовлення й виступають між частинами складного речення та синтагмами (Соколова и др., 2001, с. 221). Коректне використання мовцем пауз надає співрозмовнику можливість сприйняти відносно завершену частину висловлювання, відокремлену паузою, обробити її зміст і зіставити зі змістом попереднього відрізка висловлювання.

Отже, вважаємо доцільним включити до лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів темп як невіддільний компонент просодичного оформлення мовлення й принципи його варіювання.

Поряд із паузацією до основних фонетичних засобів членування мовленнєвого потоку на смислові групи належить мелодика, що виявляється в зміні частоти основного тону голосу протягом речення або його відрізка – синтагми (Кравченко и др., 1973, с. 38). Крім виконання сегментативної функції, мелодика є показником комунікативного типу речення, модальних значень й емоційних відтінків мовлення, а у взаємодії з фразовим наголосом – засобом вираження логічних відношень між компонентами синтагми (Кравченко и др., 1973, с. 38).

Тип мелодики обумовлюється ситуацією спілкування й визначається за змінами в тоні, що оформлюють комунікативний центр мовленнєвого відрізка, яким є наголошений склад.

Описуючи мелодичні характеристики АМ, науковці розрізняють такі основні типи мелодики, як високий низхідний (High Fall), низький низхідний (Low Fall), високий висхідний (High Rise), низький висхідний (Low Rise), низхідно-висхідний (Fall-Rise), висхідно-низхідний (Rise-Fall) (Антипова и др., 1985; Бондаренко и др., 2009; Паращук, 2009; Соколова и др., 2001; Collins,

2013; Cruttenden, 2008; O'Connor & Arnold, 1973; Vassilyev, 1970; Wells, 2006), висхідно-низхідно-висхідний (Rise-Fall-Rise) (Соколова и др., 2003; Gut, 2009; Hall, 2003) і рівний (Level) (Паращук, 2009; Соколова и др., 2001; Cruttenden, 2008; Dalton & Seidlhofer, 1995; O'Connor & Arnold, 1973; Roach, 1991; Vassilyev, 1970; Wells, 2006). При цьому зазначається, що низхідні тони зазвичай асоціюються з завершеністю, категоричністю та є типовими для розповідних речень, спонукань і спеціальних запитань (Бондаренко и др., 2009). Висхідні, навпаки, виражають незавершеність, невпевненість і використовуються, наприклад, у загальних запитаннях, а також некінцевих синтагмах, що виражають другорядну інформацію (Соколова и др., 2003, с. 139). В останньому випадку з метою оформлення уточнень або слів автора в реченнях, що містять пряму мову, також може бути використаний рівний тон (Корунець, 2003).

Учені традиційно не виділяють різні варіанти тонів усередині одного мелодичного типу в НМ, українській і російській мовах, обмежуючись трьома типами мелодики: висхідною (питальною мелодикою), низхідною (мелодикою завершеності) і рівною (мелодикою незавершеності) (Аракин, 2005, с. 83; Грищенко та ін., 2002, с. 75). Проте деякі науковці зазначають, що виділені в АМ мелодичні типи також властиві для НМ (Hall, 2003) й української мови (Корунець, 2003). Винятком є низький висхідний тон, відсутній у НМ (Hall, 2003, р. 134), а також висхідно-низхідно-висхідний тон, що трапляється тільки в АМ.

Попри відповідність більшості тонових типів АМ типам мелодики в НМ і РМ, їх реалізація в мовленні дещо відрізняється. Так, наприклад, англійський низхідний тон у всіх його варіантах характеризується більшою різкістю падіння голосу, ніж у російській мові (Карневская, Раковская, Мисуно, & Кузьмицкая, 2004, с. 20), але в порівнянні з НМ зміни у висоті тону в АМ є менш різкими (Hall, 2003, р. 129).

У некінцевих синтагмах в АМ зазвичай використовується висхідний тон, тоді як у НМ (Hall, 2003, р. 128) й українській (Тоцька, 1981, с. 141) перевага надається рівному.

Низхідно-висхідний тон є одним із найуживаніших тонів АМ (Карневская и др., 2004, с. 168). В українській мові він трапляється досить рідко (Корунець, 2003, с. 104). В АМ він використовується у твердженнях або наказах, що залишають співрозмовнику можливість висловити свою точку зору, погодитися або не погодитися з висловленою думкою (Gut, 2009, р. 132). Він також надає обережності та ввічливості виправленням й уточненням почутої від співрозмовника інформації (Wells, 2006). У випадку заміни його на низхідний тон, що, як правило, використовується з цією метою в НМ і РМ, висловлення прозвучить доволі категорично та дещо грубо.

Отже, до лінгвістичної основи зазначеного процесу ми відносимо мелодику як один із найважливіших інтонаційних засобів оформлення мовлення, мелодичні типи АМ й особливості їхнього функціонування.

З огляду на визначені нами компоненти ПФК в АМ як ІМ2 після НМ (див. підрозділ 1.1), а також психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою після німецької (див. підрозділ 1.2), убачаємо доцільним виділити основні спільні та відмінні риси сегментного й суперсегментного рівнів фонетичних систем АМ, НМ і РМ, на які, на нашу думку, слід звернути особливу увагу студентів (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика фонетичних систем АМ, НМ і РМ

Рівень		Характеристика	АМ	НМ	Укр.	Рос.
Сегментний	ізольовані звуки	Кількість фонем	44	39	38	41
		Кількість голосних	20	19	6	6
		Кількість приголосних	24	20	32	35
		Плаский уклад губ	+	-	-	-
		Палаталізація приголосних	-	-	+	+

		Артикуляція передньо-язикових твердих	міжзубна		+	-	-	-
			дентальна		-	-	+	+
			альвеолярна		+	+	-	-
			палато-альвеолярна	апикальна	+	+	-	-
				дорсальна	-	-	+	+
		Фарингальні щілинні	глухі		+	+	-	-
			дзвінкі		-	-	+	-
		Африкати			+	+	+	+
		Голосні	переднього ряду		+	+	+	+
			середнього ряду		+	+	-	+
	заднього ряду		+	+	+	+		
	Лабіалізовані голосні переднього ряду			-	+	-	-	
	Дифтонги			+	+	-	-	
	звукі в мовленні	Оглушення кінцевих приголосних			-	+	-	+
		Аспірація			+	+	-	-
		Твердий приступ			-	+	-	-
		Редукція голосних			+	-	-	+
		Вставні звуки для суцільної вимови			+	-	-	-
		Асиміляція	регресивна		+	+	+	+
			прогресивна		+	+	-	-
взаємна			+	+	-	-		
Суперсегментний	Складотворчий елемент: голосний: Г/ сонорний: С			Г С	Г С	Г	Г	
	Нескладотворчі голосні			-	+	-	-	
	Поширений тип складу: відкритий: В/ закритий: З			З	В	В	В	

Тип лексичного наголосу:		Д	Д	Д	Д
динамічний: Д/ вільний: В		В	В	В	В
зв'язаний: З/ рухомий: Р		З	З	Р	Р
Дистинктивна функція наголосу		+	+	+	+
Акцентний ритм		+	+	+	+
Наголошення службових частин мови		-	-	-	-
Середній темп мовлення (скл/хв.)		240	250	230	240- 260
Тип мелодики	Високий низхідний	+	+	+	+
	Високий висхідний	+	+	+	+
	Низький низхідний	+	+	+	+
	Низький висхідний	+	-	+	+
	Низхідно-висхідний	+	+	+	+
	Висхідно-низхідний	+	+	+	+
	Висхідно-низхідно- висхідний	+	-	-	-
	Рівний	+	+	+	+

Зауважимо, що процес уведення нової сегментної або суперсегментної ФО під час навчання вимови передбачає ознайомлення студентів із її сутністю, основними ознаками й принципами її функціонування в мовленні. Отже, звукові одиниці вивчаються невідривно від їхніх характеристик і фонетичних процесів, у яких вони задіяні. Тому, підсумовуючи все вищезазначене, до лінгвістичної основи процесу формування ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 ми відносимо чотири основоположні компоненти, виокремлені нами за характером складників звукової матерії мови:

I. Звуковий (фонемний склад АМ; дистинктивні ознаки ізольованих звуків; мінімальні пари; модифікації звуків у потоці мовлення; основні характеристики звуків АМ порівняно з РМ і НМ);

II. Складовий (склад; принципи англійського складотвору й складоподілу, у тому числі порівняно з РМ і НМ);

III. Акцентологічний (лексичний наголос; принципи наголошення ізольованих слів, у тому числі порівняно з РМ і НМ);

IV. Інтонаційний (фразовий наголос; механізми використання фразового наголосу; ритм; ступені наголошення слів у потоці мовлення; темп; закономірності варіювання темпу; мелодика; мелодичні типи; принципи функціонування типів мелодики; загальні особливості інтонаційного оформлення АМ у порівнянні з РМ і НМ).

Виділені в цьому підрозділі спільні й відмінні риси ФО АМ, НМ і РМ, а також компоненти лінгвістичної основи процесу формування ФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 буде враховано під час відбору фонетичного мінімуму першого року вивчення АМ після НМ у ЗВО (див. стор. 88) і визначення оптимальної послідовності введення ФО у процесі професійно орієнтованого формування англомовної ФК на базі німецькомовної (див. підрозділ 2.2).

Висновки до розділу 1

1. Під час вивчення проблеми формування ПФК майбутніх учителів в АМ після НМ першочергового значення набуває визначення теоретичних засад цього процесу, а саме сутності, структури та змістового наповнення ПФК в ІМ2, психолінгвістичних особливостей оволодіння вимовою ІМ2 і лінгвістичної основи професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької.

2. ПФК в ІМ2 визначається нами як здатність до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування ФК учнів із урахуванням їхнього досвіду у вивченні РМ й ІМ1. У її складі виділено лінгвістичний, прагматичний, методичний і рефлексивний компоненти, що ґрунтуються на професійних ФЗ, професійно орієнтованих ФН, професійних ФВ, ФМВ і професійній ФУ, які вирізняються в

змісті ПФК в АМ як ІМ1, а також знаннях, уміннях й усвідомленості, специфічних для ПФК в АМ як ІМ2 після НМ. Усі складники взаємозалежні та взаємопов'язані, що призводить до необхідності комплексного підходу до формування ПФК в ІМ2.

3. Вивчення АМ в умовах субординативного мультилінгвізму обумовлює оволодіння й розвиток англомовної ПФК під впливом таких психолінгвістичних процесів, як позитивне перенесення з НМ і РМ й інтерференція цих мов, внутрішньомовна інтерференція АМ, слідування студентами універсальним процесам вимови та надгенералізація ними вимовних закономірностей.

4. Оскільки інтерлінгвальна фонетична система, що утворюється у свідомості майбутніх учителів під час вивчення англійської вимови, є системою правил, вимовні помилки можуть уважатися наслідком інкорпорованого в інтермову правила, що не відповідає вимовним нормам, проте відбиває уявлення студентів про мову, що вивчається. З огляду на це, виникає необхідність корекції не тільки окремої помилки, а встановленого студентами зв'язку, що лежить у її основі.

5. Високий рівень розвитку когнітивних процесів у майбутніх учителів, які вивчають АМ після НМ, дозволяє апелювати в процесі навчання англійської вимови до їхньої ФУ як складника загальної лінгвістичної усвідомленості, що сприяє поступовому наближенню міжмовної фонетичної системи до вимовних норм носіїв АМ.

6. Однією з умов ефективності процесу формування ПФК є відбір мовного та мовленнєвого матеріалу, що становить лінгвістичну основу цього процесу. Основним джерелом для аналізу лінгвістичної основи формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ є результати досліджень ФО мови. З огляду на сутність й особливості функціонування ФО АМ, а також необхідність оволодіння майбутніми вчителями знаннями про характерні риси ФО АМ порівняно з НМ і РМ, у лінгвістичній основі виділено чотири основоположні компоненти: 1) звуковий (фонемний склад АМ; дистинктивні ознаки

ізолюваних звуків; мінімальні пари; модифікації звуків у потоці мовлення; основні характеристики звуків АМ порівняно з РМ і НМ); 2) складовий (склад; принципи англійського складотвору та складоподілу, у тому числі порівняно з РМ і НМ); 3) акцентологічний (лексичний наголос; принципи наголошення ізолюваних слів, у тому числі порівняно з РМ і НМ); 4) інтонаційний (фразовий наголос; механізми використання фразового наголосу; ритм; ступені наголошення слів у потоці мовлення; темп; закономірності варіювання темпу; мелодика; мелодичні типи; принципи функціонування типів мелодики; загальні особливості інтонаційного оформлення АМ у порівнянні з РМ і НМ).

Основний зміст розділу відображено в трьох статтях у фахових виданнях (Чухно, 2016b, 2016c, 2016d) і двох тезах доповідей на конференціях (Чухно, 2015a, 2015b).

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА БАЗІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ

Проведений аналіз змісту ПФК в ІМ2, лінгвістичної основи й психолінгвістичних передумов навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької є базою для укладання методики формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ, якій присвячено розділ 2. З цією метою ми узагальнили принципи формування ПФК в ІМ2 і запропонували шляхи їх реалізації, визначили порядок уведення ФО в умовах професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької, розробили підсистему вправ для формування ПФК в умовах навчання АМ як ІМ2 після НМ, побудували модель процесу формування ПФК в АМ після НМ.

2.1. Принципи формування професійної фонетичної компетентності в процесі навчання англійської мови після німецької

Поняття «принцип» походить від лат. *principium* – «основа», «початок». Відтак, принцип навчання – це першооснова, відповідно до якої повинен плануватися та функціонувати процес навчання предмету (Гальскова & Гез, 2006, с. 139). Оскільки принципи навчання відображають виділені науковцями закономірності успішного протікання пізнавальної діяльності людини, оволодіння нею певними навичками та вміннями й у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому та його компонентів (цілей, методів, завдань, засобів тощо), їх реалізація забезпечує ефективність усього процесу навчання.

Формування ПФК майбутніх учителів як складника ІКК здійснюється з урахуванням основних принципів навчання ІМ. Аналіз науково-методичної літератури з формування ІКК (Бігич та ін., 2013; Гальскова & Гез, 2006; Гез, Ляховицький, Миролубов, Фоломкина, & Шатилов, 1982; Дмитренко, 2009;

Китайгородская, 2009; Миньяр-Белоручев, 1990; Пассов, 1989; Рогова, Рабинович, & Сахарова, 1991; Соловова, 2008; Филатов и др., 2004; Шатилов, 1986; Щукин, 2004; Brown, 2006), а також досліджень у галузі викладання ІМ2 (Барышников, 2003; Бим, 2001; Тарнопольский, Нестеренко, & Кухаренко, 2015; Щепилова, 2005; Ястребова, 2014) свідчить про те, що проблема принципів навчання ІМ набула досить детального висвітлення. Утім, усе ще не виділено принципи навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ. Отже, у цьому підрозділі ми визначимо принципи формування ФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 після НМ. Для досягнення поставленої мети необхідно: 1) розробити класифікацію принципів професійно орієнтованого навчання вимови ІМ2; 2) запропонувати шляхи реалізації зазначених принципів в умовах формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ.

Науковці поділяють принципи навчання на три основні групи: дидактичні, загальнометодичні та спеціальні методичні (Бігич та ін., 2013; Пассов, 1989; Ястребова, 2014). Дидактичні принципи висвітлюють найбільш загальні закономірності, на яких засноване навчання будь-якого предмету (Щепилова, 2005, с. 130), у тому числі ІМ. Загальнометодичні принципи обумовлені особливостями предмету «Іноземна мова» й повинні бути враховані в навчанні як ІМ1, так і ІМ2 (Ястребова, 2014, с. 75). Спеціальні методичні (рос. «частнометодические») принципи є основними положеннями, що визначають характер процесу навчання саме ІМ2 (Ястребова, 2014, с. 75).

Результати розглянутих досліджень, а також виявлені нами психолінгвістичні передумови навчання майбутніх учителів іншомовної вимови дозволяють дійти висновку, що шляхи реалізації деяких дидактичних і загальнометодичних принципів в умовах формування ПФК в ІМ2 не зазнаватимуть змін порівняно з процесом навчання вимови ІМ1, у той час як реалізація інших принципів цих груп підлягає певній модифікації. Відтак, ми пропонуємо класифікувати принципи формування ПФК в АМ після НМ за критерієм схожості/розбіжності шляхів їхньої реалізації в умовах навчання АМ

як ІМ1 й ІМ2. Відповідно до цього критерію ми виокремлюємо три групи принципів:


I. Принципи, реалізація яких є ідентичною в умовах формування ПФК в ІМ1 й ІМ2;

II. Принципи, реалізація яких підлягає модифікації за умов формування ПФК в АМ після НМ унаслідок впливу ІМ1;

III. Принципи, що є специфічними для процесу формування ПФК в ІМ2 (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Принципи формування ПФК в АМ після НМ

Групи 	I	II	III
Дидактичні	Активності Міцності	Свідомості Розвивального навчання Наочності Посильності й послідовності Науковості	_____
Загальнометодичні	Комунікативної спрямованості Інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови Одночасного введення та паралельного тренування ФО обох рівнів Поетапного формування ФК	Професійної орієнтації Системності Мінімізації фонетичного матеріалу	_____

Спеціальні методичні			Урахування штучного субординативного мультилінгвізму Контрастивності Інтенсифікації
-------------------------	--	--	--

Змістове наповнення принципів першої групи не потребує, на нашу думку, додаткового осмислення або конкретизації. Тому ми вважаємо за доцільне, узагальнюючи результати вже проведених досліджень, лише окреслити ті шляхи їх реалізації, що найбільше сприятимуть ефективності процесу навчання майбутніх учителів вимови ІМ2.

Так, **принцип активності** може бути реалізований шляхом формування й підтримування в студентів позитивного емоційного ставлення до оволодіння іншомовною вимовою, використання завдань евристичного характеру, використання вправ на активне слухання, збільшення долі умовно-комунікативних і комунікативних вправ під час професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької.

Серед способів реалізації **принципу міцності** ми можемо вирізнити задіяння всіх аналізаторів (слухового, зорового, мовленнєвомоторного) під час оволодіння студентами ПФК, створення асоціативних зв'язків під час ознайомлення з новим фонетичним матеріалом, регулярне використання матеріалу, що вивчається, у різних контекстах протягом усього курсу вивчення АМ у ЗВО із його поступовим розширенням, систематичний контроль ПФК.

Основними шляхами реалізації **принципу комунікативної спрямованості** навчання є подача фонетичного матеріалу в контексті з подальшим тренуванням вимови в змодельованих ситуаціях реального спілкування, що обумовлюють багаторазове його використання.

Принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови передбачає використання в процесі навчання майбутніх учителів англійської вимови вправ, що засновані на формуванні як професійно орієнтованих ФН, так і мовленнєвих умінь.

Принцип одночасного введення та паралельного тренування ФО обох рівнів реалізується шляхом такої організації процесу навчання, під час якої студенти одночасно набувають навичок адекватного сприйняття та коректного відтворення звуків, наголосу й інтонаційних засобів оформлення мовлення.

Принцип поетапного формування ФК реалізується під час: 1) уведення фонетичного матеріалу в контексті, що супроводжується аналізом особливостей ФО АМ у порівнянні з іншими мовами, що вивчаються; 2) автоматизації дій студентів із новими ФО на рівні звука, слова, словоформи, словосполучення (для сегментних одиниць) і фрази (для сегментних і суперсегментних одиниць); 3) автоматизації дій майбутніх учителів із новими звуковими одиницями на рівні мінітексту й тексту (Бігич та ін., 2013, с. 201).

Ми також вважаємо за доцільне вирізнити четвертий етап, спрямований на формування в майбутніх учителів професійних умінь, що вирізняються нами в складі ПФК в ІМ2 (див. підрозділ 1.1).

З огляду на вплив не тільки РМ, але також НМ на процес оволодіння майбутніми вчителями ПФК в ІМ2, принципи другої групи потребують, на нашу думку, більш детального аналізу й переосмислення. Розглянемо дидактичні принципи цієї групи.

Принцип свідомості полягає у свідомому ставленні студентів до освітнього процесу (Щукин, 2004, с. 149). У контексті навчання вимови ІМ2 він передбачає, на нашу думку, усвідомлення майбутніми вчителями: 1) механізмів утворення й функціонування ФО в англійському мовленні; 2) їх особливостей у порівнянні не тільки з РМ, що рекомендовано під час навчання АМ як ІМ1, але також із НМ; 3) типових труднощів при оволодінні ПФК в АМ після НМ; 4) особливостей власного оволодіння ПФК в ІМ2. Зважаючи на те, що

успішність професійної діяльності з навчання іншомовної вимови безпосередньо залежить від усвідомлення вчителем особливостей цього процесу, таке розуміння змістового наповнення принципу свідомості, на нашу думку, відповідає професійно-педагогічній орієнтації процесу навчання ІМ2.

Серед способів реалізації зазначеного принципу ми вирізняємо:

- організований викладачем індуктивний шлях ознайомлення студентів із фонетичним матеріалом (аналіз майбутніми вчителями акустичного ефекту та рухів артикуляційних органів під час продукування ФО АМ порівняно з РМ й ІМ1; визначення ними на цій основі характеристик ФО у порівнянні з відповідними елементами інших мов);

- використання сегментної й суперсегментної транскрипції;
- спостереження майбутніми вчителями за власним опануванням професійно орієнтованими ФН і професійними ФВ в АМ після НМ шляхом виконання вправ, що засновані на рефлексії й самоконтролі.

У процесі навчання вимови ІМ2 принцип свідомості відіграє, на нашу думку, вирішальну роль. Усвідомлення студентами можливостей для позитивного перенесення може значно прискорити процес набуття ними ПФК в ІМ2, оскільки фонетичний матеріал, що має бути засвоєний, сприйматиметься ними не як абсолютно новий, а як уже знайомий, що в залежності від ФО, може бути перенесений без змін або потребуватиме лише незначної корекції.

Дотримання принципу свідомості є передумовою реалізації принципу **розвивального навчання**, що під час формування ПФК в ІМ2 проявляється у розвитку в майбутніх учителів:

- диференційної чутливості (ДЧ) до елементів фонетичної системи ІМ2, у тому числі в порівнянні з відповідними елементами РМ й ІМ1, під час виконання вправ на диференціацію й ідентифікацію сегментних і суперсегментних ФО;

- ФУ як компоненту ПФК в ІМ2 й здатності до здійснення самостійної діяльності з оволодіння професійними ФЗ, професійно орієнтованими ФН і

професійними ФВ в ІМ2 під час виконання вправ і завдань аналітичного характеру.

Реалізація зазначеного принципу, як ми вважаємо, сприятиме не тільки максимальному наближенню інтерлінгвальної вимови до норм АМ, але й формуванню професійних умінь із навчання інших. Так, розвинений мовленнєвий слух відіграє ключову роль у розпізнаванні вимовних помилок, ФУ необхідна при визначенні найефективніших методів і прийомів навчання іншомовної вимови, а виконання самостійної роботи є передумовою розвитку в майбутніх учителів здатності вдосконалювати власну ПФК.

У формуванні іншомовних навичок і вмінь, засвоєнні мовного та мовленнєвого матеріалу засадничим є **принцип наочності**, що має мовленнєву та зображальну форми вираження (Щукин, 2004, с. 152). Слухова мовленнєва наочність у вигляді автентичних фонограм і відеофонограм виступає для студентів у процесі оволодіння вимовою як ІМ1, так і ІМ2 зразком фонетичного оформлення висловлювання, орієнтиром для розвитку й вдосконалення ними своєї інтерлінгвальної вимови.

Ілюстративна наочність є абсолютно необхідною під час демонстрації викладачем вимовних характеристик ФО, більшість із яких досить складно усвідомити в результаті вербального пояснення. При цьому під час навчання вимови ІМ2 у зв'язку з контактуванням більшої кількості мов обсяг ілюстративного матеріалу зростає: виникає необхідність у використанні засобів наочності (малюнків, схем, таблиць тощо), що уможлиблюють співставлення особливостей вимови АМ і НМ.

До шляхів реалізації принципу наочності під час формування ПФК в ІМ2 ми відносимо:

- використання на етапах введення й тренування фонетичного матеріалу автентичних фонограм і відеофонограм;
- застосування засобів наочності (таблиць, малюнків, схем, профілей артикуляції тощо), що сприяють усвідомленню студентами особливостей ФО АМ у порівнянні з РМ й ІМ1.

Слідом за Перловою (2007) ми також вважаємо, що в умовах професійної мовної освіти доцільність використання зображальної наочності зростає, оскільки, працюючи з ілюстративним матеріалом, студенти одночасно опановують знання щодо можливостей наочної демонстрації іншим вимовних особливостей іншомовних ФО.

Значну роль у створенні сприятливих умов для опанування вимовою ІМ2 відіграють дидактичні **принципи посильності й послідовності**. Реалізація принципу посильності полягає у відборі викладачем мовного й мовленнєвого матеріалу у відповідності до мовної підготовки студентів першого року вивчення АМ як ІМ2 у ЗВО.

Принцип послідовності передбачає перехід від менших труднощів до більших: «від знайомого до незнайомого, від легкого до важкого, від простого до комплексного» (Бігич та ін., 2013, с. 200). Зважаючи на це, розпочинати процес формування ФК майбутніх учителів в ІМ2 ми вважаємо доцільним зі звуків, вимова яких є максимально наближеною до артикуляції відповідних елементів як НМ, так і РМ (напр., [b], [m], [g]). Звуки, що не мають відповідників у жодній із уже знайомих студентам мов, мають уводитися й опрацьовуватися останніми (напр., [θ], [ð], [r]). Більш детально послідовність введення й опрацювання ФО АМ буде розглянуто в підрозділі 2.2.

Реалізація принципів посильності й послідовності під час навчання майбутніх учителів не тільки дозволяє уникнути небажаного перевантаження і, як наслідок, демотивації студентів, але й сприяє первинному усвідомленню майбутніми вчителями необхідності дотримання певного порядку введення фонетичного матеріалу під час навчання вимови ІМ2 та врахування рівня підготовки тих, хто її вивчає.

Принцип науковості передбачає організацію процесу формування ПФК з урахуванням результатів сучасних розвідок у галузі методики навчання ІМ і суміжних із нею наук (педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, психології тощо). У контексті навчання ІМ2 найбільш вагомими для забезпечення ефективності навчального процесу ми вважаємо дослідження: 1) особливостей

оформлення мовлення фонетичними засобами ІМ2 у порівнянні з РМ й ІМ1 (Аракин, 2005; Корунець, 2003; Левицкий и др., 2009); 2) механізмів опанування ІМ2 (Бим, 2001; Щепилова, 2005; Hammarberg, 2001; Aronin & Hufeisen, 2009; Tatham & Morton, 2006); 3) механізмів сприйняття, розпізнавання й продукування звукових одиниць під час спілкування ІМ2 (Tatham & Morton, 2006). Урахування викладачем результатів цих досліджень на початковому етапі навчання АМ після НМ у ЗВО формує в майбутніх учителів загальні уявлення про особливості навчання іншомовної вимови в умовах субординативного мультилінгвізму, що відповідають вимогам часу та можуть бути використані в процесі навчання інших. Крім того, реалізація зазначеного принципу виявляється в оволодінні студентами не тільки знаннями педагогічної фонетики (термін Н. Ф. Бориско (Бігич та ін., 2013, с. 193)), або «фонетики учня», але й основами лінгвістичної фонетики, необхідними для здійснення успішної професійної діяльності в майбутньому.

Розглянемо загальнометодичні принципи, реалізація яких підлягає модифікації в процесі формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ. Одним із провідних принципів цієї групи є **принцип професійної орієнтації навчання майбутніх учителів англійської вимови**, дотримання якого сприяє формуванню здатності студентів до навчання вимови інших. На початковому етапі вивчення ІМ2 у мовному ЗВО цей принцип може бути реалізований шляхом:

- локалізації, розпізнавання й виправлення студентами вимовних помилок, що є наслідком негативного впливу РМ і НМ, у своєму мовленні;
- локалізації, розпізнавання й виправлення ними вимовних помилок, що є наслідком негативного впливу РМ і НМ, у мовленні інших;
- аналізу майбутніми вчителями вимовних помилок на джерело інтерференції.

Принцип системності передбачає формування у свідомості майбутніх учителів уявлення про мову, що вивчається, як про цілісну систему, що складається з набору мовних і мовленнєвих елементів, кожен із яких виконує

певну функцію, і правил використання цих елементів у мовленні. Зважаючи на те, що процес оволодіння студентами вимовою ІМ2 супроводжується формуванням в їхній свідомості інтерлінгвальної фонетичної системи, яка включає в тому числі ФО РМ і НМ, цей принцип може бути реалізований шляхом заміни цих ФО відповідними елементами АМ.

Принцип мінімізації фонетичного матеріалу полягає у відборі з усього фонетичного матеріалу того мінімуму, засвоєння якого має забезпечити формування здатності студентів фонетично правильно оформлювати власне мовлення й розуміти мовлення інших у ситуаціях, передбачених Програмою (Мірошніченко, 2016).

Науковці висувують декілька критеріїв до його відбору: ступінь складності фонетичного явища, його відповідність потребам спілкування й нормативність (Бігич та ін., 2013, с. 199).

За ступенем складності особлива увага приділяється фонетичним явищам, що становлять для студентів певні труднощі. У контексті навчання ІМ1 серед них традиційно вирізняють ФО, вимова яких відрізняється від відповідних елементів РМ (Бігич та ін., 2013, с. 199). В умовах навчання ІМ2 до зазначеної групи ми також відносимо фонетичні явища, відмінні від складників фонетичної будови ІМ1.

За критерієм відповідності потребам спілкування до фонетичного мінімуму включають ФО, що виконують смислорозрізнявальну функцію. Однак, з метою запобігання появі в англійському мовленні майбутніх учителів яскраво виявленого акценту, у нашому дослідженні ми пропонуємо приділяти увагу тренуванню вимови й сприйняття не тільки дистинктивних ознак ФО, але також їхніх основних недистинктивних характеристик (напр., аспірованості, світлого/темного забарвлення звука [l] та ін.).

За критерієм нормативності об'єктом навчання виступає повний стиль стандартної вимови, що сприятиме, на нашу думку, формуванню у свідомості студентів коректного образу-еталону ФО і, як результат, її правильному відтворенню.

Ураховуючи зазначені критерії, а також визначену нами лінгвістичну основу процесу формування ПФК, до фонетичного мінімуму першого року вивчення АМ після НМ у ЗВО ми відносимо всі звуки та звукосполучення АМ, склад, лексичний наголос, фразовий наголос, ритм, темп й основні типи мелодики. При цьому особлива увага приділяється опрацюванню ФО, що відрізняються від РМ і (або) НМ.

Як уже було зазначено вище, процес оволодіння вимовою ІМ2 порівняно з ІМ1 має свою специфіку, що зумовлює необхідність визначення спеціальних методичних принципів формування ПФК в АМ після НМ.

Спираючись на дослідження Барішнікова (2003), який у зв'язку з навчанням ІМ2 виокремлює принцип урахування штучного субординативного трилінгвізму (сс. 25–26), ми вважаємо, що під час навчання майбутніх учителів в Україні, де доволі багато жителів є білінгвами, необхідно дотримуватися **принципу врахування штучного субординативного мультилінгвізму**. На основі виділених нами психолінгвістичних особливостей опанування майбутніми вчителями вимовою АМ як ІМ2 після НМ ми дотримуємося думки, що зазначений принцип може бути реалізований шляхом:

- приділення більшої уваги тренуванню вимови: 1) маркованих фонетичних явищ; 2) ФО, що можуть бути причиною внутрішньомовної інтерференції; 3) ФО, що відрізняються від елементів ІМ1 і/або РМ;
- опори під час уведення ФО не тільки на РМ, але значною мірою на ІМ1;
- ознайомлення студентів із закономірностями фонетичного оформлення англійського мовлення (у тому числі порівняно з РМ і НМ) та винятками з правил із метою запобігання їх надмірному узагальненню.

Принцип урахування штучного субординативного мультилінгвізму безпосередньо пов'язаний із реалізацією **контрастивного принципу** навчання, що полягає у виявленні подібностей і розбіжностей у фонетичному оформленні мовлення контактуючими мовами. Учені вирізняють приховане та відкрите співставлення мов, що мають місце під час навчання ІМ2 (Щепилова, 2005,

с. 140). У процесі формування ПФК на початковому етапі навчання ІМ2 у ЗВО приховане співставлення відбувається, на нашу думку, під час:

- попередньої роботи викладача з контрастивного аналізу ФО із метою виявлення зон позитивного й негативного мовного перенесення;
- визначення на цій основі ступеня складності ФО і порядку їх уведення;
- розробки прийомів ознайомлення студентів із тим або іншим фонетичним матеріалом із урахуванням результатів співставлення.

Відкриті, або експліцитні, співставлення проводяться самими студентами під керівництвом викладача (Щепилова, 2005, с. 140) на етапі ознайомлення з фонетичним матеріалом. Такий вид контрастивного аналізу є, як ми вважаємо, невід'ємним компонентом мовної й професійної підготовки майбутніх учителів. Він не тільки активізує мисленнєву діяльність студентів, створюючи умови для більш ефективного оволодіння іншомовною вимовою, але й розвиває їхні професійні вміння з навчання вимови інших.

Необхідність формування повноцінної ПФК в ІМ2 за обмежену кількість навчального часу, а також сама специфіка процесу оволодіння ІМ2 обумовлює необхідність дотримання **принципу інтенсифікації навчання** майбутніх учителів англійської вимови після німецької. Серед можливостей інтенсифікації навчання ІМ2 науковці вирізняють об'єктивні можливості, а також ті, що можуть бути реалізовані виключно за активної участі викладача (Щепилова, 2005, с. 155). Об'єктивні можливості в межах навчання вимови ІМ2 виникають завдяки спільності процесів навчання ІМ1 й ІМ2, схожості ФО цих мов, а також унаслідок змін у мовній свідомості студентів, що призводять до підвищення їхніх пізнавальних здібностей. Ураховуючи ці особливості, викладач, у свою чергу, може інтенсифікувати процес навчання вимови шляхом:

- раціоналізації вправ, віддаючи перевагу інтегративним, а також тим, що стимулюють високу інтелектуальну активність студентів;

- збільшення частки самостійної роботи студентів порівняно з процесом навчання ІМ1;
- збільшення обсягу фонетичного матеріалу, що одночасно вводиться й опрацьовується, у порівнянні з навчанням ІМ1.

З метою збільшення обсягу фонетичного матеріалу, що вводиться на занятті, ми пропонуємо об'єднати звуки АМ за ознаками, що відрізняють їх від відповідних елементів РМ або НМ (напр., альвеолярні [t, d, s, z, l, n]), і вводити їх групами. На нашу думку, опрацювання звуків у такий спосіб сприятиме не тільки інтенсифікації процесу навчання вимови ІМ2, але й систематизації знань студентів про особливості англійської артикуляції.

Уважаємо доцільним зазначити, що запропоновані нами шляхи реалізації принципів навчання майбутніх учителів вимови ІМ2 відображають визначені науковцями (L. Jones, 2007; Nunan, 2013; Weimer, 2002) положення студентоцентрованого підходу до навчання, який визнається основоположною ознакою Європейського простору вищої освіти на сучасному етапі. Вони надають можливість урахувати попередній досвід студентів у вивченні мов, змістити акцент на аналітичне оволодіння майбутніми вчителями ПФК в ІМ2, підвищити їхню відповідальність за результати цього процесу; сприяють реалізації рефлексивного підходу до формування ПФК із боку викладача й оволодіння цією компетентністю з боку студентів і перетворюють майбутніх учителів на рівноправних учасників освітнього процесу.

Таким чином, серед принципів формування ПФК майбутніх учителів в ІМ2 ми вирізняємо принципи, реалізація яких є ідентичною в умовах формування ПФК в ІМ1 й ІМ2; принципи, реалізація яких зазнає змін в умовах формування ПФК в АМ як ІМ2; принципи, специфічні для процесу формування ПФК в ІМ2. Кожен із цих принципів відіграє важливу роль у формуванні ПФК в ІМ2, проте їх реалізація в комплексі сприятиме, на нашу думку, оптимальній організації навчального процесу та його наближенню до загальноєвропейських стандартів.

Перш ніж перейти до укладання підсистеми вправ і моделі формування ПФК в ІМ2 на основі запропонованих нами шляхів реалізації зазначених принципів, визначимо послідовність введення й опрацювання ФО в умовах навчання майбутніх учителів АМ після НМ.

2.2. Послідовність введення й опрацювання фонетичних одиниць в умовах професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької

Принцип послідовності введення мовного матеріалу передбачає дотримання викладачем оптимального порядку введення іншомовних ФО, що забезпечує їхнє засвоєння з мінімальними витратами часу й зусиль.

У контексті навчання ІМ порядок введення фонетичного матеріалу привертав увагу багатьох науковців. Перлова (2007) запропонувала порядок ознайомлення майбутніх учителів зі звуками АМ як ІМ1. Мірзоева (2007) визначила шляхи організації фонетичного матеріалу АМ у межах комунікативної теорії навчання іншомовного спілкування. Ученими також було запропоновано класифікацію іншомовних звуків у порівнянні зі звуками РМ (Бігич та ін., 2013; Гальскова & Гез, 2006; Гез и др., 1982; Панова та ін., 2010; Соловова, 2008; Филатов и др., 2004; Щукин, 2011), що стало підґрунтям для визначення ступеня їхньої складності з метою переходу в процесі навчання від звуків, максимально наближених за своїми характеристиками до відповідних ФО РМ, до звуків, фонетичні характеристики яких є новими для студентів.

Утім, зважаючи на генетичну близькість АМ і НМ і, як наслідок, великі можливості позитивного перенесення з останньої, використання результатів досліджень, що враховують вплив виключно РМ студентів, не може повною мірою забезпечити ефективність процесу формування англомовної ПФК після німецькомовної. Тому наступним кроком в укладанні методики формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ вважаємо встановлення послідовності введення й опрацювання ФО під час навчання майбутніх учителів англійської вимови після

німецької. Із цією метою вбачаємо доцільним: 1) проаналізувати виділені науковцями групи англійських звуків у порівнянні з РМ; 2) розробити класифікацію англійських приголосних і монофтонгів порівняно з НМ і РМ студентів; 3) визначити послідовність уведення дифтонгів АМ; 4) установити порядок ознайомлення студентів із суперсегментними ФО АМ.

Більшість учених поділяють усі звуки ІМ на три групи: 1) звуки, близькі за своїми артикуляційно-акустичними ознаками до звуків РМ; 2) звуки, що, на перший погляд, схожі зі звуками РМ, але відрізняються від них за суттєвими характеристиками; 3) звуки, відсутні в РМ (Бігич та ін., 2013; Гальскова & Гез, 2006; Гез и др., 1982; Панова та ін., 2010; Соловова, 2008; Филатов и др., 2004; Щукин, 2011). Зауважимо, що нерідко в зазначених дослідженнях одні й ті самі звуки належать до різних груп. Так, наприклад, деякі науковці відносять звук [d] до першої групи (Панова та ін., 2010, с. 91), у той час як інші вважають, що він має суттєві відмінності від відповідного звука РМ (Гальскова & Гез, 2006, с. 271; Щукин, 2011, с. 42). Звук [p] у посібнику Солововой наведений як приклад ФО, які частково відрізняються від РМ (Соловова, 2008, с. 71), хоча в інших роботах його віднесено до звуків, близьких до відповідних елементів РМ (Гез и др., 1982, с. 164; Филатов и др., 2004, с. 330).

Розбіжності в поглядах учених вірогідно спричинені різницею в тлумаченні ними поняття «суттєві ознаки». Так, якщо місце артикуляції вважати суттєвою ознакою, звук [d] належатиме до другої групи. Проте при заміні співрозмовником англійського [d] на український або російський [д] носій мови не матиме труднощів із розумінням повідомлення. У цьому випадку альвеолярність є несуттєвою ознакою для процесу комунікації. Аспірованість англійського [p] є суттєвою рисою за умов формування навичок безакцентної вимови або вимови, максимально наближеної до нормативної. Водночас ступінь аспірації залежить від фонетичного оточення, тому є ознакою, властивою варіанту фонемі [p]. Оскільки варіанти однієї фонемі не виконують смислорозрізнювальної функції, аспірованість є несуттєвою для передачі думки.

Ми також звертаємо увагу на те, що в науково-методичній літературі звуки, що відрізняються від відповідних одиниць РМ за певною ознакою, доволі часто належать до різних груп. Наприклад, щілинний альвеолярний [s] вважається близьким до звука РМ, тоді як щілинний [l], що також утворюється за допомогою кінчика язика навпроти альвеолярного краю, є звуком другої групи (Гез и др., 1982, с. 164; Филатов и др., 2004, с. 330). Ми припускаємо, що така точка зору ґрунтується не стільки на відмінностях місця артикуляції, скільки на різниці акустичного ефекту, що виникає під час вимови звуків. Проте ми все ж таки вбачаємо, що для людини з недостатньо розвиненою ДЧ різницю у вимові звуків [l] і [л] почути так само складно, як і відмінності між [s] і [с].

Відповідно до сказаного, ми вважаємо за доцільне класифікувати звуки АМ у порівнянні з РМ й ІМ1, ґрунтуючись на релевантних ознаках фонем, під якими ми слідом за Соколовою та ін. (2003) розуміємо ознаки, які виконують смислорозрізнявальну функцію (с. 58). У такий спосіб ми матимемо можливість, по-перше, дотримуватися уніфікованого підходу до розгляду артикуляційно-акустичних характеристик англійських звуків у порівнянні з ІМ1 та РМ і, по-друге, виділити ознаки інваріантів фонем, на які перш за все звертається увага студентів під час уведення нових звуків.

Релевантними ознаками англійських приголосних є ступінь шуму, спосіб артикуляції й місце артикуляції (Соколова и др., 2003, с. 58). Проведений нами в підрозділі 1.3 порівняльний аналіз звуків ІМ2, ІМ1 і РМ дає підстави стверджувати, що більшість англійських приголосних відрізняється від відповідних звуків РМ і (або) НМ за місцем артикуляції, у той час як інші релевантні характеристики залишаються незмінними. Аналіз вимовних помилок студентів також свідчить про те, що найбільші труднощі викликає саме правильне положення органів мовлення під час вимови певного звука. Наприклад, вимовляючи англійський [dʒ], майбутні вчителі часто неправильно розташовують середню частину язика, унаслідок чого відбувається заміна палато-альвеолярного звука на альвеолярний український [дж]. Англійський

приголосний [ŋ] часто помилково замінюється на англійський/німецький [n] або український/російський [н]. При цьому сонорність і зімкненість зберігаються, а місце артикуляції порушується. Єдиними звуками, що відрізняються від відповідних звуків інших мов, що вивчаються, за двома релевантними ознаками, є [w] і [r].

Таким чином, урахувавши аналіз релевантних ознак звуків ІМ2 порівняно з РМ та ІМ1, ми поділяємо приголосні АМ на чотири групи, що представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Класифікація приголосних АМ у порівнянні з НМ і РМ за релевантними ознаками

№ групи	Групи приголосних	Приголосні
I	Приголосні, релевантні ознаки яких співпадають із ознаками відповідних звуків РМ і НМ.	p, b, m, f, v, j, k, g
II	Приголосні, релевантні ознаки яких співпадають із ознаками відповідних звуків НМ, проте від звуків РМ вони відрізняються за місцем артикуляції.	t, d, s, z, l, n, ʃ, ʒ, ʧ, ʤ, ɲ, h
III	Приголосні, що відрізняються за місцем артикуляції від звуків як РМ, так і НМ.	θ, ð
IV	Приголосні, що відрізняються від звуків РМ і НМ за двома релевантними ознаками, у тому числі за місцем артикуляції.	w, r

Ознайомлення студентів із системою приголосних АМ доцільно починати зі звуків першої групи, що є найлегшими для засвоєння, оскільки під час їхньої вимови спрацьовує механізм позитивного мовного перенесення з інших мов. Звуки другої групи є більш складними: опорою в їх засвоєнні може виступати тільки НМ, у той час як РМ є джерелом негативного мовного перенесення.

Звуки третьої та четвертої груп є, на нашу думку, найбільш складними з огляду на вис окий ступінь інтерференції з боку як РМ, так і НМ.

Визначаючи послідовність введення приголосних звуків у межах кожної групи, ми вважаємо доцільним дотримуватися порядку, запропонованого Васильєвим (1979), що полягає у введенні звуків від передньої артикуляції, яку легше відчутити та досить легко побачити, до задньої.

Відтак, зважаючи на зазначене вище, ми пропонуємо таку послідовність введення й опрацювання англійських приголосних:

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1) [p, b, m]; | 6) [ʃ, ʒ, ʒʃ, dʒ]; |
| 2) [f, v]; | 7) [ŋ]; |
| 3) [j]; | 8) [h]; |
| 4) [k, g]; | 9) [θ, ð]; |
| 5) [t, d, s, z, l, n]; | 10) [w, r]. |

Слід зазначити, що під час введення сегментних одиниць ми дотримуємося принципу паралельного опрацювання приголосних і голосних, на якому ґрунтуються підручники Карневської та ін. (2004) і Бондаренко та ін. (2009) із навчання англійської вимови. Учені зазначають, що, спілкуючись, людина використовує обидві групи звуків, тому тренування вимови окремо кожної з них є штучним, адже воно не відповідає функціонуванню звуків у мовленні (Перлова, 2007, с. 69).

У межах паралельного опрацювання приголосних і голосних розглянемо порядок введення голосних ІМ2.

Серед релевантних ознак англійських голосних учені вирізняють стабільність артикуляції та положення язика, а саме ступінь і місце його підняття в ротовій порожнині (Соколова и др., 2003). Лабіалізованість, що також властива вокалічній системі АМ, вважається більшістю науковців (Буряя, Галочкина, & Шевченко, 2009; Соколова и др., 2003; Хромов, 2012; Vassilyev, 1970) нерелевантною ознакою, оскільки з фізіологічних причин є характерною виключно для голосних заднього ряду і не виконує смислорозрізнявальної функції (Соколова и др., 2003). Ми підтримуємо цю думку та пропонуємо

класифікацію голосних АМ у порівнянні з НМ і РМ, що ґрунтується на положенні язика відносно піднебіння.

Зауважимо, що до класифікації ми включаємо лише монофтонги АМ. Дифтонги є більш складними одиницями, тому ми пропонуємо вводити й опрацьовувати їх після того, як студенти ознайомилися з артикуляцією звуків, наближених до вимови їхніх елементів. Такий принцип опрацювання дифтонгів здається нам найбільш зручним, тому що студенти матимуть можливість відштовхуватися від уже знайомої артикуляції, яка засвоюється під час тренування монофтонгів (Underhill, 2005).

Таким чином, урахувуючи розглянуті нами в підрозділі 1.3 вимовні особливості звуків, ми поділяємо англійські монофтонги на чотири групи, представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Класифікація монофтонгів АМ у порівнянні з НМ і РМ за положенням язика

№ групи	Групи голосних	Приклади
I	Монофтонги, близькі за положенням язика до відповідних звуків НМ і РМ.	i:, e, ʌ, ɔ:, u:
II	Монофтонги, близькі за положенням язика до відповідних звуків НМ, проте відрізняються від звуків РМ.	ɪ, ə, ʊ
III	Монофтонги, що близькі за положенням язика до відповідних звуків РМ, проте відрізняються за місцем його підняття від звуків НМ.	ɑ:
IV	Монофтонги, що відрізняються від відповідних звуків НМ і РМ за ступенем і/або місцем підняття язика.	ɜ:, æ, ɒ

За аналогією з приголосними звуками групи монофтонгів розташовані в табл. 2.3 за принципом зростання труднощів під час вивчення: від тих, що

мають відповідність у всіх мовах, що вивчаються, до тих, вимова яких може супроводжуватися негативним мовним перенесенням як із НМ, так і з РМ.

