

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота
магістра**

на тему **ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ**

Виконала студентка 2 курсу,
Групи 8. 0359 а-з
спеціальності 035 Філологія
спеціалізації 035.041 Германські мови та
літератури (перекладач включно),
перша – англійська
освітньо-професійної програми
Мова і література (англійська)
Головань Валерія Юріївна

Керівник д.п.н., проф. Пахомова Т. О.
Рецензент к.п.н., доц. Надточій Н. А.

РЕФЕРАТ

Дипломна робота 57 стор., 54 джерел.

Об'єкт дослідження: є процес навчання іноземної мови студентів-філологів і процес формування англомовної фонетичної компетенції.

Мета роботи: виявлення особливостей ефективних методів навчання студентів-філологів професійно орієнтованої англомовної фонетичної компетенції, аналіз та розробка вправ і завдань для формування англомовної професійно-орієнтованої компетенції.

Теоретико-методологічні засади: ключові поняття у формуванні професійно орієнтованої фонетичної компетенції в методиці викладання розроблені Н. Ф. Бориско, А. В. Долина, Ю. В. Головач та ін.

Отримані результати: Під ФК ми розуміємо ієрархічно побудовану систему, піраміду змістових одиниць якої складають такі компоненти, як фонетичні знання, навички (слуховимовні та ритміко-інтонаційні) і завершують фонетичні вміння. Під професійно орієнтованою компетенцією ми розуміємо сукупність методичних знань, навичок і вмінь, сформованих у процесі оволодіння іноземною мовою. Фосилізація може наступити на будь-якому етапі вивчення іноземної мови. Існує декілька методик формування ФК студентів гуманітарного профілю вищого навчального закладу. Найбільш уживаними є традиційний та комунікативний методи. Значної популярності набуває аналітико-імітативний підхід, який був взятий нами найбільш ефективними та який став основою для створення нами вправ для нашого експерименту. Всі вправи були сформовані за принципом градації: від найлегших до найважчих.

***Ключові слова:** фонетична компетенція, професійно орієнтована фонетична компетенція, фосилізація, етапи, вправи, аналітико-імітативний підхід*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	7
1.1 Формування професійно орієнтованої фонетичної компетенції як проблема методики навчання іноземним мовам	7
1.2 Система формування фонетичної компетенції студентів-філологів.....	17
1.3 Фосилізація як причина деформації фонетичних навичок студентів, які вивчають іноземну мову.....	26
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ.....	31
2.1 Загальна характеристика, цілі, задачі та етапи експериментальної роботи.....	31
2.2 Технологія формування студентів мовних факультетів професійно орієнтованої фонетичної компетенції.....	35
2.3 Ефективність експериментальної методики формування фонетичної компетенції	46
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	52

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ФК – фонетична компетенція

ІФК – іншомовна фонологічна компетенція

ВНЗ – вищий навчальний заклад

НМК – навчально методичний комплекс

КТ – контрольна група

ВСТУП

У наш час особливу актуальність у галузі вищої освіти набуває її інтегрування в міжнародний освітній простір, що сприяє переосмисленню мети і завдань вивчення мов. Практичне володіння іноземною мовою є обов'язковою умовою для професійної діяльності в умовах сучасного громадського розвитку, тому професійно орієнтованому вивченню іноземної мови відводиться визначна роль у розробці методів вдосконалення рівня мовної підготовки майбутніх викладачів. Проблема мовної підготовки майбутнього фахівця є ваговою, так як результативність оволодіння відомостями іншомовної професійної спрямованості залежить від ступеня володіння студента іноземною мовою.

Формування та вдосконалення основ іншомовної комунікативної діяльності студентів вимагає уваги до аспектів засвоєння фонетичних характеристик професійної лексики, до розвитку здатності слухового сприйняття іншомовного спілкування, виробленню умінь та навичок усного спілкування, читанню та розумінню прочитаного матеріалу, оскільки успіх мовної діяльності залежить від чіткого та виразного оформлення комунікативної діяльності із співрозмовником.

Детальним дослідженням формування фонетичної компетенції займалися С. Ю. Ніколаєва, О. О. Коломінова, С. Л. Бобир, Н. Ф. Бориско, А. В. Долина і Н. Ф. Босак, Л. Г. Стабурова, Л. І. Прокопова, Т. Д. Вербицька, Н. О. Красовська, Ю. В. Головач. Серед іноземних дослідників даної теми можна визначити таких вчених як Д. Кунуорсі, П. Шуббот, В. Кляйн, К. Ніксон і М. Томліном.

Попри значний інтерес до проблематики формування фонетичної компетенції та велику кількість присвячених цьому питанню наукових праць у методиці досі є дискусійні питання. Зокрема розкриття поняття і сутності фонетичних навичок, висвітлення факторів, які впливають на успішність

формування фонетичних умінь і навичок, а також опис видів діяльності, які викладач може використовувати на різних етапах навчання іноземним мовам.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю сучасних людей володіти іноземними мовами і налагоджувати безперешкодне спілкування між не носіями тієї чи іншої іноземної мови, що великою мірою залежить саме від рівня сформованості фонетичних навичок і умінь. Тема формування цих навичок і умінь заслуговує уваги через те, що на даний момент певна кількість викладачів іноземних мов часто нехтують навчанням фонетичного матеріалу.

Наукова новизна заключається у розробці власного комплексного дослідження особливостей методики навчання професійно орієнтованої фонетичної компетенції та розробці конкретних методів, прийомів та вправ.

Об'єктом дослідження є процес навчання іноземної мови студентів-філологів і процес формування англомовної фонетичної компетенції.

Предметом дослідження є методика навчання студентів-філологів професійно орієнтованої фонетичної компетенції.

Метою дослідження є виявлення особливостей ефективних методів навчання студентів-філологів професійно орієнтованої англомовної фонетичної компетенції, аналіз та розробка вправ і завдань для формування англомовної професійно орієнтованої компетенції.

Для дослідження поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

1. На основі вивчених наукових праць з методики та лінгвістики уточнити визначення поняття «фонетична компетенція».
2. Вивчити та проаналізувати проблему навчання студентів-філологів професійно-орієнтованій фонетичній компетенції.
3. Проаналізувати та визначити чинники, які призводять до фосилізації вимови студентів-філологів.
4. Визначити ефективні методи та прийоми, вправи для навчання студентів-філологів фонетичної професійно орієнтованої компетенції.

Методи дослідження:

1. Метод комплексного теоретичного аналізу (аналіз педагогічної та лінгвістичної літератури, підручників та навчальних посібників, спрямованих на формування фонетичних навичок).
2. Метод спостереження за процесом навчальної діяльності, метою якого є оволодіння фонетичними навичками.
3. Метод вивчення та узагальнення педагогічного досвіду.
4. Бесіда, анкетування, тестування.

Практична значущість полягає у тому, що результати дослідження можна використовувати під час проведення семінарських занять з методики навчання іноземної мови та практичних занять з англійської мови.

Структура роботи: дане дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаної літератури.

У вступі подано загальні відомості про дане наукове дослідження, починаючи від умотивування теми, мети, завдань, актуальності дослідження, визначення об'єкту, предмету та структурування роботи.

У першому розділі подаються лінгвістичні та методологічні основи навчання професійно орієнтованої фонетичної компетенції; особлива увага приділяється визначенню поняття «фонетична компетенція», «фосилізація», причинам виникнення такого явища як фосилізація; розглянуто проблеми навчання фонетичної компетенції студентів-філологів.

Другий розділ містить загальну характеристику експериментального дослідження навчання професійно орієнтованій фонетичній компетенції та результати експериментального навчання.

У висновках подано узагальнені результати проведеної роботи.

Загальна кількість сторінок 57, кількість використаних джерел 54.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

1.1 Формування професійно орієнтованої фонетичної компетенції як проблема методики навчання іноземним мовам

Проблема формування іншомовної фонетичної компетенції залишається актуальною, оскільки вона потребує розгляду в контексті компетентнісного підходу, що дасть можливість узгодити її формування з іншими мовними компетенціями складниками іншомовної комунікативної компетенції, формування якої є метою навчання і вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах [Бориско 2011, с. 3–14].

Вивченню мов завжди надавали вагомого значення, проте іноземні мови здебільшого вивчалися тільки з метою збагачення інтелекту. У Програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів на основі рекомендацій провідних експертів Ради Європи зазначається, що іноземною мовою слід оволодіти як засобом самостійного спілкування на міжкультурному рівні [Ніколаєва 2001, с. 245].