Визначаючи послідовність опрацювання монофтонгів, ми дотримуємося принципу їх уведення в контрастивних парах (напр., [ɔ:, ʊ], [ʌ, ɑ:] тощо), на якому ґрунтуються деякі посібники з навчання англійської вимови (Тучина & Перлова, 2015; Marks, 2007; O'Connor & Fletcher, 1989). При цьому перший звук, що вводиться в кожній із пар, належить до голосних першої групи, отже, не викликатиме в майбутніх учителів труднощів під час його відтворення. Другий голосний пари є звуком, що відрізняється за положенням язика від ІМ1 і/або РМ, проте засвоєння його артикуляції на контрасті з артикуляцією першого звука, на нашу думку, полегшить процес оволодіння студентами слухо-вимовними навичками. Такий спосіб опрацювання голосних, як ми вбачаємо, не тільки забезпечує перехід у навчальному процесі від знайомого до незнайомого, але й сприяє попередженню внутрішньомовної інтерференції.

Ознайомлення студентів із англійськими дифтонгами слідом за Тучиною та Перловою (2015) вважаємо доцільним починати зі звуків [eɪ, aɪ, ɔɪ]. Під час вимови їхнього другого елементу тіло язика просунуте вперед і наближене до піднебіння, тому студентам легко відчутти перехід від першого елементу до другого. Крім того, при формуванні навичок вимови дифтонгів [aɪ, ɔɪ] можливе позитивне перенесення з НМ.

Наступними, на нашу думку, підлягають опрацюванню звуки [aʊ, əʊ]. Хоча перший із них також представлений у фонетичній системі НМ, його артикуляція є дещо складнішою в порівнянні з вимовою [eɪ, aɪ, ɔɪ], адже коректна вимова обох елементів вимагає відсунення тіла язика назад, де артикуляційні орієнтири відчуваються не так чітко. Уведення дифтонга [aʊ] на контрасті зі звуком [əʊ] сприятиме попередженню їхнього помилкового взаємозамінювання.

Найскладнішими для засвоєння, як ми вважаємо, є дифтонги [eə, iə, uə], які не мають еквівалентів у НМ. Під час їх артикуляції студентам доволі важко

відчутти перехід від першого до другого елементу, оскільки останній займає середнє положення.

Ураховуючи зазначене вище, а також зважаючи на першочерговість уведення монофтонгів, ми пропонуємо таку послідовність опрацювання англійських голосних:

- | | |
|-------------|-------------------|
| 1) [i:, ɪ]; | 6) [ə]; |
| 2) [e, æ]; | 7) [z:]; |
| 3) [ʌ, ɑ:]; | 8) [eɪ, aɪ, oɪ]; |
| 4) [ɔ:, ɒ]; | 9) [aʊ, əʊ]; |
| 5) [u:, ʊ]; | 10) [ɪə, eə, ʊə]. |

Визначивши порядок уведення й опрацювання звуків під час навчання майбутніх учителів АМ після НМ, вважаємо необхідним зазначити, що використання нами критерію схожості/відмінності релевантних ознак фонем АМ порівняно з характеристиками відповідних ФО РМ і НМ з метою класифікації англійських звуків не применшує важливості формування в майбутніх учителів навичок відтворення й адекватного сприйняття їхніх нерелевантних ознак. Оскільки одним із завдань формування ПФК студентів є оволодіння ними зразковою англійською вимовою, ми вважаємо доцільним під час опрацювання звуків із дотриманням запропонованої послідовності звертати увагу студентів на їхні основні недистинктивні характеристики. Зважаючи на проведений нами в підрозділі 1.3 лінгвістичний аналіз ФО англійської мови, до цих ознак ми відносимо аспірованість звуків [p, t, k], відсутність палаталізації приголосних, світлий і темний варіанти звука [l], м'який приступ під час вимови голосих на початку слова або складу й довготу монофтонгів.

Перейдемо до розгляду послідовності введення типів мелодики. Відповідно до проведеного нами у підрозділі 1.3 аналізу фонетичних систем мов, що контактують, більшість мелодичних типів, які виділяються в АМ, також характерні для НМ і РМ. Єдиним типом мелодики, який виокремлюється виключно в АМ, є висхідно-низхідно-висхідний (Rise-Fall-Rise). Його відсутність в інших мовах унеможливорює позитивне перенесення в ІМ2, тому в

межах нашого дослідження ми вважаємо висхідно-низхідно-висхідний тип мелодики найбільш важким для майбутніх учителів і пропонуємо вводити його останнім.

Визначаючи порядок уведення інших мелодичних типів, ми рекомендуємо переходити в процесі навчання від простих, що є найбільш уживаними в АМ і легшими для сприйняття, до комбінованих; від тих, що зазвичай використовуються в нейтральному мовленні, до емоційно забарвлених. З огляду на це, типи мелодики під час формування ПФК в АМ після НМ доцільно опрацювати в такому порядку:

- | | |
|---------------|--------------------|
| 1) Low Fall; | 5) Fall-Rise; |
| 2) Low Rise; | 6) Rise-Fall; |
| 3) High Fall; | 7) Rise-Fall-Rise. |
| 4) High Rise; | |

Слід зазначити, що для НМ низький висхідний тип мелодики не є характерним (див. с. 72). Проте в АМ він використовується значно частіше, ніж емоційно забарвлені й комбіновані типи, що обумовлює необхідність його введення одним із перших. При цьому можливість позитивного перенесення з РМ робить засвоєння низької висхідної мелодики посильним для студентів.

Ознайомлення майбутніх учителів із особливостями наголошення слів повинно починатися, на нашу думку, з акцентних схем з одним наголосом, що вирізняються в усіх мовах, які контактують. Після цього необхідно поступово переходити до мовних одиниць, яким властиві як головний, так і другорядний наголоси, що є більш поширеним явищем в АМ і НМ, проте рідко зустрічається в РМ.

Таким чином, зважаючи на розроблені нами класифікації приголосних і монофтонгів АМ порівняно з ІМ1 і РМ, особливості англійських дифтонгів порівняно з відповідними звуками НМ, ми встановили порядок уведення й опрацювання англійських звуків, що може підвищити, на нашу думку, ефективність навчання майбутніх учителів АМ після НМ. Ми також запропонували послідовність уведення типів мелодики й акцентних схем АМ,

покликану полегшити майбутнім учителям процес засвоєння ФО суперсегментного рівня. Слід зазначити, що встановлену нами послідовність уведення ФО враховано під час укладання тематичного плану експериментального навчання (див. підрозділ 3.1), а також у процесі розробки підсистеми вправ, чому присвячено наступний підрозділ дисертаційного дослідження.

2.3. Підсистема вправ для формування фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові як другій іноземній після німецької

Формування та вдосконалення ФК майбутніх учителів відбувається завдяки організації їхньої навчальної діяльності як вправляння в іншомовному мовленні. Отже, основою процесу навчання іншомовної вимови є раціонально створена підсистема вправ, що визначає й упорядковує дії викладача й студентів і є компонентом загальної системи вправ для формування ІКК.

З метою укладання підсистеми вправ для формування ПФК на початковому етапі вивчення АМ як ІМ2 після НМ у ЗВО вважаємо необхідним: 1) сформулювати вимоги до цієї підсистеми; 2) узагальнити критерії розрізнення типів вправ; 3) виділити й описати групи вправ, що складатимуть зазначену підсистему.

Зважаючи на те, що навчальні дії викладача й студентів обумовлені закономірностями навчального процесу, які відображаються в принципах навчання, вимоги до підсистеми вправ для формування ПФК в ІМ2 ми висуваємо на основі виділених нами принципів навчання майбутніх учителів АМ після НМ та шляхів їх реалізації. Відтак, на нашу думку, зазначена підсистема повинна включати вправи, що:

- 1) відповідають рівню мовної й мовленнєвої підготовки майбутніх учителів;
- 2) сприяють активізації розумової й мовленнєвої діяльності студентів;

- 3) залучають здобутий майбутніми вчителями досвід оволодіння РМ й ІМ1;
- 4) уможливають паралельне тренування ФО різних рівнів;
- 5) сприяють професійній орієнтації процесу навчання вимови ІМ2;
- 6) забезпечують поетапне формування професійно орієнтованих ФН і професійних ФВ;
- 7) розвивають здатність студентів до рефлексії та самоаналізу;
- 8) сприяють систематизації знань майбутніх учителів щодо особливостей фонетичного оформлення англійського мовлення порівняно з РМ й ІМ1;
- 9) надають можливість одночасного формування професійно орієнтованих ФН й інших мовленнєвих навичок і вмінь;
- 10) створюють умови для регулярного використання фонетичного матеріалу в різних контекстах із його поступовим розширенням;
- 11) формують і підтримують позитивне ставлення до процесу оволодіння вимовою ІМ2.

Аналіз науково-методичної літератури (Бігич та ін., 2013; Гальскова & Гез, 2006; Морська, 2003; Склярєнко, Онищенко, & Захарова, 1988; Щукин, 2011; Kelly, 2000), а також посібників і підручників із навчання вимови (Єрко, 2005; Михальчук & Лисенко, 2001; Сахарова, 2009; Тучина & Перлова, 2015; Тучина та ін., 2001; Bradford, 1988; Cunningham & Bowler, 1990; Dale & Poms, 2005; Hancock, 2003; Ladefoged & Johnson, 2011; Lane, 2005; Marks, 2007; Mortimer, 1997; O'Connor & Fletcher, 1989; Sheeler & Markley, 1991) дозволяє виділити основні типи вправ, які можуть бути використані в процесі навчання вимови як ІМ1, так і ІМ2, за загальними критеріями, що представлено в табл. 2.4. Але, зважаючи на визначені нами вимоги, ми також розрізняємо додаткові типи вправ за спеціальними критеріями, обумовленими особливостями формування ПФК в ІМ2 (див. табл. 2.4 на с. 103).

Типи вправ для формування ПФК в АМ після НМ

Загальні критерії	Типи вправ
Спрямованість на прийом або видачу інформації	рецептивні/рецептивно-репродуктивні/ рецептивно-продуктивні/продуктивні
Комунікативність	некомунікативні/умовно- комунікативні/комунікативні
Умотивованість	вмотивовані/невмотивовані
Рівень керування діями студентів	з повним керуванням/з частковим керуванням/ з мінімальним керуванням
Наявність/відсутність опор	без опор/зі спеціально створеними опорами
Наявність/відсутність ігрового компоненту	без ігрового компоненту/з нерольовим ігровим компонентом/з рольовим ігровим компонентом
Спосіб виконання вправи	фронтальні/хорові/групові/парні/індивідуальні
Спеціальні критерії	Типи вправ
Кількість цілей	багатоцільові/моноцільові
Професійна спрямованість	професійно спрямовані/без професійної орієнтації
Наявність/відсутність самоаналізу/рефлексії	з рефлексивно-аналітичним компонентом/без рефлексивно-аналітичного компоненту
Характер мовленнєвого матеріалу	мультилінгвальні/білінгвальні/монолінгвальні

Доцільність використання типів вправ, що виділяються за загальними критеріями, під час навчання майбутніх учителів іншомовної вимови вже була доведена науковцями (Долина, 2011; Гутник, 2017; Перлова, 2007), тому не потребує додаткового обґрунтування. Проте слід підкреслити, що значна частина розроблених нами вправ є умовно-комунікативними зі спеціально створеними вербальними й невербальними опорами. Такі вправи не тільки уможливають функціонування фонетичних автоматизмів під час здійснення

мовленнєвої діяльності, але й значно полегшують процес оволодіння ПФК в ІМ2. Високу мовленнєву активність студентів ми забезпечуємо шляхом переважного використання фронтальних, групових і парних вправ у порівнянні з індивідуальними, а вмотивованість – додаванням ігрового компонента до некомунікативних вправ, частка яких з огляду на специфіку формування іншомовної ФК є доволі значною.

Перейдемо до розгляду особливостей використання додаткових типів вправ, виділених за спеціальними критеріями.

Переважає більшість розроблених нами вправ є **багатоцільовими**, що виявляється в одночасному формуванні: 1) артикуляційних, акцентологічних й інтонаційних навичок; 2) ФН й інших мовленнєвих навичок і вмінь; 3) професійних ФВ і професійно орієнтованих ФН. Під час уведення фонетичного матеріалу ми пропонуємо звертати увагу студентів не тільки на особливості вимови звуків, але також на інтонаційне оформлення мовленнєвого зразка. Крім того, під час виконання вправ на імітацію або читання вголос слів/словоформ зі звуком, що вивчається, студенти можуть отримати додаткове завдання, спрямоване на тренування мелодичних типів (наприклад, повторення слів із варіюванням низхідної й висхідної мелодики). Такі вправи, на нашу думку, готують майбутніх учителів до складніших завдань у репродукуванні інтонаційного оформлення фраз і більших відрізків мовлення.

Одночасне тренування фонетичних і лексичних навичок відбувається під час аудіювання й виконання студентами завдань на заповнення пропущених у текстовій опорі лексичних одиниць зі звуком, що вивчається. Формування навичок використання низхідної мелодики супроводжується тренуванням граматичних навичок постановки спеціальних запитань і розвитком умінь діалогічного мовлення.

Формування професійних ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні з подальшою демонстрацією зразкової вимови відбувається одночасно з удосконаленням рецептивних і репродуктивних професійно орієнтованих ФН майбутніх учителів.

За критерієм професійної спрямованості слідом за Гутник (2017) ми вирізняємо **професійно спрямовані** вправи й вправи без професійної орієнтації. Метою професійно спрямованих вправ є розвиток у майбутніх учителів здатності до навчання вимови інших. Їхнє виконання відбувається здебільшого після автоматизації дій студентів із фонетичним матеріалом, що вивчається, на текстовому рівні. На цьому етапі рівень сформованості ФН і набутих знань можна вважати достатнім для, наприклад, ідентифікації вимовних помилок у чужому мовленні та їхньої корекції. При цьому сприйняття мовлення, наповненого помилками, не призводить, як ми вважаємо, до формування у свідомості студентів некоректного образу-еталону, а отже, не позначається на процесі оволодіння іншомовною вимовою.

До професійно орієнтованих ми також відносимо вправи для формування професійних знань про особливості ФО АМ порівняно з РМ і НМ і для розвитку ДЧ до елементів фонетичної системи ІМ2 у порівнянні з РМ й ІМ1. Оскільки такі вправи створюють орієнтири для правильного відтворення фонетичного явища, їхнє виконання передусє тренуванню англійської вимови на рівні слів і більших мовленнєвих одиниць.

Слідом за Гутник (2017) і Долиною (2011) для забезпечення умов навчальної автономії ми використовуємо вправи з **рефлексивно-аналітичним компонентом** і без нього. Рефлексивно-аналітичні вправи полягають у самоспостереженні за процесом оволодіння ПФК в ІМ2. Так, ми пропонуємо майбутнім учителям під час виконання самостійної роботи створювати аудіозаписи власного мовлення. Аналізуючи їх, студенти виявляють вимовні помилки, визначають їхні причини та способи подолання.

За характером мовленнєвого матеріалу, що використовується у вправах, ми розрізняємо **монолінгвальні, білінгвальні й мультилінгвальні** вправи.

Монолінгвальні вправи ґрунтуються виключно на англomовному мовленнєвому матеріалі. До білінгвальних ми відносимо вправи, що, поряд із мовленнєвими одиницями АМ, містять мовленнєвий матеріал лише однієї з контактуючих мов (НМ або РМ). Мультилінгвальними ми називаємо вправи, у

яких мовленнєві одиниці АМ співставляються з відповідними одиницями як НМ, так і РМ.

Проаналізувавши критерії та визначені за допомогою них типи вправ, перейдемо до розгляду підсистеми вправ для формування ПФК майбутніх учителів в АМ після НМ (див. рис. 2.1 на с. 107). З огляду на принцип поетапного формування ПФК, реалізація якого, на нашу думку, є ідентичною в умовах навчання майбутніх учителів ІМ1 й ІМ2 (див. с. 83), у зазначеній підсистемі ми виділяємо чотири групи вправ: 1) для ознайомлення студентів із новими ФО АМ із подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з НМ і РМ (I); 2) для автоматизації дій із фонетичним матеріалом на дотекстовому рівні з опорою на НМ та/або РМ (II); 3) для автоматизації дій із фонетичним матеріалом на рівні мінітексту/тексту з опорою на НМ та/або РМ (III); 4) для формування професійних умінь з урахуванням впливу ІМ1 та/або РМ (IV).

Розглянемо та проілюструємо прикладами кожен групу вправ окремо.

Група I для ознайомлення студентів із ФО АМ із подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з НМ і РМ.

Метою групи I є презентація нових ФО в контексті з їх подальшим аналізом і набуттям студентами знань щодо особливостей фонетичного оформлення англійського мовлення в порівнянні з ІМ1 і РМ. Мета обумовлює поділ групи на три підгрупи: 1) для введення ФО АМ у контексті, що супроводжується актуалізацією знань про особливості ФО ІМ1 і РМ (1.1); 2) для формування ФЗ про особливості ФО АМ порівняно з ІМ1 і РМ (1.2); 3) для розвитку ДЧ до ФО АМ порівняно з ІМ1 і РМ (1.3).

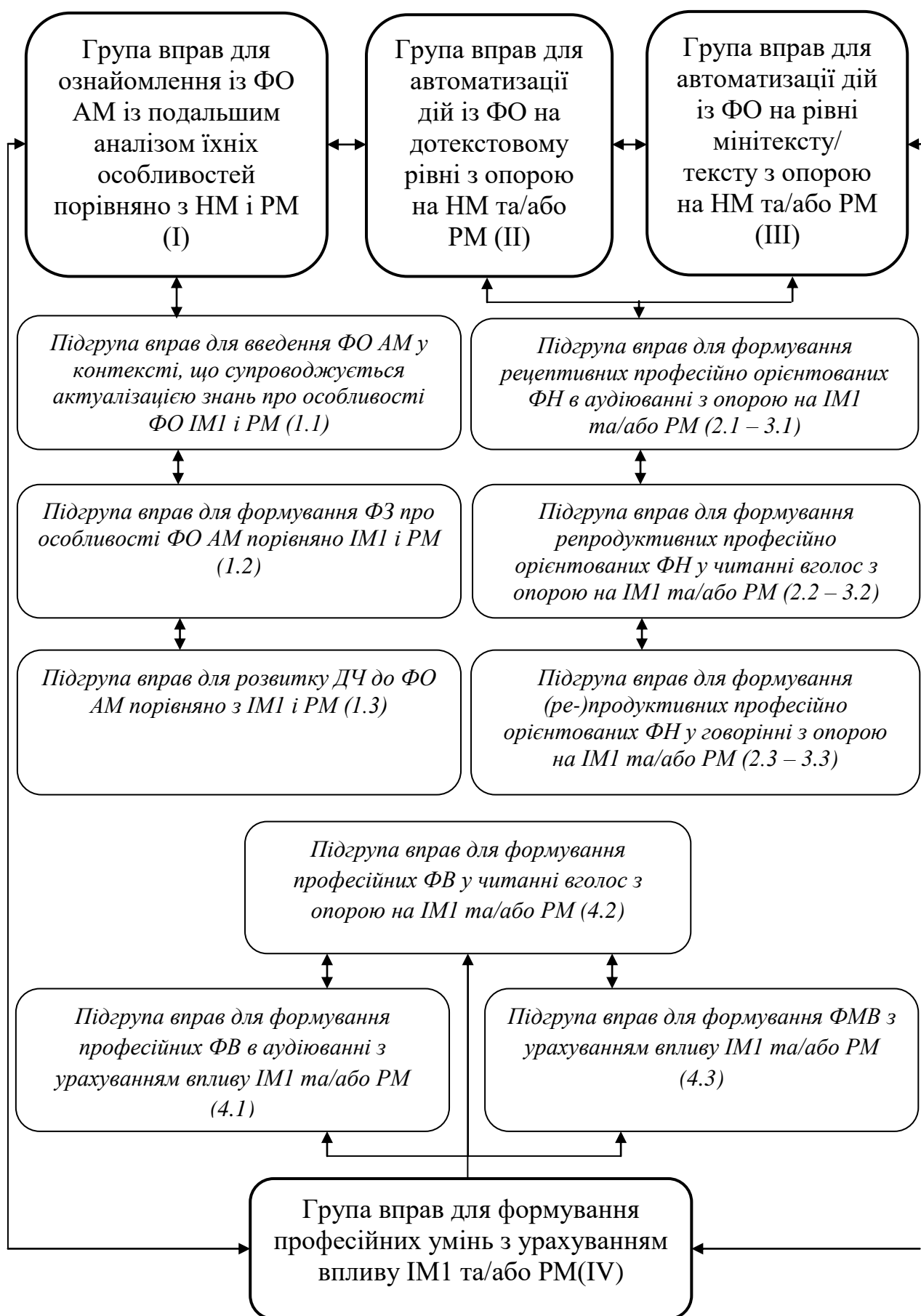


Рис. 2.1. Підсистема вправ для формування ПФК в ІМ2

Підгрупа 1.1 для введення ФО АМ у контексті, що супроводжується актуалізацією знань про особливості ФО ІМ1 і РМ.

Дотримуючись принципу інтегративного навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови, при розробці вправ підгрупи 1.1 ми використовуємо діалоги та монологи, які є насиченими фонетичним явищем, що вивчається, і які ілюструють функціонування лексичного й граматичного матеріалу, що має бути засвоєний на певному етапі вивчення ІМ2 відповідно до вимог Програми (Мірошніченко, 2016). Це, здебільшого, рецептивні вправи, серед яких ми вирізняємо: аудіювання діалогів/монологів; визначення кількості складів у словах із представленого відрізка мовлення; локалізацію наголосу в словах із прослуханого діалогу/монологу; локалізацію фразового наголосу; локалізацію пауз; визначення типів мелодики у фразах із прослуханого діалогу/монологу; впізнавання спільного звуку для групи слів із запропонованого відрізка мовлення; ідентифікацію звуків у словах із діалогу/монологу.

З огляду на те, що в умовах аудиторної роботи викладачеві важко проконтролювати правильність виконання таких вправ усіма студентами, ми слідом за Гутник (2017) пропонуємо здійснювати контроль за допомогою зовнішніх дій: відстукування пауз, плескання в долоні з метою локалізації фразового наголосу, позначення жестами низхідної та висхідної мелодики. Відомо, що використання рухів рід час оволодіння іншомовною вимовою сприяє усвідомленню особливостей фонетичного оформлення мовлення (Hirschfeld, 2014). У такий спосіб відбувається задіяння різних видів аналізаторів, що є одним із шляхів реалізації принципу міцності навчання (Бігич та ін., 2013, с. 111). Крім того, майбутні вчителі оволодівають професійно цінним умінням унаочнювати процес навчання, що необхідно під час пояснення учням нового матеріалу, ілюстрації функціонування ФО у мовленні й виправленні помилок.

Слід також зазначити, що в цих вправах майбутнім учителям пропонується відповісти на питання аналітичного характеру з метою актуалізації їхніх знань про особливості фонетичного оформлення мовлення

ІМ1 і РМ. При цьому студенти надають власні приклади, які ілюструють функціонування відповідних ФО у відрізках мовлення інших мов. У такий спосіб майбутні вчителі оволодівають здатністю самостійно: 1) визначати спільні й відмінні риси фонетичних систем АМ, НМ і РМ, що сприяє розвитку їхньої ФУ; 2) добирати приклади фонетичних явищ в НМ і РМ із метою порівняння з ними відповідних ФО АМ. Наведемо приклади розроблених нами вправ цієї підгрупи.

Приклад 1

Мета: ознайомлення студентів із мелодикою альтернативних питань. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, мультилінгвальна (Step 3). **Вид вправи:** визначення типів мелодики під час аудіювання діалогу з використанням текстової опори. **Інструкція:** *Step 1. Listen to the dialogue below. What melody do you hear in the underlined phrases?*

Carla: Chuck, would you like to go camping or rock climbing this weekend?

Chuck: Well, Carla, I'm not very keen on climbing. Let's go camping instead. It'll be great fun.

Carla: OK. I love camping. Do you want to take Greg or Margaret with us?

...

Step 2. Listen to the underlined sentences again and show the change of melody with your hand. **Step 3.** What melody is used in such sentences in German? What about Ukrainian and Russian? Give examples.

Приклад 2

Мета: уведення звуків [k, g, ʌ, ɑ:]. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** впізнавання спільного звука для групи слів із діалогу. **Інструкція:** *Step 1. Listen to the words from the dialogue in Activity 1 and define the common sound for each group:*

[...]

keen think
take cooking

[...]

go Margaret
guitar good

[...]

can't ask
darts cards

[...]

love fun
Chuck but

Step 2. Give two more examples of words from the dialogue that have these sounds and write them down in the boxes above. **Step 3.** Are there similar sounds in German? What about Ukrainian and Russian? If yes, give examples of words with them.

Під час уведення ФО, що є ідентичними до відповідних елементів фонетичної системи НМ, ми пропонуємо використовувати НМ у якості опори. Це, на нашу думку, полегшить процес формування ФК, оскільки студенти сприйматимуть фонетичний матеріал як уже знайомий (див. приклад 3).

Приклад 3

Мета: уведення звуків [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ]. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** ідентифікація звуків у словах із монологу.

Інструкція: Listen to the beginning of a quiz show. Put the numbers of the words in bold under the German words with a similar consonant sound:

Today in our ¹⁾show we have a ²⁾teenager who says he knows ³⁾much more about the ⁴⁾British royal family than you can ⁵⁾imagine! Well, ⁶⁾Jerry, let's ⁷⁾check your ⁸⁾knowledge. If you answer all the ⁹⁾questions, this ¹⁰⁾beige ¹¹⁾Peugeot ¹²⁾jeep is yours! ¹³⁾Shall we start?

schade [ʃ]	Genie [ʒ]	Deutsch [tʃ]	Job [dʒ]
...

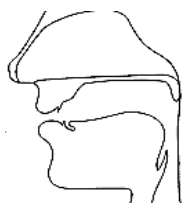
Підгрупа 1.2 для формування ФЗ про особливості ФО АМ порівняно з ІМ1 і РМ.

Уведення фонетичного матеріалу супроводжується самостійним виведенням студентами висновків щодо особливостей фонетичного оформлення англійського мовлення порівняно з НМ і РМ, що є метою підгрупи 1.2. До неї ми відносимо вправи на: заповнення пропусків тексту правила; визначення характеристик ФО, що супроводжується відповідями на запитання аналітичного характеру; заповнення порівняльних таблиць (див. приклади 4, 5).

Приклад 4

Мета: формування ФЗ про артикуляційно-акустичні характеристики звука [h].

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** визначення фонологічних характеристик звуків; відповіді на запитання на основі аналітичної діяльності. **Інструкція:** *Step 1. Look at the profile of the articulation of the English sound [h]. Pronounce this sound and underline its phonological characteristics:*



[h] – noise/sonorant, forelingual/mediolingual/backlingual/glottal, occlusive/constrictive/occlusive-constrictive.

Eng. [h]

Step 2. *Analyze the profiles of the articulation of the Germ. and Ukr./Rus. sounds. Pronounce the Germ. [h] as in 'Haus', [x] as in 'Buch', [ç] as in 'ich' and the Ukr./Rus. [x] as in 'холодно'. Define which sound is identical to the Eng. [h]. Which sounds are different? In what way?*



Germ. [h]



Germ. [x]



Germ. [ç]



Ukr./Rus. [x]

Приклад 5

Мета: формування ФЗ про артикуляційно-акустичні характеристики звука [h] у порівнянні з німецькими [h, ç] й українським/російським [x].

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** заповнення порівняльної таблиці. **Інструкція:** *Tick the characteristics of the sounds:*

Characteristics	Sounds				
	Eng. [h]	Germ. [h]	Germ. [ç]	Ukr. [x]	Rus. [x]
mediolingual articulation					
backlingual articulation					

glottal articulation					
palatalization					
no palatalization					

Підгрупа 1.3 для для розвитку ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з ІМ1 і РМ.

Розвиток ДЧ до ФО АМ у порівнянні з ІМ1 і РМ сприяє утворенню у свідомості майбутніх учителів вимовного еталону, що є основою формування в них професійно орієнтованих ФН в ІМ2. Більш того, здатність розрізнявати елементи фонетичних систем мов, що контактують, є передумовою оволодіння студентами професійними ФВ локалізації й ідентифікації вимовних помилок у чужому мовленні. Серед розроблених нами вправ для розвитку ДЧ до фонетичних елементів АМ порівняно з ІМ1 і РМ ми розрізняємо рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи на: ідентифікацію англійського звуку в парі звуків АМ та ІМ1, АМ і РМ; ідентифікацію англійського звуку в групі звуків АМ, НМ і РМ; ідентифікацію англійського слова в білінгвальних парах; ідентифікацію англійського слова в групі слів АМ, НМ і РМ; диференціацію звуків у білінгвальних парах; диференціацію звуків у групі слів АМ, НМ і РМ; імітацію виучуваного звуку АМ на контрасті зі звуком ІМ1 або РМ, що є об'єктом мовного перенесення; імітацію білінгвальних пар із використанням графічної опори; імітацію англійських слів, словосполучень і речень, які містять фонетичне явище, що вивчається, на контрасті з відповідними мовними й мовленнєвими одиницями ІМ1 і РМ із використанням графічної опори; читання вголос білінгвальних пар слів. Підгрупу вправ 1.3 ми ілюструємо прикладами 6, 7.

Приклад 6

Мета: розвиток вміння диференціювати англ. [w, r], нім. [v, r] й укр./рос. [в, р].

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, мультилінгвальна.

Вид вправи: імітація білінгвальних пар із використанням графічної опори; читання вголос білінгвальних пар слів; ідентифікація англійських слів у групі

слів AM, HM і PM. **Інструкція: Step 1.** Listen and repeat the Eng.-Ukr. and Eng.-Rus. minimal pairs:

<i>Eng. – Germ.</i>	<i>Eng. – Ukr.</i>	<i>Eng. – Rus.</i>
wall – wohl	wall – вол	wall – вол
wicker – Wicke	wicker – Віка	wicker – Віка
rudder – Rade	rudder – рада	rudder – рада
reef – rief	reek – рік	reek – Рик

Step 2. Read the Eng.-Germ. minimal pairs aloud. **Step 3.** Work in pairs. **Student A:** Tick 10 words from Step 1. Read them aloud to Student B. **Student B:** Listen to your partner reading some words from Step 1. Clap your hands once if you hear an English word. **Step 4.** Change roles. The winner is the person who has made fewer mistakes.

Приклад 7

Мета: розвиток ДЧ до англійського звуку [ŋ] у порівнянні з німецьким [ŋ] та українським/російським [н]. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** диференціація звуків у білінгвальних парах. **Інструкція:** Listen to the pairs of words. Put + if their final sounds are the same or – if they are different:

Languages	Pairs of words	+/-
<i>Eng. – Germ.</i>	bunk – Bank lung – lang	
<i>Eng. – Ukr./Rus.</i>	sung – сан bang – Бен	

Група II для автоматизації дій із ФО на дотекстовому рівні з опорою на HM і/або PM.

Метою групи II є формування в майбутніх учителів професійно орієнтованих ФН в аудіюванні, читанні вголос і говорінні на дотекстовому рівні. За видами мовленнєвої діяльності група поділяється на три підгрупи: 1) для формування рецептивних професійно орієнтованих ФН в аудіюванні з

опорою на ІМ1 та/або РМ на дотекстовому рівні (2.1); 2) для формування репродуктивних професійно орієнтованих ФН у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ на дотекстовому рівні (2.2); 3) для формування (ре-)продуктивних професійно орієнтованих ФН у говорінні з опорою на ІМ1 та/або РМ на дотекстовому рівні (2.3).

Підгрупа 2.1 для формування рецептивних професійно орієнтованих ФН в аудіюванні на дотекстовому рівні з опорою на ІМ1 та/або РМ.

Підгрупа 2.1 включає білінгвальні й мультилінгвальні вправи на: диференціацію й ідентифікацію звуків, їхніх модифікацій, моделей ритму й типів мелодики в словах, словосполученнях і фразах; визначення на слух словесного наголосу в ізольованих словах у графічній опорі або за допомогою зовнішніх дій; визначення на слух фразового наголосу, пауз, мелодичних типів у фразах у текстовій опорі або за допомогою зовнішніх дій; схематичне відтворення моделей ритму після сприйняття фраз на слух; графічне відтворення звукового оформлення слів у транскрипції; групування слів за фонетичними ознаками.

Слід зауважити, що значна частина розроблених нами вправ на диференціацію й ідентифікацію є ускладненими, оскільки вимагають концентрації уваги студентів одночасно на кількох фонетичних аспектах (наприклад, звуках і типах мелодики, звуках і ритмічних моделях). З огляду на те, що професійна діяльність учителя передбачає постійне розподілення уваги, ми можемо припустити, що виконання таких вправ розвиватиме в майбутніх учителів необхідні професійні якості.

Підгрупу 2.1 проілюстровано прикладами 8, 9.

Приклад 8

Мета: формування професійно орієнтованих ФН розпізнавання на слух ритмічного малюнку фрази. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** ідентифікація моделей ритму у фразах. **Інструкція:** *Step 1. Listen to the sentences and choose the correct rhythmic pattern. Mind that in English as in German structural words are not stressed.*

1. From time to time I go walking.	a) oOoOoOOo	b) oOoOoOoO
2. I like to jog every morning.	a) oOoOOoOo	b) oOoOOooO
3. I often watch motor sports.	a) oOoOOoO	b) oOoOoOO
...





Step 2. *Imagine you are a teacher. Choose the piece of advice you should give to your students to define stressed syllables:*

- 1) Listen to the syllables that are pronounced slowly.
- 2) Listen to the syllables that are pronounced quickly.

Приклад 9

Мета: формування професійно орієнтованих ФН сприйняття на слух звуків [n, ŋ] і низької низхідної та висхідної мелодики. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна.

Вид вправи: ідентифікація звуків і типів мелодики. **Інструкція:** *Step 1. Listen to ten words with the sounds [n] or [ŋ] which are pronounced with Low Fall or Low Rise. Put their numbers next to the correct combination. Mind that the Eng. [n, ŋ] sound like the Germ. [n, ŋ]. The first word is done for you:*

[n] + 	
[n] + 	1
[ŋ] + 	
[ŋ] + 	

Step 2. *What hand movement can a teacher use to show students Low Fall? What about Low Rise?*

Підгрупа 2.2 для формування репродуктивних професійно орієнтованих ФН у читанні вголос на дотекстовому рівні з опорою на ІМ1 та/або РМ.

Багато студентів, хоча й мають досвід вивчення АМ, часто під час озвучування англійських слів, речень і текстів роблять помилки, спричинені інтерференцією ІМ1 і РМ. Тому, визначаючи типи й види вправ для формування професійно орієнтованих ФН у читанні вголос, ми звертаємося насамперед до технічного боку читання. Відтак, підгрупа 2.2 складається з

рецептивно-репродуктивних і репродуктивних білінгвальних і мультилінгвальних вправ, серед яких ми розрізняємо: імітацію слів, мінімальних пар слів і речень із використанням графічної опори; імітацію слів, що містить звук, що вивчається, з варіюванням мелодики; читання вголос слів, мінімальних пар і речень; читання вголос слів із варіюванням мелодики; римування слів і їх читання вголос; читання вголос речень із варіюванням фразового наголосу; читання вголос речень із демонстрацією за допомогою невербальних дій фразового наголосу, пауз і типів мелодики.

Вправи на імітацію слів, як правило, супроводжуються завданням на виведення студентами правила щодо відповідності звука АМ певній графемі або сполученню графем, що створює в них системне уявлення про особливості читання слів в ІМ2. При цьому увага студентів також звертається на слова, графемно-фонемні відповідності в яких є менш поширеними в АМ.

Розроблені нами інструкції до вправ підгрупи 2.2 сприятимуть, на нашу думку, позитивному перенесенню з інших мов. Якщо англійський звук відрізняється від звуків інших мов, студенти отримують завдання модифікувати вже знайомий їм звук іншої мови, що є найближчим за фонетичними характеристиками (напр. «Read the words. To pronounce the sound [ɔ:] correctly, say the German [o:] as in ‘Sohn’ and open your mouth a little wider»). Під час опрацювання звуків, що є ідентичними до ФО ІМ1 або РМ, в інструкції до вправи ми рекомендуємо вимовляти зазначений звук, як у цій мові.

Вправи підгрупи 2.2 проілюстровано прикладами 10 і 11.

Приклад 10

Мета: формування професійно орієнтованих навичок вимови звуків [k, ɣ] у читанні вголос. **Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** імітація слів із використанням графічної опори (Step 1); заповнення таблиці графемно-фонемних відповістей (Step 2).

Інструкція: *Step 1. Listen and repeat. Pronounce the sounds [k, ɣ] as in German:*

- | | | |
|---------|-------------|------------|
| 1. like | 3. quite | 5. camping |
| 2. keen | 4. question | 6. hiking |

- | | | |
|------------------|-----------|-----------|
| 7. skiing | 10.great | 13.guitar |
| 8. skating | 11.yoga | |
| 9. rock climbing | 12.bigger | |

Step 2. Look at the words from Step 1 and write down the usual spelling for the sounds [k, g]:

sounds	usual spelling		but also!
	Letters	examples	
[k]	1.		chemist, school, Christmas, technology
	2.		
	3.		
	4.		
[g]	1.		ghost
	2.		

Step 3. In what way can a teacher demonstrate the aspiration of the sound [k] to students?

Приклад 11

Мета: формування професійно орієнтованих навичок використання ритму під час читання вголос фраз.

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** читання вголос речень. **Інструкція:** *Step 1. Read the sentences aloud. Don't stress structural words as in German:*

1. Susie isn't 2 yet, so she's still a baby.
2. Alan is 57, so he is now in his late fifties.
3. Rob is 33 and his wife is 31, so they're both in their early thirties.
4. ...

Step 2. Should a teacher advise students to read structural words slower or quicker?

Підгрупа 2.3 для формування (ре-)продуктивних професійно орієнтованих ФН у говорінні на дотекстовому рівні з опорою на ІМ1 та/або РМ.

Серед вправ підгрупи 2.3 ми виділяємо вправи на використання ФО в репліках шляхом підстановки, трансформації, відповідей на запитання, повідомлення або запиту інформації, спонукання до дій тощо. За своїм характером ці вправи є рецептивно-репродуктивними або рецептивно-продуктивними. За аналогією з вправами на імітацію та читання вголос вони містять інструкцію з рекомендацією спиратися на вже знайому мову з метою досягнення правильної вимови ФО, що опрацьовуються (див. приклади 12, 13).

Приклад 12

Мета: формування професійно орієнтованих навичок вимови звуків [u:, ʊ].

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** використання ФО у відповіді на запитання.

Інструкція: *Step 1. Answer the teacher's question "What are you doing?" choosing from the phrases below. Use Low Fall as in German, Ukrainian or Russian declarative sentences. Pronounce the sounds [u:, ʊ] as in German:*

I'm	reading watching learning	a book [ʊ]. how to cook [ʊ]. a movie [u:]. a newspaper [u:]. a cookery show [ʊ]. a review [u:]. a cartoon [u:].
-----	---------------------------------	---

Step 2. *Demonstrate the positions of lips for the sounds [u:, ʊ] to other students.*

Приклад 13

Мета: формування професійно орієнтованих навичок використання низької низхідної мелодики в розповідних реченнях у говорінні. **Тип вправи:**

рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, мультилінгвальна. **Вид**

вправи: використання ФО у репліці на повідомлення інформації .

Інструкція: *Step 1. Tell the group about yourself using the prompts below. Use Low Fall as in German, Ukrainian or Russian declarative sentences:*

Example: I've got a brother. / I haven't got any brothers.

1. (any) sister(s)
2. (any) hobby (hobbies)
3. (any) book(s)
4. ...

Step 2. *What hand movement can a teacher use to show students Low Fall?*

Група III для автоматизації дій із ФО на текстовому рівні з опорою на НМ та/або РМ.

Метою групи III є формування в майбутніх учителів професійно орієнтованих ФН в аудіюванні, читанні вголос і говорінні на рівні мінітексту/тексту. За аналогією з групою II ця група поділяється за видами мовленнєвої діяльності на три підгрупи: 1) для формування рецептивних професійно орієнтованих ФН в аудіюванні з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту (3.1); 2) для формування репродуктивних професійно орієнтованих ФН у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту (3.2); 3) для формування (ре-)продуктивних професійно орієнтованих ФН у говорінні з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту (3.3).

Підгрупа 3.1 для формування рецептивних професійно орієнтованих ФН в аудіюванні з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту.

Підгрупа 3.1 включає білінгвальні й мультилінгвальні рецептивні вправи на: ідентифікацію звуків та їх модифікацій у діалогічному й монологічному мовленні; визначення на слух фразового наголосу, пауз, мелодичних типів у діалогічному й монологічному мовленні за допомогою зовнішніх дій; графічне відтворення інтонаційних засобів у діалогічному та монологічному мовленні в текстовій опорі (див. приклади 14, 15).

Приклад 14

Мета: формування професійно орієнтованих навичок ідентифікації мелодики перерахування в діалогічному мовленні. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** графічне відтворення типів мелодики в діалогічному мовленні в текстовій опорі. **Інструкція:** *Step 1. Listen and put ↪ for Low Fall and ↩ for Low Rise. Mind that in Eng. as in Ukr./Rus. Low Fall is used for the last item and Low Rise for all the other items which are enumerated.*

B: I've got one brother 1) ____, two sisters 2) ____ and a cousin 3) ____.

A: What's your brother like?

B: He's kind 6) ____, friendly 7) ____ and clever 8) ____.

Step 2. What advice can a teacher give students to use the melody of enumeration correctly?

Приклад 15

Мета: формування професійно орієнтованих навичок сприйняття на слух звука [ŋ] в діалогічному мовленні. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** ідентифікація звуків у діалогічному мовленні. **Інструкція:** *Step 1. Listen to the dialogue below. Underline the words with the sound [ŋ]. Mind that it sounds like the Germ. [ŋ]:*

Kate: Come on, Hank! Do you enjoy annoying me? Just say it!

Hank: I'm in Detroit! At a wedding!

Kate: Wedding? Who's getting married?

Hank: Uncle Frank!

Step 2. What English sound can a student mistakenly hear instead of [ŋ]?

Підгрупа 3.2 для формування репродуктивних професійно орієнтованих ФН у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту.

Необхідність використання вправ підгрупи 3.2 під час навчання майбутніх учителів англійської вимови обумовлена професійною орієнтацією цього процесу. Попри наявність великої кількості автентичних аудіоматеріалів, вчителю часто доводиться самотійно озвучувати на занятті англійські тексти.

Отже, до підгрупи 3.2 ми відносимо репродуктивні некомунікативні білінгвальні й мультилінгвальні вправи на виразне читання мінітекстів/текстів. Особливу увагу при цьому ми приділяємо формуванню навичок паузації, що є необхідними для здійснення успішної професійної діяльності. Так, при поясненні нового матеріалу, уведенні лексики або під час роботи з початківцями вчитель свідомо уповільнює темп. Це рекомендовано робити саме за допомогою збільшення тривалості пауз між смисловими частинами висловлювання (Бігич та ін., 2013), що полегшує сприйняття учнями нової інформації (див. приклад 16).

Приклад 16

Мета: формування професійно орієнтованих навичок паузації в читанні вголос.

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:**

читання вголос тексту. **Інструкція:** *Step 1. Read the text to yourself. Put | for a short pause and // for a long pause. Mind that in Engl. as in Germ., Ukr. and Rus. a long pause is used at the end of a sentence while a short pause is used in the middle of a sentence after a comma or before “and” and “but”:*

Alan, Russell and Paul are brothers but they look completely different. Alan is older than Paul but younger than Russell. Alan is also fatter than his brothers and the tallest of all. ...



Step 2. Read the text aloud. Clap your hands once for a short pause and twice for a long pause.

Step 3. How else can a teacher demonstrate short and long pauses to students?

Одним із основних показників виразного читання вважається темп мовлення (Климова, 2006). Розробляючи вправи на читання вголос текстів за певний відрізок часу, ми зважали на середній темп мовлення, що в АМ складає 240 складів за хвилину (див. приклад 17).

Приклад 17

Мета: формування професійно орієнтованих навичок вимови звука [h] у читанні вголос тексту. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** читання вголос тексту. **Інструкція:** *Step 1. Read the dialogue at a normal tempo. You have 34 seconds to do it. Mind that the sound [h] in the words in bold is pronounced like the Germ. [h]:*

Helen: Mum, I **have** something to tell you.

Mum: **Has Henry** proposed to you?

Helen: **How** do you know? **Who** told you?

Mum: My **heart**, **Helen**. I'm very **happy** and proud of you. My only daughter's grown-up! So, when will you become Mrs. **Hill**?

Helen: In **half** a year!

Mum: We **have** loads of time. Your dad **has** a **hundred** thousand pounds on **his** account. He'll **happily** pay this **huge** amount of money for the best **hotel** and the reception. And I'll announce the wedding and **help** you with your gown.

Helen: Mum, don't **hurry**!

Mum: And **honey**, don't forget about something old, something new...

Helen: Something borrowed and something blue! I won't, Mum.

Step 2. What advice can a teacher give students to pronounce [h] correctly?

Підгрупа 3.3 для формування (ре-)продуктивних професійно орієнтованих ФН у говорінні з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту.

Серед вправ підгрупи 3.3 ми розрізняємо білінгвальні й мультилінгвальні вправи рецептивно-репродуктивного або рецептивно-продуктивного характеру на використання ФО у мінідіалогах/діалогах, що створюються на основі запропонованої комунікативної ситуації з використанням опори (див. приклади 18, 19).

Приклад 18

Мета: формування професійно орієнтованих навичок вимови звука [з:] і використання високої висхідної мелодики здивування в діалогічному мовленні.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, білінгвальна.

Вид вправи: використання ФО у діалогічному мовленні. **Інструкція: Step 1.** *Work in pairs. Student A: Tell your partner some information about your groupmates' friends/relatives choosing from the table below. To pronounce the sound [ɜ:] correctly in the words in bold say the German [ø:] as in "böse" but move the tongue a little back and put the lips in a neutral position. Student B: Listen to your partner telling you some information about your groupmates' friends/relatives. Correct the information choosing from the table below. To pronounce the sound [ɜ:] in the words in bold say the German [ø:] as in "böse" but move the tongue a little back and put the lips in a neutral position.*

Example:

- I've heard Ann's granny lived in Turkey.
- Did she? I've heard she lived in Germany.

I've heard	... ' granny lived in	Turkey	Did she?
	... ' sister worked as a	Germany	
	... ' ancestors were from	Turkish	Were they?
	... ' parents went on a journey to	German	Did they?
	... ' brother wanted to become a	nurse	Did he?
	... ' mother learnt	journalist	Was he?
	... ' girlfriend got up	civil servant	
... ' uncle was a	early		

Step 2. *Demonstrate the position of lips for the sound [ɜ:] to other students.*

Приклад 19

Мета: формування професійно орієнтованих навичок використання мелодики перерахування в монологічному мовленні. **Тип вправи:** рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** використання ФО у власному монологічному висловлюванні. **Інструкція: Step 1.** *Describe to your partner what your brother (sister/cousin) is like filling in the gaps in the text below. Use Low Rise + (Low Rise) + Low Fall for enumeration as in Ukr./Rus.:*

I think my brother (sister/cousin) is ..., ... and He/she always ... and
He/she is never ..., ... or

Step 2. What hand movements can a teacher use to show students the melody of enumeration?

Група IV для формування професійних умінь з урахуванням впливу ІМ1 та/або РМ.

Метою групи IV є формування професійних умінь із навчання іншомовної вимови. Спираючись на виділені нами в підрозділі 1.1 професійні вміння в складі ПФК в ІМ2, у межах цієї групи ми виділяємо три підгрупи вправ: 1) для формування професійних ФВ в аудіюванні з урахуванням ІМ1 та/або РМ (4.1); 2) для формування професійних ФВ у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ (4.2); 3) для формування ФМВ з урахуванням ІМ1 та/або РМ (4.3).

Підгрупа 4.1 для формування професійних ФВ в аудіюванні з урахуванням ІМ1 та/або РМ.

Підгрупа 4.1 включає рецептивні некомунікативні білінгвальні й мультилінгвальні вправи на: локалізацію вимовних помилок у чужому мовленні; локалізацію вимовних помилок у своєму мовленні; локалізацію й ідентифікацію вимовних помилок у чужому мовленні; локалізацію й ідентифікацію вимовних помилок у своєму мовленні.

Слід зазначити, що під локалізацією помилок ми розуміємо визначення неправильно вимовлених: 1) звуків у словах; 2) слів у групах ізольованих слів; 3) слів у реченнях, діалогах і монологах; 4) речень у групах окремих речень; 5) речень у діалогах і монологах. Ідентифікація помилок у межах нашого дослідження полягає у визначенні їхнього характеру, наприклад: оглушення дзвінкого [d] у кінцевій позиції, відсутність аспірації звука [p] перед голосним у наголошеному складі, заміна альвеолярного [t] дентальним звуком, наголошення службових частин мови в потоці мовлення, заміна низької висхідної мелодики низхідною тощо.

Ми також звертаємо увагу на те, що під час розробки вправ підгрупи 4.1 ми використовували різний мовленнєвий матеріал: 1) продукований німецькомовними мовцями, які вивчають АМ; 2) продукований мовцями, які є носіями РМ студентів і які вивчають АМ як єдину ІМ; 3) продукований мовцями, які є носіями РМ студентів і для яких АМ є ІМ2 після НМ.

Мовленнєвий матеріал першого типу фокусує увагу студентів на вимовних помилках, що спричинені перенесенням із НМ, а другого – з РМ. Це не лише полегшує ідентифікацію помилок, але й формує в студентів усвідомленість того, наскільки та як кожна з контактуючих мов може вплинути на процес оволодіння англійською вимовою. Наприклад, для ідентифікації помилок, що полягають у використанні твердого приступу перед голосними на початку слів/складів, ми пропонуємо студентам вправи, засновані на мовленнєвому матеріалі, що продукується носієм НМ, а для виявлення помилок у вимові звука [h] майбутні вчителі аналізують мовлення людини, що є носієм їхньої РМ. Підкреслимо, що опрацювання мовленнєвого матеріалу другого типу готує студентів до навчання учнів АМ як ІМ1, а третього – АМ після НМ.

Проілюструємо вправи цієї підгрупи прикладами 20, 21, 22.

Приклад 20

Мета: формування професійних ФВ локалізувати помилки у вимові кінцевих дзвінких приголосних у чужому мовленні. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** локалізація вимовних помилок у чужому мовленні. **Інструкція:** *Listen to a German girl speaking about herself. Circle the underlined words in which she devoices the final consonants as in German or Russian:*

My name is Polina. I'm 15 years old and I'm going to the 9th grade. I think that English is easier than German in the grammar part but the English pronunciation is sometimes very hard for me.

Приклад 21

Мета: формування професійних ФВ локалізувати помилки у вимові звука [w] у своєму мовленні. **Тип вправи:** репродуктивна (Step 1), рецептивна (Step 2),

некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** локалізація вимовних помилок у своєму мовленні. **Інструкція:** *Step 1. Read the dialogue below and record your voice:*

Walter: Hi, Rick! How are you doing? Are you still looking for a flat?

Rick: 1) **Well**, it's a 2) **week** already, but I can't find anything appropriate.

Walter: Share a flat 3) **with** me! There is a spare bedroom.

Rick: That 4) **would** be excellent! Tell me about it.

...

Step 2. *Listen to the recording. Tick the words in bold if you pronounce the sound [v] or [ʋ] instead of [w].*

Приклад 22

Мета: формування професійних ФВ локалізувати й ідентифікувати помилки у вимові звуків [θ, ð] у чужому мовленні. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** локалізація й ідентифікація вимовних помилок у чужому мовленні. **Інструкція:** *Listen to one of the students reading the text below. Put + if [θ, ð] are pronounced correctly. If no, write down the sounds they are replaced with:*

Oh, you're a 1) **wealthy** man, 2) **Arthur!** Why don't you buy a flat in 3) **Perth?** 4) **There's** a new block of flats in 5) **the** city centre.

	+	-
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Підгрупа 4.2 для формування професійних ФВ у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ.

До підгрупи 4.2 ми відносимо репродуктивні некомунікативні білінгвальні й мультилінгвальні вправи на читання вголос слів, речень і текстів із метою демонстрації правильної вимови. Зауважимо, що в інструкціях до цих вправ ми рекомендуємо студентам читати мовленнєві одиниці голосно, чітко й

повільно, що готує їх до виконання такого виду діяльності в школі. Ми також зазначаємо, від якої мови слід відштовхуватися, щоб вимовити ФО АМ правильно (див. приклади 23, 24).

Приклад 23

Мета: формування ФВ читати вголос ізольовані слова з метою демонстрації правильної вимови звука [p] перед наголошеними голосними. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** читання вголос слів із метою демонстрації правильної вимови. **Інструкція:** *Your friend has difficulty in aspirating the sound [p] before stressed vowels. Read the following words loudly, slowly and clearly giving him/her an example of correct pronunciation. Mind that the sound [p] is identical to the German [p]:*

Pet, pot, put, part, pair, parents, person, party ...

Приклад 24

Мета: формування ФВ читати вголос речення з метою демонстрації мелодики перерахування. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** читання вголос речень із метою демонстрації правильної вимови. **Інструкція:** *You have noticed that your friend does not use the correct intonation in sentences where several items are enumerated. Read the following sentences loudly, slowly and clearly to give him/her an example of correct pronunciation. Mind that to enumerate things you should use Low Rise + Low Rise +...+ Low Fall, like in Ukrainian or Russian:*

1. I like skiing, skating and hiking.
2. He's kind, friendly and clever.
3. She'll buy some apples, oranges and tomatoes.

...

Підгрупа 4.3 для формування ФМВ з урахуванням ІМ1 та/або РМ.

У межах підгрупи 4.3 ми виділяємо вправи на: аналіз вимовних помилок на джерело інтерференції та їхні можливі наслідки для процесу комунікації; надання прикладів функціонування ФО в АМ, ІМ1 і РМ. За своїм характером

вони є монолінгвальними й мультилінгвальними репродуктивними некомунікативними (приклади 25, 26).

Приклад 25

Мета: формування ФМВ аналізувати помилки у вимові [k, g] на джерело інтерференції та їхні наслідки для процесу комунікації. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** аналіз вимовних помилок на джерело інтерференції та їхні можливі наслідки для процесу комунікації. **Інструкція:** *Analyze the wrong pronunciation of [k, g]. Define the source(s) of transfer and the type of impact on communication. The first is done for you.*

№	Description of Wrong Pronunciation	Source of Transfer			Type of Impact	
		Germ.	Ukr.	Rus.	Change of Meaning	Foreign Accent
1	[k] in <i>keen</i> [ki:n] is palatalized.		✓	✓		✓
2	[k] in <i>cat</i> [kæt] is not aspirated.					
3	[g] in <i>bag</i> [bæg] is devoiced.					
4	[g] in <i>begin</i> [br'gɪn] is palatalized.					
5	[g] in <i>good</i> [gʊd] is pronounced with an incomplete obstruction.					

Приклад 26

Мета: формування ФМВ добирати приклади мінімальних пар слів АМ із дзвінками й глухими голосними в кінцевій позиції. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, монолінгвальна. **Вид вправи:** надання прикладів функціонування ФО в АМ. **Інструкція:** *In the example below the final consonant in the first word is voiced. If you devoice it, the meaning of the word will change. Write down 4 more examples of such pairs of words:*

Example: bad – bat

1. _____; 2. _____; 3. _____; 4. _____.

Таким чином, на основі сформульованих нами вимог до підсистеми вправ для навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ, а також аналізу типів вправ за загальними й спеціальними критеріями ми розробили підсистему вправ, що складається з чотирьох груп відповідно до етапів формування ПФК в АМ як ІМ2. Групи вправ було поділено на підгрупи, для кожної з яких запропоновано види вправ.

Укладання методики навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької передбачає не тільки створення підсистеми вправ, але також опис організації процесу формування ПФК, що втілюється в моделі навчання, представленій у наступному підрозділі.

2.4. Модель формування англомовної фонетичної компетентності майбутніх учителів на базі німецькомовної

Слово «модель» (лат. *modulus* – міра, зразок) визначається як об'єкт, що відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні та надає інформацію про нього або про його частини (Бігич та ін., 2013, с. 56; Сисоєва & Кристопчук, 2013, с. 100; Кыверялг, 1980, с. 126). У найзагальнішому вигляді під цим поняттям розуміють систему елементів, що відтворює певні зв'язки й функції предмета, що досліджується (Сисоєва & Кристопчук, 2013, с. 100). У методиці навчання будь-якого предмету моделлю є індивідуальна інтерпретація викладачем методу навчання відповідно до певних цілей і умов цього процесу (Азимов & Щукин, 2009, сс. 145–146). Отже, з метою укладання моделі формування ПФК майбутніх учителів в АМ як ІМ2 після НМ, ми вважаємо необхідним визначити параметри таких складників освітнього процесу, як: 1) об'єкт вивчення; 2) мета навчання; 3) суб'єкти навчання; 4) ступінь навчання; 5) навчальна дисципліна; 6) очікуваний результат; 7) засоби навчання; 8) контроль результатів процесу навчання; 9) реалізація моделі в процесі навчання.

Об'єктом вивчення є вимова АМ як ІМ2 після НМ. **Метою** навчання є формування англомовної ПФК майбутніх учителів із опорою на їхню ФК у НМ і РМ. **Суб'єктами** навчання є студенти першого року вивчення ІМ2 у педагогічних ЗВО, які навчаються за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Німецька мова і література) і, завершуючи навчання, отримують кваліфікацію вчителя НМ й АМ. **Ступінь** навчання у ЗВО – початковий.

Формування ПФК здійснюється в межах **навчальної дисципліни** «Англійська мова». Заняття з навчання АМ як ІМ2 мають інтегрований характер, тому виникає необхідність визначити кількість часу, що має бути відведений на формування ФК у складі ІКК в ІМ2 на кожному занятті. З цією метою скористаємося принципом, запропонованим Кажан (2012). Дослідниця зазначає, що «на формування кожної мовленнєвої компетенції відводиться на початковому ступені навчання 25% часу, тобто на формування кожної мовної компетенції у складі мовленнєвої відводиться $\approx 8\%$ » (Кажан, 2012, с. 127). В умовах інтегрованого навчання ІМ2 формування ПФК відбувається в трьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні та говорінні. Відповідно до зазначеного принципу їхньому розвитку має присвячуватися 75% часу. Відтак, на формування ПФК у складі трьох мовленнєвих компетентностей має припадати третина часу, тобто 25%. Таким чином, у цілому процес формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ повинен займати в середньому 20 хвилин на кожному занятті.

Визначимо **очікуваний результат** навчання. Згідно з діючими «Навчальними програмами...» (2017) для 10-11 класів на кінець 11 класу учні в закладах загальної середньої освіти й у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням ІМ повинні досягти рівня А2+ відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (с. 55). Відомо, що для переходу від рівня А2 до рівня В1 необхідно приблизно 150-200 навчальних годин під керівництвом викладача («Introductory Guide...», 2013, р. 4). Кількість аудиторних годин, відведених на навчання ІМ2 студентів першого курсу Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, складає 168

годин на рік: 84 години в кожному семестрі (Мірошниченко, 2016). Отже, **очікуваним результатом** навчання є оволодіння студентами наприкінці навчального року всіма компонентами англomовної ПФК на рівні B1. Оскільки кількість годин, що відводяться на першому курсі навчання ІМ2 в інших педагогічних ЗВО України, може значно варіюватися, такого результату можна досягти протягом більшого або меншого відрізка часу.

До **засобів** навчання ми відносимо розроблені нами вправи з урахуванням досвіду студентів у вивченні НМ і РМ, а також відібраний мовний і мовленнєвий матеріал для навчання майбутніх учителів АМ як ІМ2 після НМ. Зважаючи на визначені нами в першому розділі теоретичні передумови формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ, а також принципи навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької, ми вважаємо, що зазначений навчальний матеріал повинен:

- сприяти формуванню всіх складників ПФК в ІМ2;
- забезпечувати комунікативну спрямованість навчання та взаємозв'язок процесу формування ПФК з іншими мовними й мовленнєвими компетентностями;
- забезпечувати можливість ефективного паралельного тренування сегментних і суперсегментних ФО, що відрізняються від відповідних елементів РМ і/або НМ;
- сприяти формуванню навичок коректного відтворення релевантних і основних нерелевантних ознак ФО;
- забезпечувати можливість позитивного мовного перенесення з РМ і/або НМ;
- сприяти запобіганню внутрішньомовній інтерференції, надмірному узагальненню студентами правил і слідуванню ними універсальним вимовним процесам, що не мають виявлення в АМ;
- відповідати нормам стандартної англійської вимови;

- відповідати темам, що опрацьовуються згідно з Програмою на початковому етапі вивчення АМ як ІМ2 у ЗВО.

Контроль результатів навчання є поточним і рубіжним. Поточний здійснюється під час або після виконання студентами вправ і передбачає контроль із боку викладача, взаємоконтроль і самоконтроль. Рубіжний контроль проводиться шляхом включення до модульних контрольних робіт завдань на перевірку рівня сформованості ПФК.

Розглянемо **поетапну реалізацію моделі** професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької.

Розроблена модель включає два цикли занять:

1. Вступний теоретично-практичний цикл.
2. Практичний цикл.

Теоретично-практичний цикл присвячено попередньому ознайомленню студентів із основними компонентами фонетичної системи АМ, що супроводжується їх використанням у різних видах мовленнєвої діяльності. З цією метою фонетичний матеріал, що має бути засвоєний студентами на початковому етапі вивчення АМ як ІМ2 у ЗВО, поділено на сім тем: 1) фонетична система АМ; 2) приголосні звуки; 3) голосні; 4) склад, лексичний наголос, ритм; 5) фразовий наголос; 6) мелодика; 7) темп.

Формування ПФК під час опрацювання кожної теми здійснюється в чотири етапи (підцикли):

- 1) актуалізація загальних знань про особливості ФО ІМ1 і РМ у межах окремої теми в позааудиторній роботі (1.1);
- 2) первинне сприйняття на слух вимови ФО ІМ2 у межах певної теми в діалогічному або монологічному мовленні (1.2);
- 3) аналіз особливостей ФО ІМ2 у межах окремої теми порівняно з ІМ1 і РМ (1.3);
- 4) первинна автоматизація мовленнєвих дій із ФО ІМ2 у межах певної теми з опорою на ІМ1 і РМ (1.4).

Метою практичного циклу є подальше формування та вдосконалення навичок сприйняття й відтворення окремих звуків і суперсегментних явищ ІМ2. Опрацювання ФО у цьому циклі відбувається в шість етапів (підциклів):

1) актуалізація знань про особливості окремих ФО ІМ1 і РМ у позааудиторній роботі (2.1);

2) сприйняття на слух вимови окремих ФО ІМ2 під час аудіювання діалогів або монологів (2.2);

3) аналіз особливостей окремих ФО ІМ2 у порівнянні з ІМ1 і РМ (2.3);

4) автоматизація мовленнєвих дій із окремими ФО з опорою на ІМ1 і РМ (2.4);

5) локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, у тому числі спричинених негативним перенесенням з ІМ1 і РМ (2.5);

6) локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у своєму мовленні, у тому числі спричинених перенесенням з ІМ1 і РМ, у позааудиторній роботі (2.6).

Цілі підциклів, а також види діяльності студентів у їхніх межах представлено в табл. 2.5 (див. сс. 134–136).

Особливої уваги заслуговують підцикли 1.1 і 2.1, що готують студентів до виконання аудиторної рецептивно-аналітичної діяльності з порівняння особливостей вимови й функціонування ФО АМ із РМ і ІМ1. Майбутнім учителям пропонуються завдання самостійно дослідити особливості ФО НМ і РМ, які можуть уплинути на процес оволодіння вимовою англійських звуків або інтоном, що вводитимуться й опрацьовуватимуться на занятті. Для цього їм рекомендується звернутися за консультацією до викладача НМ, запропонованих інтернет-джерел або довідкової літератури. З огляду на достатньо високий рівень сформованості їхньої ПФК у НМ, а також вивчення фонетичних особливостей РМ у школі, такий вид роботи є посильним для студентів першого року вивчення АМ у ЗВО. Перед ними постає завдання лише «пригадати» уже знайомий теоретичний матеріал.

Модель формування ПФК в ІМ2

Цикл	Підцикл	Цілі	Види діяльності студентів
І Вступний теоретично-практичний	1.1. Актуалізація загальних знань про особливості ФО ІМ1 і РМ у межах окремої теми в позааудиторній роботі.	Удосконалення ФЗ; розвиток навчальної автономії.	Позааудиторна пошуково-аналітична
	1.2. Первинне сприйняття на слух вимови ФО ІМ2 у межах певної теми в діалогічному або монологічному мовленні.	Уведення ФО в контексті; формування ФЗ.	Аудиторна рецептивно-аналітична
	1.3. Аналіз особливостей ФО ІМ2 у межах окремої теми порівняно з ІМ1 і РМ.	Формування ДЧ до ФО ІМ2 у порівнянні з відповідними одиницями НМ і РМ у межах окремої теми; формування ФЗ про загальні особливості вимови й використання ФО, у тому числі порівняно з НМ і РМ, у межах окремої теми.	Аудиторна рецептивно-аналітична й репродуктивно-аналітична

	1.4. Первинна автоматизація мовленнєвих дій із ФО ІМ2 у межах певної теми з опорою на ІМ1 і РМ.	Формування професійно орієнтованих ФН рецепції та репродукції ФО у межах певної теми на дотекстовому й текстовому рівнях.	Аудиторна рецептивно-репродуктивна
ІІ Практичний	2.1. Актуалізація знань про особливості окремих ФО в ІМ1 і РМ у позааудиторній роботі.	Удосконалення ФЗ; розвиток навчальної автономії.	Позааудиторна пошуково-аналітична
	2.2. Сприйняття на слух вимови окремих ФО ІМ2 у діалогічному або монологічному мовленні.	Уведення окремих ФО в контексті; формування ФЗ.	Аудиторна рецептивно-аналітична
	2.3. Аналіз особливостей окремих ФО ІМ2 порівняно з ІМ1 і РМ.	Формування ДЧ до окремих ФО ІМ2 у порівнянні з НМ і РМ; формування ФЗ про особливості вимови й використання певних ФО ІМ2 у порівнянні з ІМ1 і РМ.	Аудиторна рецептивно-аналітична й репродуктивно-аналітична
	2.4. Автоматизація мовленнєвих дій із окремими ФО ІМ2 з опорою на ІМ1 і РМ.	Формування професійно-орієнтованих ФН рецепції та репродукції окремих ФО на дотекстовому й текстовому рівнях.	Аудиторна рецептивно-репродуктивна

	2.5. Локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, у тому числі спричинених негативним перенесенням з ІМ1 і РМ.	Формування професійних ФВ локалізувати, ідентифікувати, аналізувати й виправляти вимовні помилки, спричинені перенесенням із ІМ1 і/або РМ, у чужому мовленні.	Аудиторна рецептивно-аналітична, репродуктивна
	2.6. Локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у своєму мовленні, у тому числі спричинених негативним перенесенням із ІМ1 і РМ, у позааудиторній роботі.	Формування професійних ФВ локалізувати, ідентифікувати, аналізувати й виправляти вимовні помилки, спричинені перенесенням із ІМ1 і/або РМ, у своєму мовленні.	Позааудиторна репродуктивна й рецептивно-аналітична

На нашу думку, виконання завдань першого етапу також готує студентів до здійснення в майбутньому професійної діяльності з формування ФК інших. Перш ніж почати формувати в учнів навички вимови тієї або іншої ФО, учитель повинен дослідити джерела інтерференції й позитивного перенесення до мови, що вивчається, і врахувати цю інформацію під час вибору або укладання вправ. Самостійний пошук інформації та розвиток навчальної автономії в межах підциклів 1.1 і 2.1 сприяє, як ми вважаємо, формуванню цієї здатності.

Метою підциклів 1.2 і 2.2 є введення нових ФО в контексті. Студенти отримують завдання прослухати діалог/монолог, звертаючи увагу на фонетичне

оформлення в ньому певних мовленнєвих одиниць. При цьому в їхній свідомості відбувається формування першого уявлення про акустично-артикуляційні характеристики звуків або фонетичні особливості несементних ФО АМ, формується образ-еталон, на який вони спиратимуться при виконанні вправ наступних підциклів. Після цього майбутні вчителі відповідають на питання щодо наявності подібних фонетичних явищ у РМ і НМ і закономірностей їх використання в цих мовах. Відповіді супроводжуються наданням студентами власних прикладів із мов, що вивчаються. Оскільки вчитель під час навчання будь-якої мови ілюструє закономірності використання мовленнєвих одиниць прикладами, такий вид діяльності сприяє, як ми вважаємо, професійній орієнтації процесу навчання вимови ІМ2.

Наступним кроком є подальше формування ФЗ, а також розвиток ДЧ до елементів фонетичної системи ІМ2 у порівнянні з відповідними одиницями ІМ1 і РМ у підциклах 1.3 і 2.3. Слід зазначити, що на цьому етапі студенти не отримують знання в готовому вигляді. Виконуючи низку вправ рецептивно-аналітичного й репродуктивно-аналітичного характеру, вони роблять власні висновки щодо наявності схожості/відмінностей між ФО АМ й інших мов. Так, під час опрацювання звуків [p, b] після завдань на імітацію білінгвальних мінімальних пар АМ й української, АМ і російської й на читання мінімальних пар АМ і НМ студенти відповідають на запитання про те, що саме робить англійський [b] схожим із українським [б], але відмінним від німецького [b] і російського [б] у кінцевій позиції або чим англійський і німецький [p] відрізняється від відповідного звука РМ. Формування ПФК на цьому етапі завершується занесенням студентами інформації до таблиць, що сприяє систематизації знань про фонетичну систему АМ та полегшує повторення матеріалу.

Наступний етап формування ПФК в ІМ2 спрямований на формування професійно орієнтованих ФН рецепції й репродукції ФО у межах певної теми (підцикл 1.4) або конкретних ФО (підцикл 2.4) на дотекстовому та текстовому рівнях. Виконуючи завдання цих підциклів, студенти можуть скористатися

рекомендацією спиратися на вже сформовані навички вимови в інших мовах, що надається в інструкції до вправи. У такий спосіб у майбутніх учителів формується уявлення про можливість позитивного перенесення з цих мов, що може значно інтенсифікувати процес оволодіння ними ПФК в ІМ2. Більш того, зазначений етап надає можливість студентам ознайомитися зі шляхами врахування ІМ1 під час формування ФН учнів в ІМ2, що може стати цінною інформацією за умов навчання ними АМ як ІМ2 у школі.

Зазначені вище етапи слугують базою для формування в майбутніх учителів професійних умінь локалізувати, ідентифікувати, аналізувати й виправляти вимовні помилки в чужому мовленні в підциклі 2.5. Формування цих умінь на завершальному етапі оволодіння ПФК обумовлено тим, що, як правило, студенти першого року вивчення ІМ2 у ЗВО, володіють доволі низьким рівнем ФК. Відтак, концентрація їхньої уваги на вимовних помилках на початку заняття, коли образ-еталон правильної вимови в багатьох студентів ще не є сформованим, може призвести до копіювання ними в подальшому помилкової вимови та, як наслідок, нездатності розпізнати неправильно оформлену мовленнєву одиницю серед інших і продемонструвати зразок коректної вимови цього мовленнєвого відрізка.

На останньому етапі опрацювання фонетичного матеріалу (підцикл 2.6) студенти в якості самостійної роботи отримують завдання здійснити аудіозапис власного мовлення з подальшою локалізацією, ідентифікацією, аналізом і виправленням вимовних помилок, що формує в майбутніх учителів здатність до рефлексії й удосконалення своїх професійно орієнтованих ФН.

Оскільки забезпечення визначеної нами послідовності етапів формування ПФК в ІМ2 в освітньому процесі можливе за умов як інтегрованого, так й аспектного навчання АМ як ІМ2 незалежно від кількості відведених годин, розроблена нами модель є універсальною та може використовуватися в будь-якому педагогічному ЗВО України.

Ефективність розробленої методики потребує експериментальної перевірки. Розгляду цього питання присвячено наступний розділ нашого дослідження.

Висновки до розділу 2

1. Формування ПФК в ІМ2 здійснюється на основі дидактичних, загальнометодичних і спеціальних методичних принципів. За критерієм схожості/розбіжності шляхів їхньої реалізації в умовах навчання АМ як ІМ1 й ІМ2 вони поділяються на три групи: 1) принципи, реалізація яких є ідентичною за умов формування ПФК в ІМ1 й ІМ2; 2) принципи, реалізація яких підлягає модифікації за умов формування ПФК в АМ як ІМ2; 3) принципи, що є специфічними для процесу формування ПФК в ІМ2. До першої групи належать дидактичні принципи активності й міцності, а також загальнометодичні принципи комунікативної спрямованості, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, одночасного введення та паралельного тренування ФО обох рівнів і поетапного формування ФК. До другої групи відносяться дидактичні принципи свідомості, розвивального навчання, наочності, науковості, посильності й послідовності та загальнометодичні принципи професійної орієнтації, системності й мінімізації фонетичного матеріалу. У межах третьої групи вирізняє спеціальні методичні принципи врахування штучного субординативного мультилінгвізму, контрастивності й інтенсифікації.

2. У межах паралельного опрацювання голосних і приголосних звуків, а також сегментних і суперсегментних фонетичних явищ визначено найбільш оптимальний порядок уведення ФО в процесі навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької. На основі класифікації приголосних за критерієм схожості/відмінності їхніх релевантних ознак від відповідних характеристик звуків інших мов, що вивчаються, запропонована така послідовність ознайомлення студентів із англійськими приголосними: 1) [p, b,

m]; 2) [f, v]; 3) [j]; 4) [k, g]; 5) [t, d, s, z, l, n]; 6) [ʃ, ʒ, ʒ, ʒ]; 7) [ŋ]; 8) [h]; 9) [θ, ð]; 10) [w, r]. Класифікація монофтонгів за аналогічним критерієм, а також аналіз особливостей вимови елементів дифтонгів стали базою для визначення такого порядку опрацювання голосних: 1) [i:, ɪ]; 2) [e, æ]; 3) [ʌ, ɑ:]; 4) [ɔ:, ɒ]; 5) [u:, ʊ]; 6) [ə]; 7) [z:]; 8) [eɪ, aɪ, oɪ]; 9) [aʊ, əʊ]; 10) [ɪə, eə, ʊə]. Під час опрацювання суперсегментних звукових одиниць рекомендовано здійснювати перехід від простих мелодичних типів до комбінованих, від нейтральних до емоційно забарвлених (1) Low Fall; 2) Low Rise; 3) High Fall; 4) High Rise; 5) Fall-Rise; 6) Rise-Fall; 7) Rise-Fall-Rise), від акцентних схем із одним наголосом до одиниць мовлення, що також характеризуються другорядним наголосом.

3. Представлено типи вправ, що можуть бути використані під час формування ПФК в АМ після НМ, за загальними та спеціальними критеріями. До загальних критеріїв належать спрямованість вправ на прийом і видачу інформації (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи), комунікативність (некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні), умотивованість (умотивовані, невмотивовані), рівень керування діями студентів (з повним, частковим і мінімальним керуванням), наявність/відсутність опор (без опор, зі спеціально створеними опорами), наявність/відсутність ігрового компоненту (без ігрового компоненту, з нерольовим ігровим компонентом, з рольовим ігровим компонентом), спосіб виконання вправи (фронтальні, хорові, групові, парні, індивідуальні). Спеціальними критеріями є кількість цілей (багатоцільові, моноцільові вправи), професійна спрямованість (професійно спрямовані, без професійної орієнтації), наявність/відсутність самоаналізу/рефлексії (з рефлексивно-аналітичним компонентом, без рефлексивно-аналітичного компоненту), характер мовленнєвого матеріалу (мультилінгвальні, білінгвальні, монолінгвальні).

4. У складі підсистеми вправ для професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької виділено чотири групи вправ: 1) для ознайомлення студентів із новими ФО АМ із подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з НМ і РМ; 2) для автоматизації дій із ФО на

дотекстовому рівні з опорою на НМ та/або РМ; 3) для автоматизації дій із ФО на рівні мінітексту/тексту з опорою на НМ та/або РМ; 4) для формування професійних умінь майбутніх учителів з урахуванням впливу ІМ1 та/або РМ.

5. З метою реалізації підсистеми вправ розроблено циклічну модель формування ПФК в АМ після НМ, що ґрунтується на позааудиторній й аудиторній діяльності пошуково-аналітичного, рецептивно-аналітичного, рецептивно-репродуктивного й репродуктивного характеру. До вступного теоретично-практичного циклу зазначеної моделі віднесено підцикли актуалізації загальних знань про особливості ФО ІМ1 і РМ у межах окремої теми в позааудиторній роботі; первинного сприйняття на слух вимови ФО ІМ2 у межах певної теми в діалогічному або монологічному мовленні; аналізу особливостей ФО ІМ2 у межах окремої теми порівняно з ІМ1 і РМ; первинної автоматизації мовленнєвих дій із ФО ІМ2 у межах певної теми з опорою на ІМ1 і РМ. Практичний цикл укладеної моделі містить підцикли актуалізації знань про особливості окремих ФО ІМ1 та РМ у позааудиторній роботі; сприйняття на слух вимови окремих ФО ІМ2 під час аудіювання діалогів або монологів; аналізу особливостей окремих ФО ІМ2 в порівнянні з ІМ1 і РМ; автоматизації мовленнєвих дій з окремими ФО ІМ2 з опорою на ІМ1 і РМ; локалізації, ідентифікації, аналізу й виправлення вимовних помилок у чужому мовленні; локалізації, ідентифікації, аналізу й виправлення вимовних помилок у своєму мовленні.

Результати другого розділу опубліковано в чотирьох статтях у фахових виданнях України (Чухно, 2014а, 2016е, 2017d, 2017е) і п'яти тезах доповідей (Чухно, 2016а, 2017b, 2017с, 2017f, 2019).

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

У розділі 3 подано опис організації й проведення експериментального навчання, здійснено аналіз й інтерпретацію результатів експерименту, а також на основі отриманих даних укладено методичні рекомендації щодо формування ПФК майбутніх учителів в умовах навчання АМ як ІМ2 після НМ, у тому числі викладачами, які не володіють НМ.

3.1. Організація й проведення експерименту

У процесі підготовки, організації й проведення експериментального навчання ми спиралися на положення теорії методичного експерименту, визначені Бігич та ін. (2013), Гурвичем (1980), Киверялгом (1980), Сисоевою та Кристопчук (2009), Шейко та Кушнарєнко (2004), а також Штульманом (1971). Проведений експеримент ми визначаємо як *базовий, формувальний, природний, вертикально-горизонтальний*. Експеримент можна вважати *базовим*, оскільки він передбачає проведення безпосередньо експериментального навчання з метою перевірки попередньо сформульованої гіпотези, на відміну від розвідувального експерименту, що має за мету виявити або уточнити певні деталі дослідження (Штульман, 1971, сс. 29–30). *Формувальний* характер експерименту полягає у формуванні ПФК в АМ як ІМ2. *Природність* експерименту виявляється в його проведенні у звичних для студентів умовах навчання (Штульман, 1971, с. 33). *Вертикальний* характер експерименту зумовлений тим, що під час його проведення порівнювався рівень володіння студентами ПФК в ІМ2 до експериментального навчання та після нього. *Горизонтальний* характер експерименту обумовлено однорідністю груп за рівнем володіння вимовою АМ на початку експериментального навчання, а

також порівнянням рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів усіх експериментальних груп (ЕГ) після експериментального навчання з метою виявлення більш ефективного варіанту методики.

Проведена експериментальна перевірка складалася з чотирьох етапів, що узгоджуються з виділеними Бігич та ін. (2013) фазами методичного експерименту (с. 48): 1) організація експериментального навчання; 2) реалізація експериментального навчання; 3) констатація отриманих результатів; 4) інтерпретація результатів експерименту. Опишемо процедуру проведення експерименту відповідно до зазначених етапів.

На фазі організації ми сформулювали робочу гіпотезу експерименту, визначили його завдання, виокремили варійовані та неварійовані фактори експериментального навчання, а також відібрали учасників експерименту.

На основі досліджених нами теоретичних передумов формування ПФК в АМ як ІМ2, ми висунули таку робочу *гіпотезу* експерименту: ефективність навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької значно зростає за умов поетапної організації та професійної орієнтації цього процесу з використанням вправ і завдань, що ґрунтуються на врахуванні досвіду студентів в оволодінні РМ та ІМ1.

З огляду на висунуту гіпотезу, ми передбачили такий наслідок експериментального навчання: учасники експерименту, під час навчання яких буде враховано досвід оволодіння як РМ, так і ІМ1, продемонструють значно вищий рівень сформованості компонентів ПФК в ІМ2, що є ідентичними до складників ПФК в ІМ1, у порівнянні зі студентами, які оволодіватимуть англійською вимовою, спираючись лише на РМ.

Зважаючи на виділені науковцями компоненти методичного експерименту (Бігич та ін., 2013, с. 48; Штульман, 1971, с. 52), перевірка робочої гіпотези вимагала вирішення таких *завдань*: 1) провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня володіння студентами вимовою АМ як ІМ2 із метою підтвердження їхньої належності до однієї генеральної вибірки, а також порівняння цього рівня з результатами

післяекспериментального тестування; 2) здійснити експериментальне навчання на основі авторської методики формування ПФК в ІМ2; 3) провести післяекспериментальний зріз із метою визначення досягнутого рівня сформованості ПФК в АМ як ІМ2; 4) перевірити достовірність отриманих результатів експериментального навчання методами математичної статистики; 5) провести опитування студентів із метою виявлення їхнього ставлення до розробленої методики й основних труднощів під час виконання вправ; 6) порівняти, проаналізувати й інтерпретувати результати перед- і післяекспериментального зрізів в усіх ЕГ; 7) формулювати висновки щодо ефективності розробленої методики.

До *неварійованих факторів* експерименту ми віднесли: 1) тривалість експериментального навчання (14 тижнів); 2) кількість годин, відведених на впровадження розробленої нами методики (21 година аудиторної роботи та 31,5 година самостійної роботи, що складає чверть від кількості часу, відведеного на навчання АМ у першому семестрі в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди); 3) кількість підгруп – 4 (2 підгрупи в кожній серії експерименту); 4) кількість студентів у підгрупах (ЕГ1 – 10, ЕГ2 – 9, ЕГ3 – 12; ЕГ4 – 10); 5) вихідний рівень сформованої ПФК в АМ як ІМ2; 6) завдання перед- і післяекспериментальних зрізів; 7) об'єкти контролю та критерії оцінювання; 8) експериментатор – автор дисертаційного дослідження.

Розглядаючи НМ як можливий засіб підвищення ефективності формування ПФК в ІМ2, єдиним *варійованим фактором* у проведеному експериментальному навчанні ми обрали варіанти методики.

Слід зазначити, що в правильно спланованому з погляду варіативності експерименті всі групи, що беруть у ньому участь, вважаються експериментальними та водночас контрольними стосовно одна одної (Бігич та ін., 2013, с. 48). Відтак, чотири підгрупи, у яких здійснювалось експериментальне дослідження, отримали загальний шифр ЕГ. При цьому Варіант А методики, що ґрунтувався на розробленій нами циклічній моделі

формування ПФК в ІМ2 і передбачав опору студентів в оволодінні англійською вимовою на свій досвід вивчення як РМ, так і ІМ1, використовувався в підгрупах ЕГ1 і ЕГ3. Підгрупи ЕГ2 і ЕГ4 навчалися за Варіантом Б, що відрізнявся від Варіанту А опорою виключно на РМ майбутніх учителів.

Експериментальне навчання проходило у дві серії. Учасниками першої серії (І семестр 2015 – 2016 навчального року) стали 19 студентів, другої (І семестр 2016 – 2017 навчального року) – 22 студенти першого курсу факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Отже, загалом в експериментальному навчання взяв участь 41 студент. Усі учасники вивчали АМ як ІМ2. Підгрупи першої серії отримали шифр ЕГ1 та ЕГ2, другої – ЕГ3 й ЕГ4.

Представимо структуру експерименту в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Структура методичного експерименту

Серія	Етапи експериментального навчання	Час проведення	К-ть ауд. год.	К-ть год. самот. роботи	Основні завдання
I	Перед-експериментальний зріз в ЕГ1 й ЕГ2	01.09.2015 – 03.09.2015	2		1) Визначити вихідний рівень сформованості ПФК в АМ як ІМ2; 2) підтвердити належність підгруп до однієї генеральної вибірки.

	Експериментальне навчання в ЕГ1 й ЕГ2	04.09.2015-04.12.2015	21	31,5	Формувати ПФК в ІМ2 з урахуванням впливу ІМ1 і/або РМ.
	Після-експериментальний зріз в ЕГ1 й ЕГ2	08.12.2015-09.12.2015	2		Визначити рівень сформованості ПФК в ІМ2 наприкінці експериментального навчання.
	Після-експериментальне письмове опитування студентів ЕГ1 й ЕГ2	09.12.2015	0,5		З'ясувати ставлення студентів до запропонованої методики й виявити основні труднощі під час виконання вправ.
II	Перед-експериментальний зріз в ЕГ3 й ЕГ4	01.09.2016-02.09.2016	2		1) Визначити вихідний рівень сформованості ПФК в ІМ2; 2) підтвердити належність підгруп до однієї генеральної вибірки.
	Експериментальне навчання в ЕГ3 й ЕГ4	05.09.2016-05.12.2016	21	31,5	Формувати ПФК в ІМ2 з урахуванням впливу ІМ1 і/або РМ.

	Після- експериментальний зріз в ЕГ3 й ЕГ4	05.12.2016- 08.12.2016	2		Визначити рівень ПФК в ІМ2 наприкінці експериментального навчання.
	Після- експериментальне письмове опитування студентів ЕГ3 й ЕГ4	08.12.2016	0,5		З'ясувати ставлення студентів до запропонованої методики й виявити основні труднощі під час виконання вправ.

У вересні 2015-2016 навчального року (ЕГ1 й ЕГ2), а також у вересні 2016-2017 навчального року (ЕГ3 й ЕГ4) ми провели передекспериментальний зріз, що тривав 2 аудиторні години в кожній групі та складався з 25 завдань із вибірковою відповіддю множинного, альтернативного та перехресного вибору, з вільно конструйованою відповіддю, завдань на імітацію та читання вголос (див. Додаток Б). З огляду на те, що в групах ЕГ2 й ЕГ4 не відбувалося формування тих компонентів, що є специфічними для ПФК в ІМ2, об'єктами контролю ми обрали складники ФК, що є ідентичними до відповідних компонентів ПФК в ІМ1 і що формувалися в усіх підгрупах, а саме: ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ; професійні ФЗ; професійно орієнтовані ФН в аудіюванні; професійно орієнтовані ФН у читанні вголос; професійно орієнтовані ФН говоріння; професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні.

Зазначимо, що серед рівнів сформованості ПФК в ІМ2 ми вирізняємо початковий, середній, достатній і високий. *Початковим* рівнем ми вважали коефіцієнт навченості, нижчий за 0,6. За 100-бальною шкалою оцінювання він дорівнює 1 – 59 балам, що в педагогічних ЗВО України відповідає оцінці «незадовільно». Показник 0,6 – 0,73 свідчив про *середній* рівень сформованості

ПФК в ІМ2. Він дорівнює 60 – 73 балам і в умовах навчання майбутніх учителів відповідає оцінці «задовільно». *Достатнім* уважався коефіцієнт навченості 0,74 – 0,89, що за традиційною національною шкалою відповідає оцінці «добре» та дорівнює 74 – 89 балам. Результат, що дорівнював або перевищував 0,9 (90 – 100 балів), відповідав *високому* рівню володіння вимовою АМ і був підставою для отримання оцінки «відмінно».

Рівень володіння майбутніми вчителями компонентами ПФК в ІМ2, що відповідають об'єктам контролю в передекспериментальному тестуванні, було визначено за якісними й кількісними критеріями, що є загальноприйнятим підходом у методичній науці (Бігич та ін., 2013, с. 171).

Визначаючи коефіцієнт навченості за об'єктом контролю «ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ», ми враховували якісні критерії, а саме: 1) коректність сприйняття студентами схожості/відмінності між фонетичним оформленням мовленнєвих одиниць АМ і РМ; 2) відповідність відтворених студентами з опорою на РМ мовленнєвих одиниць ІМ2 вимовним нормам АМ.

Якісними критеріями при визначенні рівня володіння майбутніми вчителями ФЗ були: 1) правильність розуміння фонетичних ознак англійських звуків і їхніх особливостей у порівнянні з РМ; 2) правильність розуміння основних особливостей суперсегментних ФО АМ порівняно з РМ.

Для визначення рівня сформованості ФН в аудіюванні ми зважали на якісний критерій правильності сприйняття студентами на слух артикуляційно-акустичних характеристик звуків, фонетичного оформлення слів, речень і більших відрізків мовлення в ІМ2.

Якісним критерієм для визначення рівня володіння студентами ФН у читанні вголос і говорінні стала відповідність відтворених ними мовленнєвих одиниць фонетичним нормам АМ. Додатковим кількісним критерієм у читанні вголос ми вважали швидкість читання.

Визначаючи коефіцієнт навченості за об'єктом контролю «ФВ локалізувати вимовні помилки», ми зважали на якісний критерій

правильності сприйняття студентами наявності/відсутності помилок у фонетичному оформленні мовленнєвих одиниць іншими мовцями.

Зазначимо мету й опишемо процедуру оцінювання кожного тестового завдання.

Метою завдань № 1, 3, 5, 7, 9, 11, 15, 17, 19 було перевірити вихідний рівень сформованості в студентів ДЧ до ФО АМ у порівнянні з РМ.

Тестове завдання № 1 було спрямоване на визначення рівня володіння студентами ФН розпізнавання звуків ІМ2 серед звуків АМ, української та російської мов.

Завдання № 3 було націлено на перевірку вихідного рівня володіння майбутніми вчителями навичками ідентифікації англійського, українського або російського слова в мінімальних парах.

Завдання № 5 мало на меті визначити рівень володіння здатністю розпізнавати схожості/відмінності у використанні лексичного наголосу в АМ у порівнянні з РМ.

Завдання № 7 перевіряло рівень сформованості навичок розпізнавати відмінності в ритмічному оформленні англійських речень порівняно з реченнями української та російської мов.

Метою завдання № 9 було перевірити рівень сформованості в студентів здатності розпізнавати схожості/відмінності у використанні фразового наголосу в парах речень АМ і РМ.

Тестове завдання № 11 було спрямоване на визначення рівня сформованості навичок розпізнавати схожості/відмінності в мелодичному оформленні англійських речень у порівнянні з реченнями української та російської мов.

Завдання № 15 і 17 було націлено на перевірку рівня володіння майбутніми вчителями здатністю імітувати англійські слова й речення відповідно, спираючись на РМ, що полегшувало виконання завдання. Так, у завданні № 15 студентам пропонувалося послухати й повторити слова з опорою на їхню транскрипцію, уникаючи, як в українській мові, оглушення кінцевих

приголосних [b, v, g]. Таким чином, правильною відповіддю в цьому завданні ми вважали відтворення студентами англійських слів із збереженням дзвінкості останніх звуків. Неправильною відповіддю було оглушення звуків [b, v, g].

Виконуючи завдання № 17, студенти повинні були послухати англійські речення й повторити їх з опорою на українські й російські речення, у яких використовується такий самий тип мелодики. Отже, правильною відповіддю ми вважали коректне відтворення студентом мелодичного типу, неправильною відповіддю – його заміна на інший.

Завдання № 19 перевіряло рівень сформованості в майбутніх учителів здатності демонструвати відмінності у вимові мінімальних пар слів AM і PM у читанні вголос. При цьому ми вважали відповідь правильною, якщо студент прочитав мінімальну пару з коректним відтворенням усіх релевантних і нерелевантних ознак фонем. Неправильною відповіддю ми вважали заміну студентом у парі слів хоча б однієї фонетичної ознаки звуків на іншу.

Зазначимо, що фіксування помилок студентів у тестових завданнях № 15, 17 і 19 відбувалося одночасно з виконанням цих завдань.

Оцінюючи завдання № 1, 3, 5, 7, 9, 11, 15, 17, 19, ми скористалися формулою Беспалька (1968) $K = Q/N$, де K = коефіцієнт навченості; Q – кількість правильних відповідей у завданні; N –максимально можлива кількість правильних відповідей у цьому завданні (с. 56). При цьому коефіцієнт навченості за об'єктом контролю «ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ» ми прирівнюємо середньому арифметичному показників, отриманих при оцінюванні всіх зазначених завдань.

Завдання № 22, 23, 24 перевіряли рівень володіння ФЗ. Тестове завдання № 22 мало на меті визначити рівень володіння студентами знаннями про особливості артикуляції голосних звуків AM, завдання № 23 – особливостей утворення приголосних звуків AM і РМ. Полегшенню виконання цих завдань сприяли зображення, що демонструють положення органів мовлення під час вимови голосних і приголосних звуків.

Завдання № 24 було спрямовано на визначення рівня володіння майбутніми вчителями знаннями про характерні риси англійських ФО на рівні слів і речень порівняно з відповідними одиницями РМ. Зважаючи на недостатній рівень володіння ІМ2 більшістю студентів, ми максимально спростили мовленнєвий матеріал, що зробило це завдання посильним для всіх студентів.

Завдання № 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13 були спрямовані на визначення рівня володіння професійно орієнтованими ФН в аудіюванні. Мета тестового завдання № 2 полягала у визначенні рівня сформованості ФН ідентифікації певного звуку в групі звуків АМ; № 4 – диференціації англійських слів за фонетичним оформленням; № 6 – ідентифікації слів із однаковим лексичним наголосом; № 8 – ідентифікації ритмічного малюнку фрази; № 10 – локалізації фразового наголосу в реченні; № 12 – розпізнаванні мелодичного типу в реченні; № 13 – локалізації пауз у тексті.

Процес визначення коефіцієнта навченості за об'єктами контролю «ФЗ» і «професійно орієнтовані ФН в аудіюванні» є аналогічним процедурі підрахунку рівня володіння студентами ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з українською та російською мовами.

Тестові завдання № 14, 16, 18, 20 були спрямовані на визначення рівня сформованості професійно орієнтованих ФН читання вголос.

Завдання № 14 пропонувало студентам прослухати й повторити англійські звуки, спираючись на знаки транскрипції. Правильною відповіддю вважалось повне відтворення студентом релевантних і нерелевантних ознак звуку, неправильною – заміна однієї та більше ознаки іншою.

Виконання завдання № 16 передбачало імітацію студентами англійських слів із графічною опорою. Неправильно прочитаним уважалось слово, у вимові якого була допущена одна або більше помилок у відтворенні релевантних або нерелевантних характеристик звуків.

Тестове завдання № 18 мало на меті визначити рівень сформованості в студентів здатності імітувати англійські речення. На відміну від завдань № 14 і

№ 16, що вимагали концентрації уваги майбутніх учителів лише на звуках, правильне виконання завдання № 18 передбачало відтворення студентами декількох фонетичних явищ – фразового наголосу, мелодичного оформлення речення й ритму. Зважаючи на складність такого завдання, ми вважаємо неправомірним надавати однакову вагу помилкам у відтворенні фразового наголосу або мелодики, що призводять до зміни значення фрази (Vassilyev, 1970), і помилкам у відтворенні ритмічного малюнку речення, що, як відомо, є однією з причин іноземного акценту (Леонтьева, 2002). Тому, оцінюючи завдання № 18, неправильною відповіддю ми вважали речення, відтворене студентом із порушенням мелодики та (або) фразового наголосу, і дорівнювали його двом реченням, у вимові яких студент припустився помилки у відтворенні ритму.