Для досягнення цієї мети необхідно домогтися, щоб формування фонетичної компетенції (тут і надалі ФК) передувало формуванню лексичних та граматичних навичок у навчанні будь-якої іноземної мови. Проблема формування ФК не залишається поза увагою науковців. Зокрема вченими розробляються методики формування ФК (Ю. В. Головач, Н. Л. Гончарова, В. В. Перлова, А. О. Хомутова) та вдосконалення окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (О. О. Корзун, А. М. Хомицька), пропонуються різні підходи до визначення складу ФК (Ю. В. Головач, Т. Є. Єременко, А. М. Хомицька, А. О. Хомутова).

Як свідчить аналіз наукової літератури, серед науковців немає єдиної точки зору щодо визначення поняття «фонетична компетенція». Так, Н. Л. Гончарова трактує ФК як гнучку систему, що розвивається, субкомпонент лінгвістичної компетенції, яка включає знання про звукову систему сучасної іноземної мови, релевантні перцептивні та артикуляційні навички, вміння адекватно оперувати ними відповідно до мовної ситуації, а також комплекс внутрішніх інструментально-інтеграційних мотивів, переконань і цінностей, які забезпечують високу якість професійної міжкультурної комунікативної діяльності [Гончарова 2006, с. 42].

Проте, у наведеному визначенні відсутній рефлексивний компонент, який є невід'ємною частиною ФК.

А. В. Долина під ФК розуміє здатність індивіда на основі фонетичних знань, слуховимовних та інтонаційних навичок адекватно розпізнавати на слух автентичне мовлення та коректно оформлювати власне висловлювання, враховуючи вимовну норму іноземної мови. У вітчизняній лінгвопедагогічній літературі термін «іншомовна фонологічна / фонетична компетенція» набуває широкого поширення [Долина 2009, с. 10].

Однак аналіз наукової літератури свідчить, що серед учених немає єдиного погляду на визначення поняття іншомовної фонетичної/фонологічної компетенції. Наприклад, К. Ю. Вартанова визначає іншомовну фонологічну компетенцію (тут і надалі ІФК) як комплекс знань про звукову будову, фонетичних явищ сегментного і суперсегментних рівнів іноземної мови, які реалізуються в слуховимовних, а також ритміко-інтонаційних навичках і уміннях [Вартанова 2005, с.165].

В інтерпретації І. С. Просвірніної, ФК включає в себе вимову звуків і їх позиційні зміни, інтонаційні конструкції і ситуації їх застосування, наголос і його зрушення в парадигмі слів, синтагматичне членування фрази [Гончарова 2006, с. 40].

Н. Ф. Бориско трактує ІФК як «здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і

розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості» [Бориско 2011, с. 3].

Під ІФК розуміється здатність сприймати, вимовляти і відносити до відповідних категорій звуки іноземної мови, впізнавати значущі одиниці мови (фонеми, силабери, акцентами, інтонаційно-ритмічні та інші супрасегментні характеристики). У ФК (володіння звуковим аспектом мови) В. Собков'як виділяє теоретичну і практичну компетенцію, вказуючи на те, що домінуюче формування практичної компетенції в навчальному процесі на даний час доповнюється теоретичною компетенцією: все частіше теоретичні відомості про звукову будову іноземної мови включаються у зміст мультимедійних фонетичних норм, перетворюючи тренування у хвилюючий інтерактивний мультимедійний процес [Гончарова 2006, с. 41].

Так, підсумовуючи вищенаведені трактування, більшість учених визначає ІФК як здатність індивідів оперувати знаннями щодо функціонування сегментних та супрасегментних одиниць фонетичної системи ІМ у мовленні [Старостенко 2010, с. 226] або як знання та навички перцепції та продукції: звукових одиниць (фонем) ІМ та способів їх реалізації у певному контексті (алофонів); фонетичних ознак розрізнення фонем (дистинктивних ознак, наприклад, сонорності, назальності, закритості, лабіальності); фонетичного складу слів (складоподілу, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону); фонетики речення (просодії); наголосу і ритму фрази; інтонації; фонетичної редукції; вокалічної редукції; сильних та слабких форм; асиміляції; елізії [Сеньків 2014, с. 193].

Проте, незважаючи на підвищений інтерес дослідників до даної проблеми, на нашу думку, вона висвітлена недостатньо.

Під ФК ми розуміємо ієрархічно побудовану систему, піраміду змістових одиниць якої складають такі компоненти, як фонетичні знання, навички (слуховимовні та ритміко-інтонаційні) і завершують фонетичні вміння.

Під фонетичними знаннями слід розуміти передбачуване навчальною програмою засвоєння фахових лінгвістичних понять з курсу фонетики англійської мови, вивчення основних фонетичних одиниць, звукових явищ різного рівня від звука до речення.

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

Інтонаційна навичка це навичка коректного інтонаційного оформлення власного мовлення та адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей. Рецептивна фонетична навичка це автоматизована рецепція фонем та інтоном у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтономатичного слуху.

Репродуктивна фонетична навичка це автоматизована репродукція фонем і інтоном у потоці мовлення на основі коректної коартикуляції та інтонування [Бориско 2011, с. 3].

Під слуховимовними навичками ми розуміємо фонемно-правильну вимову звуків у потоці мовлення і розуміння всіх звуків під час аудіювання.

Ритміко-інтонаційні навички це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення та розуміння мовлення інших людей. Необхідною передумовою для реалізації принципу свідомого вивчення фонетичного матеріалу й створення відповідної мотиваційної основи при вивченні курсу є формування спеціальних фонетичних умінь (володіння прийомами педагогічної діяльності щодо організації навчання фонетичного аспекту англійської мови в середній школі). Відтак, процес формування фонетичної компетенції як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, а й спроможність студентів мобілізувати і реалізувати означені компоненти на практиці [Старостенко 2010, с. 3].

Таким чином, рівень професійно-фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови має визначатися наступними показниками:

1. Володіння вчителем правильною автентичною вимовою.

2. Володіння теоретичними знаннями в галузі фонетики іноземної та рідної мов (фонетична система іноземної та рідної мов; особливості артикуляційної бази рідної та іноземної мов; вимовна норма та особливості варіювання у її межах; сучасні тенденції у вимові сегментних одиниць та особливості просодичного оформлення різних комунікативних типів висловлювання; особливості фонетичного оформлення різних стилів мовлення; відмінності у рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний).

3. Володіння професійно-методичними уміннями (правильно пояснювати і тренувати вимову звуків; навчати інтонації; вміння слухати, чути і виправляти помилки у вимові; складати фонетичну розмітку текстів; наочно демонструвати артикуляцію звуків та інтонаційні малюнки мовлення; виразно розмовляти, читати тексти і декламувати вірші; підбирати і створювати фотоматеріали для занять на уроці, в лабораторії та вміти їх начитувати; аналізувати фонетичні вправи підручника і застосовувати при потребі засоби дидактичної творчості: образність, персоніфікацію, гру, цікавий контекст, ситуацію; виділяти основні компоненти звуків іноземної мови, що визначають своєрідність їх вимови у порівнянні з рідною мовою, а в інтонуванні найхарактерніші риси тієї чи іншої інтонаційної моделі тощо).

4. Володіння здібностями професійної рефлексії і самоаналізу як інструментами самовдосконалення фонетичної культури і методичної компетенції вчителя іноземної мови (уміння рефлексувати над власними мовними реалізаціями і мовленням інших людей, критично усвідомлювати ефективність чи неадекватність висловлювання [Головач 1995, с. 31; Михайлова 1980, с. 161; Соловова 2004, с. 336]).

Отже, процес формування фонетичної компетенції як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, а й спроможність студентів мобілізувати і реалізувати означені компоненти на практиці.

Як майбутні вчителі, студенти повинні володіти фундаментальними знаннями з фонетики англійської мови, ґрунтовно вивчати фонетичні явища, виробляти правильну вимову та інтонацію, тощо. Адже успішність спілкування залежить від того, наскільки зрозуміло та виразно співрозмовники здатні висловлювати свою думку. У навчанні іншомовного спілкування можливість розуміння пов'язана з адекватністю сприйняття фонетичної сторони мовлення, тому вдосконалення навчання іншомовної мовленнєвої діяльності багато в чому визначається успішністю формування вимовних основ цієї діяльності [Павлова 1990, с. 29].