Слід зазначити, що помилки студентів у тестових завданнях № 14, 16 і 18 фіксувалися під час їх виконання.

У завданні № 20 студентам було запропоновано виразно прочитати текст, що складався з 144 слів (183 складів). Під час читання здійснювався аудіозапис, на основі якого після проведення передекспериментального зрізу ми відтворили текст, прочитаний кожним студентом, за допомогою фонетичної транскрипції. У такий спосіб ми мали можливість локалізувати, ідентифікувати й проаналізувати вимовні помилки, а також визначити кількість інтонаційних груп у кожній транскрипції.

Оцінювання читання вголос тексту проводилося за трьома показниками: кількість правильно прочитаних слів, кількість правильно прочитаних інтонаційних груп і швидкість читання.

Необхідно зазначити, що читання вголос тексту є значно складнішим завданням за імітацію ізольованих звуків і слів. Тому одну помилку, що перешкоджає розумінню висловлювання, ми дорівнювали двом помилкам, які спричиняють іноземний акцент. Таким чином, неправильно прочитаним ми вважали слово, у вимові якого студент припустився: помилки в наголосі; однієї та більше помилки у відтворенні релевантних ознак фонем; двох і більше

помилки у відтворенні нерелевантних ознак фонем; однієї та більше помилки у відтворенні нерелевантних ознак фонем і помилки у відтворенні слабкої форми слова. Неправильно прочитане слово ми дорівнювали двом словам, у вимові кожного з яких студент припустився лише однієї помилки у відтворенні нерелевантних ознак фонем або помилки у відтворенні слабкої форми цього слова. Неправильно прочитаною ми вважали інтонаційну групу, у вимові якої студент припустився помилки у відтворенні фразового наголосу, паузи та (або) типу мелодики.

Швидкість читання вголос розраховувалася шляхом ділення кількості прочитаних складів на тривалість читання у хвилинах. При цьому для визначення коефіцієнта навченості ми поділили швидкість читання студента на середній темп мовлення (240 складів на хвилину). Так, наприклад, якщо студент прочитав текст із швидкістю 180 складів на хвилину, його коефіцієнт навченості за цим показником склав 0,75 (180/240).

Результат виконання студентами завдання № 20 дорівнює середньому арифметичному показників, зафіксованих за трьома критеріями, а коефіцієнт навченості за об'єктом контролю «професійно орієнтовані ФН у читанні вголос» – середньому арифметичному результатів, отриманих за виконання завдань № 14, 16, 18, 20.

Завдання № 21 мало на меті визначити рівень сформованості професійно орієнтованих ФВ локалізувати фонетичні помилки в чужому мовленні. Воно виконувалось одночасно з читанням уголос тексту й оцінювалось у такий спосіб. Правильним варіантом відповіді вважалася помітка помилки, що дійсно була допущена іншим студентом. Неправильною відповіддю ми вважали позначку помилки, якої не було в мовленні, або відсутність такої, якщо студент не почув помилку в читанні. Для розрахунку коефіцієнта навченості ми поділили кількість правильних відповідей на загальну кількість слів, неправильно прочитаних усіма студентами, крім студента, робота якого оцінювалась.

Завдання для визначення рівня сформованості ФН у говорінні № 25 було запропоновано у вигляді комунікативної ситуації, що спонукала студентів до діалогічного спілкування. При цьому ситуація була укладена таким чином, щоб студент першого курсу мав змогу висловитися, користуючись наявним у нього лексичним і граматичним мінімумом. Зазначене завдання виконувалось одночасно з тестовими завданнями № 22, 23, і 24. Говоріння кожної пари студентів також записувалось на диктофон і транскрибувалось. Оцінювання рівня володіння ФН у говорінні проводилося за двома критеріями: кількість правильно вимовлених слів і кількість правильно вимовлених інтонаційних груп. Процедура підрахунку проводилася аналогічно до процесу визначення кількості правильно відтворених слів й інтонаційних груп під час виконання тестового завдання № 20. Коефіцієнт навченості за цим об'єктом контролю «професійно орієнтовані ФН у говорінні» дорівнює середньому арифметичному результатів, отриманих за двома зазначеними критеріями.

Завершуючи опис процедури підготовки й проведення передекспериментального зрізу, слід зазначити, що розроблений нами комплекс завдань відповідає всім основним показникам якості мовного тесту, що виділяють науковці (Бігич та ін., 2013, с. 161; Петрашук, 1999; Цатурова & Балуюян, 2004; Fulcher, 2010; Fulcher & Davidson, 2007). Такими показниками є надійність тесту, його валідність, диференційна здатність, автентичність, інтерактивність, практичність, економічність і вплив.

Ми можемо стверджувати, що передекспериментальний тест є *надійним*, оскільки результати відповідей тестованих у першій і другій серії експерименту є приблизно тотожними (див. підрозділ 3.2). *Валідність* розробленого нами тесту обумовлена його здатністю визначити рівень володіння студентами всіма найвагомішими складниками ПФК в ІМ2 за об'єктивними критеріями. Передекспериментальний тест також відрізняється *диференційною здатністю*, оскільки за допомогою нього ми можемо виявити студентів із початковим, середнім, достатнім і високим рівнями володіння окремими аспектами вимови АМ. У процесі підготовки була забезпечена *автентичність* тесту, оскільки

типи та види його завдань відповідають характеристикам задач у сфері, для використання в якій ведеться навчання, а саме в професійній діяльності вчителя. Такий тест може бути організовано та проведено за різних умов при мінімальних витратах часу, зусиль і коштів, що свідчить про його *практичність* й *економічність*, а врахування нами індивідуальних особливостей студентів – про його *інтерактивність*.

Аналіз результатів виконання студентами окремих тестових завдань дозволяє визначити компоненти ПФК, рівень володіння якими є найнижчим. Їх формування під час навчання ІМ2 потребує найбільшої уваги, що було враховано під час укладання авторської методики. Це свідчить про *вплив* передекспериментального тесту на процес навчання майбутніх учителів вимови англійської мови після німецької. Крім того, порівняння даних перед- і післяекспериментального тестів надає можливість перевірити ефективність розробленої методики й у випадку позитивного результату імплементувати її в освітній процес, здійснюючи позитивний вплив на процес оволодіння студентами АМ як ІМ2.

Після проведення передекспериментального тестування було розпочато експериментальне навчання, що тривало в кожній групі 1 семестр. Групам ЕГ1 й ЕГ3 було запропоновано Варіант А методики навчання, націлений на формування ПФК в ІМ2 з опорою на РМ й ІМ1. Робота зі студентами груп ЕГ2 та ЕГ4 проводилася відповідно до Варіанту Б методики, що передбачав урахування досвіду майбутніх учителів в оволодінні лише РМ.

Представимо відмінності між Варіантами А і Б методики в межах запропонованої нами циклічної моделі процесу навчання вимови АМ як ІМ2 (див. табл. 3.2 на сс. 156–157).

**Порівняльна характеристика варіантів методики навчання
майбутніх учителів вимови АМ як ІМ2**

Цикл	Підцикл	Варіант А	Варіант Б
I Вступний теоретично-практичний	1.1	Актуалізація загальних знань про особливості <i>ФО ІМ1 і РМ</i> у межах окремої теми в позааудиторній роботі	Актуалізація загальних знань про особливості <i>ФО РМ</i> у межах окремої теми в позааудиторній роботі
	1.2	Первинне сприйняття на слух вимови <i>ФО ІМ2</i> у межах певної теми в діалогічному або монологічному мовленні	
	1.3	Аналіз особливостей <i>ФО ІМ2</i> у межах окремої теми <i>порівняно з ІМ1 і РМ</i>	Аналіз особливостей <i>ФО ІМ2</i> у межах окремої теми <i>порівняно з РМ</i>
	1.4	Первинна автоматизація мовленнєвих дій із <i>ФО ІМ2</i> у межах певної теми з <i>опорою на ІМ1 і РМ</i>	Первинна автоматизація мовленнєвих дій із <i>ФО ІМ2</i> у межах окремої теми з <i>опорою на РМ</i>
II Практичний	2.1	Актуалізація знань про особливості окремих <i>ФО в ІМ1 і РМ</i> у позааудиторній роботі	Актуалізація знань про особливості окремих <i>ФО у РМ</i> у позааудиторній роботі
	2.2	Сприйняття на слух вимови окремих <i>ФО ІМ2</i> в діалогічному або монологічному мовленні	
	2.3	Аналіз особливостей окремих <i>ФО ІМ2 порівняно з ІМ1 і РМ</i>	Аналіз особливостей окремих <i>ФО ІМ2 порівняно з РМ</i>

	2.4	Автоматизація мовленнєвих дій із окремими ФО ІМ2 з <i>опорою на ІМ1 і РМ</i>	Автоматизація мовленнєвих дій з окремими ФО ІМ2 з <i>опорою на РМ</i>
	2.5	Локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, у тому числі <i>спричинених негативним перенесенням із ІМ1 і РМ</i>	Локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, у тому числі <i>спричинених негативним перенесенням із РМ</i>
	2.6	Локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у своєму мовленні, у тому числі <i>спричинених негативним перенесенням із ІМ1 і РМ</i> , у позааудиторній роботі	Локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у своєму мовленні, у тому числі <i>спричинених негативним перенесенням із РМ</i> , у позааудиторній роботі

Вступний теоретично-практичний цикл тривав 7 академічних годин (у середньому 20 хвилин на кожному занятті протягом 14 занять) й охоплював такі теми: 1) фонетична система АМ; 2) приголосні звуки АМ; 3) голосні звуки АМ; 4) складоподіл і складотворення, лексичний наголос і ритм в АМ; 5) фразовий наголос в АМ; 6) мелодика АМ; 7) темп англійського мовлення.

Практичний цикл охоплював наступні 14 академічних годин (у середньому 20 хвилин на кожному занятті протягом 28 занять) і був присвячений тренуванню й удосконаленню вимови окремих ФО АМ, послідовність уведення й опрацювання яких була обґрунтована нами в підрозділі 2.2.

У повному обсязі розподіл тем експериментального навчання за циклами відповідно до Варіанту А розробленої нами методики надається в табл. 3.3 (див.

сс. 158–160). Навчання за Варіантом Б методики також проводилося у відповідності до представленої в табл. 3.3 тематичного плану, проте воно передбачало порівняння ФО АМ з відповідними елементами тільки РМ.

Кожна тема в межах теоретично-практичного й практичного циклів у всіх підгрупах вибірки опрацьовувалася протягом двох занять.

Таблиця 3.3

Тематичний план проведення експериментального навчання за Варіантом А методики формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ

Цикл	Тема
І Вступний теоретично-практичний	Тема 1. Фонетична система АМ у порівнянні з РМ і НМ.
	Тема 2. Органи мовлення. Приголосні звуки АМ. Класифікація приголосних за місцем артикуляції, ступенем шуму, роботою голосових зв'язок і типом перешкоди. Загальні особливості англійських приголосних у порівнянні зі звуками НМ і РМ.
	Тема 3. Голосні звуки АМ. Класифікація голосних за позицією губ, стабільністю артикуляції та положенням язика. Загальні особливості англійських голосних у порівнянні з РМ і НМ.
	Тема 4. Склад. Складоподіл і складотворення, їхні особливості порівняно з РМ і НМ. Лексичний наголос, його типи. Ритм. Основні особливості наголошення ізольованих слів і слів у потоці мовлення в АМ у порівнянні з НМ і РМ.
	Тема 5. Фразовий наголос в АМ. Особливості виділення комунікативного центру речення в АМ порівняно з РМ і НМ.
	Тема 6. Типи мелодики АМ, особливості їх використання порівняно з РМ і НМ.
	Тема 7. Темп англійського мовлення, його особливості в порівнянні з РМ і НМ.

II Практичний	<p>Тема 8. Звуки [p, b, m] та [i:, ɪ], їхні особливості порівняно з найближчими за своїми характеристиками звуками НМ і РМ. Низхідна мелодика розповідних речень, особливості її використання в порівнянні з мелодикою відповідного типу речень НМ і РМ. Ритм.</p>
	<p>Тема 9. Звуки [f, v] та [e, æ], їхні особливості в порівнянні з найближчими за своїми характеристиками звуками НМ і РМ. Висхідна мелодика загальних питань, особливості її використання порівняно з мелодикою відповідного типу речень НМ та РМ. Ритм.</p>
	<p>Тема 10. Звук [j], особливості його вимови порівняно з відповідними звуками РМ і НМ. Низхідна мелодика спеціальних питань, особливості її використання порівняно з мелодикою відповідного типу речень НМ і РМ. Ритм.</p>
	<p>Тема 11. Звуки [k, ɡ] та [ʌ, ɑ:], їхні особливості в порівнянні з відповідними звуками НМ і РМ. Мелодика альтернативних питань, її особливості в порівнянні з РМ і НМ. Паузація в альтернативних питаннях, її особливості порівняно з РМ і НМ.</p>
	<p>Тема 12. Звуки [ɔ:, ʊ], їхні особливості порівняно з найбільш близькими за своїми характеристиками голосними НМ і РМ. Ритм. Паузація.</p>
	<p>Тема 13. Звуки [u:, ʊ], їхні особливості в порівнянні з найближчими за своїми характеристиками звуками НМ і РМ. Мелодика розповідних і питальних речень.</p>
	<p>Тема 14. Звуки [t, d, s, z, l, n], їхні особливості в порівнянні з відповідними звуками НМ і РМ. Фразовий наголос.</p>
	<p>Тема 15. Звуки [ə; z:], їхні особливості в порівнянні з німецькими [ø:, ə], українським [e] і російським [э]. Редукція голосних. Висока висхідна мелодика здивування. Особливості мелодичного оформлення здивування в АМ порівняно з РМ і НМ.</p>

<p>Тема 16. Звуки [ʃ, ʒ, ʒʃ, dʒ], їхні особливості в порівнянні з відповідними звуками РМ і НМ. Висока низхідна мелодика в емоційно забарвленому мовленні. Особливості мелодичного оформлення емоційно забарвленого мовлення в АМ порівняно з РМ і НМ.</p>
<p>Тема 17. Звук [ŋ], його особливості в порівнянні з німецькими [n, ŋ] й українським/російським [ɲ]. Звуки [ei, ai, əi], особливості їхньої артикуляції в порівнянні з вимовою буквосполучень РМ –ей/–эй, –ай, –ой, а також німецьких звуків [ai, øø]. Висока низхідна мелодика окличних речень. Висока висхідна мелодика в питаннях на повторний запит інформації. Особливості використання мелодики в окличних реченнях і питаннях на повторний запит інформації в АМ, РМ і НМ.</p>
<p>Тема 18. Звук [h], його особливості порівняно з німецькими [h, x, ç] й українським/російським [x]. Звуки [əʊ, aʊ], їхні особливості в порівнянні з вимовою буквосполучення РМ –au/–ou та німецького звука [aʊ]. Мелодика звертання, її особливості порівняно з РМ і НМ.</p>
<p>Тема 19. Звуки [θ, ð], їхні особливості порівняно з українськими/російськими [c, z] і німецькими [s, z].</p>
<p>Тема 20. Звуки [w, r], їхні особливості порівняно з найближчими за своїми характеристиками звуками РМ і НМ. З'єднуючі [w, r, j]. Мелодика спонукальних речень, її особливості в порівнянні з НМ і РМ.</p>
<p>Тема 21. Звуки [iə, eə, uə]. Фразовий наголос.</p>

Після закінчення експериментального навчання ми провели післяекспериментальний зріз, принципи укладання якого є ідентичними до умов розроблення передекспериментального тестування. У повному обсязі його матеріали подано в Додатку В.

Описавши організацію й умови проведення експериментального навчання, перейдемо до розгляду його результатів.

3.2. Аналіз й інтерпретація результатів експериментального навчання

У процесі проведення експериментального дослідження було накопичено масив інформації, що потребував аналізу й інтерпретації. Відтак, у цьому підрозділі ми проаналізуємо, порівняємо та прокоментуємо результати перед- і післяекспериментального зрізів, а також оцінимо дані опитування студентів, проведеного на завершальному етапі експериментального дослідження.

Середні коефіцієнти навченості, отримані за результатами передекспериментального тесту, відображені в табл. 3.4. У повному обсязі результати передекспериментального зрізу представлено в Додатку Г.

Таблиця 3.4

Середні показники передекспериментального зрізу

Індекс групи	Коефіцієнт навченості за окремими критеріями						Середній коефіцієнт навченості за всіма критеріями
	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН говоріння	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	
ЕГ1	0,61	0,51	0,66	0,59	0,67	0,64	0,6
ЕГ2	0,61	0,53	0,63	0,58	0,68	0,61	0,61
ЕГ3	0,63	0,51	0,69	0,59	0,65	0,63	0,62
ЕГ4	0,61	0,6	0,66	0,57	0,7	0,64	0,63

Отримані дані дозволяють стверджувати, що інтеріоризований рівень ПФК студентів усіх груп на початку вивчення АМ як ІМ2 у ЗВО не є достатнім. 29% студентів продемонстрували рівень навченості нижчий за 0,6. Рівень інших 71% не досягає 0,74 (див. Додаток Г). Це підтверджує необхідність

систематичного цілеспрямованого формування ПФК у процесі навчання АМ після НМ.

Один із найнижчих середніх коефіцієнтів навченості зафіксовано за об'єктом контролю «професійні ФЗ» (див. табл. 3.4 на с. 161). Попри наявність зображальних опор, відсутність спеціальної фонетичної термінології та спрощений мовленнєвий матеріал у завданнях № 22, 23, 24 передекспериментального зрізу, 32 тестованих (78% генеральної вибірки) продемонстрували початковий рівень навченості.

Найбільші труднощі в багатьох студентів викликало тестове завдання № 22 – на перевірку рівня володіння знаннями про особливості артикуляції англійських голосних. Коефіцієнт навченості, що є нижчим за 0,6, за його виконання отримали 23 студенти (56%).

Найменш важким із цих завдань виявилось тестове завдання № 23, що перевіряло рівень знань про схожості/відмінності артикуляції приголосних АМ і РМ. При його виконанні 25 студентів, що складає 61 % вибірки, досягли або перевищили показник 0,6. Ми пояснюємо це тим, що вимовляючи приголосні звуки, студенти досить чітко відчують місце перешкоди, отже більшості з них не важко визначити, вимову якого звука демонструє зображення артикуляційного профілю. Під час вимови голосних звуків чіткі орієнтири відсутні.

Зважаючи на доволі низький рівень володіння студентами ФЗ на початку експерименту й необхідність професійної орієнтації процесу навчання майбутніх учителів англійської вимови, формування ФЗ у складі ПФК в ІМ2 вимагає особливої уваги.

Рівень володіння майбутніми вчителями професійно орієнтованими ФН у читанні вголос є також доволі низьким (див. табл. 3.4 на с. 161). При цьому найнижчі коефіцієнти навченості за цим об'єктом контролю було зафіксовано за виконання завдань № 14, 16 і 18 на імітацію англійських звуків (ЕГ1 – 0,58; ЕГ2 – 0,54; ЕГ3 – 0,62; ЕГ4 – 0,55), слів (ЕГ1 – 0,51; ЕГ2 – 0,56; ЕГ3 – 0,53; ЕГ4 – 0,57) і речень (ЕГ1 – 0,51; ЕГ2 – 0,51; ЕГ3 – 0,52; ЕГ4 – 0,46) із

використанням графічної опори. Ми пояснюємо це тим, що студенти початкового рівня вивчення ІМ2 у ЗВО ще не володіють у достатній мірі здатністю відтворювати особливості вимови англійських звуків й інтоном, тому замінюють ФО ІМ2 на найближчі за своїми характеристиками ФО РМ.

Під час виконання завдання № 20, що пропонувало тестованим прочитати вголос короткий текст, демонструючи своїм учням приклад правильної вимови, студенти також відчували труднощі у відтворенні англійських ФО. Серед поширених помилок *сегментного* рівня, що були допущені майбутніми вчителями, ми вирізняємо:

- оглушення кінцевих дзвінких приголосних;
- заміну міжзубного [θ] губно-зубними [f]/[ф], альвеолярним [s] або дентальним [с];
- заміну міжзубного [ð] альвеолярним [z] або дентальним [з];
- заміну велярного [ŋ] альвеолярним [n] або дентальним [н];
- вимову [ŋ] на позначення буквосполучення –ng як [nk]/[ng]/[нк]/[нг];
- вимову дентальних [t, d] замість альвеолярних [t, d];
- заміну губно-губного [w] губно-зубним [v] або [в];
- вимову вокалізованого німецького [ɐ] в англійських словах, де літера –r не вимовляється;
- відсутність аспірації вибухових [p, t, k];
- заміну темного англійського [ɹ] більш м'яким німецьким [r] у кінцевій позиції;
- відтворення звука [h] у словах, де літера –h не вимовляється;
- пом'якшення приголосних перед голосними переднього ряду високого підняття;
- заміну англійських дифтонгів монофтонгами;
- заміну англійських монофтонгів дифтонгами;
- заміну одних монофтонгів іншими ([ɜ:] – [ɔ:]/[ø:], [ə] – [ɜ:]/[ø:] тощо);
- вимову напіввідкритих [e]/[e:] замість відкритого [æ];

- недотримання довготи голосних.

Поширеними помилками *суперсегментного* рівня були:

- некоректне використання словесного наголосу (наприклад, наголошення дифтонгів замість монофтонгів);
- уривчаста вимова слів в англійській фразі;
- недотримання ритмічного малюнку фрази;
- заміна високої висхідної та низхідної мелодики низькою в емоційно забарвленому мовленні;
- заміна низької висхідної мелодики загальних питань низькою низхідною;
- використання низької висхідної мелодики замість низької низхідної в розповідних реченнях;
- заміна низької низхідної мелодики низькою висхідною в спеціальних питаннях;
- некоректна паузація;
- некоректне використання фразового наголосу.

Зауважимо, що отримані емпіричні дані підтверджують результати проведеного нами в підрозділі 1.2 дослідження з виявлення психолінгвістичних особливостей оволодіння майбутніми вчителями ПФК в ІМ2. Наприклад, заміна англійських звуків німецькими й уривчаста вимова слів у фразі свідчать про негативний вплив ІМ1 на засвоєння студентами англійської фонетичної системи; використання майбутніми вчителями звуків української/російської мови замість англійських або відсутність у вимові звуків [p, t, k] аспірації є доказом прояву інтерференції РМ; взаємозаміна у вимові студентів англійських ФО є ознакою внутрішньомовної інтерференції; оглушення кінцевих приголосних є доказом того, що труднощі для студентів також становлять марковані фонетичні явища (збереження дзвінкості в кінцеві позиції); наголошення дифтонгів замість монофтонгів свідчить про слідування майбутніми вчителями універсальним принципам вимови; використання одного

типу мелодики для всіх типів запитань – про надгенералізацію ними правил. Це обґрунтовує включення зазначених аспектів вимови до тематичного плану експериментального навчання.

Найвищі показники за результатами передекспериментального тестування зафіксовано за об'єктом контролю «професійно орієнтовані ФН у говорінні», за яким відповіді 37 студентів (90%) були оцінені на 0,6 і вище (див. Додаток Г). Логічним поясненням цьому є те, що, спілкуючись, людина використовує знайомі їй мовленнєві одиниці. Отже, відсоток правильно вимовлених нею слів й інтонаційних груп є, як правило, вищим, ніж у читанні вголос. Крім того, на відміну від читання, під час якого не було можливості зупинитися й «пригадати» правильну вимову того або іншого слова, у діалогічному мовленні студенти, слухаючи співрозмовника, мали час сформулювати наступну репліку, уникаючи мовленнєвих одиниць, у вимові яких вони були не впевнені. Слід зазначити, що помилки, допущені студентами під час говоріння, є аналогічними виділеним нами помилкам у читанні вголос.

Середні коефіцієнти навченості, продемонстровані студентами під час виконання завдань на визначення рівня володіння ФН в аудіюванні, є також досить високими: 32 студенти вибірки (78%) досягли результату, що дорівнює або є вищим за 0,6. Ми пояснюємо це тим, що під час виконання тестових завдань на ідентифікацію слів із однаковим лексичним наголосом, розпізнавання певного мелодичного типу, локалізацію фразового наголосу й пауз відбувалося позитивне перенесення навичок із РМ або ІМ1, а успішному виконанню більшістю студентів завдань на ідентифікацію певного звуку в групі звуків ІМ2, а також диференціацію слів за фонетичним оформленням сприяла їхня досить розвинута на цьому етапі вивчення мови чутливість до особливостей вимови англійських звуків.

Незважаючи на те, що за зазначеними об'єктами контролю переважна більшість майбутніх учителів досягли або перевищили коефіцієнт навченості 0,6, рівень володіння ними ФН в аудіюванні та говорінні є, на нашу думку, недостатнім, що свідчить про необхідність подальшого їх удосконалення.

Середній рівень ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ у всіх групах трохи перевищує коефіцієнт 0,6 (див. табл. 3.4 на с. 161). Найважчими для студентів виявилось завдання № 7 – на розпізнавання відмінностей у ритмічному оформленні речень АМ і РМ. Лише 2 студенти генеральної вибірки (5%) продемонстрували середній рівень навченості. Показники навченості інших є значно нижчими за 0,6. Це свідчить про нездатність більшості студентів на початку експериментального навчання чути відмінності в ступенях наголошення слів у фразі в ІМ2 і РМ і пояснює їхні помилки у відтворенні ритмічного оформлення фраз у читанні й говорінні.

Майже тотожними є результати виконання тестового завдання № 19, що пропонувало майбутнім учителям прочитати вголос мінімальні пари слів АМ і РМ: три тестованих (7%) досягли коефіцієнта 0,6. Після виконання цього завдання студенти скаржилися на те, що їм було важко «переключитися» з однієї мови на іншу, що призводило до помилок у читанні слів навіть РМ.

Таким чином, емпіричні показники свідчать про необхідність подальшого формування та вдосконалення здатності студентів чути й відтворювати відмінності між фонетичним оформленням мовленнєвих одиниць АМ і РМ.

Недостатніми є також середні коефіцієнти навченості, продемонстровані майбутніми вчителями під час виконання завдання № 21 – на локалізацію вимовних помилок у чужому мовленні (див. табл. 3.4 на с. 161). Такі показники за цим об'єктом контролю пояснюються тим, що, коли студенти самі припускаються помилок у читанні запропонованих слів, вважаючи таку вимову правильною, вони не здатні почути помилку у відтворенні цих слів іншим мовцем, що впливає на кінцевий результат.

За результатами передекспериментального тестування ми можемо зробити висновок, що значна кількість студентів володіли ПФК на середньому рівні, оскільки ними було виконано не менше 60% завдань.

Слід також зазначити, що експериментальне дослідження проводилось у групах без спеціального попереднього відбору студентів в умовах освітнього процесу, проте середні показники коефіцієнтів навченості у всіх групах є

приблизно тотожними (див. табл. 3.4 на с. 161). Отже, ми можемо припустити, що на момент початку експериментального навчання групи володіли ПФК в ІМ2 на однаковому рівні.

З метою підтвердження належності чотирьох експериментальних груп до однієї генеральної вибірки ми скористалися критерієм ϕ^* кутового перетворення Фішера, що оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок (Сидоренко, 2003, с. 158). Його суть полягає в переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах (Сидоренко, 2003, сс. 158–159).

Для всіх груп, що порівнюються, ми сформулювали нульову й альтернативну гіпотези:

H_0 : Частка студентів із вищим рівнем сформованості ПФК в ІМ2 в одній групі не є значно більшою, ніж в іншій групі.

H_1 : Частка студентів із вищим рівнем сформованості ПФК в ІМ2 в одній групі є значно більшою, ніж в іншій групі.

Для виявлення відмінностей у парах ЕГ1 й ЕГ2, ЕГ3 й ЕГ4, ЕГ1 й ЕГ4, ЕГ1 й ЕГ3, ЕГ2 й ЕГ4, ЕГ2 й ЕГ3 ми побудували таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: «ефект існує», «ефект не існує» (див. табл. 3.5 на с. 168).

Слід зазначити, що під час проведення методичних експериментів більшість науковців вважають «ефектом» досягнення студентами коефіцієнта навченості 0,7 за Беспальком (1968). У нашому випадку за результатами передекспериментального тестування лише один студент генеральної вибірки продемонстрував коефіцієнт навченості, що дорівнюється 0,7. Рівень володіння ФК усіх інших студентів є нижчим, що унеможлиблює використання зазначеного коефіцієнта як показника, де «ефект існує». Тому в межах нашого дослідження ефектом ми вважаємо коефіцієнт навченості 0,6. При конвертації в 100-бальну систему оцінювання він відповідає 60 балам, що є мінімальним задовільним рівнем навченості, прийнятим у багатьох ЗВО України, у тому

числі в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, де проводилося експериментальне дослідження.

Таблиця 3.5

**Таблиця для розрахунку критерію ϕ^* при зіставленні результатів
передекспериментального зрізу**

Шифр групи	«Ефект існує» коэф. навч. $\geq 0,6$		«Ефект не існує» коэф. навч. $< 0,6$		Суми
	кількість студентів	% частка	кількість студентів	% частка	кількість студентів
ЕГ1	7	70%	3	30%	10
ЕГ2	7	77,8%	2	22,2%	9
Суми	14		5		19
ЕГ3	8	66,7%	4	33,3%	12
ЕГ4	9	90%	1	10%	10
Суми	17		5		22
ЕГ1	7	70%	3	30%	10
ЕГ4	9	90%	1	10%	10
Суми	16		4		20
ЕГ1	7	70%	3	30%	10
ЕГ3	8	66,7%	4	33,3%	12
Суми	15		7		22
ЕГ2	7	77,8%	2	22,2%	9
ЕГ4	9	90%	1	10%	10
Суми	16		3		19
ЕГ2	7	77,8%	2	22,2%	9
ЕГ3	8	66,7%	4	33,3%	12
Суми	15		6		21

Емпіричне значення ϕ^* розраховується за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці у двох групах, що зіставляються;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці у двох групах, що зіставляються;

n_1 – кількість студентів в одній групі пари;

n_2 – кількість студентів в іншій групі пари.

За таблицею кута φ^* (у радіанах) для різних відсоткових часток (Сидоренко, 2003) визначаємо величини φ , що відповідають відсотковим часткам, де «ефект існує»:

$$\varphi (66,7\%) = 1,911$$

$$\varphi (70\%) = 1,982$$

$$\varphi (77,8\%) = 2,160$$

$$\varphi (90\%) = 2,498$$

Підрахуємо емпіричні значення φ^* для пар ЕГ1 й ЕГ2, ЕГ3 й ЕГ4, ЕГ1 й ЕГ4, ЕГ1 й ЕГ3, ЕГ2 й ЕГ4, ЕГ2 й ЕГ3:

$$\varphi^*_{\text{емп}} (\text{ЕГ1, ЕГ2}) = (2,160 - 1,982) \cdot \sqrt{\frac{10 \cdot 9}{10 + 9}} = 0,39$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} (\text{ЕГ3, ЕГ4}) = (2,498 - 1,911) \cdot \sqrt{\frac{12 \cdot 10}{12 + 10}} = 1,86$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} (\text{ЕГ1, ЕГ4}) = (2,498 - 1,982) \cdot \sqrt{\frac{10 \cdot 10}{10 + 10}} = 1,15$$

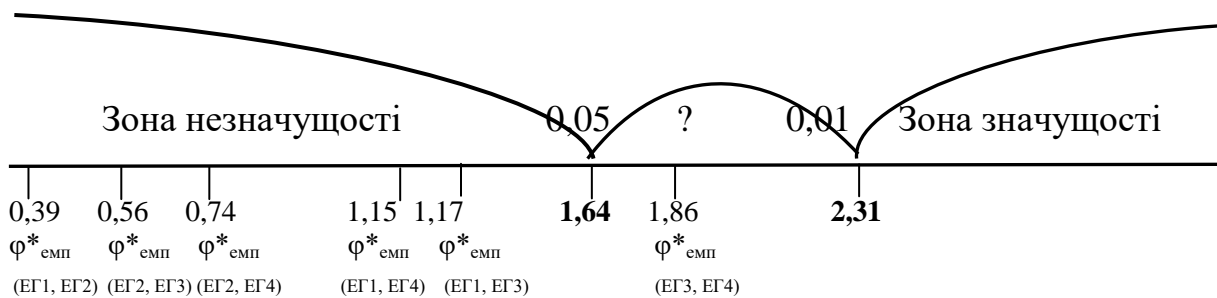
$$\varphi^*_{\text{емп}} (\text{ЕГ1, ЕГ3}) = (1,982 - 1,911) \cdot \sqrt{\frac{10 \cdot 13}{10 + 13}} = 1,17$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} (\text{ЕГ2, ЕГ4}) = (2,498 - 2,160) \cdot \sqrt{\frac{9 \cdot 10}{9 + 10}} = 0,74$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} (\text{ЕГ2, ЕГ3}) = (2,160 - 1,911) \cdot \sqrt{\frac{9 \cdot 12}{9 + 12}} = 0,56$$

Накреслюємо «вісь значущості», зважаючи на критичні значення φ , що відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$



$$\varphi^*_{емп} (ЕГ1, ЕГ2) < \varphi^*_{кр}$$

$$\varphi^*_{емп} (ЕГ1, ЕГ4) < \varphi^*_{кр}$$

$$\varphi^*_{емп} (ЕГ1, ЕГ3) < \varphi^*_{кр}$$

$$\varphi^*_{емп} (ЕГ2, ЕГ4) < \varphi^*_{кр}$$

$$\varphi^*_{емп} (ЕГ2, ЕГ3) < \varphi^*_{кр}$$

Отримані значення φ^* у парах ЕГ1 й ЕГ2, ЕГ1 й ЕГ4, ЕГ1 й ЕГ3, ЕГ2 й ЕГ4, ЕГ2 й ЕГ3 знаходяться в зоні незначущості, що дозволяє відхилити гіпотезу H_1 . Отже, пари ЕГ1 й ЕГ2, ЕГ1 й ЕГ4, ЕГ1 й ЕГ3, ЕГ2 й ЕГ4, а також ЕГ2 і ЕГ3 є однорідними за рівнем володіння ПФК в АМ як ІМ2 на початку експериментального навчання.

Зважаючи на те, що емпіричне значення критерію φ^* для пари ЕГ3-ЕГ4 знаходиться в зоні невизначеності, ми не можемо однозначно відхилити альтернативну гіпотезу та прийняти нульову. З метою уникнення помилки другого роду, що полягає в прийнятті нульової гіпотези в той час як вона є неправильною (Сидоренко, 2003, с. 32), для спростування достовірності відмінностей у рівні володіння ПФК між групами ЕГ3 й ЕГ4 ми вважаємо доцільним скористатися U-критерем Манна-Уїтні, що призначений для оцінювання відмінностей між двома вибірками за рівнем ознаки, розрахованої кількісно (Сидоренко, 2003, с. 49).

Визначимо рангові суми за вибірками студентів груп ЕГ3 й ЕГ4 за результатами передекспериментального тестування (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Підрахунок рангових сум за вибірками студентів груп ЕГ3 й ЕГ4 за результатами передекспериментального зрізу

ЕГ3		ЕГ4	
Коефіцієнт навченості	Ранг	Коефіцієнт навченості	Ранг
0,70	22		
		0,69	21
0,68	19,5		
0,68	19,5		
0,67	18		
		0,66	17
		0,64	15
		0,64	15
		0,64	15
0,63	12		
0,63	12	0,63	12
0,62	9		
0,62	9	0,62	9
		0,61	7
		0,60	6
		0,58	5
0,57	4		
0,55	3		
0,54	2		
0,53	1		
Суми	131		122

Перевіримо, чи збігається загальна сума рангів із розрахунковою.

Загальна сума рангів: $131 + 122 = 253$

Визначимо розрахункову суму рангів за формулою:

$$\Sigma(R_i) = \frac{N \cdot (N + 1)}{2}, \text{ де } N - \text{кількість студентів у вибірці.}$$

У нашому випадку:

$$\Sigma(R_i) = \frac{22 \cdot (22 + 1)}{2} = 253$$

Рівності реальної та розрахункової сум дотримано.

З табл. 3.6 (див. с. 171) ми бачимо, що за коефіцієнтом навченості більш «високим» рядом є вибірка студентів групи ЕГ3. Саме на цю вибірку припадає більша рангова сума: 131.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Група ЕГ3 не перевищує групу ЕГ4 за коефіцієнтом навченості, зафіксованим за результатами передекспериментального тестування.

H_1 : Група ЕГ3 перевищує групу ЕГ4 за коефіцієнтом навченості, зафіксованим за результатами передекспериментального тестування.

Підрахуємо емпіричне значення U за формулою:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x, \text{ де}$$

n_1 – кількість студентів групи ЕГ3;

n_2 – кількість студентів групи ЕГ4;

T_x – більша з двох рангових сум;

n_x – кількість студентів у групі з більшою сумою рангів, у нашому випадку ЕГ3.

Отже,

$$U_{\text{емп}} = (12 \cdot 10) + \frac{12 \cdot (12 + 1)}{2} - 131 = 67$$

Оскільки $n_1 \neq n_2$, визначимо емпіричне значення U для другої рангової суми (122), підставляючи до формули відповідне їй n_x :

$$U_{\text{емп}} = (12 \cdot 10) + \frac{10 \cdot (10 + 1)}{2} - 122 = 53$$

Для зіставлення з критичним значенням обираємо менше значення U :

$$U_{\text{емп}} = 53$$

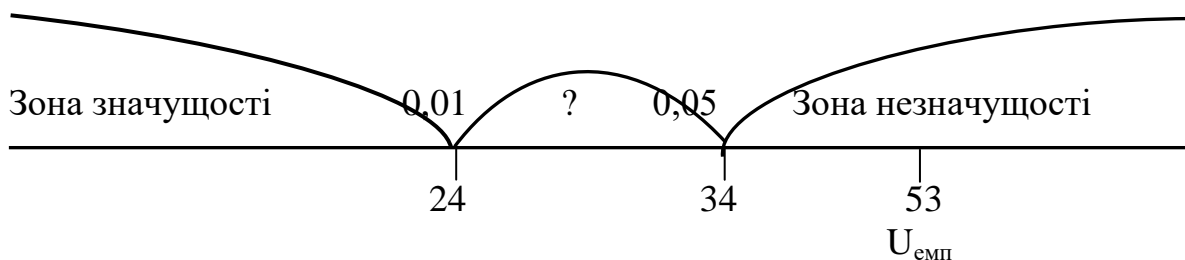
За таблицею критичних значень критерію U Манна-Уїтні для рівнів статистичної значущості $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ (Сидоренко, 2003) визначаємо критичні значення для відповідних n . При цьому менше n приймається за n_1 ($n_1=10$), а більше – за n_2 ($n_2=12$):

$$U_{\text{кр}} = \begin{cases} 34 & (p \leq 0,05) \\ 24 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Критерій U є одним із винятків із загального правила прийняття рішення про достовірність відмінностей, а саме, ми можемо констатувати достовірні відмінності, якщо $U_{\text{емп}} \leq U_{\text{кр}}$.

У нашому випадку $U_{\text{емп}} (53) > U_{\text{кр}}$.

Побудуємо «вісь значущості»:



Емпіричне значення критерію U знаходиться в зоні незначущості, тому ми відхиляємо гіпотезу H_1 і приймаємо гіпотезу H_0 : група ЕГ3 не перевищує групу ЕГ4 за коефіцієнтом навченості, зафіксованим за результатами передекспериментального тесту.

Таким чином, результати статистичної обробки даних передекспериментального зрізу дозволяють дійти висновку, що всі групи, які брали участь в експерименті, є однорідними за рівнем володіння ПФК в ІМ2 на момент початку експериментального навчання.

Проведення передекспериментального зрізу й інтерпретація отриманих результатів допомогли виявити труднощі, що відчувають студенти під час оволодіння вимовою АМ, і підтвердили необхідність застосування розробленої нами методики формування ПФК в ІМ2 з урахуванням досвіду студентів у вивченні РМ і НМ.

Післяекспериментальний зріз було проведено в грудні 2015 року (ЕГ1, ЕГ2) і грудні 2016 року (ЕГ3, ЕГ4). Його середні показники відображено в табл. 3.7 (див. с. 174). Коефіцієнти навченості за всіма об'єктами контролю для кожного окремого студента подано в Додатку Д.

Прокоментуємо отримані дані.

На момент закінчення експерименту середні показники рівня сформованості ПФК в ІМ2 усіх груп за всіма об'єктами контролю значно

перевищили коефіцієнт 0,6 (див. табл. 3.7). 100% майбутніх учителів досягли коефіцієнта 0,74. З них 10% продемонстрували високий рівень володіння вимовою АМ. Лише один студент вибірки не досягнув рівня 0,6 за об'єктом контролю «професійні ФВ локалізувати вимовні помилки» (див. Додаток Д 8).

Слід також зазначити, що рівень володіння студентами професійними ФЗ у всіх групах є нижчим за рівень сформованості інших компонентів ПФК, що пояснюється його низьким вихідним показником, а також труднощами, що зазвичай відчувають студенти під час засвоєння знань про особливості артикуляції звуків і використання інтоном в ІМ. Отримані результати можуть бути покращені за умови продовження застосування запропонованої методики.

Таблиця 3.7

Середні показники післяекспериментального зрізу

Індекс групи	Коефіцієнт навченості за окремими критеріями						Середній коефіцієнт навченості за всіма критеріями
	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН говоріння	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	
ЕГ1	0,91	0,78	0,9	0,92	0,84	0,9	0,87
ЕГ2	0,81	0,71	0,82	0,83	0,82	0,78	0,79
ЕГ3	0,91	0,77	0,91	0,91	0,83	0,91	0,87
ЕГ4	0,82	0,75	0,83	0,84	0,8	0,8	0,81

Найбільш високі середні показники коефіцієнту навченості спостерігаються за критерієм «професійно орієнтовані ФН у читанні вголос» (див. табл. 3.7). Отриманий результат є логічним і закономірним. Протягом першого семестру студенти ознайомилися з основними особливостями всіх

звуків й інтоном, а також звуко-буквеними відповідностями АМ, що супроводжувалося використанням ФО в репродуктивних видах мовленнєвої діяльності. Це сприяло покращенню результатів виконання завдань № 14, 16, 18, 20.

На основі порівняння показників перед- і післяекспериментального зрізів представимо показники приросту в рівні сформованості ПФК в АМ як ІМ2 за всіма об'єктами контролю в ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 і ЕГ4 (див. рис. 3.1). Коефіцієнти приросту за кожним окремим учасником експерименту подано в Додатку Е.

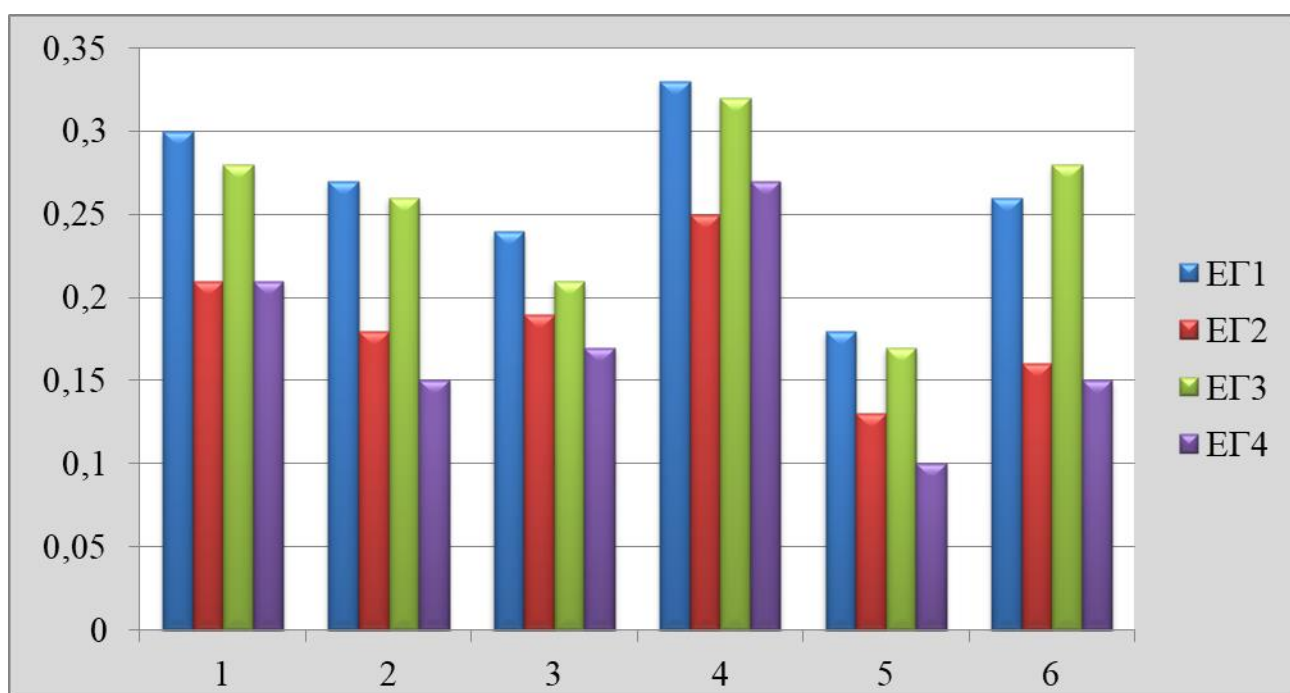


Рис. 3.1. Середні показники приросту за всіма об'єктами контролю в групах ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4.

Умовні позначення до рис. 3.1:

- 1 – ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ;
- 2 – професійні ФЗ;
- 3 – професійно орієнтовані ФН в аудіюванні;
- 4 – професійно орієнтовані ФН у читанні вголос;
- 5 – професійно орієнтовані ФН говоріння;
- 6 – професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні.

Як можемо бачити з рис. 3.1 (див. с. 175), приріст має місце в усіх експериментальних групах за усіма об'єктами контролю, що доводить ефективність розробленої нами методики. Проте слід зазначити, що середній приріст рівня сформованості професійно орієнтованих ФН говоріння у всіх групах вибірки є найменшим. Це пояснюється досить високими середніми коефіцієнтами навченості студентів на момент початку експериментального навчання (див. табл. 3.4 на с. 161), а також тим, що у вимові студентів закріпилася сукупність стійких порушень нормативної вимови, позбавлення від яких вимагає більше часу.

Отримані емпіричні дані також свідчать про те, що середній приріст сформованості всіх компонентів ПФК, включених до перед- і післяекспериментального тестування, у групах ЕГ1 й ЕГ3, які займалися за Варіантом А методики, є вищим за приріст відповідних компонентів у групах ЕГ2 й ЕГ4 (див. рис. 3.1 на с. 175), навчання яких проводилося відповідно до Варіанту Б методики. При цьому загальний приріст у рівні сформованості ПФК в ЕГ1 і ЕГ3 складає 26%, що на 8% перевищує показник приросту в ЕГ2 і ЕГ4 (див. Додаток Е). Таким чином, ми можемо дійти висновку, що врахування досвіду студентів в оволодінні не лише РМ, але й ІМ1 під час навчання вимови ІМ2 значно підвищує ефективність процесу формування ПФК в АМ як ІМ2, що підтверджує висунуту раніше гіпотезу експериментального дослідження.

Перевіримо достовірність отриманих під час експерименту даних методами математичної статистики.

Для того, щоб визначити, чи змінилися показники рівня сформованості ПФК після експериментального навчання, ми використовуємо критерій χ^2 кутового перетворення Фішера.

Для зручності підрахунку об'єднаємо ЕГ1 й ЕГ3, які навчалися за Варіантом А методики, в одну групу (ЕГ1-ЕГ3), а ЕГ2 й ЕГ4, що навчалися за Варіантом Б методики, в іншу (ЕГ2-ЕГ4).

З метою виявлення відмінностей у результатах перед- і післяекспериментального зрізів будемо таблицю емпіричних частот за двома

значеннями ознаки: «ефект існує» й «ефект не існує» (див. табл. 3.8). При цьому ефектом ми вважаємо досягнення студентами коефіцієнту навченості, що дорівнює або є вищим за 0,6.

Формулюємо нульову й альтернативну гіпотези для обох груп:

H_0 : частка студентів, які володіють ФК в АМ на рівні 0,6 або вище за результатами післяекспериментального зрізу, не перевищує кількості студентів, які продемонстрували такий рівень навченості на початку експерименту.

H_1 : частка студентів, які володіють ФК в АМ на рівні 0,6 або вище за результатами післяекспериментального зрізу, перевищує кількість студентів, які продемонстрували такий рівень навченості на початку експерименту.

Таблиця 3.8

Таблиця для розрахунку критерію ϕ^* при зіставленні результатів перед- і післяекспериментального зрізів у групах ЕГ1-ЕГ3, ЕГ2-ЕГ4

Шифр групи	Зріз	«Ефект існує» коэф. навч. \geq 0,6		«Ефект не існує» коэф. навч. $<$ 0,6		Суми кіл-ть студ-в
		кіл-ть студ-в	% частка	кіл-ть студ-в	% частка	
ЕГ1-ЕГ3	Передекспер.	15	68,2%	7	31,8%	22
	Післяекспер.	22	100%	0	0%	22
Суми		37		7		44
ЕГ2-ЕГ4	Передекспер.	16	84,2%	3	15,8%	19
	Післяекспер.	19	100%	0	0%	19
Суми		35		3		38

За таблицею кута ϕ^* (у радіанах) для різних відсоткових часток (Сидоренко, 2003) визначаємо величини ϕ , що відповідають відсотковим часткам, де «ефект існує»:

$$\phi(68,2\%) = 1,943$$

$$\phi(84,2\%) = 2,324$$

$$\varphi(100\%) = 3,142$$

Розрахуємо емпіричне значення φ^* для кожної групи за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де}$$

φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці в кожній групі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці в кожній групі;

n_1 – кількість студентів, які взяли участь у передекспериментальному тестуванні, у кожній групі;

n_2 – кількість студентів, які взяли участь у післяекспериментальному тестуванні, у кожній групі.

Зазначимо, що n_1 дорівнює n_2 , оскільки кількість студентів у групах є неварійованим фактором експерименту.

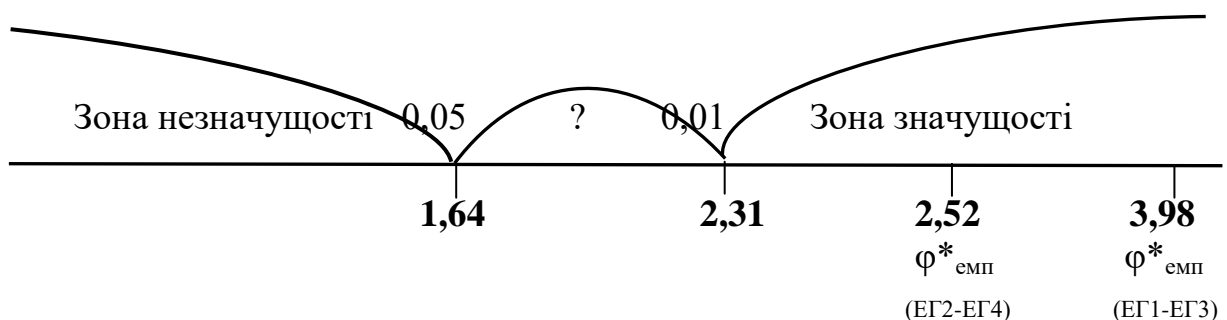
$$\varphi^*_{\text{емп}}(\text{ЕГ1-ЕГ3}) = (3,142 - 1,943) \cdot \sqrt{\frac{22 \cdot 22}{22 + 22}} = 3,98$$

$$\varphi^*_{\text{емп}}(\text{ЕГ2-ЕГ4}) = (3,142 - 2,324) \cdot \sqrt{\frac{19 \cdot 19}{19 + 19}} = 2,52$$

Критичні значення φ нам уже відомі:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Будуємо «вісь значущості»:



$$\varphi^*_{\text{емп}}(\text{ЕГ1-ЕГ3}) > \varphi^*_{\text{кр}}$$

$$\varphi^*_{\text{емп}}(\text{ЕГ2-ЕГ4}) > \varphi^*_{\text{кр}}$$

Емпіричні значення критерію φ знаходяться в зоні значущості, що дозволяє спростувати гіпотезу H_0 та прийняти H_1 . Отже, кількість студентів груп ЕГ1-ЕГ3 і ЕГ2-ЕГ4, які досягли або перевищили коефіцієнт навченості 0,6

після експериментального навчання, є більшою за кількість студентів, які мали зазначений рівень на початку експерименту. Це доводить, що розроблена нами методика є ефективною.

Ми також можемо стверджувати, що Варіант А розробленої нами методики є ефективнішим за Варіант Б, оскільки емпіричне значення критерію ϕ для групи ЕГ1-ЕГ3 є більшим за емпіричне значення критерію ϕ для групи ЕГ2-ЕГ4. Підтвердимо цей висновок, використавши U-критерій Манна-Уїтні.

Визначимо рангові суми за вибірками студентів груп ЕГ1-ЕГ3 й ЕГ2-ЕГ4 за результатами післяекспериментального тестування (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Підрахунок рангових сум за вибірками студентів груп ЕГ1-ЕГ3 й ЕГ2-ЕГ4 за результатами післяекспериментального зрізу

ЕГ1-ЕГ3		ЕГ2-ЕГ4	
Коефіцієнт навченості	Ранг	Коефіцієнт навченості	Ранг
0,94	41		
0,92	40		
0,91	39		
0,90	38		
0,89	35,5		
0,89	35,5		
0,89	35,5		
0,89	35,5		
0,88	32,5		
0,88	32,5		
0,87	28,5		
0,87	28,5		
0,87	28,5		
0,87	28,5		
0,87	28,5		
0,87	28,5		
0,86	24,5		
0,86	24,5		
0,84	22	0,84	22

Продовж. табл. 3.9

		0,84	22
0,83	20		
0,82	17,5	0,82	17,5
		0,82	17,5
		0,82	17,5
		0,81	13,5
		0,81	13,5
		0,81	13,5
		0,81	13,5
0,80	11		
		0,79	8,5
		0,79	8,5
		0,79	8,5
		0,79	8,5
		0,78	4
		0,78	4
		0,78	4
		0,78	4
		0,78	4
		0,77	1
Суми	655,5		205,5

Загальна сума рангів: $655,5 + 205,5 = 861$.

Визначимо розрахункову суму рангів за формулою:

$$\Sigma(R_i) = \frac{N \cdot (N + 1)}{2}, \text{ де } N - \text{кількість студентів у вибірці.}$$

У нашому випадку:

$$\Sigma(R_i) = \frac{41 \cdot (41 + 1)}{2} = 861$$

Реальна сума дорівнюється розрахунковій.

З табл. 3.9 ми бачимо, що за коефіцієнтом навченості більш «високим» рядом є вибірка студентів групи ЕГ1-ЕГ3. На неї припадає більша рангова сума: 655,5.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Група ЕГ1-ЕГ3 не перевищує групу ЕГ2-ЕГ4 за коефіцієнтом навченості, зафіксованим за результатами післяекспериментального навчання.

H_1 : Група ЕГ1-ЕГ3 перевищує групу ЕГ2-ЕГ4 за коефіцієнтом навченості, зафіксованим за результатами післяекспериментального навчання.

Підрахуємо емпіричне значення U за формулою:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x, \text{ де}$$

n_1 – кількість студентів групи ЕГ1-ЕГ3;

n_2 – кількість студентів групи ЕГ2-ЕГ4;

T_x – більша з двох рангових сум;

n_x – кількість студентів у групі з більшою сумою рангів (у нашому випадку ЕГ1-ЕГ3).

$$U_{\text{емп}} = (22 \cdot 19) + \frac{22 \cdot (22 + 1)}{2} - 655,5 = 15,5$$

З огляду на те, що $n_1 \neq n_2$, визначимо емпіричне значення U для другої рангової суми (205,5):

$$U_{\text{емп}} = (22 \cdot 19) + \frac{19 \cdot (19 + 1)}{2} - 205,5 = 402,5$$

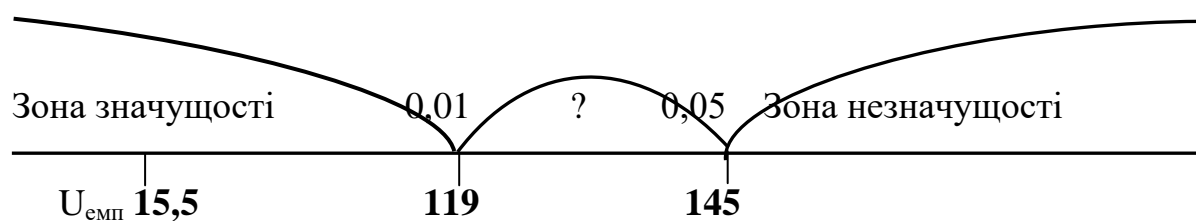
Для зіставлення з критичним значенням обираємо менше значення U :

$$U_{\text{емп}} = 15,5$$

За таблицею критичних значень критерію U Манна-Уїтні для рівнів статистичної значущості $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ визначаємо критичні значення для відповідних n . Менше n приймаємо за n_1 ($n_1 = 19$), а більше – за n_2 ($n_2 = 22$):

$$U_{\text{кр}} = \begin{cases} 145 & (p \leq 0,05) \\ 119 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Побудуємо «вісь значущості»:



$$U_{\text{емп}} (13,5) < U_{\text{кр}}.$$

Емпіричне значення критерію U знаходиться в зоні значущості. Отже, ми відхиляємо гіпотезу H_0 і приймаємо гіпотезу H_1 . Відтак, група ЕГ1-ЕГ3 значно перевищує за коефіцієнтом навченості групу ЕГ2-ЕГ4 за результатами післяекспериментального зрізу. Це підтверджує той факт, що розроблений нами Варіант А методики є ефективнішим за Варіант Б і має перевагу перед ним у впровадженні в освітній процес.

Останнім етапом експерименту було опитування студентів, що мало за мету дослідити їхнє ставлення до запропонованої підсистеми вправ й виявити основні труднощі в процесі оволодіння вимовою ІМ2. Для цього ми розробили два варіанти опитувального листа. Варіант 1 було запропоновано студентам груп ЕГ1 й ЕГ3, у навчанні яких ураховувався досвід оволодіння як РМ, так і ІМ1 (див. Додаток Ж1). Варіант 2 пропонувався групам ЕГ2 й ЕГ4, у навчанні яких було враховано досвід в оволодінні лише РМ (див. Додаток Ж2).

Проаналізуємо результати опитування (див. Додатки Ж3 і Ж4).

Переважає більшість майбутніх учителів, а саме 20 студентів (91%) груп ЕГ1-ЕГ3, а також 17 студентів (89%) груп ЕГ2-ЕГ4, оцінили процес навчання вимови АМ у першому семестрі в цілому позитивно. При цьому 86% (19 студентів) пари ЕГ1-ЕГ3 і 84% (16 студентів) груп ЕГ2 і ЕГ4 вважають, що врахування РМ сприяє ефективності процесу опанування англійською вимовою, і ще більший відсоток майбутніх учителів (100% студентів груп ЕГ1-ЕГ3 та 95% студентів груп ЕГ2-ЕГ4) виявили бажання продовжити процес оволодіння вимовою ІМ2, спираючись на свій досвід в оволодінні РМ.

20 студентів (91%), які займалися за Варіантом А методики, підтримали думку про те, що використання досвіду вивчення НМ полегшує процес оволодіння вимовою АМ. Такий самий відсоток студентів хотіли б продовжити вивчати англійську вимову, спираючись на досвід оволодіння НМ.

З можливістю фасилітації процесу вивчення вимови ІМ2 шляхом використання досвіду вивчення ІМ1 погодились 16 студентів (84%) груп ЕГ2-ЕГ4. З них 15 (79%) хотіли би продовжувати процес оволодіння вимовою АМ, але вже спираючись на ІМ1.

Більша частка майбутніх учителів (68% груп ЕГ1-ЕГ3 і 58% груп ЕГ2-ЕГ4) віддали перевагу самостійному пошуку інформації та подальшому її обговоренню з викладачем й іншими студентами групи, оскільки в такий спосіб засвоєння матеріалу відбувається, на їхню думку, краще. Лише 3 студенти (14%) груп ЕГ1-ЕГ3 і 5 (26%) в ЕГ2-ЕГ4 хотіли б отримувати всю теоретичну інформацію від викладача. Інші студенти вибірки не визначилися з відповіддю.

Найважчим видом вправ в усіх групах було обрано читання мінімальних пар слів, на якому зупинили свій вибір 82% студентів пари ЕГ1-ЕГ3 та 95% студентів груп ЕГ2-ЕГ4. Значна частка майбутніх учителів (68% студентів у кожній парі груп) також вважає важкими вправи на локалізацію й аналіз вимовних помилок у чужому мовленні й порівняння вимовних особливостей АМ з іншими мовами (55% студентів груп ЕГ1-ЕГ3 та 42% студентів груп ЕГ2-ЕГ4).

Найбільші труднощі викликало в студентів оволодіння ритмом АМ. Цей аспект вимови вважається важким 19 студентами (86%) пари ЕГ1-ЕГ3 та всіма студентами іншої пари груп. Доволі багато студентів також відчували певні труднощі в оволодінні голосними АМ (59% в ЕГ1-ЕГ3 та 53% – ЕГ2-ЕГ4) і типами мелодики (64% в ЕГ1-ЕГ3 та 63% в ЕГ2-ЕГ4). Серед компонентів фонетичної системи, що виявилися складними для найменшої кількості студентів, можна вирізнити словесний і фразовий наголоси, які було обрано лише одним студентом усієї вибірки, і паузацію, позначену одним студентом кожної пари груп.

Таким чином, аналіз даних, отриманих під час передекспериментального зрізу, дозволив зробити висновок, що рівень володіння майбутніми вчителями основними компонентами ПФК в ІМ2 на початку вивчення АМ у ВНЗ був недостатнім і потребував подальшого цілеспрямованого систематичного формування. У результаті варіативного навчання всі учасники експерименту досягли достатнього або високого рівня володіння ПФК в АМ як ІМ2. Проте показники, отримані студентами груп ЕГ1 й ЕГ3, виявилися значно вищими за результати груп ЕГ2 й ЕГ4, що підтвердило висунуту гіпотезу й обумовлює

доцільність запровадження в освітній процес Варіанту А запропонованої методики.

Результати письмового опитування довели, що ставлення студентів до обох варіантів методики є в цілому позитивним. Бажання переважної більшості майбутніх учителів спиратися на НМ під час оволодіння англійською вимовою також свідчить на користь Варіанту А розробленої методики.

Виявлені під час опитування труднощі опанування ПФК в ІМ2 враховано під час укладання методичних рекомендацій, представлених у наступному підрозділі дисертації.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької

Методика формування ПФК в ІМ2 розроблена для студентів початкового етапу вивчення АМ після НМ у педагогічних ЗВО і рекомендується для використання в процесі навчання, розпочинаючи з першого заняття. З огляду на те, що формування ПФК здійснюється в умовах безаспектного навчання АМ, ми рекомендуємо присвячувати йому в середньому 25% навчального часу на кожному занятті, зважаючи на розподіл часу на формування окремих мовних і мовленнєвих компетентностей, а також необхідність дотримуватися принципу інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови.

Оскільки ПФК в ІМ2 є багатокомпонентним утворенням, необхідно приділяти увагу формуванню й розвитку всіх її складників, а саме: професійних ФЗ, професійно орієнтованих ФН, професійних ФВ, ФМВ і ФУ. Студенти молодших курсів уже мають значний досвід у вивченні РМ й ІМ1, проте внаслідок доволі низького рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності вони ще не володіють здатністю до самостійного зіставлення ФО АМ з ФО НМ і РМ, аналізу й корекції вимовних помилок у своєму та чужому мовленні й навчальної автономії. Це зумовлює необхідність

дотримання викладачем під час навчання англійської вимови після німецької таких вимог:

1) розвивати ДЧ студентів до фонетичних характеристик мовленнєвих одиниць АМ порівняно з НМ і РМ;

2) формувати в майбутніх учителів здатність розмірковувати над особливостями фонетичного оформлення мовлення ІМ2 порівняно з НМ і РМ, а також над процесом оволодіння англійською вимовою після німецької;

3) розвивати здібність студентів до самостійного вдосконалення своєї англомовної ПФК;

4) використовувати спеціальні навчальні матеріали, що залучають знання та навички майбутніх учителів, сформовані під час вивчення РМ й ІМ1, і відповідають комунікативним темам, а також лексичному й граматичному матеріалу, що має бути засвоєний студентами протягом першого року вивчення АМ як ІМ2 у ЗВО;

5) дотримуватися оптимального порядку введення й опрацювання ФО, що забезпечує перехід у процесі навчання від уже засвоєного під час вивчення інших мов до абсолютно нового;

6) забезпечувати поетапне формуванню ПФК в ІМ2 на основі циклічної моделі навчання.

Дотримання цих вимог не тільки сприятиме ефективному навчанню майбутніх учителів англійської вимови, але також забезпечить можливість розвитку в них методичного складника ПФК в ІМ2, необхідного для навчання інших вимови АМ, у тому числі як ІМ2.

Зауважимо, що розроблені нами підсистема вправ і модель професійно спрямованого навчання англійської вимови після німецької може використовуватися викладачами, які не володіють ІМ1, що вивчається студентами. За таких умов «відповідальність» за оволодіння німецькомовним компонентом ПФК в АМ як ІМ2 після НМ більшою мірою несуть самі студенти, які стають рівноправними учасниками навчального процесу. Водночас, ми не можемо стверджувати, що ступінь сформованості їхньої

німецькомовної ФК, що на початку першого року навчання у ЗВО відповідає в більшості студентів рівню В1, дозволяє продукувати безпомилкові з точки зору фонетичного оформлення мовленнєві одиниці та демонструвати стовідсотково коректні ФЗ. Отже, ми вважаємо, що перед початком роботи з навчання ІМ2 викладачу бажано ознайомитися з основними особливостями фонетичної системи НМ, що може підвищити ефективність навчального процесу. У такий спосіб з'являється можливість скорегувати неправильне розуміння окремими студентами особливостей вимови та функціонування тієї або іншої ФО НМ із метою формулювання ними в подальшому правильних висновків про вимовні особливості АМ порівняно з ІМ1. Ця рекомендація відповідає вимогам сьогодення, коли конкурентоспроможність фахівця визначається його здатністю навчатися протягом усього життя, удосконалюючи власну професійну компетентність.

Надамо рекомендації щодо поетапного формування ПФК в ІМ2 із використанням укладеної методики з урахуванням вірогідності відсутності у викладача знання НМ.

Обов'язковим етапом навчання майбутніх учителів вимови ФО ІМ2 є попередня актуалізація їхніх знань про особливості вимови та використання ФО РМ і НМ, що можуть стати джерелом позитивного або негативного мовного перенесення в процесі навчання. З цією метою наприкінці занять в якості самостійної роботи викладач надає студентам завдання «пригадати» артикуляційно-акустичні характеристики звуків або особливості вимови та функціонування суперсегментних явищ НМ і РМ, з якими планується зіставлення нових ФО АМ на наступному занятті. Для актуалізації знань студентів про особливості вимови ФО РМ викладач може на свій розсуд відібрати та запропонувати студентам онлайн-ресурси або навчальні посібники з фонетики відповідної мови. Інформаційні джерела, які можуть бути корисними як для викладача під час оволодіння базовими ФЗ НМ, так і для студентів для виконання самостійної пошуково-аналітичної роботи з актуалізації ФЗ ІМ1, наведено у Додатку 3. Майбутнім учителям також може

бути рекомендовано звернутися за консультацією до свого викладача НМ. Оскільки на початковому етапі вивчення НМ у ЗВО фонетичному аспекту мовлення також, як правило, приділяється значна увага, виконання такого завдання не суперечить цілям навчання ІМ1. Більш того, у такий спосіб забезпечуються міждисциплінарні зв'язки й цілісний підхід до вивчення іноземних мов у ЗВО.

З метою скорочення часу, необхідного викладачеві для пошуку інформації про відповідність/невідповідність особливостей ФО АМ і НМ, ми зробили спробу систематизувати та стисло представити основні вимовні особливості НМ, засвоєння яких викладачем забезпечить мінімально достатній обсяг знань для успішного врахування досвіду студентів у вивченні ІМ1 (див. Додаток І).

Під час прослуховування діалогів/монологів, насичених фонетичним явищем, що вивчається, на етапі введення ФО студенти отримують завдання сконцентрувати увагу на фонетичному оформленні певних мовленнєвих одиниць і відповісти на питання, пов'язані з особливостями подібних фонетичних явищ у РМ і НМ, наприклад: «*Listen to the dialogue given below. Pay special attention to the pronunciation of the sounds in bold. Are they consonants or vowels? Which of them do you think are identical to German sounds? Which are identical to Ukrainian/Russian sounds?*»; «*Listen to the dialogue given below. What melody do you hear in the underlined sentences? Is the melody the same in this type of sentences in German? What about Ukrainian and Russian? Give examples*». На цьому етапі студенти роблять попередні самостійні припущення про схожість/відмінність функціонування ФО АМ, РМ і НМ, що ґрунтуються на порівнянні звукового образу мовленнєвої одиниці ІМ2 і на знаннях фонетичних систем НМ і РМ, актуалізованих під час позааудиторної роботи. Обов'язковою умовою цієї стадії є ілюстрація висновків прикладами з інших мов, що сприяє поєднанню у свідомості студентів теоретичного й практичного аспектів мови. Контроль правильності виконання зазначених завдань не вимагає від викладача володіння ФН НМ. Усі приклади майбутні вчителі наводять й озвучують

самостійно, що розвиває в них цінну для професійної діяльності здатність демонструвати вимовні особливості контактуючих мов.

Наступним кроком є перехід до більш детального лінгвістичного аналізу вимови ФО АМ, у тому числі порівняно з РМ і НМ. Оскільки постановка проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси, підвищує інтелектуальну активність студентів (Бігич та ін., 2013, с. 112), ми не рекомендуємо надавати теоретичну інформацію в готовому вигляді. Майбутнім учителям пропонується виконати багатоступеневі завдання аналітичного характеру з опорою на діаграми, артикуляційні профілі тощо, що полегшує виконання завдання, і самостійно зробити висновки щодо особливостей ФО ІМ2 порівняно з ІМ1 або РМ, наприклад: «**Step 1.** *Look at Diagram A. Listen to the pronunciation of the English sound [z:] and underline its phonological characteristics.* **Step 2.** *1. Say the Germ. [ø:] as in 'schön'. 2. Say the English [z:] as in 'girl'. 3. Alternate the sounds [ø:] – [z:] – [ø:] – [z:] – [ø:] – [z:]. 4. Looking at the pictures of lip position and Diagrams A and B describe the difference between the Eng. [z:] and the Germ. [ø:].* У випадку наявності в інструкції до вправи німецького мовленнєвого матеріалу, вона може озвучуватися студентами, що позбавляє викладача від необхідності при підготовці до заняття оволодівати вимовою представленої одиниці мовлення.

Важливим етапом формування в майбутніх учителів професійних ФЗ і ДЧ до елементів фонетичної системи АМ порівняно з НМ і РМ є робота з мінімальними парами. Студенти виконують вправи на імітацію мінімальних пар, читання мінімальних пар уголос із метою демонстрації контрасту в їхній вимові й ідентифікацію англійського слова у групі слів АМ, НМ і РМ. Необхідно зазначити, що читанню мінімальних пар повинна передувати їх імітація. Це надає можливість почути контраст у вимові слів і зменшує вірогідність його неправильного відтворення під час читання вголос. Наведемо приклад інструкції до вправи: «**Step 1.** *Listen and repeat the Eng.-Eng., Eng.-Ukr. and Eng.-Rus. minimal pairs.* **Step 2.** *Read the Eng.-Germ. pairs of words aloud.* **Step 3.** *What makes the Eng. [ð] similar to the Eng. [z] and Ukr. [z] but different*

from the Rus. [ʒ] and the Germ. [z] in the final position? Step 4. Choose 5 words and read them aloud. Other students put their hands up every time they hear an English word». Завданням викладача під час використання таких вправ є озвучування англійських слів на контрасті зі словами РМ і контроль правильності їх відтворення студентами. Озвучування німецьких слів під час виконання другого кроку здійснюється майбутніми вчителями. З метою мінімізації можливості некоректного відтворення ними фонетичного оформлення німецьких слів бажано проконсультуватися з викладачем НМ для виявлення студентів, чий рівень володіння НМ є найвищим у групі. Їхня вимова може використовуватися як приклад для інших студентів. Контроль виконання четвертого кроку вправи не вимагає від викладача володіння рецептивними навичками НМ, оскільки перед студентами постає завдання ідентифікувати серед слів усіх контактуючих мов англійське слово.

Рекомендуємо завершувати зазначений етап опрацювання ФО АМ заповненням студентами порівняльних таблиць, які включають вимовні особливості мов, що вивчаються. Такий вид роботи сприяє систематизації ФЗ і полегшує повторення теоретичного матеріалу в подальшому.

Наступним кроком є автоматизація мовленнєвих дій із ФО АМ. При цьому викладач повинен дотримуватися певної послідовності етапів формування професійно орієнтованих ФН і застосовувати вправи, що передбачають поступове зростання навчальних труднощів. Оптимальним ми вважаємо перехід у процесі навчання від формування професійно орієнтованих ФН на рівні слова/словоформи, словосполучення, фрази, понадфразової та діалогічної єдностей до формування зазначених навичок на рівні (міні-)тексту, від рецептивних вправ до репродуктивних і продуктивних. На всіх стадіях рекомендується переважне використання багатоцільових вправ, що ґрунтуються на одночасному формуванні навичок вимови або сприйняття сегментних і суперсегментних ФО АМ, а також паралельному розвитку інших мовних і мовленнєвих компетентностей.

Особливого значення набувають інструкції до вправ із формування професійно орієнтованих ФН, у яких рекомендується спиратися на вже сформовані в інших мовах навички, наприклад: «*Listen and repeat the English words. Say the sounds [ʃ, ʒ, ʒ, dʒ] as in German*»; «*Listen and repeat the words. To pronounce the sound [æ] correctly, say the German [ɛ] as in “Äpfel” and then open your mouth wider*». За аналогією з попереднім етапом такі інструкції озвучуються студентами. Оскільки очікуваним результатом є коректне відтворення студентами мовленнєвих одиниць АМ, контроль виконання цих вправ також не передбачає володіння викладачем НМ.

Слід зазначити, що формування професійно орієнтованих ФН на рівні слів в аудіюванні повинно завершуватися заповненням майбутніми вчителями таблиць графемно-фонемних відповідностей, що надає їм уявлення про закономірності озвучування слів і є основою для формування професійно орієнтованих ФН читання вголос.

Зважаючи на те, що більшість студентів відчують труднощі в оволодінні ритмічним і мелодичним оформленням англійського мовлення, ми вважаємо доцільним у процесі формування професійно орієнтованих ФН використання суперсегментних ФО задіювати всі види аналізаторів, що полегшує засвоєння матеріалу. Тому в графічній опорі бажано схематично відобразити типи мелодики (напр.: *They're very different.* ↘ – *Are they?* ↗) і ритмічний малюнок фрази (напр.: *Can you clean the floor?* – ооОоО), а під час виконання рецептивних і рецептивно-репродуктивних вправ ми рекомендуємо студентам супроводжувати озвучування мовленнєвих одиниць демонстрацією типів мелодики за допомогою жестів, а ритму – «відстукуванням» наголошених складів.

Останнім етапом аудиторної роботи є локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, що сприяє формуванню професійних умінь із навчання вимови інших. Студенти отримують завдання послухати аудіозапис або мовлення іншого студента групи та відмітити в графічній основі слова з неправильно вимовленим звуком або речення, що

характеризуються некоректним використанням ритму, фразового наголосу або мелодики. Для полегшення виконання такого завдання бажано в тексті виділяти мовні або мовленнєві одиниці, на які слід звернути увагу. Після цього майбутні вчителі ідентифікують помилки й роблять припущення щодо джерела інтерференції та можливих наслідків таких помилок для процесу комунікації. Заключною стадією цього підциклу є демонстрація студентами прикладу правильної вимови прослуханого фрагмента мовлення, що, на нашу думку, є невід'ємним елементом процесу підготовки майбутніх учителів.

Опрацювання фонетичного явища завершується локалізацією, ідентифікацією, аналізом і виправленням власних вимовних помилок у позааудиторній роботі. Студентам надається завдання прочитати опрацьований на занятті діалог/монолог за певний відрізок часу, що визначається з урахуванням середнього темпу мовлення в АМ, здійснюючи його аудіозапис. Далі майбутні вчителі аналізують власне мовлення на предмет відповідності швидкості читання наданим вимогам і наявності помилок у вимові мовленнєвих одиниць, що містять фонетичні явища, опрацьовані на занятті. У випадку помітного відхилення швидкості читання від установлених в інструкції вимог, а також некоректного відтворення зазначених ФО вони повторюють процедуру, намагаючись виправити недоліки. У такий спосіб забезпечується подальший розвиток у майбутніх учителів ПФК у читанні та формування здатності до рефлексії й навчальної автономії, що є основою для вдосконалення студентами власної ПФК.

Приклади послідовності вправ для опрацювання фонетичного матеріалу у вступному теоретично-практичному й практичному циклах надано в Додатку К.

Подані вище методичні рекомендації лягли в основу розробленого нами навчального посібника *English Pronunciation for University Students*, метою якого є формування ПФК майбутніх учителів на початковому етапі навчання АМ як ІМ2 після НМ у ЗВО (Чухно, 2018). Включаючи відповіді до вправ, основну теоретичну інформацію щодо особливостей фонетичної системи НМ і список відібраних нами інформаційних джерел, що може бути рекомендований

студентам із метою актуалізації ФЗ НМ, зазначений посібник покликаний максимально полегшити роботу викладачів, які не володіють ІМ1 студентів, і може використовуватися майбутніми вчителями під час самостійної роботи з оволодіння англійською вимовою після німецької.

Висновки до розділу 3

1. Ефективність розробленої методики формування ПФК в АМ після НМ була перевірена шляхом проведення базового, формувального, природного, вертикально-горизонтального методичного експерименту, що проходив у дві серії та тривав із вересня до грудня 2015 – 2016 навчального року (серія І) і з вересня до грудня 2016 – 2017 навчального року (серія ІІ). В експериментальному навчанні взяв участь 41 студент факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, які вивчали АМ як ІМ2.

2. Зважаючи на визначені теоретичні передумови формування ПФК в АМ як ІМ2, було сформульовано гіпотезу експерименту: ефективність навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької значно зростає за умов поетапної організації й професійної орієнтації цього процесу з переважним використанням вправ, що ґрунтуються на врахуванні досвіду студентів в оволодінні РМ і НМ.

3. З огляду на висунуту гіпотезу єдиною варійованою величиною в експериментальному навчанні було обрано варіанти методики. Варіант А передбачав опору студентів в оволодінні англійською вимовою на досвід вивчення як РМ, так і ІМ1. Варіант Б відрізнявся від Варіанту А опорою виключно на РМ майбутніх учителів. Обидва варіанти методики ґрунтувалися на розробленій циклічній моделі формування ПФК в ІМ2.

4. Шляхом порівняння коефіцієнтів навченості, отриманих за результатами перед- і після експериментальних зрізів, був установлений факт зростання рівня сформованості основних компонентів ПФК у всіх

експериментальних групах, що довело ефективність обох варіантів методики. Однак, середній коефіцієнт навченості в групах ЕГ1 й ЕГ3, які навчалися за Варіантом А методики, виявився на 8% вищим за відповідний індекс рівня сформованості ПФК студентів груп ЕГ2 й ЕГ4, навчання яких проводилося відповідно до Варіанту Б. Це підтвердило припущення про доцільність урахування в процесі формування англомовної ПФК досвіду студентів у вивчення ІМ1.

5. Обробка емпіричних даних шляхом використання критерію ϕ^* кутового перетворення Фішера та U-критерію Манна-Уїтні підтвердила висунуту гіпотезу та довела доцільність запровадження розробленої методики формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ в освітній процес.

6. Заключним етапом експерименту стало письмове опитування студентів. Аналіз отриманих даних засвідчив у цілому позитивне ставлення майбутніх учителів до запропонованої підсистеми вправ і бажання оволодівати англійською вимовою, спираючись на РМ і НМ.

7. Положення теоретичного й експериментального досліджень, а також виявлені за результатами опитування майбутніх учителів труднощі в оволодінні англійською вимовою стали основою для укладання методичних рекомендацій щодо використання запропонованої підсистеми вправ і моделі навчання в процесі професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької. Особливу увагу приділено способам застосування розробленої методики викладачами, які не володіють ІМ1, що вивчають студенти.

Основний зміст розділу відображено у двох статтях у фахових виданнях України (Чухно, 2017а; Chukhno, 2017), одних тезах доповіді на конференції (Чухно, 2017g) і в авторських методичних рекомендаціях (Чухно, 2018).

ВИСНОВКИ

У дисертації розглянуто проблему формування англомовної ПФК майбутніх учителів, які навчаються за спеціальністю «014.02 Середня освіта (Німецька мова і література)».

1. Аналіз наукової та науково-методичної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити сутність, структуру й змістове наповнення ПФК в АМ як ІМ2, а також виявити психолінгвістичні та лінгвістичні передумови формування зазначеної компетентності майбутніх учителів на початковому етапі навчання АМ у ЗВО.

ПФК в ІМ2 визначено як здатність до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування ФК учнів із урахуванням їхнього лінгвістичного й навчального досвіду у вивченні РМ й ІМ1.

У структурі ПФК в АМ як ІМ2 вирізняються лінгвістичний, методичний, рефлексивний і прагматичний компоненти. Лінгвістичний компонент об'єднує ФН, знання особливостей фонетичної системи АМ у порівнянні з РМ й ІМ1 і вміння використовувати їх у процесі навчання інших. Методичний компонент утілюється в здатності студентів визначати цілі, завдання, принципи, а також обирати ефективні методи, прийоми та засоби формування ФК відповідно до умов навчання АМ. Рефлексивний компонент реалізується в здібності майбутніх учителів розмірковувати над процесом формування своєї ПФК в АМ як ІМ2, аналізувати фонетичне оформлення свого мовлення й робити висновки щодо наявності вимовних помилок, їхніх причин і наслідків. Прагматичний компонент відтворюється в реалізації студентами комунікативних намірів засобами інтонаційного оформлення мовлення та їхній готовності до використання інтонаційних навичок АМ із метою навчання та виховання учнів.

Установлено, що структура ПФК в АМ як ІМ2 є аналогічною структурі ПФК в АМ як ІМ1, але її змістове наповнення з огляду на специфіку

професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької є значно ширшим. Отже, у межах зазначеної компетентності вирізняє професійні ФЗ, професійно орієнтовані ФН, професійні ФВ, ФМВ і професійну ФУ, що є ідентичними до виділених у ПФК в ІМ1, а також знання, уміння й усвідомленість, що є специфічними для ПФК в АМ як ІМ2 після НМ.

Функціонування в мовній свідомості майбутніх учителів елементів РМ, НМ й АМ, рівні володіння та способи вивчення яких значно відрізняються, є підставою стверджувати, що оволодіння ПФК в ІМ2 відбувається в умовах штучного субординативного мультилінгвізму. Оскільки для здійснення мовленнєвої діяльності АМ студентам бракує необхідних фонетичних засобів, компенсація ними цієї нестачі відбувається за рахунок ФО інших, уже знайомих мов. Як результат, утворюється перехідна міжмовна фонетична система. До основних психолінгвістичних процесів, що забезпечують протікання цього процесу, належать перенесення з НМ і РМ, внутрішньомовна інтерференція АМ, помилкове узагальнення студентами правил вимови й дотримання універсальних вимовних процесів. Основною причиною вимовних помилок вважається некоректна реалізація певної фонетичної ознаки, що виявляється під час продукування всіх ФО, яким вона властива. Це потребує виправлення не однієї помилки, а індивідуально встановленого зв'язку, що лежить в основі помилок такого типу.

Загальною лінгвістичною основою процесу формування ПФК в ІМ2 визначено артикуляцію ФО, особливості їх сприйняття й функціонування, описані в дослідженнях із фонетики. Аналіз особливостей ФО АМ, у тому числі порівняно з НМ і РМ, дозволив включити до лінгвістичної основи процесу професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької чотири основні компоненти: 1) звуковий (фонемний склад АМ; дистинктивні ознаки ізольованих звуків; мінімальні пари; модифікації звуків у потоці мовлення; основні характеристики звуків АМ порівняно з РМ і НМ); 2) складовий (склад; принципи англійського складотворення й складоподілу, у тому числі порівняно з РМ і НМ); 3) акцентологічний (лексичний наголос; принципи наголошення

ізолюваних слів, у тому числі порівняно з РМ і НМ); 4) інтонаційний (фразовий наголос; механізми використання фразового наголосу; ритм; ступені наголошення слів у потоці мовлення; темп; закономірності варіювання темпу; мелодика; мелодичні типи; принципи функціонування типів мелодики; загальні особливості інтонаційного оформлення АМ у порівнянні з РМ і НМ).

2. Визначені теоретичні передумови й аналіз науково-методичної літератури з навчання ІМ надали можливість конкретизувати принципи навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької, серед яких виділено принципи: 1) активності, міцності, комунікативної спрямованості, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови, одночасного введення й паралельного тренування ФО різних рівнів, поетапного формування ПФК, реалізація яких є ідентичною за умов формування ПФК в ІМ1 й ІМ2; 2) свідомості, розвивального навчання, наочності, посиленості й послідовності, науковості, професійної орієнтації, системності, мінімізації фонетичного матеріалу, реалізація яких підлягає певній модифікації за умов формування ПФК в АМ як ІМ2; 3) урахування штучного субординативного мультилінгвізму, контрастивності, інтенсифікації, що є специфічними для процесу формування ПФК в ІМ2. Запропоновано шляхи реалізації зазначених принципів із урахуванням особливостей процесу навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ.

3. Необхідність дотримання принципу послідовності зумовила доцільність визначення порядку введення й опрацювання ФО АМ. З цією метою було розроблено класифікації англійських приголосних і монофтонгів на основі співвідношення їхніх релевантних ознак (ступінь шуму, спосіб артикуляції й місце артикуляції для приголосних і положення язика для монофтонгів) із відповідними ознаками звуків НМ і РМ. Англійські приголосні поділено на чотири групи: 1) приголосні, релевантні ознаки яких співпадають із ознаками відповідних звуків РМ і НМ (p, b, m, f, v, j, k, g); 2) приголосні, релевантні ознаки яких співпадають із ознаками відповідних звуків НМ, проте від звуків РМ вони відрізняються за місцем артикуляції (t, d, s, z, l, n, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ,

η, h); 3) приголосні, що відрізняються за місцем артикуляції від звуків як РМ, так і НМ (θ, ð); 4) приголосні, що відрізняються від звуків РМ і НМ за двома релевантними ознаками, у тому числі за місцем артикуляції (w, r). Серед монофтонгів також розрізнено чотири групи звуків: 1) монофтонги, близькі за положенням язика до відповідних звуків НМ і РМ (i:, e, ʌ, ə:, u:); 2) монофтонги, що близькі за положенням язика до відповідних звуків НМ, проте відрізняються від звуків РМ (ɪ, ə, ʊ); 3) монофтонги, що близькі за положенням язика до відповідних звуків РМ, проте відрізняються за місцем його підняття від звуків НМ (ɑ:); 4) монофтонги, що відрізняються від відповідних звуків НМ і РМ за ступенем та/або місцем підняття язика (z:, æ, ɒ). Розроблені класифікації дозволили розташувати приголосні й монофтонги в порядку зростання труднощів: від тих, що мають відповідності в усіх мовах, що вивчаються, до тих, чия вимова може супроводжуватися інтерференцією всіх контактуючих мов. Дифтонги запропоновано вводити й опрацьовувати після того, як студенти ознайомилися з артикуляцією звуків, наближених до вимови їхніх елементів. Наголошено на необхідності паралельного введення й опрацювання звуків і суперсегментних ФО.

4. Для досягнення мети навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ укладено підсистему вправ. На основі аналізу науково-методичної літератури узагальнено типи вправ, які можуть використовуватися для формування ПФК в ІМ2, за загальними критеріями (спрямованість на прийом або видачу інформації, комунікативність, умотивованість, рівень керування діями студентів, наявність/відсутність опор, наявність/відсутність ігрового компоненту, спосіб виконання вправи). Особливу увагу приділено опису додаткових типів вправ, вирізнених за спеціальними критеріями (кількість цілей, наявність/відсутність рефлексивно-аналітичного компоненту, професійна спрямованість, характер мовленнєвого матеріалу), обумовленими особливостями формування ПФК в ІМ2. Багатоцільовими називаються вправи для одночасного тренування артикуляційних, акцентологічних й інтонаційних навичок і формування поряд із ФН інших мовленнєвих навичок і вмінь. Метою

професійно спрямованих вправ є підготовка майбутніх учителів до навчання вимови інших. Вправи з рефлексивно-аналітичним компонентом полягають у самоспостереженні за процесом оволодіння ПФК в ІМ2. До білінгвальних віднесені вправи, що поряд із англomовними мовленнєвими одиницями містять мовленнєвий матеріал лише однієї з контактуючих мов. Мультилінгвальними вважаються вправи, у яких англomовні мовленнєві одиниці зіставляються з відповідними одиницями НМ і РМ.

Розроблена підсистема включає чотири групи вправ (для ознайомлення з новими ФО АМ із подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з НМ і РМ; для автоматизації дій із ФО на дотекстовому рівні з опорою на НМ та/або РМ; для автоматизації дій із ФО на рівні мінітексту/тексту з опорою на НМ та/або РМ; для формування професійних умінь майбутніх учителів з урахуванням ІМ1 та/або РМ), використання яких забезпечує поетапне формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ.

На основі запропонованих шляхів реалізації принципів навчання й підсистеми вправ утворено циклічну модель професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійської вимови на базі німецькомовної ФК. Її застосування передбачає обов'язкове дотримання студентами й викладачем установленого порядку дій, передбачених у чотирьох підциклах вступного теоретично-практичного та шести підциклах практичного циклу занять.

5. Ефективність розробленої методики перевірено шляхом проведення базового, формувального, природного, вертикально-горизонтального, однофакторного методичного експерименту, у якому взяв участь 41 студент першого курсу факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Навчання в групах ЕГ1-ЕГ3 й ЕГ2-ЕГ4 проводилося за двома варіантами методики: Варіант А передбачав урахування в процесі навчання досвіду студентів в оволодінні як РМ, так і НМ; Варіант Б ураховував виключно РМ майбутніх учителів. Було передбачено такий наслідок експериментального навчання: учасники експерименту, які спиратимуться під час оволодіння англійською вимовою на РМ і ІМ1,

продemonструють більш високий рівень сформованості компонентів ПФК в ІМ2, що є ідентичними до складників ПФК в ІМ1, у порівнянні зі студентами, які оволодіватимуть англійською вимовою з опорою лише на РМ.

Об'єктами контролю в перед- і післяекспериментальному тестуванні було обрано складники ПФК в ІМ2, що співпадають із відповідними компонентами ПФК в ІМ1 і що формувалися в усіх підгрупах: ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ, професійні ФЗ, професійно орієнтовані ФН в аудіюванні, професійно орієнтовані ФН у читанні вголос, професійно орієнтовані ФН говоріння, професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні.

З метою оцінювання рівня сформованості ПФК в ІМ2 було вирішено чотири рівні навченості: початковий ($<0,6$), середній ($0,6 - 0,73$), достатній ($0,74 - 0,89$) і високий ($\geq 0,9$).

За результатами передекспериментального тестування 29% студентів продемонстрували початковий рівень навченості. Рівень інших визначено як середній, що відповідає оцінці «задовільно» за традиційною національною системою оцінювання в педагогічних ЗВО. Це підтвердило необхідність підвищення рівня ФК майбутніх учителів в ІМ2.

Аналіз емпіричних даних, отриманих шляхом проведення післяекспериментального зрізу, довів ефективність обох варіантів методики. 90% тестованих досягли достатнього рівня сформованості ПФК. Інші 10% продемонстрували високий рівень володіння вимовою АМ.

Виявлено, що досягнутий у результаті експериментального навчання рівень володіння студентами професійними ФЗ у всіх групах є нижчим за рівень сформованості інших компонентів ПФК, що пояснюється його низьким стартовим показником, а також труднощами засвоєння теоретичної інформації про особливості артикуляції звуків і використання інтоном в ІМ.

Найвищі середні показники коефіцієнтів навченості зафіксовано за критерієм «професійно орієнтовані ФН у читанні вголос». Отриманий результат визначено як логічний і закономірний, оскільки в першому семестрі відбувалося ознайомлення студентів з основними характеристиками ФО, а

також графемно-фонемними відповідностями АМ, що супроводжувалося тренуванням вимови в репродуктивних вправах.

Встановлено, що середній приріст рівня сформованості ПФК в ІМ2 у групах ЕГ1-ЕГ3, які навчалися за Варіантом А, дорівнював 26%, тоді як у групах ЕГ2-ЕГ4 (Варіант Б) він відповідав 18%. Така розбіжність у результатах навчання дозволила зробити припущення про перевагу Варіанту А методики навчання, що було підтверджено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. Це доводить доцільність залучення досвіду студентів у вивченні НМ під час використання методики формування англомовної ПФК.

Здобутки теоретичного й експериментального дослідження надали змогу укласти методичні рекомендації щодо застосування розробленої методики з урахуванням вірогідності навчання майбутніх учителів АМ викладачами, які не володіють НМ.

Таким чином, поставлена нами мета розробити методику формування ПФК під час навчання майбутніх учителів АМ після НМ може вважатися досягнутою, а визначені завдання щодо реалізації цього процесу виконаними.

Проблема формування ПФК майбутніх учителів в ІМ2 є доволі складною й тому не вичерпується проведеним науковим дослідженням. Основні положення представленої розвідки можуть бути використані науковцями в подальших дослідженнях питань професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів АМ на базі НМ й інших мов, авторами посібників і підручників із навчання АМ після НМ і викладачами АМ. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку може бути укладання методики професійно орієнтованого формування англомовної комунікативної компетентності після німецькомовної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Аванесов, Р. И. (1956). *Фонетика современного русского литературного языка*. Москва: Издательство Московского университета.
- Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР.
- Андрущенко, А. О. (2016). *Методика формування франкомовної граматичної компетентності у майбутніх філологів (французька мова після англійської)*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Антипова, Е. Я., Каневская, С. Л., & Пигулевская, Г. А. (1985). *Пособие по английской интонации*. Москва: Просвещение.
- Аракин, В. Д. (2005). *Сравнительная типология английского и русского языков*. Москва: ФИЗМАТЛИТ.
- Бабин, І. І., Базелюк, Н. В., Болубаш, Я. Я., Гармаш, А. А., Головенкін, В. П., Захарченко, В. М. ... Щербак, О. І. (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- Барышников, Н. В. (2003). *Методика обучения второму иностранному языку в школе*. Москва: Просвещение.
- Бернштейн, С. И. (1996). *Словарь фонетических терминов*. Москва: Восточная литература РАН.
- Беспалько, В. П. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, 4, 52–69.
- Бим, И. Л. (2001). *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*. Обнинск: Титул.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Є., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.