Що ж до оновлення змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності, то Н. М. Пиж підкреслює актуальність професійно орієнтованого навчання практичного курсу іноземних мов у мовних вищих навчальних закладах (тут і далі ВНЗ) у контексті інтеграції вітчизняної освіти до європейського і міжнародного простору. Адже багато студентів, які вільно володіють іноземною мовою в навчальній аудиторії, часто виявляються безпорадними на практиці внаслідок того, що володіють іноземною мовою як засобом спілкування, а не як засобом навчання [Пиж 2012, с. 229].

Відтак, оволодіння правильною вимовою є необхідною умовою для здійснення ефективної іншомовної міжкультурної комунікації. Водночас, коректне фонетичне оформлення мовлення дає змогу не лише передавати зміст, а й виражати власне ставлення до співрозмовника та предмета розмови, впливати на комунікантів і в такий спосіб досягати мети висловлювання. Усі ці чинники відображаються у змісті ФК, яка потребує цілеспрямованої роботи у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови.

З огляду на те, що навчання іноземної мови в цілому відбувається в процесі безпосереднього спілкування, яке передбачає функціональне і ситуативне використання мови, а підготовка майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності реалізується, зокрема, у педагогічно значущих ситуаціях, В. В. Перлова [Перлова 2007, с. 15–16] виділяє такі структурні

компоненти професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетенції майбутніх учителів англійської мови:

1. Комунікативно-філологічна компетенція дозволяє розуміти та інтерпретувати тексти в ситуаціях навчального, навчально-професійного спілкування на основі лінгвістичних і літературознавчих знань, навичок;

2. Комунікативно-дидактична компетенція проявляється у соціолінгвістичних і дидактичних орієнтаціях майбутніх учителів і відображує соціальний, ситуативний і педагогічно контекстуальний стан мови як засобу професійного й особистісного спілкування;

3. Лінгвометодична компетенція передбачає оволодіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретною педагогічною ситуацією;

4. Професійно-інтерактивна компетенція виступає складним лінгвопсихологічним явищем, функціонування якого обумовлено реалізацією явних і прихованих стратегій учасників комунікації [Перлова 2007, с. 17–18].

Під професійно орієнтованою компетенцією Л. В. Гайдукова розуміє сукупність методичних знань, навичок і вмінь, сформованих у процесі оволодіння [Гайдукова 2008, с. 21].

Цікавою є позиція Т. М. Комарницької, яка, аналізуючи кваліфікаційну характеристику вчителя іноземної мови в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій, методів і технологій навчання, під їх фаховою компетенцією розуміє мовну підготовку, а дидактично-методичною володіння сучасними принципами комунікативної дидактики майбутніми вчителями іноземної мови мовленневою компетенцією [Комарницька 2000, с. 163–164].

Зауважимо, що хоча цілеспрямоване формування методичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови як структурного компонента їх професійної компетентності є метою дисциплін психолого-педагогічного циклу на середньому і старшому ступенях навчання, аналіз типової програми підготовки майбутніх учителів іноземної мови доводить, що формування у студентів професійно орієнтованої іншомовної компетентності відбувається протягом усього періоду навчання та, за твердженням

Н. Ф. Бориско, зростає від першого до п'ятого курсу у прямо пропорційному відношенні до загальнонаукового спілкування. Таким чином реалізується принцип «наскрізної професіоналізації» навчального матеріалу і навчального процесу загалом [Бориско 2010, с. 4].

Незважаючи на існування численних фонетичних курсів та накопичений досвід їх укладання та проведення, процес формування ФК має ряд недоліків. Як свідчать спостереження за навчальним процесом та результати державних іспитів випускників мовних факультетів, рівень володіння ФК майбутніми вчителями англійської мови не є достатнім на момент завершення навчання у ВНЗ. На нашу думку, істотними причинами цього явища є недостатньо розроблена методика формування ФК у студентів в умовах інтегрованого навчання, відсутність чітких програмних вимог до кінцевого рівня володіння ФК та неспроможність студентів рефлексувати над процесом оволодіння англійською вимовою, самостійно вдосконалювати, тренувати фонетичні навички та підтримувати ФК на необхідному рівні [Харкавців 2013, с. 310–312].

А. В. Долина однією з непрямих причин погіршення вимови студентів на момент закінчення мовного ВНЗ вважає відсутність кінцевих цілей оволодіння ФК майбутніми учителями ІМ, а також виділяє недостатній або відсутній свідомий фонетичний контроль мовлення майбутніх учителів ІМ викладачами і самими студентами та відсутність у останніх умінь самостійної автономної роботи над вимовою, які б дали змогу підтримувати власну ФК на необхідному рівні як чинники цього процесу [Долина 2009, с. 230].

Адже, як зазначає О. Е. Михайлова, від цілей оволодіння вимовою і від теоретичних положень, на яких базується навчання, залежать його зміст і сама методика роботи над вимовою [Михайлова 1980, с. 27].

Отже, зважаючи на підвищення вимог до якості підготовки вчителів англійської мови та їх рівня володіння міжкультурною комунікативною компетенцією, невід'ємною складовою якої є ФК, вкрай важливим сьогодні є удосконалення змісту ФК відповідно до вимог чинних нормативних

документів та забезпечення якісно нової організації навчання студентів фонетики у ВНЗ з метою досягнення ними високого рівня володіння ФК до моменту закінчення навчання.

Варто зауважити, що сьогодні у науковому обігу не існує одностайно прийнятого терміна для позначення особливостей процесу професіоналізації навчання фахівців загалом, майбутніх учителів зокрема на початковому ступені навчання.

У науково-методичних джерелах він називається «випереджувальною професіоналізацією навчального процесу» (Н. Ф. Бориско), «первинною професіоналізацією» (Д. М. Дубравська), «попереднім професійно орієнтованим навчанням» (І. К. Саломатова). «профорієнтацією» (К. М. Дурай-Новакова).

Можна погодитись з думкою Н. Ф. Бориско [Бориско 1999, с. 268], яка стверджує, що систематичність фонетичних помилок зумовлена наступними чинниками:

- 1) невдало проведеними вступним фонетичним курсом або практичними заняттями з фонетики;
- 2) відсутністю якісних НМК з інтегрованим навчанням фонетики;
- 3) відсутністю чіткого визначення фонетичної помилки;
- 4) відсутністю чітких меж толерантності викладача до фонетичних помилок студентів;
- 5) відсутністю коригувальних реакцій на типові фонетичні помилки студентів;
- 6) відсутністю вправ для виправлення фонетичних помилок;
- 7) недостатньою кількістю аудиторних годин для занять з фонетики.

Результативність процесу усунення типових помилок у вимові та інтонації значною мірою пов'язана з коректним засвоєнням літературної норми та залежить від рівня професійно-мовної компетенції самого викладача. Компетентний викладач-фонетист, згідно деяких науковців (Н. Д. Галькової,

Г. В. Рогової, Ю. В. Головач, В. А. Васильєва, М. П. Дворжецької, Дж. Келлі, П. Роуч та ін.), повинен володіти [Михайлова 1980, с. 27]:

- правильною автентичною вимовою;
- теоретичними знаннями з фонетики іноземної і рідної мов, необхідними для організації методично грамотного пояснення того чи іншого фонетичного явища;
- методикою навчання коректної вимови;
- здібностями професійної рефлексії та самоаналізу як інструментами самовдосконалення фонетичної культури і методичної компетенції;
- знаннями з театральної педагогіки;
- вмінням аналізувати фонетичні вправи підручника і при потребі використовувати засоби дидактичної творчості під час фонетичного вправлення;
- створювати належний фонетичний фон мовленнєвої діяльності на заняттях;
- вмінням застосувати ефективні методи і прийоми та інноваційні технології навчання в процесі викладання фонетики.

При навчанні іншомовної вимови слід враховувати, що студенти вже володіють звуковими засобами рідної мови. З одного боку, це допомагає в оволодінні вимовою іноземної мови, з іншого викликає певні труднощі, спричинені інтерференцією рідної мови. Так, типовою помилкою для україномовних студентів є недотримання довготи голосних в англійській мові, бо в рідній мові довгота не має сенсорозрізняльного характеру.

Джерелом помилок в інтонації є, наприклад, відсутність в українській мові високого початку та різкого падіння у спадному тоні, що характерно для англійського мовлення. Таким чином, у плані навчання вимови викладач повинен скорегувати ті фонетичні навички, що вже є у студентів, у відповідності до фонетичної системи іноземної мови і доповнити її тими елементами вимови, які відсутні в рідній мові студентів [Сеньків 2014, с. 192].

Зазначемо, що в англійській мові інтонація безпосередньо впливає на зміст висловлювання. Вона може надавати тому самому реченню, висловлюванню різної емоційно-модальної спрямованості і насиченості, а також змінювати його комунікативний тип. Інтонація також може виступати як індикатор психічного стану, віку, статі, соціального становища комунікантів, стилістичного забарвлення бесіди, визначати основне й другорядне у змісті комунікації. Кожен із компонентів інтонаційної системи несе певне семантичне навантаження.

Так, темп дає можливість розрізнити стилі вимови, передає емоційний стан співрозмовників, дозволяє розрізнити важливе та другорядне, вказує на соціальний статус, вік і стать мовця. Темпоральні показники (довжина інтонаційних груп, пауз, середньоскладова тривалість) є своєрідним індикатором пізнавальної та розумової діяльності індивіда [Изерд 2000, с. 464].

1.2 Система формування фонетичної компетенції студентів-філологів

Реалізація засад мовної освіти потребує розробки нових підходів до вивчення змісту, технології навчання та завдань. Тому поняття «компетенція» увійшло до складу операційних умінь, якими повинен оволодіти випускник факультетів іноземних мов ВНЗ. Відомо, що для здійснення ефективної іншомовної комунікації необхідним є володіння нормативною вимовою іноземної мови. Необхідно пам'ятати, що коректне фонетичне оформлення мовлення допомагає нам не лише передавати зміст, а також виражати своє ставлення до співрозмовника, впливати на нього і таким чином досягати мети висловлювання. Мета навчання фонетики полягає в тому, щоб закласти у довготривалу пам'ять студентів нормативний склад вимовних елементів та автоматизувати їх відбір і комбінування [Головач 1995, с. 30].

Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти визначення ФК включає знання та навички перцепції і продукції: звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті (алофонів); фонетичних ознак розрізнення фонем; фонетичного складу слів; наголосу і ритму фрази; фонетичної редукації; асиміляції і т.д. [Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання 2003, с. 116].

Слід зазначити, що основою процесу формування ФК є здатність студентів до автономного навчання, тобто здатність особистості усвідомлювати власні потреби і задовольняти їх завдяки особистому вибору форм, методів та засобів навчання, які вона вважає ефективними для оволодіння певними знаннями [Ніколаєва 2008, с. 15].

Комунікація неможлива без вміння реалізувати знання мовних та соціокультурних реалій на фонетико-фонологічному рівні. Випускники повинні володіти не тільки граматичними й лексичними аспектами мови але й вміти правильно оформити свою мову фонетично. А. М. Хомицька відмічає, що часто втрачаються деякі суттєві комунікативно-значимі характеристики попередньо сформованих навичок вимови та інтонації, порушується автентичне відтворення звуків, інтонаційних малюнків мови та коректне використання своєрідних закономірностей мови, яка вивчається [Хомицькая, с. 21].

Це можна пояснити рядом об'єктивних і суб'єктивних причин: різним рівнем довузівської підготовки, різним ступенем усвідомлення студентами необхідності зразкового володіння англійською літературною мовою, відсутністю чітких програмних вимог до кінцевого рівню формування фонетичної компетенції, обмеженістю в доступності лінгафонних кабінетів, нездатністю або небажанням студентів здійснювати рефлексію процесу навчання і оволодіння вимовою, а також самотійно працювати над удосконаленням і підтримкою на необхідному рівні власної фонетичної компетенції. Крім того, необхідно виділити такий фактор, як явище

фоссилизації – передчасної зупинки мовного розвитку, незважаючи на оптимальні умови навчання [Нап 2004, с. 23].

Зокрема, особливе значення в нашому випадку має локальна фосилізація яка має місце в фонетичній підсистемі мови. Ми вважаємо, що цей вид фосилізації обумовлений впливом рідної мови, а саме усталеним положенням артикуляційних органів, явищем інтерференції, а також вивченням другої іноземної мови та проявляється як на сегментному рівні, так і в ритміко-інтонаційному оформленні висловлювання [Нап 2004, с. 21].

Для ефективного функціонування комунікативної компетенції у процесі іншомовної міжкультурної комунікації необхідні умови для сформованості у студентів фонетичних навичок в аудіюванні, читанні, говорінні а також, певною мірою, у письмі.

Слід згадати, що розвиток професійно–комунікативної компетенції студентів є одним із очікуваних результатів оволодіння іноземною мовою. Тому професійно-комунікативний компонент ФК пов'язаний з лінгвометодичним фонетичним аналізом, адаптацією, демонстрацією вчителем фонетичних навичок та умінь носіїв мови в різноманітних навчально-комунікативних ситуаціях [Петровська 2005, с. 38].

Оскільки вимова є базовою характеристикою мовлення, основою для розвитку й удосконалення всіх інших навичок іншомовного говоріння, тому успішність спілкування залежить від того, наскільки зрозуміло та виразно студенти-філологи оформлюють своє мовлення й наскільки коректно у фонетичному ракурсі сприймають мовлення. Тому, навчання іншомовного фонетичного матеріалу повинно здійснюватися на основі поетапності навчання і повинно спрямовуватися на формування як слухо–вимовних, так і ритміко-інтонаційних навичок.

Фонетична компетенція це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Успішність

формування ФК залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості.

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

У Програмі з англійської мови чітко не окреслено періоду навчання практичної фонетики, і вищі навчальні заклади мають змогу самостійно визначати тривалість викладання цього предмета, який у більшості випадків становить два роки [Ніколаєва 2001, с. 6].

У подальші роки, однак, відсутність систематичної роботи з удосконалення ФК призводить до деавтоматизації навичок [Долина 2009, с. 10–14], втрати деяких суттєвих комунікативно-значущих характеристик попередньо сформованих слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок: порушується автентичне відтворення звуків, основних інтонаційних малюнків мовлення і правильне використання певних фонетичних закономірностей іноземної мови [Хомицкая 1999, с. 278]. Тому поглиблення фонетичних знань та вдосконалення слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок повинно здійснюватись не лише на перших двох курсах, але й у подальші роки навчання і навіть після завершення вищого навчального закладу.

Існують наступні види фонетичних навичок [Хомицкая 1999, с. 278]:

1. Рецептивна фонетична навичка це автоматизована рецепція фонем та інтоном у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтономатичного слуху.

2. Репродуктивна фонетична навичка це автоматизована репродукція фонем і інтоном у потоці мовлення на основі коректної коартикуляції та інтонування.

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

Фонетичні знання це знання про фонетичну сторону мовлення: фонemi та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (мелодику, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр); транскрипцію або інші умовні символи (в залежності від ІМ) та графічні можливості відображення інтонації.

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

Необхідно уточнити значення слова «рефлексія». Словник іншомовних слів дає визначення рефлексії як форми теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення власних дій. Якщо трактувати це поняття з точки зору професійної освіти вчителя іноземної мови, то рефлексія є вихідною точкою, засобом і процесом моделювання власного і чужого ставлення, знання чи незнання, дій по відношенню до об'єкта дослідження [Соловова 2004, с. 122].

Викладач іноземної мови ВНЗ повинен ефективно систематизувати роботу щодо покращення вимови кожного студента, зокрема на основі індивідуального підходу, враховуючи принцип наступності навчання. Таке навчання необхідно здійснювати на початковому етапі, в першому семестрі, коли групи та підгрупи формуються з випускників шкіл та коледжів з різним рівнем мовних навичок, робота над вимовою та інтонацією повинна полягати в повторенні та систематизації правил вимови, її корекції, а в низці випадків і в формуванні вимови у студентів заново. Починаючи з другого семестру систематична робота щодо покращення вимови повинна здійснюватися

протягом всього курсу навчання. Як майбутні вчителі іноземної мови, студенти ЗВО повинні поглиблено вивчати фонетичні явища, прийоми корекції звуків, працювати над виробленням правильної інтонації.

Викладач повинен організувати навчальний процес з максимальною опорою на активну розумову діяльність студентів з різноманітністю прийомів навчання, створити внутрішню мотивацію, спрямувати увагу студентів на базові моменти, що допоможуть максимально ефективно реалізувати репродуктивність сприйнятого ними фонетичного матеріалу.

Існують різні підходи до формування ФК студентів гуманітарного профілю вищого навчального закладу. Найбільш уживаними є традиційний та комунікативний методи, кожний з яких має певні переваги та недоліки.