- Білінський, М. Е. (2014). *Англійська мова як друга іноземна (для студентів перших курсів факультету іноземних мов)*. Львів: Львівський національний університет імені І. Франка.
- Богомазова, Т. С., & Подольская, Т. Е. (2004). *Теория и практика по фонетике немецкого языка (для повышения квалификации преподавателей высшей школы)*. Москва: Лист Нью.
- Большакова, А. В. (1984). *Обучение грамматическому строю немецкого языка как второй специальности (1-й год обучения)*. (Кандидатская диссертация). Владимирский государственный педагогический институт имени П. И. Лебедева-Полянского, Владимир.
- Бондаренко, Л. П., Завьялова, В. Л., Пивоварова, М. О., & Соболева, С. М. (2009). *Основы фонетики английского языка*. Москва: Флинта: Наука.
- Бондарко, Л. В. (1977). *Звуковой строй современного русского языка*. Москва: Просвещение.
- Бровченко, Т. О. (2005). *Фонетика англійської мови (контрастивний аналіз англійської і української вимови)*. Миколаїв: Видавництво МДГУ імені Петра Могили.
- Буланин, Л. Л. (1970). *Фонетика современного русского языка*. Москва: Высшая школа.
- Бурая, Е. А., Галочкина, И. Е., & Шевченко, Т. И. (2009). *Фонетика современного английского языка. Теоретический курс*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Бурда, К. Л. (2011). Мовна компетенція студентів медичних ВНЗ як складник фахової культури майбутнього лікаря. *Медична освіта*, 4, 74–7.
- Валігура, О. Р. (2008). *Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів*. (Монографія). Тернопіль: Підручники і посібники.
- Васильев, В. А. (1979). *Обучение английскому произношению в средней школе: пособие для учителей*. Москва: Просвещение.
- Гаджиханов, З. А. (2005). *Обучение ритмико-интонационной выразительности английской речи студентов 1 курса языкового вуза*. (Кандидатская

- диссертация). Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала.
- Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Гез, Н. И., Ляховицкий, М. В., Миролубов А. А., Фоломкина, С. К., & Шатилов, С. Ф. (1982). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Высшая школа.
- Гнатовська, О. М., Сапожник, І. В., Соловійова, О. В. (2014). *Практичний курс англійської мови як другої іноземної. 5 курс*. Чернівці: РОДОВІД.
- Головач, Ю. В. (1995). Требования к уровню сформированности профессионально-фонетической компетенции выпускников языкового педагогического вуза. *Иноземні мови*, 1, 29–31.
- Головач, Ю. В. (1997). *Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка)*. (Кандидатская диссертация). Киевский государственный лингвистический университет, Киев.
- Голубев, А. П., & Смирнова, И. Б. (2005). *Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Гончарова, Н. Л. (2006). *Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка)*: (Автореферат кандидатской диссертации). ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет», Ставрополь.
- Грищенко, А. П., Мацько, Л. І., Плющ, М. Я., Тоцька, Н. І., & Уздиган, І. М. (2002). *Сучасна українська літературна мова*. Київ: Вища школа.
- Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир: Издательство Владимирского государственного педагогического института им. П. И. Лебедева-Полянского.

- Гурина, Н. В. (2010). Професійна фонологічна компетенція вчителя іноземної мови як головна складова його іншомовної вимовної культури. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*, 18, 210–218.
- Гутник, В. М. (2009). Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*, 16, 60–67.
- Гутник, В. М. (2017). *Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Дворжецька, М. П., & Парашук, В. Ю. (2003). *Навчальні матеріали з практичної фонетики англійської мови для студентів I курсу, спеціальність англійська мова*. Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ.
- Дмитренко, Т. А. (2009). *Методика преподавания английского языка в вузе*. Москва: МЭЛИ.
- Долина, А. В. (2011). *Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Долина, А. В. (2012). *Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Єременко, Т. Є. (2005). Фонологічна компетенція викладача іноземної мови: сутність і структура. *Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: міжнар. форум*, 17–18 бер. 2005 р. Київ: Ленвіт.
- Єрко, О. К. (2005). *A Practical Course of English Phonetics = Практична фонетика англійської мови*. Київ: ТОВ «ВП Логос».
- Жинкин, Н. И. (1958). *Механизмы речи*. Москва: АПН РСФСР.

- Завьялова, В. Л. (2010). Значимость специализированных речевых баз данных для формирования фонетической компетенции. *Вестник ИГЛУ. Серия: Филология*, 3 (11), 151–156.
- Залевская, А. А. (1999). *Введение в психолингвистику*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет.
- Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение.
- Зимняя, И. А. (2001). *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК».
- Зыкова, А. В. (2010). *Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе)*. (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова, Москва.
- Иванова, Е. А. (2012). *Формирование слухопроизводительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку*. (Автореферат кандидатской диссертации). ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», Екатеринбург.
- Кажан, Ю. М. (2012). *Методика формування у майбутніх учителів рецeптивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Карневская, Е. Б., Раковская, Л. Д., Мисуно, Е. А., & Кузьмицкая, З. В. (2004). *Практическая фонетика английского языка*. Минск: Симон.
- Китайгородская, Г. А. (2009). *Интенсивное обучение иностранным языкам*. Москва: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской».
- Климова, К. Я. (2006). *Основи культури і техніки мовлення*. Київ: Ліра.
- Коваленко, О. А., Подуфалова, Т. В., Лаврухіна, В. Л., Семеренська, О. В. (2014). *Практичний курс англійської мови: навчально-методичний*

посібник для студентів першого курсу за спеціальністю «Англійська мова як друга іноземна». Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Колесова, Т. Б., Полякова, И. М. (2000). *Учебно-методическое пособие для студентов, изучающих английский язык как второй иностранный.* Ростов-на-Дону: Издательство РГУ.

Корунець, І. В. (2003). *Порівняльна типологія англійської та української мов.* Вінниця: Нова Книга.

Кравченко, М. Г., Зыкова, М. А., Светозарова, Н. Д., & Братусь, И. В. (1973). *Ударение и интонация в немецком языке.* Ленинград: Просвещение.

Крестина, Н. А. (2001). *Методика обучения студентов педагогических вузов общеамериканскому произношению на основе просодических характеристик.* (Кандидатская диссертация). Тамбовский военный авиационный инженерный институт, Тамбов.

Кыверялг, А. А. (1980). *Методы исследования в профессиональной педагогике.* Таллин: ВАЛГУС.

Лаврова, О. А. (2010). *Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения).* (Автореферат кандидатской диссертации). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный лингвистический университет», Москва.

Ланова, О. В. (2008). *Підготовка майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів.* (Автореферат кандидатської дисертації). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Лapidус, Б. А. (1980). *Обучение второму языку как специальности.* Москва: Высшая школа.

- Левицкий, А. Э., Борисенко, Н. Д., Борисов, А. А., Иванов, А. А., & Славова, Л. Л. (2009). *Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков*. Киев: Освита України.
- Леонтьев, А. А. (1999). *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия».
- Леонтьева, С. Ф. (2002). *Теоретическая фонетика современного английского языка*. Москва: Издательство «Менеджер».
- Лопарева, Т. А. (2006). *Обучение грамматической стороне немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглосии (специальный вуз)*. (Кандидатская диссертация). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород.
- Матвеева, Т. В. (2010). *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Мацнева, О. А. (2009). *Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Мельник, И. М. (2001). *Обучение студентов-филологов письму на английском языке как втором иностранном (первый год обучения)*. (Кандидатская диссертация). Киевский государственный лингвистический университет, Киев.
- Мелекесцева, Н. В., & Чисановська, Л. Й. (2009). Особливості формування фонологічної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкової школи у ВНЗ. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2, 112–116.
- Миньяр-Белоручев, Р. К. (1990). *Методика обучения французскому языку*. Москва: Просвещение.

- Мирзоева, Е. Ю. (2007). Проблема отбора и организации фонетического материала в рамках коммуникативной теории обучения иноязычному говорению. *Грамота*, 3 (3), Ч. II, 124–126.
- Михайлова, О. С. (2003). Розвиток фонетичної компетенції студентів I курсу факультетів іноземних мов. *Навчай і навчайся: (українською, англійською та німецькою мовами)*. Житомир: Поліграфічний центр Житомирського педагогічного університету, Кн. 4, 50–55.
- Михальчук, В. А., & Лисенко, М. В. (2001). *Практическая фонетика английского языка. Модификация английских согласный в связной речи*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Книжный мир».
- Мірошніченко, В. М. (2016). *Робоча програма навчальної дисципліни «Англійська мова» для студентів за спеціальністю 014 «Середня освіта. Німецька/французька мова і література»*. Харків: Факультет іноземної філології. Кафедра практики англійського усного та писемного мовлення.
- Морська, Л. І. (2003). *Теорія та практика методики навчання англійської мови*. Тернопіль: Астон.
- Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: 10-11 класи*. (2017). Відновлено з <https://mon.gov.ua>.
- Немченко, В. Н. (2008). *Введение в языкознание*. Москва: Дрофа.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Палій, О. А. (2002). *Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови)*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В., Потапенко, С. І., Чекаль, Г. С., Палій, О. А., ... Тимченко, Т. М. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ: ВЦ «Академія».

- Паращук, В. Ю. (2009). *Теоретична фонетика англійської мови*. Вінниця: НОВА КНИГА.
- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
- Перлова, В. В. (2007). *Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Петращук, О. П. (1999). *Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі*. (Монографія). Київ: Видавничий центр КДЛУ.
- Писанко, М. Л. (2008). *Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Присная, Л. Л. (2008). Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 70, 287–289.
- Прокопчук М. М. (2018). *Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької)*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М., & Сахарова, Т. Е. (1991). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение.
- Рогозная, Н. Н. (2012). Описание корпуса интерязыка. *Мир русского слова*, 3, 7–11.
- Русанівський, В. М., Тараненко, О. О., Зяблюк, М. П., Карпіловська, Є. А., Вихованець, І. Р., Гриценко, П. Ю., ... Ткаченко, О. Б. (Ред.). (2004). *Українська мова: Енциклопедія*. Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана.

- Сахарова, З. А. (2009). *Introductory Course of English Phonetics. Учебное пособие по практической фонетике для студентов I курса английского отделения.* Барнаул: Издательство АГПА.
- Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми.* Полтава: Довкілля-К.
- Сидоренко, Е. В. (2003). *Методы математической обработки в психологии.* Санкт-Петербург: ООО «Речь».
- Сисоєва, С.О., & Кристопчук, Т. Є. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти.* Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня».
- Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень.* Рівне: Волинські обереги.
- Скляренко, Н. К., Онищенко, Е. И., & Захарова, С. Л. (1988). *Обучение речевой деятельности на английском языке в школе.* Киев: Радянська школа.
- Сніховська, І. Є., Яхимович, Л. П. (2014). *Посібник з практичного курсу англійської мови для студентів III курсу факультету іноземних мов із другою спеціальністю «Англійська мова».* Житомир: «Графіум».
- Соколова, М. А., Гинтовт, К. П., Кантер, Л. А., Крылова, Н. И., Тихонова, И. О., & Шабадаш, Г. А. (2001). *Практическая фонетика английского языка.* Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Соколова, М. А., Гинтовт, К. П., Тихонова, И. С., & Тихонова, Р. М. (2003). *Теоретическая фонетика английского языка.* Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс.* Москва: АСТ: Астрель.
- Старостенко, О. В. (2010). *Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів-філологів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки, 16, 224–233.*

- Стельмашук, Ж. К. (2009). Перспективи формування мовленнєво-мовної компетенції учнів початкових класів. *Вісник Житомирського державного університету: Педагогічні науки*, 44, 101–104.
- Стеріополо, О. І. (2004). *Теоретичні засади фонетики німецької мови. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів*. Вінниця: НОВА КНИГА.
- Тарнопольский, О., Нестеренко, О., & Кухаренко, А. (2015). *Обучение второму иностранному языку в вузе*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Тоцька, Н. І. (1981). *Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоенія, графіка, орфографія*. Київ: Вища школа.
- Трубецкой, Н. С. (1960). *Основы фонологии*. Москва: Издательство иностранной литературы.
- Тучина, Н. В., Каминін, І. М., Красовицька, Л. Є., Фоміна, Г. С., Мусієнко, Ю. Г., & Борова, Т. А. (2001). *Практикум з фонетики англійської мови*. Харків: Фоліо; ХДПУ.
- Тучина, Н. В., & Перлова, В. В. (2015). *A Way to Success. Practical English Phonetics for University Students. Year 1*. Харків: Фоліо.
- Филатов, В. М., Белогрудова, В. П., Исаева, Т. Е., Мосина, М. А., Панина, Е. Ю., & Слепченко, Г. А. (2004). *Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе*. Ростов-на-Дону: «Феникс».
- Форкун, Н. С. (1991). *Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учётом её методической типологии (начальный этап языкового педвуза)*. (Кандидатская диссертация). Научно-исследовательский институт педагогики УССР, Киев.
- Харкавців, І. Р., & Петриця, Л. І. (2013). Проблемні аспекти формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологічна»*, 37, 310–312.

- Хомутова, А. А. (2007). *Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз)*. (Автореферат кандидатской диссертации). Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов.
- Хомутова, А. А. (2013). Фонетическая компетенция: структура, содержание. *Вестник ЮУрГУ: Серия «Лингвистика»*, т. 10, № 2, 71–76.
- Хромов, С. С. (2012). *Фонетика английского языка*. Москва: Университетская книга.
- Цатурова, И. А., & Балуюн, С. Р. (2004). *Тестирование устной коммуникации*. Москва: Высшая школа.
- Чухно, О. А. (2014). Реалізація принципу врахування рідної мови в процесі формування слухо-вимовних навичок студентів мовних і немовних спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія, 42 (Ч.1), 65–71.
- Чухно, О. А. (2015а). *Особенности формирования фонетической компетентности майбутніх учителів у другій іноземній мові*, Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Тези доповідей XIV наукової конференції з міжнародною участю (м. Харків, 27 березня, 2015 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Чухно, О. А. (2015b). *Професійні вміння майбутніх учителів у складі професійної фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 01–03 квітня 2015 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Чухно, О. А. (2016а). *Вимоги до відбору навчального матеріалу з метою формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 березня–1 квітня 2016 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.

- Чухно, О. А. (2016b). Зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 2 (27), 123–131.
- Чухно, О. А. (2016c). Лінгвістична основа процесу формування фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія, педагогіка, психологія»*, 32, 181–190.
- Чухно, О. А. (2016d). Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійської мови інтерлінгвальною вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму. *Іноземні мови*, 2 (86), 34–39.
- Чухно, О. А. (2016e). Реалізація принципів формування фонетичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Іноземні мови*, 4 (88), 51–57.
- Чухно, О. А. (2017a). Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 31, 93–105.
- Чухно, О. А. (2017b). *Модель формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
- Чухно, О. А. (2017c). *Особливості процесу врахування першої іноземної мови у навчанні майбутніх учителів вимови другої іноземної*, Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: матеріали IX Міжнародної науково-методичної конференції (м. Харків, 28 квітня 2017 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

- Чухно, О. А. (2017d). Підсистема вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка: науковий журнал*. Педагогічні науки, 4 (90), 145–154.
- Чухно, О. А. (2017e). Послідовність уведення звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 30, 166–177.
- Чухно, О. А. (2017f). *Прийоми формування навичок поєднаної вимови у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької*, Сучасні тенденції фонетичних досліджень: Збірник матеріалів Круглого столу (м. Київ, 12 травня 2017 р.). Київ: Міленіум.
- Чухно, О. А. (2017g). *Типові ознаки фонетичної інтерференції німецької мови в англійському мовленні майбутніх учителів*. Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі: матеріали III Міжнародної наукової конференції (м. Одеса, 15–16 трав. 2017 р.). Харків: Право.
- Чухно, О. А. (2018). *English pronunciation for university students: методичні рекомендації з навчання вимови англійської мови студентів I курсу спеціальності 014 Середня освіта (Німецька мова і література)*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Чухно, О. А. (2019). *Прийоми формування диференційної чутливості до фонетичних особливостей звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької*, *Ad orbem per linguas*. До світу через мови: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 20–22 березня 2019 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Шатилов, С. Ф. (1986). *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Москва: Просвещение.

- Шейко, В. М., & Кушнаренко, Н. М. (2004). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності*. Київ: Знання.
- Штульман, Э. А. (1971). *Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам*. Воронеж: Издательство Воронежского университета.
- Щепилова, А. В. (2005). *Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Щукин, А. Н. (2004). *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. Москва: Филоматис.
- Щукин, А. Н. (2011). *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*. Москва: Издательство Икар.
- Ярцева, В. Н. (Ред.). (1998). *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия.
- Ястребова, Л. Н. (2014). Принципы обучения второму иностранному языку как специальности в языковом вузе. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 8 (149), 75–79.
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (Eds.). (2009). *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Becker, T. (2012). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG.
- Biersack, S. (2002). Systematische Aussprachefehler deutscher Muttersprachler im Englischen – Eine phonetisch-phonologische Bestandsaufnahme. In *Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München (FIPKM)* 39, 37–130.
- Bradford, B. (1988). *Intonation in context: intonation practice for upper-intermediate and advanced learners of English (student's book)*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Chukhno, O. (2017). Experimental work on teaching future teachers second foreign language pronunciation. *Science and Education*, 12, 112–119.
- Collins, B. (2013). *Practical phonetics and phonology. A resource book for students*. London and New York: Routledge.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- Cruttenden, A. (2008). *Gimson's pronunciation of English*. London: Hodder Education.
- Crystal, D. A. (2008). *Dictionary of linguistics and phonetics*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Cunningham, S., & Bowler, B. (1990). *Headway. Intermediate pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Dale P., & Poms, L. (2005). *English pronunciation made simple*. New York: Longman.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, J. J. H., & Zampini, M. L. (Eds.). (2008). *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Field, J. (2005). *Psycholinguistics. The key concepts*. London and New York: Routledge.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. New York: Routledge.
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. London: Hodder Education.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. New York and London: Routledge.
- Gut, U. (2009). *Introduction to English phonetics and phonology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Hall, C. (2003). *Modern German pronunciation. An introduction for speakers of English*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives* (pp. 21–41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hancock, M. (2003). *English pronunciation in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschfeld, U. (2014) *Theatermodul «Rencontres», classes bilangues Frankreich: Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht*. Paris: Goethe-Institut. Retrieved from: <http://www.goethe.de/mmo/priv/11670787-STANDARD.pdf>.
- Introductory guide to the Common European framework of reference*. (2013). Retrieved from <http://www.englishprofile.org/the-cefr>.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York and London: Routledge.
- Jones, D. (1922). *An outline of English phonetics*. New York: G. E. Stechert & Co.
- Jones, L. (2007). *The student-centred classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. London: Longman.
- Ladefoged, P. A., & Johnson, K. (2011). *Course in phonetics*. Boston: Wadsworth.
- Lane, L. (2005). *Focus on pronunciation*. New York: Longman.
- Marks, J. (2007). *English pronunciation in use. Elementary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortimer, C. (1997). *Elements of pronunciation. Intensive practice for intermediate and more advanced students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2013). *Learner-centred English language education: the selected works of David Nunan*. New York: Routledge.
- O'Connor, J. D., & Arnold, G. F. (1973). *Intonation of colloquial English*. London: Longman.

- O'Connor, J. D., & Fletcher, C. (1989). *Sounds English. A pronunciation practice book*. Singapore: Longman.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson.
- Roach, P. (1991). *English phonetics and phonology. A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, H. (2013). *The sounds of language. An introduction to phonetics*. London and New York: Routledge.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International review of applied linguistics*, 10, 209–323.
- Sheeler, W. D., & Markley, R. W. (1991). *Sounds and rhythm: a modern pronunciation course*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Tatham, M., & Morton, K. (2006). *Speech production and perception*. New York: Palgrave Macmillan.
- Underhill, A. (2005). *Sound foundations. Learning and teaching pronunciation*. Oxford: Macmillan.
- Vassilyev, V. A. (1970). *English phonetics. A theoretical course*. Moscow: Higher School Publishing House.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: findings and problems*. the Hague: Mouton Publishers.
- Wells, J. C. (2006). *English intonation. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

ДОДАТКИ

Додаток А Анкетування викладачів педагогічних ВНЗ України	222
Додаток А1 Зразок анкети	222
Додаток А2 Результати анкетування викладачів	224
Додаток Б Зразок тестового бланку для проведення передекспериментального зрізу	225
Додаток В Зразок тестового бланку для проведення післяекспериментального зрізу	238
Додаток Г Результати передекспериментального зрізу	251
Додаток Г1 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1	251
Додаток Г2 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1	254
Додаток Г3 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2.....	255
Додаток Г4 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2	258
Додаток Г5 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ3	259
Додаток Г6 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ3	262
Додаток Г7 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4	263
Додаток Г8 Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4	266
Додаток Д Результати післяекспериментального зрізу	267
Додаток Д1 Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1	267
Додаток Д2 Результати післяекспериментального зрізу рівня	

сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1	270
Додаток Д3 Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2	271
Додаток Д4 Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2.....	274
Додаток Д5 Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ3	275
Додаток Д6 Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ3	278
Додаток Д7 Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4	279
Додаток Д8 Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4	282
Додаток Е Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2	283
Додаток Е1 Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1	283
Додаток Е2 Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2	284
Додаток Е3 Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ3	285
Додаток Е4 Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4	286
Додаток Ж Післяекспериментальне письмове опитування студентів	287
Додаток Ж1 Зразок Варіанту 1 опитувального листа, запропонованого студентам груп ЕГ1 та ЕГ3	287
Додаток Ж2 Зразок Варіанту 2 опитувального листа, запропонованого студентам груп ЕГ2 та ЕГ4	290
Додаток Ж3 Результати опитування студентів груп ЕГ1 та ЕГ3	292
Додаток Ж4 Результати опитування студентів груп ЕГ2 і ЕГ4	293
Додаток З Інформаційні джерела з фонетичних особливостей НМ	294

Додаток И Основні вимовні особливості НМ	295
Додаток К Приклад послідовності вправ для опрацювання фонетичного матеріалу	299
Додаток К1 Приклад послідовності вправ для опрацювання фонетичного матеріалу у вступному теоретично-практичному циклі занять	299
Додаток К2 Приклад послідовності вправ для опрацювання фонетичного матеріалу в практичному циклі занять	306
Додаток Л Список публікацій за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дослідження	313
Додаток Л1 Список публікацій за темою дисертації	313
Додаток Л2 Відомості про апробацію результатів дослідження	316
Додаток М Акти впровадження методики формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ	318

Додаток А
Анкетування викладачів педагогічних ВНЗ України

Додаток А1
Зразок анкети

АНКЕТА

Шановні колеги!

Метою цього анкетування є вивчення Вашої думки стосовно особливостей формування фонетичної компетентності (ФК) в англійській мові як другій іноземній (ІМ2) студентів мовних педагогічних ВНЗ.

Будь ласка, поставте позначку навпроти відповідного варіанту відповіді.

Університет _____

1. Чи вважаєте Ви, що процес формування ФК в англійській як ІМ2 студентів педагогічних ВНЗ має бути професійно спрямованим?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

2. Чи набуває професійної орієнтації процес формування ФК в англійській мові як ІМ2 у Вашому ВНЗ?

- а) так;
- б) ні.

3. На якому рівні, на Вашу думку, випускники Вашого ВНЗ володіють ФК в англійській мові як ІМ2?

- а) на високому;
- б) достатньому;
- в) низькому.

4. На якому рівні, на Вашу думку, студенти старших курсів Вашого ВНЗ, які вивчають англійську мову як ІМ2, володіють вміннями формувати ФК учнів в англійській мові?

- а) на високому;
- б) достатньому;
- в) низькому.

5. Чи має відрізнятись, на Вашу думку, процес формування ФК в англійській мові як першій іноземній (ІМ1) від процесу формування ФК в англійській мові як ІМ2?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

6. Чи необхідно, на Вашу думку, використовувати у процесі навчання англійської як ІМ2 прийоми свідомого контрастивного аналізу особливостей вимови звуків та інтоном англійської мови та ІМ1?

- а) так;
- б) ні.

7. Інтерференції фонетичної системи якої мови, на Вашу думку, найбільше зазнає процес формування ФК в англійській мові як ІМ2?

- а) рідної;
- б) ІМ1;
- в) англійської.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток А2

Результати анкетування викладачів

№ питання	Обрана відповідь					
	а		б		в	
	к-ть викладачів	частка у %	к-ть викладачів	частка у %	к-ть викладачів	частка у %
1	38	84	5	11	2	4
2	27	60	17	38		
3	4	9	30	67	11	24
4	2	4	30	67	13	29
5	14	31	25	56	6	13
6	36	80	9	20		
7	21	47	21	47	7	16

Додаток Б

Зразок тестового бланку для проведення передескпериментального зрізу**Передескпериментальний зріз**

Group _____

Name, surname _____

Date _____

1. Listen to a number of English, Ukrainian and Russian sounds. Tick the numbers of the sounds that you think are English:

№	English sounds
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	

12.	
13.	
14.	
15.	

2. Listen to the sound and identify it in the group of four sounds you will hear. Put the number next to the sound (1, 2, 3 or 4):

№	Sounds	1/2/3/4
1.	[t]	
2.	[ð]	
3.	[w]	
4.	[ŋ]	
5.	[ʃ]	
6.	[ɪ]	
7.	[ɔ:]	
8.	[e]	
9.	[ɪə]	
10.	[ɑ:]	

3. You will hear one word from each pair. Tick the word you hear:

№	English	Ukrainian
1.	pity	ПИТИ
2.	thing	СИН
3.	toy	ТОЙ
4.	ship	ШИП
5.	rich	РІЧ

№	English	Russian
6.	pause	ПОЗ
7.	talk	ТОК
8.	thought	ТОТ
9.	what	ВОТ
10.	bang	БЕН

4. Listen to the pairs of words. Put '+' if the words are pronounced the same or '-' if they are pronounced differently:

№	+/-
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

5. Listen to the English words. Tick the word (s) of Ukrainian and Russian with the stress on the same syllable:

№	English	Ukrainian	Russian
1.	<i>hotel</i>	ВІКНО	КНИГА
2.	<i>student</i>	ЗОШИТ	ОТЕЦ

3.	<i>together</i>	кімната	телефон
4.	<i>elephant</i>	зустріти	занавес
5.	<i>introduce</i>	перевір	молоко
6.	<i>secondary</i>	приголосний	кинотеатр
7.	<i>photography</i>	діждатися	велосипед
8.	<i>preposition</i>	черевики	проглатувать
9.	<i>opportunity</i>	поділятися	обеспечивать
10.	<i>communication</i>	університет	распространенный

6. You will hear a word from Column 1 and a group of words from Column 2. Circle the word(s) in Column 2 with the stress on the same syllable as the word from Column 1:

№	Column 1	Column 2
1.	hotel	mother produce evening today
2.	ready	believe married forget woman
3.	family	expensive usually engineer newspaper
4.	computer	sentences fantastic musician cinema
5.	magazine	Japanese already understand relative
6.	apologize	education modernistic experiment Alexander
7.	pronunciation	characteristic university examination electricity

7. Listen to the English sentences. Put '+' if their rhythm is identical to the rhythm of the Ukrainian/Russian sentences or '-' if it is different:

№	English	Ukrainian	+/-
1.	She's a doctor.	Вона лікар.	
2.	I'm not listening to music.	Я не слухаю музику.	
3.	The house is enormous.	Будинок великий.	

4.	Do you go to college?	Ти ходиш до школи?	
5.	Sarah's very beautiful.	Сара дуже вродлива.	
	English	Russian	+/-
6.	George is handsome.	Джордж красивый.	
7.	I go to university.	Я хожу в университет.	
8.	My name isn't Peter.	Меня зовут не Петр.	
9.	Carol's a teacher.	Керол – учитель.	
10.	This is my friend.	Это мой друг.	

8. Listen to the sentences and choose the appropriate rhythmic pattern, where **○** stands for a stressed syllable and **o** stands for an unstressed syllable:

1. He is eight.

a) OoO;

b) OOO;

c) ooO.

2. Ann's at home.

a) OoO;

b) ooO;

c) OOO.

3. Do you work?

a) Ooo;

b) ooO;

c) oOO.

4. Look at me!

a) ooO;

b) OOO;

c) Ooo.

5. This is my son.

a) oooO;

b) OoOO;

c) ooOO.

6. The flat is big.

a) oOoO;

b) OOOO;

c) oOOO.

7. How beautiful!

a) OoOo;

b) OOoo;

c) oOoo.

8. Peter can't swim.

a) OoOO;

b) OooO;

c) Oooo.

9. She's working now.

a) OOoO;

b) oOoO;

c) oOoo.

10. Where do you live?

a) oooO;

b) OOoO;

c) OooO.

9. Listen to the English sentences paying attention to phrasal stress. Match them with their Ukrainian and Russian equivalents. The word that receives phrasal stress in the Ukrainian and Russian sentences is given in bold:

№	English	Ukrainian
1.	My sister studies German at university.	a) Моя сестра вчить німецьку в університеті.
2.	My sister studies German at university.	b) Моя сестра вчить німецьку в університеті.
3.	My sister studies German at university.	c) Моя сестра вчить німецьку в університеті.
4.	My sister studies German at university.	d) Моя сестра вчить німецьку в університеті.
5.	My sister studies German at university.	e) Моя сестра вчить німецьку в університеті.
	English	Russian
6.	Who lives in this old house?	a) Кто живет в этом старом доме?
7.	Who lives in this old house?	b) Кто живет в этом старом доме?
8.	Who lives in this old house?	c) Кто живет в этом старом доме?
9.	Who lives in this old house?	d) Кто живет в этом старом доме ?
10.	Who lives in this old house?	e) Кто живет в этом старом доме?

10. Listen to the sentences and circle the word that receives phrasal stress:

- 1) He lives here.
- 2) Open the window.
- 3) There are five rooms in my house.
- 4) Do you study German?
- 5) Paul's a tall man.
- 6) I've got three cousins.
- 7) Mary's playing the piano.

- 8) Where are you from?
 9) We sometimes go to the park.
 10) Jessica's a good friend.

11. Listen to the pairs of sentences. Put '+' if you hear the same change of voice (rise or fall) in both sentences or '-' if it is different:

№	English	Ukrainian	+/-
1.	I have a dog.	У мене є собака.	
2.	Do you study here?	Ти вчишся тут?	
3.	Come to me!	Підійди до мене!	
4.	What are you doing?	Що ти робиш?	
5.	Be careful.	Будь обережним.	
	English	Russian	+/-
6.	I'm a student.	Я студент.	
7.	Are you working?	Ты работаешь?	
8.	Open the door!	Открой дверь!	
9.	Where do you live?	Где ты живешь?	
10.	Wait a minute.	Подождите минуту.	

12. Listen to the sentences and tick those that are pronounced with falling voice:

№	falling voice
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

10.	
-----	--

13. Listen to the text. Put / for a short pause and // for a long pause:

My name's Clive Cullen, and I'm from London. I'm 18 years old, and I'm a student. I go to London South Bank University. I have a brother and a sister. My brother's name is Andrew. He's 15 and he's at school. My sister's name is Emily. She's 23, and she's married. I live with my parents and my brother in a house in West London. My father, Paul, is a salesman, and my mother, Laura, is a teacher. I'm not married, but I have a girlfriend. Her name's Mary. She's lovely!

14. Listen and repeat:

- | | | | |
|--------|---------|----------|----------|
| 1. [p] | 5. [tʃ] | 9. [ʌ] | 13. [aʊ] |
| 2. [w] | 6. [t] | 10. [ə] | 14. [ɔɪ] |
| 3. [ŋ] | 7. [z] | 11. [əʊ] | 15. [æ] |
| 4. [h] | 8. [r] | 12. [ɜ:] | |

15. Listen and repeat. Do not devoice as in Ukrainian the sounds in bold:

- | | | | |
|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| 1. [bæ g] | 4. [gləʊ b] | 7. [b ɒb] | 10. [kl ʌb] |
| 2. [læ b] | 5. [b ɪg] | 8. [li: v] | |
| 3. [hɑ: v] | 6. [l ʌv] | 9. [d ɒg] | |

16. Listen and repeat:

- | | |
|------------|------------|
| 1. have | 9. address |
| 2. no | 10. live |
| 3. paper | |
| 4. these | |
| 5. parents | |
| 6. morning | |
| 7. table | |
| 8. read | |

17. Listen and repeat the English sentences. Mind that their intonation is very similar to the intonation of the Ukrainian and Russian sentences:

№	English	Ukrainian
1.	I work here.	Я працюю тут.
2.	The house is great!	Дім чудовий!
3.	The book is on the table?	Книга на столі?
4.	What do you do?	Чим ти займаєшся?
5.	Help me.	Допоможи мені.
	English	Russian
6.	Alex goes to university.	Алекс учится в университете.
7.	An excellent idea!	Отличная идея!
8.	Wait for me.	Подожди меня.
9.	You write books?	Ты пишешь книги?
10.	What is it?	Что это?

18. Listen and repeat:

1. What's your email address?
2. Is she your sister?
3. Don't call me!
4. Glad to see you, Daniel!
5. I've got two brothers and a sister.
6. Where do you live?
7. She's great fun.
8. He's kind but a little shy.
9. How are you today?
10. There are ten students in our group.

19. You are a teacher. Read the following words aloud showing your students the contrast between the English and the Ukrainian/Russian pronunciation:

№	English	Ukrainian
1.	sick [sɪk]	сік
2.	pause [pəʊz]	поз
3.	thumb [θʌm]	сам
4.	heart [hɑ:t]	хат
5.	cheep [tʃi:p]	чип

№	English	Russian
6.	sock [sɒk]	сок
7.	pub [pʌb]	паб
8.	three [θri:]	три
9.	bark [bɑ:k]	бак
10.	hill [hɪl]	хил

20. You are a teacher. Read the story to your students giving an example of correct pronunciation:

A young man came to a circus to apply for a job.

“Who are you?” asked the manager.

“I am Eddy, the egg king,” replied the young man.

“What can you do?”

“I can eat fifty hen 1) **eggs**, forty meat 2) **sandwiches** and thirty-five 3) **oranges** at a single sitting.”

“Do you know our program?”

“What is it?”

“We give two 4) **shows** every day.”

“Oh, yes, I understand that.”

“And do you think you can do it?”

“I know I can!”

“On 5) **Saturdays** we perform three 6) **times!**”

“That’s alright!”

“On 7) **holidays** we usually give a performance every two 8) **hours!**”

And now, at last, the young man started to think.

“Well, before I sign the contract, let's have one thing clear.”






“What is it?”











“I don't care to work so much, but will you give me time to go to the hotel to eat my regular 9) **meals?**”

21. Listen to other students reading the story from Task 20. If they make a mistake in the pronunciation of the ending *-s(es)* in the words in bold, put the number of each word that is pronounced incorrectly next to his/her surname:


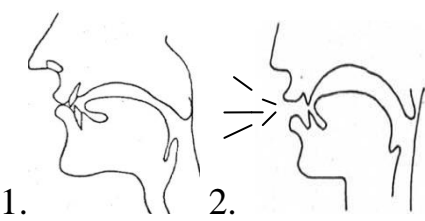
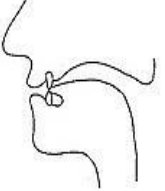
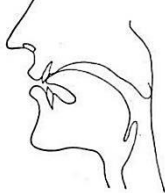




№	Surname	Number
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		

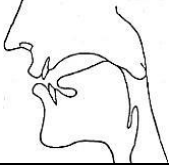

22. Match the sounds and the pictures that illustrate the position of lips in their pronunciation:

1.	[ɪ]	a)	
2.	[æ]	b)	
3.	[ɒ]	c)	
4.	[i:]	d)	
5.	[ʌ]	e)	

6.	[ɔɪ]	a)	 + 
7.	[ɪə]	b)	 + 
8.	[eɪ]	c)	 + 
9.	[aʊ]	d)	 + 
10.	[ʊə]	e)	 + 

23. Tick the sound(s) corresponding to the position of speech organs illustrated in the picture:

№	Characteristic	English	Ukrainian	Russian
1.		[w]	[B]	[B]
2.		[p]	[П]	[П]
3.		[ð]	[З]	[З]
4.		[t]	[Т]	[Т]
5.		[s]	[c]	[c]
6.		[l]	[Л]	[Л]
7.		[r]	[p]	[p]
8.		[g]	[r]	[r]

9.		[ʃ]	[н]	[н]
10.		[t]	[х]	[х]

24. Tick the words or sentences that fit the descriptions. There may be more than one variant for each description:

	Description	English	Ukrainian	Russian
1.	The first sounds in this pair of words are the same.	song - seal	сон - сіл	сон - сил
2.	In this word the first and the last sounds are pronounced differently.	Bob	Боб	Боб
3.	In this word the unstressed vowels become weak and short.	computer	телефон	секретарь
4.	In this phrase the words in bold are linked by one more sound.	There are two animals in the cage.	Я не пробачу образи.	Я тебе помогу открыть дверь.
5.	In this sentence the words in bold are stressed.	They are my acquaintances.	Вони мої знайомі.	Они мои знакомые.
6.	In this sentence the words in bold are unstressed.	We call her Jen.	Ми називаємо її Джен.	Мы зовем ее Джен.
7.	This sentence is usually pronounced with falling voice.	Where were you yesterday?	Де ти був учора?	Где ты был вчера?
8.	This sentence is usually	Do you live in	Ти живеш у	Ты живешь в

	pronounced with rising voice.	Kharkiv?	Харкові?	Харькове?
9.	In this sentence the word in bold is pronounced with rising voice.	Glad to see you, Mike .	Радий тебе бачити, Майк .	Рад тебя видеть, Майк .
10.	In this minidiologue the sentence in bold is pronounced with falling voice.	I'm 18. – Are you?	Мені 18. – Невже?	Мне 18. – Неужели?

25. *Work in pairs.* **Student A:** You are the staff manager at a children's language school. Your school needs a teacher's assistant (Monday – Friday 9.00 – 12.00, \$ 850 a month). Interview one of the candidates to find out the following information:

- the candidate's name and surname;
- his/her age;
- his/her education;
- what languages he/she speaks;
- what personal qualities can help him/her at work.

Student B: You want to get a job as a teacher's assistant at a children's language school. Answer the staff manager's questions and ask him/her about:

- the working hours;
- the days off;
- the salary.

Додаток В

Зразок тестового бланку для проведення післяекспериментального зрізу**Післяекспериментальний зріз**

Group _____

Name, surname _____

Date _____

1. Listen to a number of English, Ukrainian and Russian sounds. Tick the numbers of the sounds that you think are English:

№	Eng. sounds
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

2. Listen to the sound and identify it in the group of four sounds you will hear. Put the number next to the sound (1, 2, 3 or 4):

№	Sounds	1/2/3/4
1.	[d]	
2.	[θ]	
3.	[v]	
4.	[n]	
5.	[dʒ]	
6.	[i:]	
7.	[p]	
8.	[æ]	
9.	[eə]	
10.	[ʌ]	

3. You will hear one word from each pair. Tick the word you hear:

№	English	Ukrainian
1.	dinner	Діна
2.	check	чек
3.	bath	бас
4.	rock	рок
5.	song	сон

№	English	Russian
6.	vase	вас
7.	jeep	джип
8.	path	пас
9.	run	ран
10.	wall	вол

4. Listen to the pairs of words. Put '+' if the words are pronounced the same or '-' if they are pronounced differently:

№	+/-
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

5. Listen to the English words. Tick the word (s) of Ukrainian and Russian with the stress on the same syllable:

№	English	Ukrainian	Russian
1.	police	крісло	цвeтoк
2.	window	ранок	тpавa
3.	amazing	дepeвo	квapтиpa
4.	interview	бopoшнo	зoлoтo
5.	understand	oлiвeць	нeбocкpeб

6.	television	прибирання	жаловаться
7.	community	заручени	одногоруппник
8.	introduction	величезний	современный
9.	representative	ремонтувати	поздравление
10.	communicable	отримувати	апельсиновый

6. You will hear a word from Column 1 and a group of words from Column 2. Circle the word(s) in Column 2 with the stress on the same syllable as the word from Column 1:

№	Column 1	Column 2
1.	Europe	idea usual serious enjoy
2.	guitar	neighbor bedroom cartoon single
3.	interior	excellent becoming balcony container
4.	teenager	classical imagine salary affection
5.	employee	dishwasher attractive everything cigarette
6.	advertisement	preferences policewoman unfriendliness disadvantage
7.	congratulation	unfortunately accommodation possibility personality

7. Listen to the English sentences. Put '+' if their rhythm is identical to the rhythm of the Ukrainian/Russian sentences or '-' if it is different:

№	English	Ukrainian	+/-
1.	She's a teacher.	Вона вчитель.	
2.	Mike's watching a film.	Майк дивиться фільм.	
3.	I have a brother.	У мене є брат.	
4.	Kate is clever.	Кейт розумна.	
5.	Do you like football?	Ти любиш футбол?	
	English	Russian	+/-
6.	This is my daughter.	Это моя дочь.	
7.	He is reading a book.	Он читает книгу.	
8.	Have you been to Britain?	Ты был в Британии?	

9.	Ann's a manager.	Анна – менеджер.	
10.	Give me the phone.	Дай телефон.	

8. Listen to the sentences and choose the appropriate rhythmic pattern, where **○** stands for a stressed syllable and **o** stands for an unstressed syllable:

1. She was six.

- a) ooO;
- b) OOO;
- c) OoO.

2. Pam has left.

- a) ooO;
- b) OoO;
- c) OOO.

3. Does she drive?

- a) Ooo;
- b) ooO;
- c) oOO.

4. Talk to him.

- a) ooO;
- b) Ooo;
- c) OOO.

5. It is her house.

- a) OOOO;
- b) oooO;
- c) ooOO.

6. The book was great.

- a) oOoO;
- b) OOOO;
- c) oOOO.

7. How terrible!

- a) OOoo;
- b) OoOo;
- c) oOoo.

8. Rick can help us.

- a) OOOO;
- b) OOOo;
- c) OoOo.

9. He's studying now.

- a) OOoO;
- b) oOoO;
- c) oOoo.

10. When do they come?

- a) OOoO;
- b) oooO;
- c) OooO.

9. Listen to the English sentences paying attention to phrasal stress. Match them with their Ukrainian and Russian equivalents. The word that receives phrasal stress in the Ukrainian and Russian sentences is given in bold:

№	English	Ukrainian
1.	They married two weeks ago.	a) Вони одружилися два тижні тому.
2.	They married two weeks ago.	b) Вони одружилися два тижні тому .
3.	They married two weeks ago.	c) Вони одружилися два тижні тому.
4.	They married two weeks ago.	d) Вони одружилися два тижні тому.
5.	They married two weeks ago.	e) Вони одружилися два тижні тому.
	English	Russian
6.	Who bought that three-roomed flat?	b) Кто купил ту трехкомнатную квартиру?
7.	Who bought that three-roomed flat?	b) Кто купил ту трехкомнатную квартиру?
8.	Who bought that three-roomed flat?	c) Кто купил ту трехкомнатную квартиру?
9.	Who bought that three-roomed flat?	d) Кто купил ту трехкомнатную квартиру?
10.	Who bought that three-roomed flat?	e) Кто купил ту трехкомнатную квартиру?

10. Listen to the sentences and circle the word that receives phrasal stress:

- 1) She works there.
- 2) Close the door.
- 3) There were six chairs in the room.
- 4) Did you learn English at school?
- 5) Clare's a generous woman.
- 6) She's got four siblings.
- 7) Tom was riding a bike.
- 8) How are you doing?
- 9) They usually watch this programme in the evening.
- 10) Angela's my closest friend.

11. Listen to the pairs of sentences. Put '+' if you hear the same change of voice (rise or fall) in both sentences or '-' if it is different:

№	English	Ukrainian	+/-
1.	Is this your son?	Це твій син?	
2.	Really?	Невже?	
3.	She isn't a student...	Вона не студентка.	
4.	Where are you going?	Куди ти йдеш?	
5.	Don't talk!	Не розмовляйте!	
	English	Russian	+/-
6.	Have you got a hobby?	У тебя есть хобби?	
7.	Tell me the truth!	Скажи мне правду!	
8.	Why have you done this?	Зачем ты это сделал?	
9.	Hello, Ann!	Привет, Аня!	
10.	They are into sports.	Они увлекаются спортом.	

12. Listen to the sentences and tick those that are pronounced with the rising melody:

№	Rising melody
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

13. Listen to the text. Put | for a short pause and || for a long pause:

Two years ago my family moved to a two-storey detached house in the suburbs where it is very quiet and you can breathe fresh air all the year round. Upstairs there are three spacious bedrooms and two modern bathrooms. Downstairs you will find a kitchen, a living-room and a large hall. Luckily, we have air-conditioning, so it's not very hot in the summer, but we still like spending most of our free time in the patio at the back of the house. My mum is keen on gardening, so in the spring we can enjoy the smell of different flowers having our tea outside.

14. Listen and repeat:

- | | | | | |
|--------|---------|---------|----------|----------|
| 1. [t] | 4. [s] | 7. [w] | 10. [ɪ] | 13. [æ] |
| 2. [n] | 5. [dʒ] | 8. [r] | 11. [ʊə] | 14. [eə] |
| 3. [d] | 6. [ŋ] | 9. [ɑ:] | 12. [ʊ] | 15. [eɪ] |

15. Listen and repeat. Do not devolve as in Ukrainian the sounds in bold:

- | | | | |
|--------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| 11. [li:ɡ] | 14. [web] | 17. [kæ b] | 20. [rʌ b] |
| 12. [pʌ b] | 15. [dɪ g] | 18. [lɪ v d] | |
| 13. [faɪ v] | 16. [seɪ v] | 19. [fɒ g] | |

16. Listen and repeat:

- | | | | |
|-----------|--------------|-----------|------------|
| 1. halves | 4. those | 7. window | 10. runner |
| 2. so | 5. airy | 8. lead | |
| 3. ticket | 6. afternoon | 9. hotel | |

17. Listen and repeat the English sentences. Mind that their intonation is very similar to the intonation of the Ukrainian and Russian sentences:

№	English	Ukrainian
1.	Who's this?	Хто це?
2.	The garden is so large!	Сад такий великий!
3.	I'm busy now.	Я зараз зайнятий.
4.	Show me this picture.	Покажи мені цей малюнок.

5.	You know Frank?	Ти знаєш Френка?
	English	Russian
6.	Mary works in an office.	Мэри работает в офисе.
7.	What an interesting book!	Какая интересная книга!
8.	Call him.	Позвони ему.
9.	You're an artist?	Ты художник?
10.	Why are they laughing?	Почему они смеются?

18. Listen and repeat:

1. What's your favourite film?
2. Is he your cousin?
3. Don't come to me!
4. How are you, Daniel?
5. He's got a car and a garage.
6. Where did they go?
7. He's friendly but very lazy.
8. It's challenging... .
9. Why are you so sad?
10. There were three bedrooms in that house.

19. You are a teacher. Read the following words aloud showing your students the contrast between the English and the Ukrainian/Russian pronunciation:

№	English	Ukrainian
1.	pizza	піца
2.	mug	маг
3.	rid	рід
4.	show	шоу
5.	hippie	хіпі

№	English	Russian
6.	Rob	Роб
7.	kit	кит
8.	sung	сан
9.	breathe	бриз
10.	will	вил

20. You are a teacher. Read the story to your students giving an example of correct pronunciation:

Sound Advice

One day a little boy was working in the family garden when his elder brother 1) **called** out to him to come in and have lunch. "Wait a minute!" 2) **shouted** the boy very loudly. "I'll hide the tools and come!"

He 3) **finished** his work and went to the house. But when he came in, his brother 4) **scolded** him for his shouting.

"Did you have to shout like that for all people to hear?" he 5) **cried** angrily. "What is said only for my ears should be heard by me alone!"

The little boy didn't understand what his brother 6) **wanted** to tell him but 7) **promised** not to do that again.






After lunch he went back to the garden to continue his work, but 8) **returned** almost immediately. "I have something to tell you," he 9) **whispered** to his brother, "Somebody has stolen the tools!"