Представники традиційного методу навчання іншомовної вимови вважають, що навчання має відбуватися не як проста, недиференційована імітація, а як свідоме засвоєння вимовних дій та їх акустичних ефектів. Так, на думку С. І. Берштейна, зорове та дотикове стеження за вимовними рухами (артикуляцією) веде до виховання моторного відчуття, яке разом із запам'ятовуванням набуває важливого значення для засвоєння іншомовного мовлення. При такому раціональному підході задача артикуляційного навчання полягає в навчанні студентів усвідомлювати вимовні дії, членувати цілісні артикуляції на їх складові елементи, синтезувати ці елементи у нові незвичні сполучення та у тренуванні вимовного апарату, що дозволить здійснювати засвоєння артикуляції автоматично [Леонтьев 1991, с. 360].

На сьогоднішній день, актуальності набув ще один підхід, який грамотно поєднує в собі два підходи, аналітичний та імітативний, це аналітико-імітативний (диференційований) підхід.

Диференційований або аналітико-імітативний підхід, заснований на двох підходах відразу, користується популярністю в освітніх установах. Даний підхід поєднує в собі вправи на аудіювання, як при акустичному підході, і не виключає можливість пояснення способів артикуляції зрозумілими для учнів

словами, не нехтує використанням транскрипції і формуванням графемно–фонемних відповідностей [Соловова 2002, с. 239].

На думку Г. В. Рогової та Ф. М. Рабінович [Рогова 1991, с. 287], формування слухо–вимовної бази відбувається на початковому етапі, надалі вона повинна лише закріплюватися. Учені вважають, що становлення слухо–вимовних навичок включає ознайомлення зі звуками іноземної мови, тренування їх вимови та застосування набутих навичок в усному мовленні та читанні вголос.

Фонетична зарядка допомагає сформувати стійкі фонетичні навички та вміння. Її мета – виправлення можливих фонетичних помилок або їх передбачення. Також, вона допомагає удосконалювати не до кінця сформовані слухо–вимовні і ритміко–інтонаційні навички. Фонетичну зарядку можна проводити на будь-якому етапі уроку. Бажано проводити її перед виконанням складних фонетичних завдань. Іноді таку зарядку слід проводити регулярно на початку кожного заняття, наприклад з метою корекції навичок вимови.

Головною умовою ефективного навчання фонетичному матеріалу є активне залучення артикуляційно–моторної пам'яті, тобто засвоєння фонетичного матеріалу неможливе лише під час прослуховування без багаторазового повторення й імітації. Саме тому інтенсивне тренування вимови повинно включати два типи вправ: активне слухання зразка та його свідома імітація [Рогова 1991, с. 68–69].

Прикладами фонетичних вправ з імітації можуть виступати наступні: вправи на імітацію звуків/інтонаційної моделі, вправи на відтворення звуків/інтонаційної моделі; вправи на самостійну вимову звуків/інтонаційної моделі тощо. Варто зазначити, що питома вага вправ у відтворенні має бути значною. Регулярне використання вправ зі свідомої імітації допомагають подолати міжмовну та внутрішньомовну інтерференцію.

Не менш важливим є запис власної мови, оскільки той, хто говорить, не завжди може почути свої помилки і виправити їх. Використання комп'ютерних програм надає можливості для ефективного оволодіння

фонокомпетенцією: індивідуальне прослуховування ідеальної вимови дикторів–носіїв мови, запис і прослуховування власної вимови, імітація, порівняння власної вимови з еталонним, апроксимація тощо [Петровська 2005, с. 38].

Так, на нашу думку, формування комунікативної компетенції залежить від ефективного використання сучасних педагогічних методів та засобів навчання. Зокрема, виділити як базовий засіб автентичні відеоматеріали, що дозволяють наочно спостерігати за функціонуванням англійської мови в природній ситуації спілкування. Такі відеоматеріали повинні використовуватися викладачами систематично, що інтенсифікуватиме навчальний процес, збагатить його зміст, збільшить мотивацію у вивченні мови.

Проте, перш ніж перейти до розгляду трьох етапів для формування фонетичної компетенції студентів-філологів, варто вказати на запропоновані методистом Н. В. Бориско фактори успішності такого процесу.

Успішність формування фонетичної компетенції, на її думку, залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості [Бориско 2011, с. 3].

Надзвичайно важливо підкреслити, що фонетична усвідомленість це здатність того, хто оволодіває іноземною мовою:

- розмірковувати над процесами формування своєї фонетичної компетентності та оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань;

- свідомо реєструвати та розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їхнього утворення й функціонування;

- аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки, наприклад приймати рішення щодо наявності грубих відхилень від стандартної (нормативної) вимови, аналізувати їх причини, застосовувати з допомогою викладача ефективні шляхи подолання [Бориско 2011, с. 4].

На основі вищезазначених факторів, що безпосередньо забезпечують успішність формування фонетичної компетенції, ми виділили три етапи роботи з автентичними матеріалами.

На першому (початковому чи підготовчому) етапі звертаючись до традиційного підходу, пропонуємо навчальний комплекс, що складається з двох блоків фонетичних вправ, які включають вправи з імітації та відтворення звуків/інтонаційних моделей вправи для тренування фонаційного дихання з правильним відтворенням наголосу, ритму, інтонації. Така послідовність виконання вправ передбачає поступове ускладнення дій з фонетичними явищами: від дій зі звуками в ізольованих словах до дій зі звуками та інтонаційними моделями у групі речень. Вправи для попередження характерних помилок у вимові спрямовані не лише на навчання фонетичного матеріалу, але й на подолання інтерференції.

На другому (базовому) етапі закріплюємо рецептивно-репродуктивні вправи на формування слухових та вимовних навичок, вивчені на початковому етапі, за допомогою автентичних матеріалів: віршів, римувань, пісень, діалогів, монологів, подкастів відповідної тематики. Вправи такого типу спрямовані на розвиток умінь сприйняття інформації.

На третьому етапі (творчому) звертаємо детальну увагу на інтонації. На цьому етапі доцільна групова робота, а також обмін досвідом зі студентами-філологами інших ВНЗ. Творчий етап спрямований на формування фонетичної усвідомленості, власних свідомих процесів учіння, демонстрації, аналізу і пояснення мовленнєвих взірців.

Отже, формування у студентів-філологів ВНЗ іншомовної фонетичної компетентності має носити комунікативний характер. Організація занять з використанням автентичних матеріалів, робить процес оволодіння іноземною мовою інтерактивним і цікавим. Три етапи роботи з автентичними матеріалами поєднують прийоми традиційного та комунікативного методів. Таке навчання використовується нами й інтенсифікує процес здобуття

фонетичних знань та фонетичної усвідомленості, а тому є важливою складовою формування професійної іншомовної фонетичної компетенції.

1.3 Фосилізація як причина деформації фонетичних навичок студентів, які вивчають іноземну мову

Протягом багаторічних досліджень процесу засвоєння іноземної мови було помічено, що ті, яких навчають, дійшовши до певного рівня знання іноземної мови, демонструють в деякому роді «зупинку», відсутність подальшого прогресу, незалежно від прикладених зусиль з боку як самого учня, так і викладачів. Теоретично в міру подальшого вивчення іноземної мови рівень компетенції учнів повинен неминуче підвищуватися і логічною фінальною крапкою вивчення іноземної мови має бути оволодіння таким на рівні носія мови. Однак дослідження показують, що останнє відбувається доволі рідко. Більш ранні дослідження припускають, що більшість тих, хто вивчає іноземну мову (аж до 95%) не можуть досягти при вивченні мови компетенції носія мови, і перестають просуватися в своєму знанні іноземної мови, як тільки їх проміжний мову починає включати ряд правил, відмінних від системи, що вивчається.

Виходить, що інші не досягнуть вищевказаного рівня, зупинившись на певному етапі. Подібне явище дослідники називають фосилізацією (fossilization) [Selinker 1972, с. 209].

З 1970-х рр. дослідження фосилізації і причин її виникнення прийнято вважати концепцією американської школи. На початку 1990-х рр. з'явилися роботи німецьких і британських учених, зокрема Г. Хенріці, К. Ример, В. Тьонсгофа, Г. Нойнер і ін. Незважаючи на значну кількість досліджень, до сих пір не існує уніфікованого визначення фосилізації, причин виникнення, механізмів дії і способів її запобігання.

Родоначальником терміна вважається американський лінгвіст Л. Селінкер, який нерозривно пов'язав це явище зі своєю теорією проміжної мови. У 1972 р. він запозичив термін «фосилізація» з палеонтології, зробивши висновок, що проміжна мова може перестати розвиватися на будь-якій своїй стадії, тобто. фосилізованій. Згідно з його думкою, «фосилізація є механізм за допомогою якого більш ранні мовні форми міцно входять в проміжну мову учня і не піддаються змінам за допомогою спеціальної уваги до них або практики» [Selinker 1972, с. 210].

Х. В. Хунеке і В. Штайніг називають фосилізацію стагнацією на певній стадії мовного розвитку [Huneke 2002, с. 33]. Фосилізація може наступити на будь-якому етапі вивчення іноземної мови. Як вказує Ц. Х. Хан, в даний час не існує однозначної відповіді на питання, що таке фосилізація, проте вона виділяє в дослідженні цього явища два напрямки: по-перше, фосилізація – це передчасна зупинка мовного розвитку навіть при оптимальних умовах навчання; по-друге, фосилізовані структури залишаються незмінними протягом тривалого часу, не дивлячись на постійний вплив іншомовного середовища та педагогічні рекомендації [Han 2004, с. 23]. Таким чином, концептуальна основа для дослідження явища фосилізації була запропонована Ц. Х. Хан [Han 2004, с. 10], їй же в співавторстві з Т. Олдіні належить і основна маса зібраного емпіричного матеріалу з даного питання [Han 2005, с. 89]. Однак проблема залишається мало дослідженою.

У наукових дослідженнях явище фосилізації розглядається як процес і як наслідок дії цього процесу. В останньому випадку ми знаходимо схоже поняття у В. А. Виноградова, який за критерієм стійкості розділяв іншомовний акцент на тимчасовий (перехідний) та залишковий [Виноградов 1976, с. 20]. Тимчасовий акцент виникає у процесі оволодіння ІМ, він динамічний, тому що характер і кількість відхилень від вимовної норми ІМ, які його утворюють, змінюються у процесі формування фонетичних навичок мовця. Залишковий акцент утворюється стійкими порушеннями нормативної вимови, що міцно

закріпилися у фонетичній компетентності мовця та яких важко позбутися [Долина 2014, с.189].

Чинники фосилізації зумовлені:

1. Процесом навчання у ВНЗ:

- а) неправильно сплановані і проведені заняття з практичної фонетики;
- б) відсутність коригуючого зворотного зв'язку, недостатня кількість часу;
- в) відсутність спеціальних навчальних матеріалів для самостійної роботи над вимовою.

2. Психофізіологічними та індивідуально психологічними особливостями студентів:

- а) попередній досвід навчання;
- б) можливість задоволення власних потреб;
- в) індивідуальний вибір рівня володіння ФК;
- г) відсутність рефлексії;
- д) зміни у нервовій структурі мозку;
- е) низька сенсорна чутливість.

3. Самою іноземною мовою та її взаємодією з рідною мовою:

- а) міжмовна інтерференція;
- б) інтерференція на рівні;
- в) артикуляційної бази;
- г) внутрішньо-мовна інтерференція.

Явище фосилізації вимагає особливо ретельного аналізу і розробки ефективних заходів, спрямованих на:

1. Скорочення проявів фосилізації з урахуванням ролі і значення фонетичної компетенції в англійськомовних міжкультурних комунікаціях;
2. Формування фонетичної компетенції учнів вузів (зокрема, майбутніх педагогів).

В даний час в системі навчання студентів англійської мови на перший план виходить необхідність визначити коло ознак, що дозволяють ідентифікувати фонетичну інтерференцію і фонетичну фосилізацію в мовленні студентів бакалаврату педагогічного напрямку підготовки, що вивчають англійську мову, з метою їх подальшого коригування. Фонетична компетенція лежить в основі комунікативної компетенції. Без неї не представляється можливим повноцінне спілкування англійською мовою.

Виявлення ознак фосилізації потрібно для усунення їх проявів. Подолати проблеми фосилізації можна шляхом застосування різноманітних компенсаторних прийомів і стратегій, які представляють собою застосування мови в ході практичного спілкування. В ході всіляких досліджень у осіб, які вивчають англійську мову як іноземну, були виділені наступні ознаки, що дозволяють говорити про фосилізацію в системі вокалізма і в системі консонантизму.

Поширеною ознакою фосилізації є невідтворення нейтрального голосного звуку / ə /, що призводить до відхилення в ході вимови найбільш нейтрального голосного звуку, а також довгих монофтонгів. Крім того, спостерігається гіперкоректна вимова англійських голосних переднього і заднього ряду. Ще однією ознакою є порушення ступеня відтворення лабіалізації англійських звуків, а саме надмірне округлення і випинання губ україномовними студентами в вимовлянні звуків / ʊ /, / u: /, / Aʊ /, / əʊ /, / ʊə /.

Просування артикуляції голосних англійської мови є досить поширеною ідентифікаційною ознакою інтерференції, а саме інтерференції навичок артикуляції голосних української мови.

В системі консонантизму спостерігаються такі види проблем:

- 1) палаталізація англійських приголосних;
- 2) веляризація англійських приголосних;
- 3) невідтворення глотталізації, що служить причиною некоректної вимови зімкнутих приголосних і аффрикат;

4) відсутність придихання при вимові сильних приголосних які аспіруються.

Отже, фосилізація в першу чергу викликана інтерференцією як невід'ємним компонентом процесу поступового проникнення іншомовного елемента в систему сприймаючої мови [Вишневская 2018, с. 233–239].

Засобом, яке стримує фосилізацію, Е. Терон називає мовні ігри [Tarone 2006, с. 164]. Ми, в свою чергу, вважаємо, що саме мотиваційна сфера може не тільки негативно вплинути на структуру фонетичного мовлення, а й обумовити фосилізацію як на когнітивному, так і на практичному рівні. Це означає, що саме рівень мотивації слід розглядати як можливу причину фосилізації і як засіб для її подолання.

Отже, слід дотримуватися певної послідовності етапів формування фонетичних навичок і уникати передчасного переходу від одного етапу до іншого. З метою запобігання фосилізації доцільно буде подавати фонетичний матеріал на основі контрастного порівняння особливостей рідної і досліджуваної мов [Вишневская 2013, с. 18].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ

2.1 Загальна характеристика, цілі, задачі та етапи експериментальної роботи

Експериментальна апробація методики навчання студентів ФК здійснювалася нами на філологічному факультеті Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протягом I семестру 2019/2020 навчального року з 08.10.2019 по 05.11.2019 року. В експерименті взяли участь 29 студентів навчальних груп 418/1 ф, 418/2 ф спеціалізації «Мова і література (англійська)» денної форми навчання. До складу контрольної групи (тут і далі КГ) увійшло 15 студентів. Нами було проведено 8 занять з професійної орієнтованої фонетичної компетенції експериментального навчання.

Під час проведення експериментальної апробації нами було застосовано однофакторний статистичний педагогічний експеримент, відповідно до логіки проведення якого експериментально-дослідна робота містила чотири етапи: констатувальний, формувальний, контрольний та етап узагальнення отриманих результатів.

Результати навчання вимірювалися за допомогою тестів.

Результати передекспериментального, проміжного та післяекспериментального зрізів були оброблені для виявлення даних за кожним показником та перевірки достовірності результатів.

Оцінка результатів навчального експерименту проводилася на основі зіставлення даних передекспериментального зрізу із даними проміжного та післяекспериментального зрізів.

Експериментальне навчання проводилось згідно з вимогам до організації методичного експерименту, сформульованими у працях П. Б. Гурвича, Н. М. Кушнарєнко, В. М. Шейко, Е. А. Штульмана та ін. За класифікацією П. Б. Гурвича [Гурвич 1980, с. 36] проведений експеримент можна визначити як природний, базовий, вертикальний, відкритий. Вертикальний характер експерименту полягав у тому, що порівнювалися мовленнєві вміння говоріння у студентів до та після експериментального навчання.

У першому розділі нами було розглянуто стан досліджуваної проблеми на сьогоднішній день, вивчені теоретичні аспекти, що стосуються поняття «фонетична компетенція», її структури і компонентів, впорядкований понятійний апарат, визначено підходи і принципи навчання, що утворюють методологічну основу дослідження. Всі ці складові поряд з обґрунтуванням актуальності, метою дослідження, численними теоріями, найбільш ефективними методами і формами роботи утворюють предмет методики навчання іноземним мовам.

Мета експериментальної роботи – перевірка ефективності моделі формування фонетичної компетенції, а також оцінка результативності виявлених педагогічних умов. Виходячи з мети, були сформульовані такі основні **завдання** експериментальної роботи:

- розробити комплекс вправ для формування професійно орієнтованої фонетичної компетенції ;
- визначити рівні володіння фонетичною компетенцією як складової комунікативної компетенції;
- виміряти початковий рівень сформованості фонетичної компетенції;
- провести контрольний зріз знань і виміряти результати, отримані на завершальному етапі експерименту;
- визначити результативність виявлених і науково обґрунтованих педагогічних умов;
- виявити ефективність комплексу вправ в процесі застосування його на практиці.