21. Listen to other students reading the story from Task 20. If they make a mistake in the pronunciation of the ending *-d(ed)* in the words in bold, put the number of each word that is pronounced incorrectly next to his/her surname:

No	Surname	Number
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		




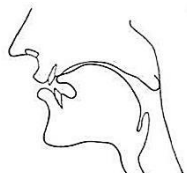
10.		
11.		
12.		
13.		


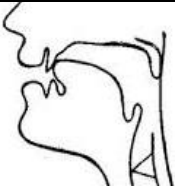


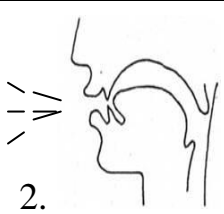
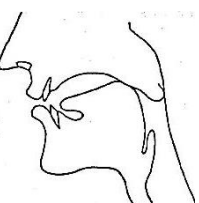
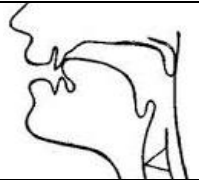

22. Match the sounds and the pictures that illustrate the position of lips in their pronunciation:

1.	[ɑ:]	a)	
2.	[o]	b)	
3.	[e]	c)	
4.	[ɪ]	d)	
5.	[ɔ:]	e)	

6.	[aɪ]	a)	 + 
7.	[ʊə]	b)	 + 
8.	[eə]	c)	 + 
9.	[ɔɪ]	d)	 + 
10.	[aʊ]	e)	 + 

23. Tick the sound(s) corresponding to the position of speech organs illustrated in the picture:

№	Characteristic	English	Ukrainian	Russian
1.	 	[w]	[B]	[B]
2.		[θ]	[c]	[c]
3.		[d]	[д]	[д]

4.		[z]	[з]	[з]
5.		[l]	[л]	[л]
6.		[r]	[р]	[р]
7.	<p>1. </p> <p>2. </p>	[k]	[к]	[к]
8.		[g]	[г]	[г]
9.		[ŋ]	[н]	[н]
10.		[h]	[х]	[х]

24. Tick the words or sentences that fit the descriptions. There may be more than one variant for each description:

1.	The last sounds in this pair of words are different.	sell - sale	сил - сіль	сил - соль
2.	In this word the last sound is not devoiced.	deed	дід	дед

3.	In this word the unstressed vowels become reduced.	character	хмарочос	табурет
4.	In this phrase there is a linking sound between the words in bold.	Tell me about it.	Купи мені олівець .	Расскажи об этом.
5.	In this sentence the words in bold are unstressed.	She's his acquaintance.	Вона його знайома.	Она его знакомая.
6.	In this sentence the words in bold are stressed.	I saw my sister.	Я побачила свою сестру.	Я увидела свою сестру.
7.	This sentence is usually pronounced with Low Fall.	When did you come?	Коли ти прийшов?	Когда ты пришел?
8.	This sentence is usually pronounced with Low Rise.	Have you bought a new house?	Ти придбав новий дім?	Ты купил новый дом?
9.	In this sentence the address is hardly ever pronounced with a rising melody.	See you, Lily!	До зустрічі, Лілі!	До зустрічі, Лили!
10.	In this minidiologues the sentence in bold is pronounced with High Rise.	She's a doctor. – Is she?	Вона лікар. – Невже?	Она врач. – Неужели?

25. *Work in pairs.* **Student A:** You want to go to England on holiday. You have decided to swap houses with a man/woman from London who wants to come and see Ukraine. Call him/her and find out the following information about his/her house:

- whether it is far from the nearest tube station;
- how big it is;
- what furniture there is in the bedroom;
- whether there are any shops nearby.

Answer his/her questions about your house.

Student B: You live in London but want to go to Ukraine on holiday. You have decided to swap houses with a man/woman from Ukraine who wants to come and see London. He/she calls to ask you about your house. Answer his/her questions and find out the following information about his/her house:

- whether it is far from the nearest bus stop;
- how many rooms there are in the house;
- what furniture there is in the living room;
- whether there is a parking area nearby.

Додаток Г

Результати передекспериментального зрізу

Додаток Г1

Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ1

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Бал-к А.	0,67	0,7	0,7	0,5	0,7	0,6	0,5	0,6	0,5	0,61	0,3	0,67	0,7	0,56
2.	Гол-ко Д.	0,73	0,9	0,7	0,3	1	0,5	0,9	1	0,4	0,71	0,6	0,67	0,53	0,6
3.	Григ-ч К.	0,4	0,6	0,7	0,3	0,4	0,7	0,2	0,5	0,3	0,46	0,3	0,4	0,7	0,47
4.	Дінь А.	0,67	0,5	0,7	0,4	0,6	0,8	0,7	0,6	0,3	0,59	0	0,73	0,73	0,49
5.	Кол-к І.	0,4	0,9	0,8	0,3	0,6	0,8	0,8	0,6	0,2	0,60	0,2	0,67	0,7	0,52
6.	Кр-ва А.	0,7	0,8	0,9	0,2	1	0,8	0,8	0,8	0,3	0,70	0,7	0,43	0,53	0,55
7.	Кул-в Д.	0,5	1	0,9	0,5	0,8	0,4	0,9	0,8	0,3	0,68	0,3	0,7	0,4	0,43
8.	Орел А.	0,4	0,8	0,85	0,3	0,8	0,6	0,5	0,6	0,1	0,55	0,8	0,4	0,5	0,57
9.	Сах-ва К.	0,6	0,5	0,75	0,2	0,6	0,6	0,4	0,7	0,2	0,51	0,4	0,2	0,63	0,41
10.	Ш-ва А.	0,8	0,6	0,9	0,7	0,6	0,7	0,8	0,5	0,4	0,67	0,6	0,43	0,53	0,52
	Середнє значення	0,59	0,73	0,79	0,37	0,71	0,72	0,72	0,74	0,3	0,61	0,42	0,53	0,6	0,51

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ1 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Бал-к А.	0,9	0,7	0,82	0,6	0,7	0,8	0,63	0,74
2.	Гол-ко Д.	0,8	0,6	0,79	0,8	0,6	0,5	0,63	0,67
3.	Григ-ч К.	0,6	0,8	0,68	0,2	0,5	0,5	0,75	0,56
4.	Дінь А.	0,9	0,8	0,86	0,4	0,5	0,5	0,86	0,69
5.	Кол-к І.	0,7	0,6	0,57	0,4	0,5	0,4	0,75	0,56
6.	Кр-ва А.	0,9	0,8	0,71	0,6	0,7	0,3	0,25	0,61
7.	Кул-в Д.	0,9	0,7	0,71	0,5	0,7	0,7	0,71	0,7
8.	Орел А.	0,7	0,9	0,76	0,8	0,8	0,6	0,83	0,77
9.	Сах-ва К.	0,5	0,6	0,7	0,3	0,6	0,4	0,17	0,47
10.	Ш-ва А.	1	0,9	0,71	0,5	0,9	0,8	0,75	0,79
	Середні значення	0,79	0,74	0,73	0,51	0,65	0,55	0,63	0,66

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ1 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20					25		
					слова	інтон. групи	швидкість читання	Середні показники		слова	інтон. групи	
1.	Бал-к А.	0,73	0,5	0,4	0,88	0,68	0,96	0,84	0,62	0,77	0,95	0,86
2.	Гол-ко Д.	0,33	0,4	0,55	0,85	0,76	0,96	0,86	0,54	0,65	0,62	0,64
3.	Григ-ч К.	0,53	0,8	0,5	0,53	0,71	0,69	0,64	0,62	0,47	0,73	0,6
4.	Дінь А.	0,6	0,2	0,3	0,69	0,74	0,86	0,76	0,47	0,73	0,8	0,77
5.	Кол-к І.	0,6	0,4	0,65	0,61	0,72	0,92	0,75	0,6	0,51	0,77	0,64
6.	Кр-ва А.	0,47	0,5	0,65	0,83	0,67	0,83	0,78	0,6	0,63	0,59	0,61
7.	Кул-в Д.	0,87	0,7	0,55	0,8	0,81	0,86	0,82	0,74	0,7	0,69	0,7
8.	Орел А.	0,53	0,5	0,65	0,74	0,71	0,9	0,78	0,62	0,66	0,44	0,55
9.	Сах-ва К.	0,33	0,4	0,25	0,62	0,53	0,86	0,67	0,41	0,61	0,64	0,63
10.	Ш-ва А.	0,8	0,7	0,6	0,73	0,65	0,95	0,78	0,72	0,68	0,61	0,65
	Середнє значення	0,58	0,51	0,51	0,73	0,7	0,88	0,77	0,59	0,64	0,68	0,67

Додаток Г2

Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1

№ п\п	ІІВ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бал-к А.	0,61	0,56	0,74	0,62	0,86	0,69	0,67
2.	Гол-ко Д.	0,71	0,60	0,67	0,54	0,64	0,63	0,64
3.	Григ-ч К.	0,46	0,47	0,56	0,62	0,6	0,58	0,53
4.	Дінь А.	0,59	0,49	0,69	0,47	0,77	0,56	0,59
5.	Кол-к І.	0,6	0,52	0,56	0,6	0,64	0,62	0,57
6.	Кр-ва А.	0,7	0,55	0,61	0,6	0,61	0,74	0,64
7.	Кул-в Д.	0,68	0,43	0,7	0,74	0,7	0,67	0,65
8.	Орел А.	0,55	0,57	0,77	0,62	0,55	0,61	0,52
9.	Сах-ва К.	0,51	0,41	0,47	0,41	0,63	0,55	0,49
10.	Ш-ва А.	0,67	0,52	0,79	0,72	0,65	0,76	0,69
	Середнє значення	0,61	0,51	0,66	0,59	0,67	0,64	0,6

Додаток Г3

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ2**

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Бол-на М.	0,73	0,8	0,75	0,5	0,7	0,7	0,9	0,7	0,3	0,68	0,6	0,67	0,5	0,59
2.	Бон-ко К.	0,67	0,7	0,8	0,4	1	0,6	0,4	0,9	0,4	0,65	0,3	0,73	0,47	0,5
3.	Вер-ко П.	0,5	0,8	0,7	0,4	0,4	0,7	0,4	0,5	0,2	0,51	0,2	0,4	0,67	0,47
4.	Кар-н К.	0,67	0,6	0,8	0,3	0,6	0,5	0,8	0,7	0,5	0,61	0,6	0,67	0,53	0,6
5.	Под-ная Д.	0,3	0,9	0,85	0,3	0,6	0,8	0,7	0,6	0,3	0,59	0,7	0,7	0,47	0,62
6.	Пор-к Д.	0,73	0,5	0,9	0,5	1	0,8	0,8	1	0,4	0,74	0,3	0,8	0,7	0,6
7.	Тол-ва К.	0,7	1	0,75	0,2	0,6	0,5	0,9	0,8	0,6	0,67	0,2	0,67	0,43	0,43
8.	Чур-ва А.	0,6	0,8	0,85	0,3	0,7	0,7	0,6	0,6	0,1	0,58	0,4	0,67	0,6	0,56
9.	Штих А.	0,6	0,5	0,6	0,2	0,5	0,6	0,2	0,5	0,3	0,44	0,6	0,23	0,37	0,4
	Середнє значення	0,61	0,73	0,78	0,34	0,68	0,66	0,63	0,7	0,34	0,61	0,43	0,62	0,53	0,53

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ2 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Бол-на М.	0,6	0,7	0,82	0,3	0,7	0,7	0,63	0,64
2.	Бон-ко К.	0,7	0,8	0,79	0,4	0,6	0,6	0,65	0,65
3.	Вер-ко П.	0,9	0,5	0,68	0,8	0,7	0,7	0,25	0,65
4.	Кар-н К.	0,6	0,8	0,7	0,5	0,8	0,5	0,92	0,54
5.	Под-ная Д.	0,7	0,9	0,57	0,2	0,7	0,5	0,96	0,5
6.	Пор-к Д.	0,9	0,7	0,71	0,6	0,9	0,6	0,86	0,75
7.	Тол-ва К.	0,7	0,6	0,71	0,4	0,7	0,8	0,25	0,59
8.	Чур-ва А.	0,9	0,8	0,79	0,5	0,6	0,6	0,96	0,74
9.	Штих А.	0,8	0,7	0,71	0,6	0,6	0,3	0,86	0,65
	Середнє значення	0,76	0,72	0,72	0,48	0,7	0,59	0,7	0,63

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ2 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20					25		
					слова	інтон. групи	швидкість читання	середні показники		слова	інтон. групи	
1.	Бол-на М.	0,33	0,4	0,25	0,59	0,71	0,49	0,6	0,4	0,7	0,86	0,78
2.	Бон-ко К.	0,53	0,5	0,65	0,79	0,82	0,88	0,83	0,63	0,66	0,75	0,71
3.	Вер-ко П.	0,73	0,8	0,5	0,82	0,62	0,86	0,77	0,7	0,65	0,82	0,74
4.	Кар-н К.	0,47	0,4	0,4	0,72	0,76	0,73	0,74	0,5	0,67	0,53	0,6
5.	Под-ная Д.	0,6	0,7	0,75	0,64	0,66	1	0,77	0,71	0,71	0,5	0,61
6.	Пор-к Д.	0,53	0,5	0,65	0,69	0,62	0,92	0,74	0,61	0,67	0,75	0,71
7.	Тол-ва К.	0,87	0,6	0,45	0,61	0,58	0,68	0,62	0,64	0,73	0,5	0,62
8.	Чур-ва А.	0,43	0,5	0,65	0,65	0,68	0,78	0,7	0,57	0,72	0,54	0,63
9.	Штих А.	0,33	0,4	0,3	0,79	0,79	0,86	0,81	0,46	0,7	0,81	0,76
	Середнє значення	0,54	0,56	0,51	0,7	0,69	0,8	0,73	0,58	0,69	0,67	0,68

Додаток Г4

Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бол-на М.	0,68	0,59	0,64	0,4	0,78	0,63	0,62
2.	Бон-ко К.	0,65	0,5	0,65	0,63	0,71	0,69	0,64
3.	Вер-ко П.	0,51	0,47	0,65	0,7	0,74	0,52	0,6
4.	Кар-н К.	0,61	0,6	0,54	0,5	0,6	0,56	0,57
5.	Под-ная Д.	0,59	0,62	0,5	0,71	0,61	0,58	0,6
6.	Пор-к Д.	0,74	0,6	0,75	0,61	0,71	0,67	0,68
7.	Тол-ва К.	0,67	0,43	0,59	0,64	0,62	0,77	0,62
8.	Чур-ва А.	0,58	0,56	0,74	0,57	0,63	0,61	0,62
9.	Штих А.	0,44	0,4	0,65	0,46	0,76	0,5	0,54
	Середнє значення	0,61	0,53	0,63	0,58	0,68	0,61	0,61

Додаток Г5

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГЗ**

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Бай-к К.	0,67	0,7	0,7	0,4	0,8	0,7	0,4	0,5	0,1	0,55	0,8	0,63	0,5	0,64
2.	Бос-ко А.	0,6	1	0,9	0,5	0,8	0,8	0,7	0,8	0,4	0,72	0	0,83	0,67	0,5
3.	Дег-ва В.	0,53	0,8	0,95	0,3	0,4	0,7	1	0,5	0,4	0,62	0,3	0,53	0,7	0,51
4.	Єф-ва Д.	0,73	0,9	0,75	0,3	1	0,5	0,9	1	0,3	0,71	0,7	0,67	0,4	0,59
5.	Кр-на І.	0,73	0,9	0,9	0,5	1	0,8	0,2	0,8	0,4	0,69	0,6	0,7	0,47	0,59
6.	Мац-к А.	0,73	0,9	1	0,7	0,6	0,6	0,8	0,9	0,2	0,71	0,3	0,4	0,7	0,47
7.	Нел-па О.	0,67	0,5	0,7	0,4	0	0,5	0,9	0,6	0,1	0,49	0,2	0,4	0,53	0,38
8.	Нік-ва Ю.	0,67	0,9	0,85	0,4	1	0,6	1	0,8	0,7	0,77	0,3	0,67	0,53	0,5
9.	Овч-ко А.	0,6	0,7	0,7	0,2	0,3	0,8	0	1	0,4	0,52	0,6	0,53	0,37	0,5
10.	Сам-ва Р.	0,4	0,8	0,85	0,2	0,8	0,6	0	0,8	0,3	0,53	0,4	0,47	0,63	0,5
11.	Сок-ва Е.	0,33	0,9	0,8	0,3	0,6	0,8	0,8	0,7	0,2	0,6	0	0,67	0,6	0,42
12.	Чеб-ва Є.	0,8	0,7	0,9	0,2	1	0,7	0,9	0,8	0,3	0,7	0,2	0,67	0,7	0,52
	Середнє значення	0,62	0,81	0,83	0,37	0,69	0,68	0,63	0,77	0,32	0,63	0,37	0,6	0,57	0,51

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГЗ (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Бай-к К.	0,8	0,8	0,71	0,2	0,2	0,5	0,42	0,52
2.	Бос-ко А.	1	1	0,96	0,9	0,8	0,7	1	0,91
3.	Дег-ва В.	0,6	0,8	0,79	0,3	0,6	0,6	0,63	0,62
4.	Єф-ва Д.	0,9	0,6	0,57	0,4	0,7	0,5	1	0,67
5.	Кр-на І.	0,8	0,6	0,68	0,5	0,8	0,8	0,25	0,63
6.	Мац-к А.	0,7	0,8	0,82	0,7	0,7	0,4	0,92	0,72
7.	Нел-па О.	0,7	0,8	0,57	0,2	0,6	0,5	0,96	0,62
8.	Нік-ва Ю.	0,9	0,9	0,79	0,6	0,9	0,7	0,75	0,79
9.	Овч-ко А.	0,8	0,8	0,71	0,3	0,7	0,8	0,25	0,62
10.	Сам-ва Р.	1	0,8	0,68	0,5	0,9	0,5	0,96	0,76
11.	Сок-ва Е.	0,8	0,8	0,71	0,5	0,6	0,3	1	0,67
12.	Чеб-ва Є.	0,9	0,8	0,57	1	0,7	0,7	0,96	0,8
	Середнє значення	0,83	0,79	0,71	0,51	0,68	0,58	0,76	0,69

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГЗ (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20			середні показники		25		
					слова	інтон. групи	швид-ть читання			слова	інтон. групи	
1.	Бай-к К.	0,33	0,5	0,25	0,79	0,54	0,72	0,68	0,44	0,7	0,5	0,6
2.	Бос-ко А.	0,87	0,7	0,7	0,68	0,61	0,61	0,63	0,73	0,61	0,67	0,64
3.	Дег-ва В.	0,33	0,4	0,3	0,73	0,65	0,82	0,73	0,44	0,66	0,63	0,65
4.	Єф-ва. Д.	0,8	0,6	0,75	0,76	0,59	0,9	0,75	0,73	0,71	0,73	0,72
5.	Кр-на І.	0,87	0,7	0,6	0,82	0,57	0,9	0,76	0,73	0,76	0,85	0,81
6.	Мац-к А.	0,67	0,7	0,4	0,64	0,71	0,8	0,72	0,62	0,52	0,63	0,58
7.	Нел-па О.	0,73	0,5	0,45	0,56	0,56	0,65	0,59	0,57	0,47	0,74	0,61
8.	Нік-ва Ю.	0,6	0,5	0,55	0,72	0,69	0,76	0,72	0,59	0,6	0,73	0,67
9.	Овч-ко А.	0,73	0,5	0,7	0,73	0,69	0,86	0,76	0,67	0,67	0,86	0,77
10.	Сам-ва Р.	0,67	0,4	0,6	0,66	0,63	0,8	0,7	0,59	0,54	0,78	0,66
11.	Сок-ва Е.	0,4	0,2	0,3	0,39	0,51	0,57	0,49	0,35	0,38	0,69	0,54
12.	Чеб-ва Є.	0,47	0,7	0,6	0,64	0,69	0,72	0,68	0,61	0,55	0,6	0,58
	Середнє знач.	0,62	0,53	0,52	0,68	0,62	0,76	0,68	0,59	0,6	0,7	0,65

Додаток Г6

Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГЗ

№ п\п	<i>ПІБ</i>	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бай-к К.	0,55	0,64	0,52	0,44	0,60	0,53	0,55
2.	Бос-ко А.	0,72	0,50	0,91	0,73	0,64	0,68	0,70
3.	Дег-ва В.	0,62	0,51	0,62	0,44	0,65	0,60	0,57
4.	Єф-ва Д.	0,71	0,59	0,67	0,73	0,72	0,63	0,68
5.	Кр-на І.	0,69	0,59	0,63	0,73	0,81	0,56	0,67
6.	Мац-к А.	0,71	0,47	0,72	0,62	0,58	0,64	0,62
7.	Нел-па О.	0,49	0,38	0,62	0,57	0,61	0,55	0,54
8.	Нік-ва Ю.	0,77	0,50	0,79	0,59	0,67	0,76	0,68
9.	Овч-ко А.	0,52	0,50	0,62	0,67	0,77	0,63	0,62
10.	Сам-ва Р.	0,53	0,50	0,76	0,59	0,66	0,76	0,63
11.	Сок-ва Е.	0,60	0,42	0,67	0,35	0,54	0,58	0,53
12.	Чеб-ва Є.	0,70	0,52	0,80	0,61	0,58	0,56	0,63
	Середнє знач.	0,63	0,51	0,69	0,59	0,65	0,63	0,62

Додаток Г7

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ4**

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Аз-в Т.	0,47	0,9	1	0,3	1	0,7	0	0,5	0,5	0,6	0,4	0,57	0,73	0,59
2.	Вос-ва О.	0,67	0,8	0,5	0,2	0,7	0,5	1	0,8	0,6	0,64	0,5	0,57	0,6	0,56
3.	Гр-к В.	0,47	0,9	0,9	0,5	0,8	0,6	1	0,6	0,1	0,65	0,6	0,7	0,6	0,6
4.	Єр-к А.	0,73	0,5	0,95	0,5	1	0,7	0,9	0,8	0,3	0,71	0,7	0,73	0,63	0,69
5.	Ів-ко А.	0,47	0,5	0,5	0,4	0,6	0,5	0,7	0,7	0,4	0,53	0,5	0,43	0,47	0,55
6.	Іор-в В.	0,33	0,8	0,4	0,4	0,7	0,4	0,8	0,6	0,4	0,54	0,3	0,7	0,43	0,54
7.	Кр-ло А.	0,73	0,8	0,9	0,3	0,6	0,8	0,9	0,7	0,2	0,66	0,8	0,67	0,5	0,67
8.	Суб-на Є.	0,73	1	1	0,4	0	0,7	0,7	0,6	0,1	0,58	0,7	0,6	0,5	0,61
9.	Хар-в О.	0,67	0,8	0,95	0,3	0,4	0,7	0,8	1	0,2	0,65	0,6	0,67	0,43	0,58
10.	Ч-на Н.	0,53	0,9	0,6	0,2	0,7	0,6	0,1	0,7	0,3	0,51	0,7	0,43	0,53	0,56
	Середнє значення	0,58	0,79	0,77	0,35	0,65	0,62	0,69	0,7	0,31	0,61	0,58	0,61	0,54	0,6

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ4 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Аз-в Т.	0,9	0,6	0,93	0,6	0,8	0,8	0,17	0,69
2.	Вос-ва О.	0,9	0,8	0,82	0	0,8	0,6	0,71	0,66
3.	Гр-к В.	0,9	0,7	0,86	0,7	0,9	0,6	0,83	0,78
4.	Єр-к А.	0,3	0,8	0,71	0,8	0,9	0,4	0,86	0,68
5.	Ів-ко А.	1	0,6	0,68	0	0,6	0,5	0,17	0,51
6.	Іор-в В.	0,7	0,7	0,71	0,7	0,7	0,4	0,75	0,67
7.	Кр-ло А.	0,9	0,7	0,68	0,6	0,7	0,4	0,29	0,61
8.	Суб-на Є.	0,6	0,8	0,86	0,6	0,7	0,5	0,96	0,72
9.	Хар-в О.	0,9	0,9	0,71	0,5	0,8	0,5	0,92	0,75
10.	Ч-на Н.	0,8	0,7	0,64	0,4	0,2	0,8	0,25	0,54
	Середнє значення	0,79	0,73	0,76	0,49	0,71	0,55	0,59	0,66

**Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ4 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20					25		
					слова	інтон. групи	швидкість читання	середні показники		слов а	інтон. групи	
1.	Аз-в Т.	0,6	0,5	0,4	0,77	0,71	0,73	0,74	0,56	0,74	0,77	0,76
2.	Вос-ва О.	0,67	0,8	0,5	0,76	0,56	0,75	0,69	0,67	0,66	0,68	0,67
3.	Гр-к В.	0,6	0,6	0,55	0,67	0,58	0,66	0,64	0,6	0,7	0,69	0,7
4.	Єр-к А.	0,53	0,4	0,5	0,76	0,71	0,95	0,81	0,56	0,75	0,88	0,82
5.	Ів-ко А.	0,53	0,6	0,4	0,51	0,53	0,79	0,61	0,54	0,59	0,87	0,73
6.	Іор-в В.	0,4	0,4	0,65	0,71	0,61	0,76	0,69	0,54	0,72	0,63	0,68
7.	Кр-ло А.	0,67	0,6	0,5	0,6	0,57	0,83	0,67	0,61	0,46	0,73	0,6
8.	Суб-на Є.	0,53	0,7	0,1	0,54	0,54	0,62	0,57	0,48	0,55	0,64	0,6
9.	Хар-в О.	0,6	0,7	0,55	0,68	0,68	0,93	0,76	0,65	0,65	0,75	0,7
10.	Ч-на Н.	0,4	0,4	0,45	0,69	0,6	0,85	0,71	0,49	0,7	0,86	0,78
	Середнє значення	0,55	0,57	0,46	0,67	0,61	0,79	0,69	0,57	0,65	0,75	0,7

Додаток Г8

Результати передекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Аз-в Т.	0,6	0,59	0,69	0,56	0,76	0,64	0,64
2.	Вос-ва О.	0,64	0,56	0,66	0,67	0,67	0,58	0,63
3.	Гр-к В.	0,65	0,6	0,78	0,6	0,7	0,48	0,64
4.	Єр-к А.	0,71	0,69	0,68	0,56	0,82	0,69	0,69
5.	Ів-ко А.	0,53	0,55	0,51	0,54	0,73	0,78	0,61
6.	Іор-в В.	0,54	0,54	0,67	0,54	0,68	0,74	0,62
7.	Кр-ло А.	0,66	0,67	0,61	0,61	0,6	0,69	0,64
8.	Суб-на Є.	0,58	0,61	0,72	0,48	0,6	0,63	0,6
9.	Хар-в О.	0,65	0,58	0,75	0,65	0,7	0,62	0,66
10.	Ч-на Н.	0,51	0,56	0,54	0,49	0,78	0,58	0,58
	Середнє значення	0,61	0,6	0,66	0,57	0,7	0,64	0,63

Додаток Д
Результати післяекспериментального зрізу
 Додаток Д1

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
 ЕГ1**

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Бал-к А.	1	1	0,95	0,9	1	1	0,9	1	1	0,97	0,8	0,87	0,93	0,87
2.	Гол-ко Д.	1	1	1	0,6	1	0,8	1	1	0,8	0,91	0,8	0,67	0,73	0,73
3.	Григ-ч К.	0,93	0,8	0,8	0,8	0,8	1	0,9	0,9	0,9	0,87	0,6	0,83	0,93	0,79
4.	Дінь А.	0,87	0,9	0,9	0,7	1	1	1	0,9	0,8	0,9	0,6	0,87	0,8	0,76
5.	Кол-к І.	1	1	0,95	0,7	1	1	1	0,9	0,6	0,91	0,7	0,77	0,8	0,76
6.	Кр-ва А.	0,93	1	1	0,6	1	1	1	1	0,9	0,94	0,9	0,70	0,7	0,77
7.	Кул-в Д.	1	1	1	0,9	1	0,7	0,9	1	0,9	0,93	0,8	0,83	0,8	0,81
8.	Орел А.	0,93	1	1	0,8	1	0,9	1	0,9	0,7	0,91	1	0,63	0,77	0,8
9.	Сах-ва К.	0,87	1	0,8	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9	0,8	0,84	0,8	0,6	0,8	0,73
10.	Ш-ва А.	1	1	1	0,8	0,8	1	1	0,8	0,8	0,91	0,9	0,67	0,73	0,77
	Середнє значення	0,95	0,97	0,94	0,75	0,94	0,93	0,95	0,93	0,82	0,91	0,79	0,74	0,8	0,78

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ1 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Бал-к А.	1	1	1	0,9	1	1	1	0,99
2.	Гол-ко Д.	1	0,8	0,96	0,9	0,8	1	1	0,92
3.	Григ-ч К.	0,9	1	0,89	0,7	0,9	0,8	1	0,88
4.	Дінь А.	1	1	1	0,8	0,9	0,7	1	0,91
5.	Кол-к І.	0,9	0,9	0,75	0,7	0,7	0,8	1	0,82
6.	Кр-ва А.	1	0,8	0,89	0,8	0,9	0,6	1	0,86
7.	Кул-в Д.	1	0,9	0,93	0,7	0,9	0,9	1	0,9
8.	Орел А.	0,9	1	0,96	0,9	1	0,9	0,95	0,94
9.	Сах-ва К.	0,9	0,8	0,89	0,9	0,7	0,7	1	0,84
10.	Ш-ва А.	1	0,9	0,89	0,7	1	1	1	0,93
	Середнє значення	0,96	0,91	0,92	0,8	0,88	0,84	1	0,9

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ1 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20					25		
					слова	інтон. групи	швидкість читання	середні показники		слова	інтон. групи	
1.	Бал-к А.	1	0,9	1	0,93	0,79	0,86	0,86	0,94	0,88	0,96	0,92
2.	Гол-ко Д.	0,93	1	1	0,9	0,87	0,94	0,90	0,96	0,78	0,85	0,82
3.	Григ-ч К.	1	0,9	0,95	0,69	0,8	0,91	0,80	0,91	0,69	0,92	0,81
4.	Дінь А.	1	1	1	0,81	0,85	0,93	0,86	0,97	0,84	0,86	0,85
5.	Кол-к І.	1	0,9	0,8	0,76	0,77	0,95	0,83	0,88	0,80	0,80	0,80
6.	Кр-ва А.	0,87	1	0,8	0,9	0,73	0,86	0,83	0,88	0,84	0,82	0,83
7.	Кул-в Д.	1	1	1	0,89	0,88	0,91	0,89	0,97	0,85	0,97	0,91
8.	Орел А.	0,87	1	0,85	0,84	0,74	0,99	0,86	0,90	0,83	0,85	0,84
9.	Сах-ва К.	1	0,8	0,75	0,76	0,67	0,77	0,73	0,82	0,78	0,76	0,77
10.	Ш-ва А.	1	1	1	0,84	0,81	0,92	0,86	0,97	0,89	0,86	0,88
	Середнє значення	0,97	0,95	0,91	0,83	0,79	0,9	0,84	0,92	0,82	0,87	0,84

Додаток Д2

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бал-к А.	0,97	0,87	0,99	0,94	0,92	0,94	0,94
2.	Гол-ко Д.	0,91	0,73	0,92	0,96	0,82	0,95	0,88
3.	Григ-ч К.	0,87	0,79	0,88	0,91	0,81	0,94	0,87
4.	Дінь А.	0,9	0,76	0,91	0,97	0,85	0,83	0,87
5.	Кол-к І.	0,91	0,76	0,82	0,88	0,8	0,87	0,84
6.	Кр-ва А.	0,94	0,77	0,86	0,88	0,83	0,89	0,86
7.	Кул-в Д.	0,93	0,81	0,9	0,97	0,91	0,9	0,9
8.	Орел А.	0,91	0,8	0,94	0,9	0,84	0,83	0,87
9.	Сах-ва К.	0,84	0,73	0,84	0,82	0,77	0,94	0,82
10.	Ш-ва А.	0,91	0,77	0,93	0,97	0,88	0,89	0,89
	Середнє значення	0,91	0,78	0,9	0,92	0,84	0,9	0,87

Додаток ДЗ

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ2

№ п\п	ІІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Бол-на М.	0,87	1	0,85	0,6	1	0,9	1	0,8	0,6	0,85	0,8	0,67	0,6	0,69
2.	Бон-ко К.	0,73	1	0,75	0,5	0,8	0,7	0,8	1	0,5	0,75	0,6	0,8	0,63	0,68
3.	Вер-ко П.	0,73	1	0,8	0,6	1	0,8	0,8	0,8	0,5	0,78	0,6	0,67	0,77	0,68
4.	Кар-н К.	0,87	0,9	0,9	0,5	1	0,6	1	0,9	0,7	0,82	0,8	0,77	0,63	0,73
5.	Под-ная Д.	0,8	1	0,85	0,6	0,8	0,9	0,9	0,8	0,5	0,79	0,9	0,8	0,57	0,76
6.	Пор-к Д.	0,87	0,9	1	0,7	1	0,7	0,9	1	0,6	0,85	0,6	0,87	0,77	0,75
7.	Гол-ва К.	0,73	1	0,9	0,6	1	0,6	1	0,9	0,7	0,83	0,6	0,73	0,53	0,62
8.	Чур-ва А.	0,8	1	1	0,7	0,8	0,7	0,8	0,7	0,4	0,77	1	0,87	0,73	0,87
9.	Штих А.	0,87	0,9	0,7	0,8	1	0,7	0,8	0,9	0,6	0,89	0,8	0,4	0,63	0,61
	Середнє значення	0,81	0,97	0,86	0,62	0,93	0,73	0,89	0,87	0,57	0,81	0,74	0,73	0,65	0,71

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ2 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Бол-на М.	0,7	0,8	0,93	0,8	0,8	0,8	0,96	0,83
2.	Бон-ко К.	0,8	0,9	0,82	0,7	0,7	0,7	1	0,8
3.	Вер-ко П.	1	0,7	0,75	0,9	0,8	0,8	0,95	0,84
4.	Кар-н К.	0,7	0,9	0,82	0,7	0,9	0,6	1	0,8
5.	Под-ная Д.	0,9	1	0,64	0,5	0,8	0,6	1	0,78
6.	Пор-к Д.	1	0,9	0,75	0,9	0,9	0,7	0,95	0,87
7.	Тол-ва К.	0,8	0,7	0,75	0,7	0,8	0,9	1	0,81
8.	Чур-ва А.	1	0,9	0,89	0,9	0,7	0,7	1	0,87
9.	Штих А.	0,9	0,8	0,89	0,8	0,7	0,5	1	0,8
	Середнє значення	0,87	0,84	0,8	0,77	0,79	0,7	0,98	0,82

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ2 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20					25		
					слова	інтон. групи	швидкість читання	середні показники		слова	інтон. групи	
1.	Бол-на М.	0,87	0,8	0,65	0,71	0,77	0,58	0,69	0,75	0,77	0,92	0,85
2.	Бон-ко К.	0,93	0,8	0,85	0,89	0,89	0,99	0,92	0,88	0,75	0,8	0,78
3.	Вер-ко П.	1	1	0,85	0,87	0,7	0,86	0,81	0,92	0,82	0,88	0,85
4.	Кар-н К.	0,87	0,8	0,75	0,82	0,81	0,77	0,8	0,81	0,85	0,88	0,87
5.	Под-ная Д.	0,8	0,8	0,95	0,76	0,75	0,95	0,82	0,84	0,82	0,61	0,72
6.	Пор-к Д.	0,8	0,9	0,8	0,8	0,69	0,99	0,83	0,83	0,81	0,88	0,85
7.	Тол-ва К.	1	0,8	0,7	0,71	0,63	0,72	0,69	0,8	0,78	0,68	0,73
8.	Чур-ва А.	0,87	0,8	0,8	0,71	0,73	0,77	0,74	0,8	0,87	0,74	0,81
9.	Штих А.	0,8	0,9	0,6	0,85	0,85	0,95	0,88	0,8	0,85	0,95	0,9
	Середнє значення	0,88	0,84	0,77	0,79	0,76	0,84	0,8	0,83	0,81	0,82	0,82

Додаток Д4

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2

№ п\п	<i>ПІБ</i>	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бол-на М.	0,85	0,69	0,83	0,75	0,85	0,73	0,78
2.	Бон-ко К.	0,75	0,68	0,8	0,88	0,78	0,81	0,78
3.	Вер-ко П.	0,78	0,68	0,84	0,92	0,85	0,67	0,79
4.	Кар-н К.	0,82	0,73	0,8	0,81	0,87	0,67	0,78
5.	Под-ная Д.	0,79	0,76	0,78	0,84	0,72	0,81	0,78
6.	Пор-к Д.	0,85	0,75	0,87	0,83	0,85	0,88	0,84
7.	Тол-ва К.	0,83	0,62	0,81	0,8	0,73	0,9	0,78
8.	Чур-ва А.	0,77	0,87	0,87	0,8	0,81	0,73	0,81
9.	Штих А.	0,89	0,61	0,8	0,8	0,9	0,83	0,81
	Середнє значення	0,81	0,71	0,82	0,83	0,82	0,78	0,79

Додаток Д5

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГЗ

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Бай-к К.	1	1	0,95	0,6	1	0,8	1	1	0,9	0,92	0,8	0,87	0,7	0,79
2.	Бос-ко А.	1	1	1	0,9	1	1	1	1	0,9	0,98	1	0,87	0,83	0,9
3.	Дег-ва В.	0,93	0,8	1	0,6	0,8	0,9	1	1	0,8	0,87	0,8	0,7	0,93	0,81
4.	Єф-ва Д.	0,93	1	0,85	0,9	1	0,9	1	1	0,8	0,93	0,8	0,7	0,73	0,74
5.	Кр-на І.	1	1	0,95	0,9	1	1	1	1	0,8	0,96	0,6	0,8	0,9	0,77
6.	Мац-к А.	0,93	1	1	0,7	1	0,8	1	1	0,8	0,91	0,8	0,77	0,8	0,79
7.	Нел-па О.	0,93	1	0,85	0,8	0,8	0,7	0,9	0,8	0,9	0,85	0,7	0,53	0,77	0,67
8.	Нік-ва Ю.	1	1	1	0,9	1	1	1	1	0,9	0,98	0,6	0,8	0,73	0,71
9.	Овч-ко А.	1	1	1	0,8	1	1	1	1	0,6	0,93	0,8	0,67	0,77	0,75
10.	Сам-ва Р.	1	1	0,95	0,6	0,8	0,7	1	1	0,7	0,86	0,7	0,57	0,8	0,69
11.	Сок-ва Е.	1	0,9	0,8	0,8	0,8	0,9	1	0,9	0,6	0,86	0,8	0,83	0,73	0,79
12.	Чеб-ва Є.	1	1	1	0,8	1	0,9	0,9	0,9	0,8	0,92	1	0,73	0,83	0,85
	Середнє значення	0,98	0,98	0,95	0,78	0,93	0,88	0,98	0,97	0,79	0,91	0,78	0,74	0,79	0,77

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГЗ (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Бай-к К.	1	0,9	0,93	0,9	0,9	0,8	1	0,92
2.	Бос-ко А.	1	1	1	0,9	0,9	1	1	0,97
3.	Дег-ва В.	0,9	0,9	1	0,7	1	1	1	0,93
4.	Єф-ва Д.	0,9	0,9	0,82	0,5	0,8	0,9	0,95	0,82
5.	Кр-на І.	0,9	1	0,89	0,9	0,9	0,9	1	0,93
6.	Мац-к А.	1	0,9	0,96	0,8	0,9	0,8	1	0,91
7.	Нел-па О.	1	0,8	0,79	0,5	0,8	0,7	1	0,8
8.	Нік-ва Ю.	1	1	0,96	0,8	1	0,9	1	0,95
9.	Овч-ко А.	1	0,9	0,96	0,9	1	1	1	0,97
10.	Сам-ва Р.	1	0,9	1	0,8	0,8	0,8	1	0,9
11.	Сок-ва Е.	0,9	0,7	0,79	0,8	0,8	0,7	1	0,81
12.	Чеб-ва Є.	1	1	0,82	1	1	0,9	1	0,96
	Середнє значення	0,97	0,91	0,91	0,79	0,9	0,87	1	0,91

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГЗ (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20					25		
					слова	інтон. групи	швид-сть читання	середні показники		слова	інтон. групи	
1.	Бай-к К.	1	0,9	0,9	0,94	0,6	0,97	0,84	0,91	0,89	0,82	0,86
2.	Бос-ко А.	1	1	0,9	0,86	0,82	0,95	0,88	0,95	0,82	0,81	0,82
3.	Дег-ва В.	1	0,9	0,9	0,78	0,69	0,93	0,8	0,9	0,78	0,68	0,73
4.	Єф-ва Д.	0,93	0,9	1	0,89	0,72	0,76	0,79	0,91	0,89	0,8	0,85
5.	Кр-на І.	1	1	1	0,91	0,76	0,81	0,83	0,96	0,86	0,94	0,9
6.	Мац-к А.	1	0,9	0,85	0,84	0,81	0,97	0,87	0,91	0,78	0,85	0,82
7.	Нел-па О.	1	1	0,9	0,75	0,64	0,65	0,68	0,9	0,83	0,78	0,81
8.	Нік-ва Ю.	0,67	1	1	0,84	0,81	0,83	0,83	0,88	0,82	0,87	0,85
9.	Овч-ко А.	1	1	0,95	0,85	0,73	0,86	0,81	0,94	0,81	0,9	0,86
10.	Сам-ва Р.	1	1	1	0,88	0,73	0,8	0,8	0,95	0,94	0,87	0,91
11.	Сок-ва Е.	0,87	0,7	0,75	0,59	0,56	0,57	0,57	0,72	0,6	0,81	0,71
12.	Чеб-ва Є.	1	1	1	0,85	0,77	0,72	0,78	0,95	0,75	0,81	0,78
	Серед. знач.	0,96	0,94	0,93	0,83	0,72	0,84	0,79	0,91	0,81	0,83	0,83

Додаток Д6

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГЗ

№ п\п	<i>ПІБ</i>	ДЧ до ФО ІМ2 порівнян о з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вГОЛОС	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бай-к К.	0,92	0,79	0,92	0,91	0,86	0,93	0,89
2.	Бос-ко А.	0,98	0,9	0,97	0,95	0,82	0,89	0,92
3.	Дег-ва В.	0,87	0,81	0,93	0,9	0,73	0,94	0,86
4.	Єф-ва Д.	0,93	0,74	0,82	0,91	0,85	0,95	0,87
5.	Кр-на І.	0,96	0,77	0,93	0,96	0,9	0,94	0,91
6.	Мац-к А.	0,91	0,79	0,91	0,91	0,82	0,93	0,88
7.	Нел-па О.	0,85	0,67	0,8	0,9	0,81	0,94	0,83
8.	Нік-ва Ю.	0,98	0,71	0,95	0,88	0,85	0,83	0,87
9.	Овч-ко А.	0,93	0,75	0,97	0,94	0,86	0,87	0,89
10.	Сам-ва Р.	0,86	0,69	0,9	0,95	0,91	0,9	0,87
11.	Сок-ва Е.	0,86	0,79	0,81	0,72	0,71	0,93	0,8
12.	Чеб-ва Є.	0,92	0,85	0,96	0,95	0,78	0,89	0,89
	Середнє знач.	0,91	0,77	0,91	0,91	0,83	0,91	0,87

Додаток Д7

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ4

№ п\п	ІІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ									Середні показники	Професійні ФЗ			Середні показники
		1	3	5	7	9	11	15	17	19		22	23	24	
1.	Аз-в Т.	0,87	1	1	0,6	1	0,8	1	1	0,7	0,89	0,8	0,63	0,77	0,73
2.	Вос-ва О.	0,87	1	0,75	0,6	0,8	0,8	1	0,9	0,7	0,82	1	0,73	0,63	0,79
3.	Гр-к В.	0,87	1	0,95	0,7	1	0,7	1	0,9	0,7	0,87	1	0,8	0,77	0,86
4.	Єр-к А.	0,73	1	0,9	0,6	1	0,7	0,9	0,9	0,5	0,8	0,8	0,77	0,7	0,76
5.	Ів-ко А.	0,73	1	0,85	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,5	0,81	0,6	0,6	0,73	0,64
6.	Іор-в В.	0,8	0,9	0,4	0,7	1	0,7	0,9	0,9	0,5	0,76	0,8	0,73	0,57	0,7
7.	Кр-ло А.	0,87	1	0,9	0,6	1	0,8	0,9	0,8	0,6	0,83	0,9	0,73	0,53	0,72
8.	Суб-на Є.	0,8	1	1	0,7	1	0,6	0,8	0,8	0,5	0,8	1	0,77	0,73	0,83
9.	Хар-в О.	0,87	0,9	0,9	0,7	1	0,8	1	1	0,6	0,86	0,5	0,77	0,63	0,63
10.	Ч-на Н.	0,73	0,9	0,7	0,4	1	0,8	0,9	0,9	0,6	0,77	1	0,63	0,73	0,79
	Середнє значення	0,81	0,97	0,84	0,64	0,96	0,75	0,93	0,9	0,59	0,84	0,81	0,72	0,68	0,75

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ4 (продовження)**

№ п\п	ІІБ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні							Середні показники
		2	4	6	8	10	12	13	
1.	Аз-в Т.	0,9	0,8	0,93	0,9	0,9	0,8	1	0,89
2.	Вос-ва О.	1	0,9	0,82	0,8	0,8	0,7	1	0,86
3.	Гр-к В.	1	0,8	0,93	0,9	0,8	0,6	1	0,86
4.	Єр-к А.	0,7	0,9	0,82	1	0,8	0,8	1	0,86
5.	Ів-ко А.	1	0,8	0,64	0,5	0,9	0,7	1	0,79
6.	Іор-в В.	0,7	0,8	0,75	0,7	0,6	0,7	0,95	0,74
7.	Кр-ло А.	0,9	0,7	0,75	0,8	0,9	0,7	1	0,82
8.	Суб-на Є.	0,8	0,9	0,89	0,9	0,8	0,7	1	0,86
9.	Хар-в О.	1	1	0,89	0,8	0,8	0,7	1	0,88
10.	Ч-на Н.	1	0,8	0,64	0,8	0,5	0,7	1	0,78
	Середнє значення	0,9	0,84	0,81	0,81	0,78	0,71	1	0,83

**Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості окремих складників ПФК в ІМ2 студентів групи
ЕГ4 (продовження)**

№ п\п	ПІБ	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос							Середні показники	Професійно орієнтовані ФН у говорінні		Середні показники
		14	16	18	20					25		
					слова	інтон. групи	швидкість читання	середні показники		слова	інтон. групи	
1.	Аз-в Т.	0,8	0,8	0,85	0,92	0,76	0,89	0,86	0,83	0,79	0,84	0,82
2.	Вос-ва О.	0,93	0,8	0,95	0,82	0,64	0,68	0,71	0,85	0,79	0,76	0,78
3.	Гр-к В.	1	0,8	0,95	0,79	0,64	0,7	0,71	0,87	0,79	0,79	0,79
4.	Єр-к А.	0,93	1	0,6	0,84	0,78	0,99	0,87	0,85	0,85	0,94	0,9
5.	Ів-ко А.	0,8	0,8	0,65	0,63	0,6	0,81	0,68	0,73	0,67	0,92	0,8
6.	Іор-в В.	0,87	0,9	0,8	0,89	0,67	0,91	0,82	0,85	0,81	0,74	0,78
7.	Кр-ло А.	0,87	1	0,75	0,7	0,61	0,67	0,66	0,82	0,69	0,86	0,78
8.	Суб-на Є.	0,87	0,8	0,7	0,71	0,64	0,77	0,71	0,77	0,61	0,75	0,68
9.	Хар-в О.	0,93	1	0,95	0,8	0,73	0,89	0,81	0,92	0,76	0,83	0,8
10.	Ч-на Н.	0,87	0,9	0,85	0,84	0,64	0,91	0,8	0,86	0,79	0,92	0,86
	Середнє значення	0,89	0,88	0,81	0,79	0,67	0,82	0,76	0,84	0,76	0,84	0,8

Додаток Д8

Результати післяекспериментального зрізу рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Аз-в Т.	0,89	0,73	0,89	0,83	0,82	0,73	0,82
2.	Вос-ва О.	0,82	0,79	0,86	0,85	0,78	0,62	0,79
3.	Гр-к В.	0,87	0,86	0,86	0,87	0,79	0,51	0,79
4.	Єр-к А.	0,8	0,76	0,86	0,85	0,9	0,88	0,84
5.	Ів-ко А.	0,81	0,64	0,79	0,73	0,8	0,94	0,79
6.	Іор-в В.	0,76	0,7	0,74	0,85	0,78	0,81	0,77
7.	Кр-ло А.	0,83	0,72	0,82	0,82	0,78	0,88	0,81
8.	Суб-на Є.	0,8	0,83	0,86	0,77	0,68	0,9	0,81
9.	Хар-в О.	0,86	0,63	0,88	0,92	0,8	0,83	0,82
10.	Ч-на Н.	0,77	0,79	0,78	0,86	0,86	0,88	0,82
	Середнє значення	0,82	0,75	0,83	0,84	0,8	0,8	0,81

Додаток Е
Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2
 Додаток Е1

Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ1

№ п\п	<i>ПІБ</i>	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бал-к А.	0,36	0,31	0,25	0,32	0,06	0,25	0,26
2.	Гол-ко Д.	0,20	0,13	0,25	0,42	0,18	0,32	0,25
3.	Григ-ч К.	0,41	0,32	0,32	0,29	0,21	0,36	0,32
4.	Дінь А.	0,31	0,27	0,22	0,50	0,08	0,27	0,27
5.	Кол-к І.	0,31	0,24	0,26	0,28	0,16	0,25	0,25
6.	Кр-ва А.	0,24	0,22	0,25	0,28	0,22	0,15	0,22
7.	Кул-в Д.	0,25	0,38	0,20	0,23	0,21	0,23	0,25
8.	Орел А.	0,36	0,23	0,17	0,28	0,29	0,22	0,26
9.	Сах-ва К.	0,33	0,32	0,37	0,41	0,14	0,39	0,32
10.	Ш-ва А.	0,24	0,25	0,14	0,25	0,23	0,13	0,20
	Середнє значення	0,28	0,27	0,25	0,33	0,18	0,26	0,26

Додаток Е2

Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ2

№ п\п	<i>ПІБ</i>	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бол-на М.	0,17	0,10	0,19	0,35	0,07	0,10	0,16
2.	Бон-ко К.	0,10	0,18	0,15	0,25	0,07	0,12	0,14
3.	Вер-ко П.	0,27	0,21	0,19	0,22	0,11	0,15	0,19
4.	Кар-н К.	0,21	0,13	0,26	0,31	0,27	0,11	0,21
5.	Под-ная Д.	0,20	0,14	0,28	0,13	0,11	0,23	0,18
6.	Пор-к Д.	0,11	0,15	0,12	0,22	0,14	0,11	0,16
7.	Тол-ва К.	0,16	0,19	0,22	0,16	0,11	0,13	0,16
8.	Чур-ва А.	0,19	0,31	0,13	0,23	0,18	0,12	0,19
9.	Штих А.	0,45	0,21	0,15	0,34	0,14	0,33	0,27
	Середнє значення	0,21	0,18	0,19	0,25	0,13	0,16	0,18

Додаток ЕЗ

Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГЗ

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Бай-к К.	0,37	0,15	0,40	0,47	0,26	0,40	0,34
2.	Бос-ко А.	0,26	0,40	0,06	0,22	0,18	0,21	0,22
3.	Дег-ва В.	0,25	0,30	0,31	0,46	0,08	0,34	0,29
4.	Єф-ва Д.	0,22	0,15	0,15	0,18	0,13	0,32	0,19
5.	Кр-на І.	0,27	0,18	0,30	0,23	0,09	0,38	0,24
6.	Мац-к А.	0,20	0,32	0,19	0,29	0,24	0,29	0,26
7.	Нел-па О.	0,36	0,29	0,18	0,33	0,20	0,39	0,29
8.	Нік-ва Ю.	0,22	0,21	0,16	0,29	0,18	0,07	0,19
9.	Овч-ко А.	0,41	0,25	0,35	0,27	0,09	0,24	0,24
10.	Сам-ва Р.	0,33	0,19	0,14	0,36	0,25	0,14	0,27
11.	Сок-ва Е.	0,26	0,37	0,14	0,37	0,17	0,35	0,28
12.	Чеб-ва Є.	0,22	0,33	0,16	0,34	0,20	0,33	0,26
	Середнє знач.	0,28	0,26	0,21	0,32	0,17	0,28	0,26

Додаток Е4

Показники приросту рівня сформованості ПФК в ІМ2 студентів групи ЕГ4

№ п\п	ПІБ	ДЧ до ФО ІМ2 порівняно з РМ	Професійні ФЗ	Професійно орієнтовані ФН в аудіюванні	Професійно орієнтовані ФН у читанні вголос	Професійно орієнтовані ФН у говорінні	Професійні ФВ локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні	Середні показники
1.	Аз-в Т.	0,29	0,14	0,20	0,27	0,06	0,09	0,18
2.	Вос-ва О.	0,18	0,23	0,20	0,18	0,11	0,04	0,16
3.	Гр-к В.	0,22	0,26	0,08	0,27	0,09	0,03	0,15
4.	Єр-к А.	0,09	0,07	0,18	0,29	0,08	0,19	0,15
5.	Ів-ко А.	0,28	0,09	0,28	0,19	0,07	0,16	0,18
6.	Іор-в В.	0,22	0,16	0,07	0,31	0,10	0,07	0,15
7.	Кр-ло А.	0,17	0,05	0,21	0,21	0,18	0,19	0,17
8.	Суб-на Є.	0,22	0,22	0,14	0,29	0,08	0,27	0,21
9.	Хар-в О.	0,21	0,05	0,13	0,27	0,10	0,19	0,16
10.	Ч-на Н.	0,26	0,23	0,24	0,37	0,08	0,30	0,24
	Середнє значення	0,21	0,15	0,17	0,27	0,10	0,15	0,18

Додаток Ж

Післяекспериментальне письмове опитування студентів

Додаток Ж1

Зразок Варіанту 1 опитувального листа, запропонованого студентам груп ЕГ1 та ЕГ3

Опитувальний лист (Варіант 1)

Шановні студенти!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні. Його метою є дослідити Вашу думку щодо процесу оволодіння англійською вимовою в першому семестрі цього навчального року. Будь ласка, поставте позначку навпроти вибраної Вами відповіді або дайте власну відповідь на запитання.