В ході педагогічного експерименту ми застосовували наступні методи дослідження:

1) теоретичні: аналіз педагогічної, методичної, психологічної літератури, раніше проведених дисертаційних досліджень, а також державного освітнього стандарту і специфікації контрольних вимірювальних матеріалів єдиного державного іспиту з іноземної мови;

2) емпіричні: експеримент, анкетування, опитування, спостереження, тестування.

Використання методів педагогічного дослідження в сукупності дозволило зібрати необхідні дані, отримати найбільш точні результати в процесі розгляду і вивченні проблеми, визначити рівень сформованості мовної компетенції на всіх етапах експериментальної роботи, а також проаналізувати отримані результати і зробити відповідні висновки.

Так як достовірність експерименту залежить від певних чинників, необхідних для його успішної організації, то перед початком експерименту всі студенти перебували в однакових освітніх умовах. Крім того, обов'язковим є рівність показників вихідного рівня сформованості фонетичної компетенції.

В рамках природних умов процесу освіти, на базі Мелітопольського педагогічного університету ми впроваджували модель і розроблені для її успішного функціонування педагогічні умови:

- 1) створення інтерактивного комунікативного середовища;
- 2) використання в процесі навчання автентичних матеріалів;
- 3) розробка комплексу вправ.

Всі умови взаємопов'язані між собою і одне впливає з іншого.

Інтерактивність на заняттях і відібрані автентичні матеріали послужили основою для створення комплексу вправ.

Для передекспериментального зрізу студентам було надано завдання, для виявлення рівня сформованості фонетичних знань, умінь та навичок.

Запропонований нами комплекс вправ має на меті наблизити вимову студентів до британської нормативної вимови, яка традиційно

використовується у якості моделі навчання англійської мови, як іноземної. Тому для того, аби у студентів та викладача була можливість побачити результат роботи над формуванням ФК, студентам було запропоновано прочитати текст у голос та записати на диктофон. У якості такого тексту нами були обрані перші два абзаци тексту «My Memories and Miseries As a Schoolmaster» с першого розділу підручника В. Д. Аракін «Практичний курс іноземної мови»:

The parents of the boys at school naturally fill a broad page in a schoolmaster's life and are responsible for many of his sorrows. There are all kinds and classes of them . Most acceptable to the school master is the old-fashioned type of British father who enters his boy at the school and says:

“Now I want this boy well thrashed if he doesn't behave himself. If you have any trouble with him let me know and I'll come and thrash him myself. He's to have a shilling a week pocket money and if he spends more than that let me know and I'll stop his money altogether.”

Таким чином даний запис буде слугувати засобом діагностики початкових знань і умінь студентів. Записи передаються вчителю для діагностики, перевірки, та для того, аби вчитель мав змогу залишити коментарі та проаналізувати допущені помилки. Після цього проводиться контроль виконаної роботи. Таким чином, студенти 2 курсу , матимуть змогу самостійно проаналізувати результати проведеної роботи, та оцінити свої результати, адже прочитаний текст ненадовго залишиться у пам'яті студентів і надалі зможе слугувати перевіркою остаточних фонетичних знань та умінь, отриманих у результаті експериментальної роботи.

2.2 Технологія формування студентів мовних факультетів професійно орієнтованої фонетичної компетенції

Аналіз теоретичної літератури з проблеми навчання фонетиці англійської мови студентів філологів показав, що при організації цього процесу в університеті слід методично орієнтувати наявні фонетичні знання, уміння і навички на процес навчання. У зв'язку з цим ми запропонуємо розроблену нами збірку вправ по фонетиці англійської мови.

Створені нами вправи для формування ФК, головним чином, студентам-філологам 2 курсу Мелітопольського педагогічного університету, які вже мають певні навички вимови і сприйняття англійської мови на слух, а також знайомі з основними явищами фонетичного аспекту мови. Запропонований нами комплекс вправ розрахований на 8 занять.

Слід зазначити, що студенти-другокурсники цього вищого навчального закладу, продовжують вивчення англійської мови як першої іноземної і вже знайомі з вимовою англійських звуків, наголосами, моделями слів і інтонаційними конструкціями з курсу основної і середньої загальноосвітньої школи. Проте, як показує практика, студенти часто допускають як фонетичні (що не перешкоджають здійсненню комунікації, наприклад, пом'якшення приголосних), так і фонологічні помилки (слова, що змінюють значення, і тим самим що перешкоджають здійсненню комунікації, наприклад, оглушення приголосних у кінці слова, зміна тривалості голосних звуків). Також практика показує, що органи мови студентів не мають необхідної гнучкості, артикуляційна база погано сформована. У зв'язку з цим представлений нами комплекс вправ є ввідно-коригувальним.

Розробка вправ відбувалася на основі наявних даних в методичній науці і практиці викладання іноземних мов, при цьому ми спиралися на результати проведеного нами теоретичного дослідження. В якості підходу до створення вправ ми вибрали диференційований (аналітико-імітативний) підхід, який, як

ми відмічали раніше є найефективнішим і вбирає в себе кращі сторони артикуляторного і акустичних підходів.

Метою розробленого нами комплексу вправ є коригування і автоматизація слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок студентів. Відповідно до цієї мети ми виділили принципи які ми враховували при побудові комплексу фонетичних вправ:

1) принцип адекватного обліку первинного стану фонетичної підготовки студентів-другокурсників, а саме характеру і обсягу фонетичних знань, умінь і навичок;

2) принцип градації труднощів.

Перший принцип припускає обов'язковий облік рівня фонетичних навичок студентів-другокурсників, придбаних під час навчання в основній і середній загальноосвітній школі. Він є важливим для реалізації спадкоємних зв'язків між етапами навчання, а також для виявлення прогресії в розвитку цих навичок і умінь відповідно до етапів навчання. Відповідно до цього принципу комплекс вправ передбачає наявність діагностичної вправи для перевірки і оцінки рівня наявних фонетичних знань, умінь і навичок студентів.

Принцип градації труднощів полягає в тому, що кожна група запропонованих вправ має свою послідовність. Зв'язок між цими групами визначається програмою роботи по ввідно-коригувальному курсу.

На початку кожного уроку пропонується фонетична вправа на базі пройденого раніше матеріалу, що дозволяє активізувати пройдені фонетичні уміння і навички. Потім видається невелика теоретична частина, що припускає пояснення артикуляції того звуку, який практикуватиметься на занятті. Тренувальні вправи даються відповідно до принципу градації: від простих до складних. На початку пропонуються прості вправи на імітацію на рівні слів. Потім йдуть порівняльні вправи, в яких порівнюються різні типи голосних, приголосних, а також зіставляються українські і англійські фонемі. Далі ми пропонуємо вправи на ідентифікацію і диференціацію фонем, в яких слід відшукати слова з потрібним звуком, співвіднести транскрипцію із словом і

так далі. Потім видаються конструктивні вправи на відпрацювання звуків на рівні слів, словосполучень і пропозицій, і в завершенні вправи з прислів'ями і приказками або віршами.

Також варто відмітити, що комплекс вправ запропонованих нами розрахован на дисципліну «Практичний курс англійської мови», адже на курсі «Практичної фонетики» студенти вже вивчили фундаментальні основи фонетики. Тому, у зв'язку з цим, рекомендовано виділяти 30 хв на початку заняття. Особливістю даного комплексу вправ є те, що лексика запозичена з підручника «Практичний курс англійської мови» під редакцією В. Д. Аракіна. По даному підручнику студенти займаються на 3 та 4 семестрі навчання.

Вправи в нашому комплексі будуватимуться на базі п'яти розділів: *"Choosing a Career"*, *"Illnesses and their Treatment"*, *"City"*, *"Meals"*, *"Education"*.

На початку кожного заняття були проведені вправи на артикуляційну гімнастику. Вони підрозділяються на дві групи: вправи для губ та вправи для язика.

Серед прикладів вправ для губ, можна виділити наступні:

1. Відкриття і закриття рота. Відкрийте широко рот, опустіть максимально нижню щелепу. Закрийте рот.
2. Посмішка. Утримуйте губи в посмішці так, щоб не виднілися зуби.
3. Опускання і підняття нижньої губи. Трішки підведіть верхню губу, так що б були видні зуби на верхній щелепі, притисніть до них нижню губу. Опустіть нижню губу, щоб були видні зуби на нижній щелепі. Повторюйте цю вправу при нерухомій щелепі і верхній губі.