1. Як Ви оцінюєте процес навчання вимови англійської мови у першому семестрі?

- а) у цілому позитивно
- б) більше позитивно, ніж негативно
- в) у цілому негативно
- г) більше негативно, ніж позитивно

2. Чи вважаєте Ви, що виконання вправ, які ґрунтуються на порівнянні вимовних особливостей англійської мови з рідною мовою, сприяє оволодінню англійською вимовою?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

3. Чи хотіли б Ви продовжити процес оволодіння англійською вимовою, спираючись на свій досвід в оволодінні рідною мовою?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

4. Чи вважаєте Ви, що використання досвіду вивчення німецької мови під час виконання вправ полегшує процес оволодіння вимовою англійської мови?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

5. Чи хотіли б Ви продовжити процес оволодіння англійською вимовою, спираючись на досвід вивчення німецької мови?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

6. Чи хотіли би Ви, щоб викладач сам надавав усю необхідну теоретичну інформацію щодо особливостей вимови рідної та німецької мов?

- а) так, оскільки мені б не довелося витрачати час і зусилля на її пошук
- б) ні, оскільки я краще засвоюю матеріал, якщо самостійно шукаю інформацію та обговорюю її з викладачем і одногрупниками
- в) Ваша відповідь _____

7. Які вправи для навчання вимови Ви вважаєте найбільш важкими?

- а) порівняння вимовних особливостей англійської мови з рідною або німецькою мовами
- б) читання мінімальних пар слів англійської та німецької/рідної мов
- в) імітація англійських мовленнєвих одиниць
- г) читання тексту за певний проміжок часу
- д) пошук і аналіз вимовних помилок у чужому мовленні
- е) Ваша відповідь _____

8. Оволодіння якими складниками фонетичної системи англійської мови викликало у Вас найбільші труднощі?

- а) голосними
- б) приголосними

в) наголосом у словах

г) ритмом

д) мелодикою

е) фразовим наголосом

ж) паузацією

з) темпом

Додаток Ж2

**Зразок Варіанту 2 опитувального листа, запропонованого студентам груп
ЕГ2 та ЕГ4****Опитувальний лист (Варіант 2)**

Шановні студенти!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні. Його метою є дослідити Вашу думку щодо процесу оволодіння англійською вимовою в першому семестрі цього навчального року. Будь ласка, поставте позначку навпроти вибраної Вами відповіді або дайте власну відповідь на запитання.

1. Як Ви оцінюєте процес навчання вимови англійської мови у першому семестрі?

- а) у цілому позитивно
- б) більше позитивно, ніж негативно
- в) у цілому негативно
- г) більше негативно, ніж позитивно

2. Чи вважаєте Ви, що виконання вправ, які ґрунтуються на порівнянні вимовних особливостей англійської мови з рідною мовою, сприяє оволодінню англійською вимовою?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

3. Чи хотіли б Ви продовжити процес оволодіння англійською вимовою, спираючись на свій досвід в оволодінні рідною мовою?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

4. Чи вважаєте Ви, що використання досвіду вивчення першої іноземної мови може полегшити процес оволодіння вимовою англійської мови?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

5. Чи хотіли б Ви продовжити процес оволодіння англійською вимовою, спираючись на досвід вивчення першої іноземної мови?

- а) так
- б) ні
- в) важко відповісти

6. Чи хотіли би Ви, щоб викладач сам надавав усю необхідну теоретичну інформацію щодо особливостей вимови рідної мови?

- а) так, оскільки мені б не довелося витратити час і зусилля на її пошук
- б) ні, оскільки я краще засвоюю матеріал, якщо самостійно шукаю інформацію та обговорюю її з викладачем і одногрупниками
- в) Ваша відповідь _____

7. Які вправи для навчання вимови Ви вважаєте найбільш важкими?

- а) порівняння вимовних особливостей англійської мови з рідною мовою
- б) читання мінімальних пар слів англійської та рідної мов
- в) імітація англійських мовленнєвих одиниць
- г) читання тексту за певний проміжок часу
- д) пошук і аналіз вимовних помилок у чужому мовленні
- е) Ваша відповідь _____

8. Оволодіння якими складниками фонетичної системи англійської мови викликало у Вас найбільші труднощі?

- | | |
|--|--|
| а) голосними <input type="checkbox"/> | д) мелодикою <input type="checkbox"/> |
| б) приголосними <input type="checkbox"/> | е) фразовим наголосом <input type="checkbox"/> |
| в) наголосом у словах <input type="checkbox"/> | ж) паузацією <input type="checkbox"/> |
| г) ритмом <input type="checkbox"/> | з) темпом <input type="checkbox"/> |

Додаток ЖЗ

Результати опитування студентів груп ЕГ1 та ЕГ3

№ питання	Обрана відповідь															
	а		б		в		г		д		е		ж		з	
	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %
1	20	91	2	9	0	0	0	0								
2	19	86	0	0	3	14										
3	22	100	0	0	0	0										
4	20	91	1	5	1	5										
5	20	91	2	9	0	0										
6	3	14	15	68	0	0										
7	12	55	18	82	0	0	8	36	15	68	0	0				
8	13	59	7	32	1	5	19	86	14	64	0	0	1	5	3	14

Додаток Ж4

Результати опитування студентів груп ЕГ2 і ЕГ4

№ питання	Обрана відповідь															
	а		б		в		г		д		е		ж		з	
	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %	к-ть студентів	частка у %
1	17	89	2	11	0	0	0	0								
2	16	84	2	11	1	5										
3	18	95	1	5	0	0										
4	16	84	2	11	1	5										
5	15	79	0	0	4	21										
6	5	26	11	58	0	0										
7	8	42	18	95	1	5	4	21	13	68	0	0				
8	10	53	6	32	0	0	19	100	12	63	1	5	1	5	1	5

Додаток 3

Інформаційні джерела з фонетичних особливостей НМ

- Богомазова, Т. С. (2004). *Deutsche Aussprache, leicht gemacht. Немецкое произношение – легко и доступно*. Москва: «ЛистНью».
- Богомазова, Т. С., & Подольская, Т.С. (2004). *Теория и практика по фонетике немецкого языка (для повышения квалификации преподавателей высшей школы)*. Москва: «Лист Нью».
- Кравченко, М. Г., Зыкова, М. А., Светозарова, Н. Д., & Братусь, И. В. (1973). *Ударение и интонация в немецком языке*. Ленинград: Просвещение.
- Стеріополо, О. І. (2004). *Засади фонетики німецької мови*. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. Вінниця: НОВА КНИГА.
- Becker, T. (2012). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG.
- Hall, C. (2003). *Modern German Pronunciation. An Introduction for Speakers of English*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- <http://joycep.myweb.port.ac.uk/pronounce/>
- https://de.wikipedia.org/wiki/Aussprache_der_deutschen_Sprache
- <http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#english>
- <http://cornelia.siteware.ch/cms/daf-daz-2/aussprache>

Додаток И

ОСНОВНІ ВИМОВНІ ОСОБЛИВОСТІ НМ

German Consonants

		Place of articulation								
		bilabial	labiodental	dental	alveolar	palatoalveolar	palatal	velar	uvular	glottal
Manner of articulation	occlusive	voiced	b	v	d			g		
		voiceless	p	f	t		ç	k		
	constrictive	voiced			z	ʒ				
		voiceless			s	ʃ		x		h
	occlusive-constrictive	voiced				dʒ				
		voiceless				tʃ				
	sonorants	occlusive	m		n, l			ŋ		
		constrictive					j	ʁ		

Aspiration. There are variations in the degree of aspiration like in English: 1) [p, t, k] are most strongly aspirated in the initial position before stressed vowels, e.g. Pass [pha:s], Tal [tha:l], komm [khəm]; 2) the aspiration is weaker, but still present before unstressed vowels and at the end of words, e.g. Lippe ['lɪp^hə], Hand [hant^h]; 3) aspiration is weak or completely absent following initial [ʃ] or [s], e.g. still [ʃtɪl], Skandal [sk'an'da:l].

Devoicing. In syllable-final position or in word-final position voiced consonants are always replaced by their voiceless counterparts:

Non-final	Word-final	Syllable-final
Liebe ['li:bə]	lieb [li:p]	lieblich ['li:plɪç]
Hände ['hændə]	Hand [hant]	handlich ['hantlɪç]
Wege ['ve:gə]	Weg [ve:k]	Wegrand ['ve:krant]
brave ['bra:və]	brav [bra:f]	Bravheit ['bra:fhait]

Felsen ['fɛlzn]	Fels [fɛls]	Felsblock ['fɛlsblɔk]
beiges ['be:ʒəs]	beige [be:ʃ]	beigefarben ['be:ʃfarbən]

The same phenomenon occurs before a voiceless consonant in the same syllable: *gebe* ['ge:bə] *but* *gibst* [gi:pst], *lade* [la:də] *but* *lädst* [lɛ:tst], *lege* [le:gə] *but* *legst* [le:kst].

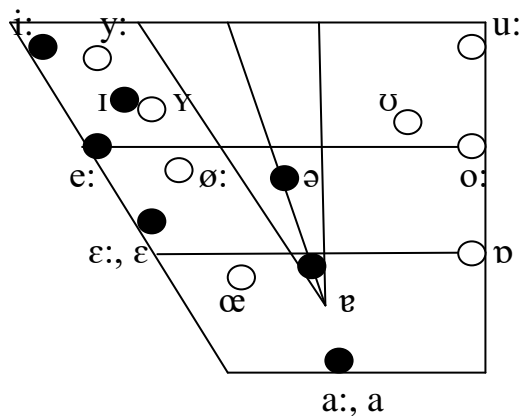
Palatalisation. There is no distinction between palatalized and non-palatalized consonants in German.

German Vowels

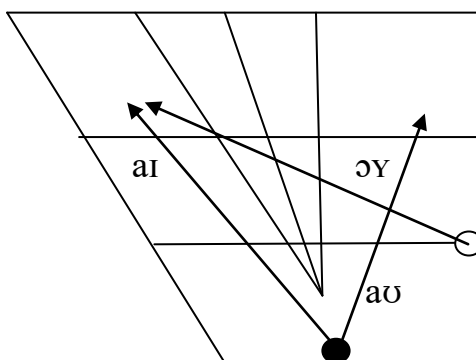
German Monophthongs

● Unrounded

○ Rounded



German Diphthongs



Word Stress

In German like in English there are two types of word stress: primary and secondary, e.g. *'Fussball,mannschaft*. The stress is fixed for each individual word.

The General rule for stress placement in German compounds is that the elements of the compound retain their original stress patterns, but that the first

element has the primary stress and subsequent elements have a secondary stress. The secondary stress is normally suppressed in short compounds where it would be adjacent to the primary stress (*'Bahnhof, 'Frühstück, 'Auto, bahn, 'Lehrer, ausbildung*).

Coordinating compounds, which consist of two or more parts of equal rank and are generally joined by a hyphen, have multiple primary stress on each element, e.g. *'blau-'weiß, 'deutschßfran'zösisch*.

There are a relatively small number of compound nouns which have their primary stress on the second element: *Jahr'zehnt, Kar'freitag* etc.

Sentence Stress and Rhythm

In German, as in English, it is the stressed syllables which determine the rhythm of speech. Stressed syllables together with the following unstressed syllables form stress groups, each of which takes approximately the same time in an utterance, regardless of the number of unstressed syllables it contains. The words which normally receive stress are those which contain most of the meaning, the lexical or content words: *nouns, main verbs, adjectives* and *most adverbs*. On the other hand, the words whose main function is to express the grammatical relationship between lexical words in a sentence, the grammatical or function words, are not usually stressed. Grammatical words include all *articles, pronouns, prepositions, auxiliary verbs, conjunctions* and *some short adverbs*.

Main Types of Melody

The Fall:

- statements;
- commands;
- wh-questions

The use of the fall is very similar in German and English. The main difference between the two languages is in the realisation of the fall, which is much steeper in German than in English.

German
Gut. ↘

English
Good. ↘

The Rise:

- yes/no-questions;
- wh-questions to sound more polite and friendly;
- wh-questions indicating that the speaker has not heard or doesn't believe what has just been said;
- in non-final tone groups, though level melody is more common in German here.

As with the fall, the pitch also tends to rise more steeply in German than in English. However, differences between German and English are smaller for the rise than for the fall.

German does not use Low Rise to soften the effect of utterances. Instead, syntactic and lexical means can be employed. The use of syntactic means includes, for instance, formulating commands as questions, e.g. The use of lexical means is a very typically German way of softening the effect of utterances, and there are a number of modal particles such as *mal*, *schon*, *wohl*, etc., which at least partly fulfil a similar role to that of the low rising intonation in English.

The Level melody:

- non-final tone groups;
- the first part of questions containing an alternative;
- lists for all but the final element;
- greetings and other short ritual expressions to express a non-committal attitude on the part of the speaker.

The Fall-Rise:

- questions;
- non-final tone groups;
- friendly warnings.

Додаток К

Приклад послідовності вправ для опрацювання фонетичного матеріалу

Додаток К1

Приклад послідовності вправ для опрацювання фонетичного матеріалу у
вступному теоретично-практичному циклі занять

THIS IS MY FAMILY

(English Consonants)



Activity 1. Listen to the dialogue. Pay special attention to the pronunciation of the sounds in bold. Are they consonants or vowels?

A: What's **[wɒts]** this **[ðɪs]**?

B: This is a picture **['pɪktʃə]** of my family. This is my mother **['mʌðə]**. Her name's **[neɪmz]** Jane **[dʒeɪn]**. And this is my father **['fɑːðə]**, Garry.

A: And who **[hu:]** are these?

B: These are my three **[θri:]** siblings **['sɪblɪŋz]**: two **[tu:]** brothers **['brʌðəz]**, Sean **[ʃə:n]** and Charles **[tʃɑ:lz]**, and my cute **[kju:t]** sister **['sɪstə]**, Lily **['lɪli]**.

A: Is this your dog **[dɒg]**?

B: Yes **[jes]**, his **[hɪz]** name's Rocky **['rɒki]**.

A: Your family's very **[veri]** big.

B: Yes, a big family is a great **[greɪt]** pleasure **['pleʒə]**!



There are **24 consonant sounds** in English.



Activity 2. Step 1. Listen and repeat. Give examples of words with these consonants from the dialogue in Activity 1.

1. [p] _____

9. [θ] _____

17. [h] _____

2. [b] _____

10. [ð] _____

18. [m] _____

- | | | |
|--------------|----------------|---------------|
| 3. [t] _____ | 11. [s] _____ | 19. [n] _____ |
| 4. [d] _____ | 12. [z] _____ | 20. [ŋ] _____ |
| 5. [k] _____ | 13. [ʃ] _____ | 21. [w] _____ |
| 6. [g] _____ | 14. [ʒ] _____ | 22. [l] _____ |
| 7. [f] _____ | 15. [tʃ] _____ | 23. [r] _____ |
| 8. [v] _____ | 16. [dʒ] _____ | 24. [j] _____ |

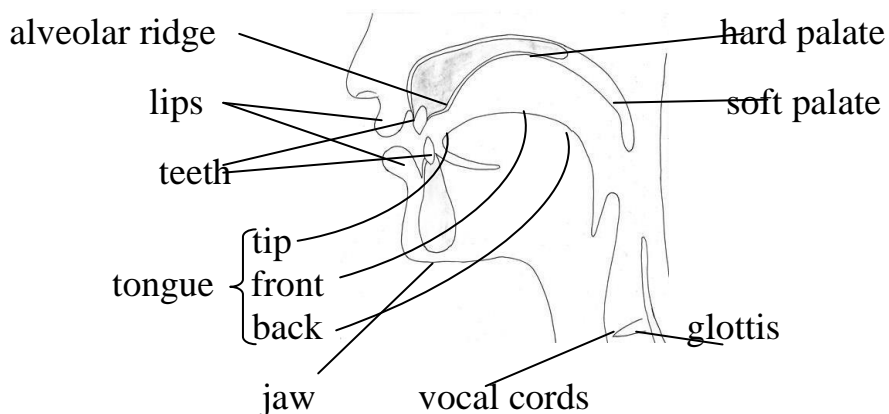
Step 2. Answer the questions:

1. Which English consonants do you think are identical to (ідентичні) German sounds?
2. Which English consonants do you think are identical to Ukrainian/Russian sounds?
3. Is the German or the Ukrainian/Russian consonant system more similar to (більш схожа з) the system of English sounds?
4. What is necessary to learn to pronounce the consonants correctly?


 **Activity 3. Step 1. Listen and repeat:**

1.lips	4.tip	7.jaw	10.soft palate
2.teeth	5.front	8.alveolar ridge	11.vocal cords
3.tongue	6.back	9.hard palate	12.glottis


Step 2. Look at the picture and translate the words from Step1 into Ukrainian.



Classification of consonants

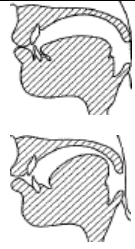
 **Activity 4. Step 1.** Listen, repeat and match the sounds with the organs of speech that form the obstruction (перешкоду):

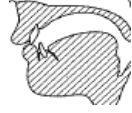
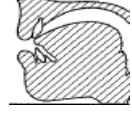





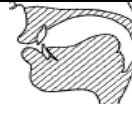
1. Sean – [ʃ]	a) the back of the tongue and the soft palate
2. two – [t]	b) the lips
3. great – [g]	c) the tip of the tongue and the alveolar ridge
4. father – [f]	d) the tip of the tongue and the back part of the alveolar ridge
5. three – [θ]	e) the upper (верхні) teeth and the lower (нижня) lip
6. mother – [m]	f) the tongue and the teeth
7. yes – [j]	g) the front of the tongue and the hard palate
9. Rocky – [r]	h) the tip of the tongue and the alveolar ridge + the front of the tongue and the hard palate
10. his [h]	i) the glottis

 **Step 2.** Listen and repeat. What organs of speech form the obstruction?

1	2	3	4	5	6
brother [b]	very [v]	this [ð]	dog [d]	pleasure [ʒ]	cute [k]
picture [p]			sister [s]	Charles [tʃ]	sibling [ɪ]
what [w]			is [z]	Jane [dʒ]	
			Lily [l]		
			name [n]		

Step 3. Below is the classification of consonants according to **the place of articulation**. Fill in the missing consonants:

Place of articulation			
Labial (губні)	1. bilabial (губно-губні) <i>the lips</i>		[...] [...] [m] [...]

	2.labio-dental (губно-зубні) <i>the upper teeth and the lower lip</i>		[f] [...]
Forelingual (передньо-язикові)	3.interdental (міжзубні) <i>the tongue and the teeth</i>		[θ] [...]
	4. alveolar (альвеолярні) <i>the tip of the tongue and the alveolar ridge</i>		[t] [...] [...] [...]
	post-alveolar (постальвеолярні) <i>the tip of the tongue and the back part of the alveolar ridge</i>		[r]
	5.palato-alveolar (палатоальвеолярні) <i>the tip of the tongue and the alveolar ridge + the front of the tongue and the hard palate</i>		[ʃ] [...] [...]
Mediolingual (середньо-язикові)	palatal (піднебінні) <i>the front of the tongue and the hard palate</i>		[j]
Backlingual (задньо-язикові)	6.velar (велярні) <i>the back of the tongue and the soft palate</i>		[...] [g] [...]
Glottal (ГЛОТКОВІ)	<i>the sound is produced in the glottis.</i>		[...]



Activity 5. Step 1. Listen and repeat. Which sound is pronounced with more noise? Which sound is pronounced with more tone?

my – [m] by – [b]



The consonants which are pronounced with more noise are called **NOISE** (шумні) consonants. The consonants which are pronounced with more tone are called **SONORANTS**.

Step 2. Put your hand on the throat. Alternate the sounds [b – p – b – p]. When do you feel your vocal cords vibrate?



If the vocal cords vibrate, we produce **VOICED** (дзвінкі) consonants. If vocal cords do not vibrate, we produce **VOICELESS** (глухі) consonants.

Step 3. Below is the classification of consonants according to **the degree of noise** (ступінь шуму). Fill in the table with the missing consonants:

Degree of noise											
Noise consonants										Sonorants	
Voiceless	[p]	[...]	[k]	[f]	[...]	[...]	[ʃ]	[tʃ]	[h]	[m] [...]	[ŋ] [...]
Voiced	[...]	[d]	[...]	[...]	[ð]	[z]	[...]	[...]		[...]	[j]



Activity 6. Step 1. Listen and repeat. Are final consonants devoiced (оглушуються)? Is there devoicing of final consonants in German? What about Ukrainian and Russian? Give examples:

- 1. dog
- 2. bad
- 3. big
- 4. and
- 5. is



In English there is **no devoicing** of final consonants.



Step 2. Listen and repeat. What is special in the pronunciation of [p, t, k]? Is their pronunciation similar to German? What about Ukrainian and Russian? Give examples:

- | | | |
|------------|---------|--------|
| 1. picture | 3. cute | 5. two |
| 2. Peter | 4. cat | 6. too |



In English the voiceless [p, t, k] are pronounced with **aspiration**.



Step 3. Listen and repeat. Are the consonants palatalized (пом'якшуються) before [i:, ɪ, e]? Is there palatalization in German? What about Ukrainian and Russian? Give examples:

- | | | |
|----------|------------|-----------|
| 1. Peter | 3. nephew | 5. very |
| 2. big | 4. sibling | 6. family |



In English there is **no palatalization**.

Activity 7. Tick if the languages have the following characteristics:

Characteristics	English	German	Ukrainian	Russian
aspiration				
devoicing				
palatalisation				



Activity 8. Step 1. Listen and repeat. Which sound is pronounced with a complete obstruction (повна перепона)? Which sound is pronounced with an incomplete (неповна) obstruction? Which sound is pronounced with a complete obstruction which is slowly released?

dog – [d] family – [f] Jane – [dʒ]



If the obstruction is complete, we produce **OCCLUSIVE** (зімкнені) consonants. If the obstruction is incomplete, we produce **CONSTRUCTIVE** (щілинні) consonants. If a complete obstruction is slowly released with some friction (тертя), we produce **OCCLUSIVE-CONSTRUCTIVE** (зімкнено-щілинні) consonants.

Step 2. Below is the classification of consonants according to the type of obstruction.

Fill in the table with the missing consonants:

Type of obstruction		
Occlusive	Constrictive	Occlusive-constrictive
[p] [...] [t] [...] [k] [...]	[f] [...] [θ] [...] [s] [...]	[tʃ] [...]
[m] [...] [ŋ]	[...] [ʒ] [h] [l] [w] [r] [j]	

Activity 9. Step 1. Work in pairs. **Student A:** Show your partner a photo of your family. Answer his/her questions using the phrases below. As in Ukrainian don't devoice the final [z] in the highlighted words:

This **is** my ... (mother/father/sister/brother...). **His/her name's**

These are my ... (**sisters/brothers**...). Their **names** are

Student B: Look at your partner's family photo. Ask him/her questions about his/her family members using the phrases below. Don't devoice the final [z] in the highlighted words like in Ukrainian:

Is this your ... (mother/father/sister/brother...)? What's **his/her** name?

Are **these** your **sisters/brothers**? What are their **names**?

Who's this?/ Who are **these**?

Step 2. Change roles.



Activity 10. Step 1. Listen to a German girl speaking about herself. Does she devoice the final voiced consonants in the underlined words?

My name is Polina. I'm 15 years old and I'm going in the 9th grade. I think that English is easier than German in the grammar part but the English pronunciation is sometimes very hard for me.

Step 2. Does devoicing change the meaning of the words or lead to the German accent?

Step 3. Read the underlined words aloud giving an example of correct pronunciation.

Додаток К2

**Приклад послідовності вправ для опрацювання фонетичного матеріалу в
практичному циклі занять**

ARE YOU KEEN ON CAMPING OR CLIMBING?

(Sounds [k, g], [ʌ, ɑ:]. Melody and pauses in alternative questions)



Activity 1. Step 1. Listen to the dialogue. What melody do you hear in the underlined phrases?

Carla: Chuck, would you like to go camping or rock climbing this weekend?

Chuck: Well, Carla, I'm not very keen on climbing. Let's go camping instead. It'll be great fun.

Carla: OK. I love camping. Do you want to take Greg or Margaret with us?

Chuck: Well, Margaret is crazy about cooking. She'll bake some wonderful cakes for the weekend. But Greg's good at playing the guitar. I like his music very much, so let's take them both.

Carla: Shall we play cards or darts there?

Chuck: Greg can't play cards. So take only darts.

Carla: And Chuck, is Greg's or Margaret's barbecue bigger than ours?

Chuck: I think, Greg's. I'll ask him to take it.

Step 2. What melody is used in alternative questions in German? What about Ukrainian and Russian? Give examples.

Step 3. Listen again and show the change of melody in the underlined sentences with your hand.

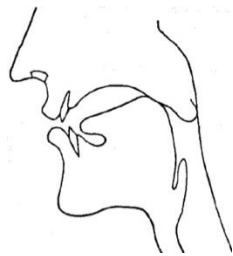


Activity 2. Step 1. Listen to the words from the dialogue and define the common sound for each group:

1) [...]	2) [...]	3) [...]	4) [...]
keen think take cooking _____	go Margaret guitar good _____	can't ask darts cards _____	love fun Chuck but _____

Step 2. Give two more examples of words from the dialogue that have got these sounds and write them down in the boxes above.

Activity 3. Step 1. Look at the profile. Say the English sounds [k], [g] and underline their phonological characteristics:



- [k] – noise/sonorant, voiceless/voiced, forelingual/mediolingual/backlingual, occlusive/constrictive/occlusive-constrictive;
- [g] - noise/sonorant, voiceless/voiced, forelingual/mediolingual/backlingual, occlusive/constrictive/occlusive-constrictive.

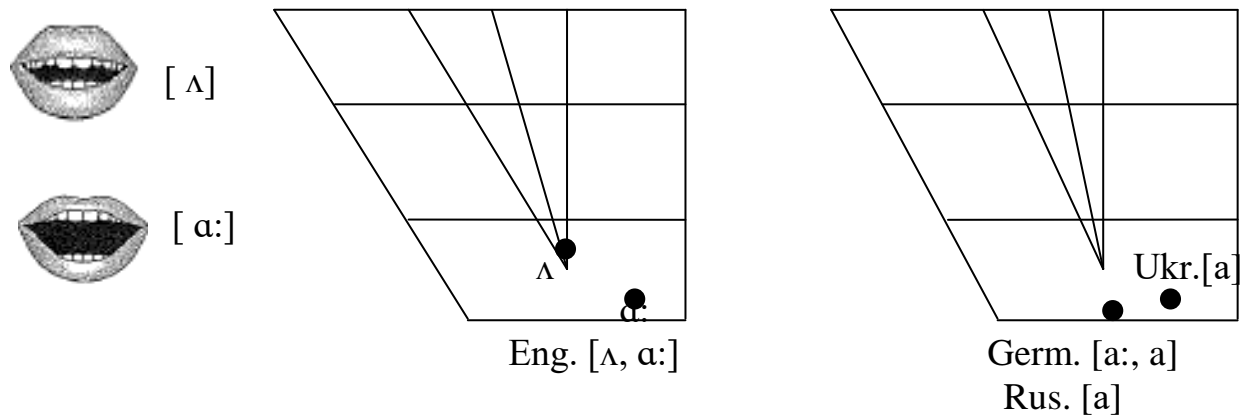
Step 2. Now say the German [k], [g], Russian [к], [г] and Ukrainian [к], [г] and [г]. Which sounds are English [k, g] similar to? Which sounds are they different from?



Activity 4. Step 1. Listen and repeat the Eng.-Ukr. and Eng.-Rus. pairs of words:

<u>Eng. – Germ.</u>	<u>Eng. – Ukr.</u>	<u>Eng. – Rus.</u>
comma – Komma	comma – кома	comma – кома
kit – Kitt	kit – кіт	kit – кит
gigabyte – Gigabyte	gigabyte – гігабайт	gigabyte – гигабайт
mug – mag	mug – маг	mug – маг
league – lieg	league – ліг	league – лиг
gala – Gala	gala – гала	gala – гала
gig – Gips	gig – гіпс	gig – гипс

Activity 6. Step 1. Look at Diagram A below. Say the English sounds [ʌ, ɑ:] and underline their phonological characteristics:






1. [ʌ] – monophthong/diphthong, rounded/unrounded, front/central/back, close/mid-open/open;
2. [ɑ:] – monophthong/diphthong, rounded/unrounded, front/central/back, close/mid-open/open.

Step 2. Look at Diagram B. Pronounce the German [a:, a], the Ukrainian [a] and the Russian [a]. Which sound is more similar to the English [ɑ:]? Which sound(s) is (are) more similar to the English [ʌ]?

Activity 7. Step 1. Listen and repeat. Pronounce the sound [k] and [g] as in German. Do not devoice the final [g]:

- | | | |
|-----------|-------------------|-----------------|
| 1. like | 11. music | 21. classical |
| 2. take | 12. camping | 22. go |
| 3. keen | 13. cooking | 23. great |
| 4. bake | 14. cleaning | 24. Greg |
| 5. cake | 15. hiking | 25. yoga |
| 6. think | 16. skiing | 26. bigger |
| 7. rock | 17. skating | 27. guitar |
| 8. walk | 18. scuba diving | 28. Margaret |
| 9. quite | 19. weekend | 29. paragliding |
| 10. crazy | 20. rock climbing | |

Step 2. What advice can a teacher give students to learn how to pronounce the sound [k] with aspiration?


 **Activity 8.** Listen to the sentences. Show  if you hear the 1st word or  if you hear the 2nd word:

1. Show me this league/leak.
2. It's her back/bag.
3. This lock/log is old.
4. Look at that mug/muck.
5. Let's pick/pig it out.
6. Give me that rag/rack.
7. There is a tack/tag on it.

Activity 9. Step 1. Listen and repeat alternating low falling and low rising melody. Pronounce the sound [ɑ:] like the Ukr. [a] but make it longer:

- | | |
|----------|-------------|
| 1. ask | 5. Carla |
| 2. can't | 6. guitar |
| 3. cards | 7. Margaret |
| 4. darts | |

Step 2. What hand movement can a teacher use to show students Low Fall?

 **Activity 10.** Listen and repeat alternating low falling and low rising melody. Pronounce the sound [ʌ] like the German [a] but put your tongue a little higher:

- | | |
|----------|--------------|
| 1. fun | 5. much |
| 2. but | 6. wonderful |
| 3. love | 7. bungee |
| 4. Chuck | 8. jumping |









Step 2. What hand movement can a teacher use to show students Low Rise?







Activity 11. Look at the words from Activities 7 - 10 and write down the usual spelling for [k, g, a:, ʌ]:

sounds	usual spelling		but also!
	letters	examples	
[k]	1.		chemist, school, Christmas, technology
	2.		
	3.		
[g]	4.		ghost
	5.		
[a:]	6.		aunt
	7.		
[ʌ]	8.		love, come, young, blood, does, touch



Activity 12. Step 1. Listen to the sentences, underline the stressed words and mark pauses with /.

1. Do you like skiing or skating?		or	
2. Are you keen on rock or classical music?		or	
3. Would you like to go bungee jumping or paragliding?		or	
4. Do you love camping or hiking?		or	

5. Do you want to go to a yoga class or for a walk?		
6. Would you prefer scuba-diving or water skiing?		
7. Don't you mind cooking or cleaning?		

Step 2. *Is there a pause before 'oder' in German and 'або/чи' in Ukrainian/Russian? If yes, give examples.*

 **Step 3.** *Listen again and repeat. Show the change of melody with your hand.*

Step 4. *Work in pairs. Ask each other the questions from Step 1. Use Low Rise + Low Fall as in Ukrainian or Russian alternative questions and a short pause before 'or' as in German, Ukrainian or Russian.*

Activity 13. Step 1. *Listen to another student reading a part of the dialogue from Activity 1. Underline the words in bold if he/she pronounces them without aspirating the sound [k]:*

- Would you like to go **camping** or rock **climbing** this weekend?
- Well, **Carla**, I'm not very **keen** on **climbing**. Let's go **camping** instead. It'll be great fun.

Step 2. *Which language(s) can cause such mistakes? Do these mistakes lead to the change of meaning or foreign accent?*

Activity 14. Step 1. *Read the dialogue from Activity 1 aloud giving an example of correct pronunciation. You have 32 seconds to do it. Record your voice.*

Step 2. *Listen to the recording. Do you aspirate the sound [k]? If no, try again.*

Додаток Л

**Список публікацій за темою дисертації та відомості про апробацію
результатів дослідження**

Додаток Л1

Список публікацій за темою дисертації**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:**

- Чухно, О. А. (2014). Реалізація принципу врахування рідної мови в процесі формування слухо-вимовних навичок студентів мовних і немовних спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 42 (Ч.1), 65–71.
- Чухно, О. А. (2016b). Зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*, 2 (27), 123–131.
- Чухно, О. А. (2016c). Лінгвістична основа процесу формування фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія “Філологія, педагогіка, психологія”*, 32, 181–190.
- Чухно, О. А. (2016d). Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійської мови інтерлінгвальною вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму. *Іноземні мови*, 2 (86), 34–39.
- Чухно, О. А. (2016e). Реалізація принципів формування фонетичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Іноземні мови*, 4 (88), 51–57.
- Чухно, О. А. (2017a). Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 31, 93–105.

Чухно, О. А. (2017d). Підсистема вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка: Педагогічні науки*, 4 (90), 145–154.

Чухно, О. А. (2017e). Послідовність уведення звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 30, 166–177.

Chukhno, O. (2017). Experimental work on teaching future teachers second foreign language pronunciation. *Science and Education*, 12, 112–119.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

Чухно, О. А. (2015a). *Особливості формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у другій іноземній мові*, Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Тези доповідей XIV наукової конференції з міжнародною участю (м. Харків, 27 березня, 2015 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Чухно, О. А. (2015b). *Професійні вміння майбутніх учителів у складі професійної фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 01–03 квітня 2015 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.

Чухно, О. А. (2016a). *Вимоги до відбору навчального матеріалу з метою формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 березня–1 квітня 2016 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.

Чухно, О. А. (2017b). *Модель формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес: матеріали III міжнародної

науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Чухно, О. А. (2017с). *Особливості процесу врахування першої іноземної мови у навчанні майбутніх учителів вимови другої іноземної*, Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: матеріали ІХ Міжнародної науково-методичної конференції (м. Харків, 28 квітня 2017 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Чухно, О. А. (2017f). *Прийоми формування навичок поєднаної вимови у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької*, Сучасні тенденції фонетичних досліджень: Збірник матеріалів Круглого столу (м. Київ, 12 травня 2017 р.). Київ: Міленіум.

Чухно, О. А. (2017g). *Типові ознаки фонетичної інтерференції німецької мови в англійському мовленні майбутніх учителів*, Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі: матеріали ІІІ Міжнародної наукової конференції (м. Одеса, 15–16 травня 2017 р.). Харків: Право.

Чухно, О. А. (2019). *Прийоми формування диференційної чутливості до фонетичних особливостей звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької*, *Ad orbem per linguas. До світу через мови: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 20–22 березня 2019 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

Чухно, О. А. (2018). *English Pronunciation for University Students: методичні рекомендації з навчання вимови англійської мови студентів I курсу спеціальності 014 Середня освіта (Німецька мова і література)*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Додаток Л2

Відомості про апробацію результатів дослідження

Апробацію результатів дослідження здійснено на:

1) *шести* міжнародних конференціях:

- Міжнародній науково-практичній конференції «Україна і світ: діалог мов та культур» у Київському національному лінгвістичному університету (м. Київ, 01-03 квітня 2015 року) (денна форма);

- Міжнародній науково-практичній конференції «Україна і світ: діалог мов та культур» у Київському національному лінгвістичному університету (м. Київ, 30 березня-01 квітня 2016 року) (денна форма);

- IX Міжнародній науково-методичній конференції «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ» у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (м. Харків, 28 квітня 2017 року) (денна форма);

- III Міжнародній науковій конференції «Актуальні проблеми філології і професійної філології фахівців у полікультурному просторі» у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, 15-16 травня 2017 року) (денна форма);

- III міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 08-09 грудня 2017 року) (денна форма);

- Міжнародній науково-практичній конференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови» у Київському національному лінгвістичному університеті (м. Київ, 20-22 березня 2019 року) (денна форма);

2) *одній* XIV науковій конференції з міжнародною участю «Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація» у Харківському національному

університеті імені В. Н. Каразіна (м. Харків, 27 березня 2015 року) (денна форма);

3) *одному* Круглому столі «Сучасні тенденції фонетичних досліджень» у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (м. Київ, 12 травня 2017 року) (денна форма).

Додаток М

Акти впровадження методики формування ПФК в АМ як ІМ2 після НМ

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55
e-mail: info@tnpu.edu.ua

від " 30 " 05 2018 р. № 723-33/03

АКТ

про впровадження у навчальний процес
результатів дисертаційного дослідження

Чухно Олени Анатоліївни

з теми "Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької" на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови)

Методику формування в майбутніх учителів фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній після німецької, розроблену аспіранткою кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, було впроваджено на кафедрі англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в 2 семестрі 2017-2018 навчального року серед 14 студентів 2 курсу, які навчаються за спеціальністю 014.02 – Середня освіта. Мова і література (німецька).

Актуальність запропонованої методики полягає в урахуванні сучасних вимог до професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вимови другої іноземної мови на початковому етапі. Вправи та прийоми, укладені в межах цієї методики, ґрунтуються на врахуванні досвіду студентів у вивченні рідної та першої іноземної мов під час навчання вимови другої іноземної, що значно прискорює процес оволодіння майбутніми вчителями англомовною фонетичною компетентністю та сприяє формуванню всіх її компонентів: професійних фонетичних знань, професійно орієнтованих фонетичних навичок, професійних фонетичних і фонетично-методичних умінь, а також професійної фонетичної усвідомленості.

Результати дослідного навчання свідчать про вдосконалення рівня сформованості професійної фонетичної компетентності в англійській мові, що дозволяє зробити висновок про дієвість запропонованої методики та доцільність її використання під час навчання майбутніх учителів.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови (протокол № 11 від 17 травня 2018 року).

Ректор

Завідувач кафедри англійської
філології та методики навчання
англійської мови



проф. Буяк Б. Б.

проф. І. П. Задорожна

100356



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

12.06.2019 № 1818/01-60/57

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Чухно Олени Анатоліївни

з теми «Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови)

Розроблена аспіранткою кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди Чухно Оленою Анатоліївною методика формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній після німецької була впроваджена протягом 2017-2018 навчального року в навчальний процес на кафедрі романо-германської філології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. У дослідному навчанні взяло участь 5 студентів першого курсу денної форми навчання за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)) із додатковою спеціалізацією 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)).

З огляду на великі можливості позитивного перенесення з німецької мови як першої іноземної, використання вправ із залученням досвіду студентів у вивченні не тільки рідної, але й німецької мови сприяє інтенсифікації процесу формування їхньої англомовної професійної фонетичної компетентності. Завдяки завданням аналітичного характеру в студентів розвивається критичне мислення, таким чином забезпечується свідомий підхід у оволодінні сегментними й суперсегментними фонетичними одиницями англійської мови як другої іноземної.

Результати дослідного навчання за запропонованою методикою підтвердили ефективність та доцільність її впровадження у процес навчання майбутніх учителів, які вивчають англійську як другу іноземну мову після німецької.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри романо-германської філології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка (протокол № 15 від 12 березня 2018 року).

Ректор

д. ф. н., проф. М. І. Степаненко

Завідувач кафедри романо-германської філології

к. філ. н., доц. Б. В. Стороха



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
**Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника**

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ,
76018, Україна
тел.: (+380-342) 75-23-51
факс: (+380-3422) 53-15-74
e-mail: inst@pu.if.ua



Ministry of Education and Science of Ukraine
Public Higher Education Institution
**Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University**

57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk,
76018, Ukraine
tel.: (+380-342) 75-23-51
fax: (+380-3422) 53-15-74
e-mail: inst@pu.if.ua

29.05.2018 № 01-15/03/786

на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Чухно Олени Анатоліївни

з теми «**Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької**»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності
13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови)

Методику формування фонетичної компетентності майбутніх учителів під час навчання англійської мови після німецької, розроблену аспіранткою кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, було впроваджено у навчальний процес 2017-2018 н. р. у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. У дослідному навчанні взяли участь 11 студентів другого курсу, які навчаються за спеціальністю 014.02 Середня освіта (німецька мова і література).

Укладені в межах запропонованої методики циклічна модель навчання та підсистема вправ для формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові ґрунтуються на основних положеннях сучасного студентоцентрованого підходу до навчання, що дозволяє інтенсифікувати процес оволодіння студентами англійською вимовою шляхом опори на їхній досвід у вивченні рідної та німецької мов, змістити акцент на активне аналітичне засвоєння матеріалу та перетворити майбутніх учителів у рівноправних учасників освітнього процесу.

Аналіз результатів дослідного навчання свідчить про значне підвищення рівня сформованості у студентів складників англомовної фонетичної компетентності, що дозволяє зробити висновок про дієвість запропонованої методики та доцільність її застосування у процесі навчання вимови англійської мови як другої іноземної після німецької.

Акт про впровадження затверджено на засіданні кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 8 від 24 травня 2018 року).

Проректор з наукової роботи

д. фіз.-мат.н., проф. А.В. Загороднюк

Декан факультету іноземних мов

к.ф.н., проф. Н. Я. Яцків

Завідувач кафедри англійської філології

д.ф.н., проф. Я. В. Бистров