Також приводимо приклад вправ для язика, які також виконувались на початковому етапі занять:

1. Торкніться кінчиком язика краю верхніх зубів. Намацайте отвір між верхніми різцями по задній поверхні, перейдіть на альвеоли і ясна, відсовуючи кінчик язика назад. Пройдіть через альвеолярну опуклість і промацайте тверде небо.

2. Прикладіть кінчик язика до нижніх зубів внутрішніх ясен, прогніть аркою середню частину язика. Підніміть і помістіть кінчик язика на частину альвеол, що випинається, переводячи язик у верхнє положення. При повторі вправи, кінчик язика повинен загинатися вниз і вгору по черзі.

3. Відтягування. Відкрийте широко рот, потягніть язик цілком назад. Підніміть задню спинку язика до неба. Опустіть язик і висуньте його вперед, кінчик язика повинен торкатися нижніх зубів. Тримайте рот відкритим.

Після того, як була проведена артикуляційна гімнастика нами пропонувались вправи, як зазначалось раніше, які побудовані за принципом градації, від легких до важких.

Однією з перших, була вправа на імітацію. У данній вправі студентам пропонується повторювати за викладачем прості слова з тими звуками, які практикуються на момент проведення заняття. Метою таких вправ є активізувати фонетичну вимову того матеріалу, який вивчається. Ось один з прикладів:

Звук [æ].

<i>Ann</i>	<i>Nap</i>	<i>Chapter</i>
<i>can</i>	<i>sat</i>	<i>alphabet</i>
<i>lap</i>	<i>balcony</i>	<i>abbey</i>
<i>Apple</i>	<i>ham</i>	<i>back</i>

Звук [ɪə, ʊə, eə].

<i>Ear</i>	<i>really</i>	<i>pure</i>
<i>here</i>	<i>appear</i>	<i>cure</i>
<i>dear</i>	<i>poor</i>	<i>lure</i>
<i>clear</i>	<i>tour</i>	<i>during</i>
<i>spear</i>	<i>moor</i>	<i>air</i>
<i>cheer</i>	<i>sure</i>	<i>hair</i>

<i>spare</i>	<i>clair</i>	<i>bear</i>
<i>mayor</i>	<i>pier</i>	<i>mural</i>
<i>dare</i>	<i>pair</i>	<i>mere</i>
<i>rare</i>	<i>rear</i>	<i>stare</i>
<i>rarely</i>	<i>curious</i>	

Наступний тип вправ, які були запропоновані студентам вправи на співвідношення в яких пропонується або порівняти різні типи голосних (короткі і довгі, широкі і вузькі), голосні і дифтонги, різні типи приголосних (глухі і дзвінкі, носові приголосні), або провести співвідношення англійських і українських фонем. Подібні вправи дозволяють диференціювати практикуючі звуки, виділити особливі риси їх артикуляції. Наведемо один з прикладів таких вправ.

Звук [i:]

Examine the following group of words, then repeat them after the teacher:

<i>Feet – fit</i>	<i>Seat – sit</i>
<i>Deed – did</i>	<i>tie – die</i>
<i>Bean – bin</i>	<i>true – drew</i>
<i>Eat – it</i>	<i>bit – bid</i>
<i>Cheap – chip</i>	<i>tray – dray</i>
<i>Peel – pill</i>	

Звуки [æ] – [e]

<i>bat – bet</i>	<i>rat – red</i>
<i>pat – pet</i>	<i>tan – ten</i>
<i>at – ate</i>	<i>rack – wreck</i>
<i>bad – bed</i>	<i>sat – set</i>
<i>lad – led</i>	<i>bag – beg</i>
<i>sad – said</i>	<i>man – men</i>
<i>mat – met</i>	<i>shall – shell</i>
<i>Dan – den</i>	<i>Pat – pet</i>

Наступний тип вправ за ступенем складності це вправи на ідентифікацію та диференціацію. У подібних вправах ми пропонуємо співвіднести транскрипцію слова з самим словом; підкреслити слова, в яких даний звук є; знайти зайві слова в представленому ряді лексичних одиниць. Подібні вправи дозволяють акцентувати увагу на положення тих звуків, які практикуються.

Звук [ʌ].

Exercise 1. Match the words in Column A with their transcribed form in Column B.

Read the words:

<i>Column A</i>	<i>Column B</i>
<i>drama</i>	<i>'mʌðə</i>
<i>bun</i>	<i>lɑ:st</i>
<i>fun</i>	<i>bɑ:n</i>
<i>drum</i>	<i>kɑ:p</i>
<i>father</i>	<i>lʌst</i>
<i>duck</i>	<i>fɑ:m</i>
<i>carp</i>	<i>fɑ:ðə</i>
<i>lust</i>	<i>dʌk</i>
<i>cup</i>	<i>'drɑ:mə</i>
<i>last</i>	<i>fʌn</i>
<i>mother</i>	<i>dram</i>
<i>farm</i>	<i>dɑ:k</i>
<i>barn</i>	<i>bʌm</i>

*Exercise 2. Underline the words with **the sound [u:]**.*

Too, wood, sugar, bull, wool, Pullman, bullet, woolen, butcher, pudding, wolf, wolves, wood, boo, hoot, route, who, could, foot, would, room, should, put, book, push, look, woman, fool, good, rue, tooth, tool, rule, cool, coo, loose, soup, coot, Lou, junior, prudent, include, spool, pull, whooping, stool, wounded, balloon, protrude.

Наступний вид вправ конструктивні, які дозволяють відпрацьовувати ті звуки, які практикуються, не тільки на рівні слів, але й простих

словосполучень, фраз та речень. Дані вправи побудовані так, що до слова з простим звуком, яке практикується, поступово додаються ще слова з цим звуком, в результаті чого виходить речення, що має сенс. Такі вправи направлені на поступове відпрацювання артикуляції фонем у слові, фразі або реченні.

Exercise 3. Practice the following sense-groups with the teacher.

- a) purpose; serve no purpose; the work will serve no purpose.*
- b) birthday; first birthday; thirty-first birthday; her thirty-first birthday; pearls for her thirty-first birthday; a circlet of pearls for her thirty-first birthday; an earl gave Pearl a circlet of pearls for her thirty-first birthday.*
- c) a girl; a circus girl; Pearl is a circus girl; Pearl is a circus girl who works; Pearl is a circus girl who works with horses.*

Звуки [ɪə, eə]

Exercise 4. Practice the following sense-groups with the teacher.

- a) share; fair share; their fair share; it's their fair share.*
- b) The end of pier; the end of pier is near; the end of pier is near, I fear; the end of pier is near, I fear, and the mist hasn't cleared.*
- c) Can you hear? Can you hear clearly? Can you hear clearly from here?*
- d) there; down there; Mary down there; there's Mary down there; I swear there's Mary down there; I dare I swear there's Mary down there.*

Exercise 5. Read the following sense-groups, mind the rhythm and intonation.

- (a) a rat; a fat rat; catching a fat rat; a cat catching a fat rat; a black cat catching a fat rat.*
- (b) his hands; clapping his hands; a man clapping his hands; a fat man clapping his hands; a fat man clapping his hands is Pat's Dad.*
- (c) a hat; a black hat; Pat's black hat; a cat is in Pat's black hat; a black cat is in Pat's black hat; Pat's black cat is in Pat's black hat.*
- (d) Franz; friend Franz; Czech friend Franz; Jack's Czech friend Franz, Jack's Czech friend Franz and Pat; Jack's Czech friend Franz and French friend Pat; Jack's Czech friend Franz and Franz's French friend Pat.*

І останній вид – це вправи з прислів'ями та приказками, скоромовками або з віршами. Робота з віршами, прислів'ями та приказками дозволяють не просто поліпшити фонетичні навички студентів, але також допомогти їм усвідомити загальну картину світу носіїв англійської мови, їх етичних норм, громадських правил, ставлення до представників інших культур, визначити подібності та відмінності різних культур.

Exercise 6. Repeat the following tongue twisters after the teacher, learn them:

1. *He that hatches matches hatches catches.*
2. *A black ape on a real ladder dropped a black cape on a real adder.*
3. *If you, Andy, have two candies, give one candy to Sandy, Andy.*
4. *A black cat sat on a mat and ate a fat rat.*
5. *That's the man who sat on my hat in the tram.*
6. *Fat Pat had a fat cat. Pat's fat cat sat in Pat's hat.*

7. *Peter Piper picked a peck of pickled peppers.*

A peck of pickled peppers Peter Piper picked.

If Peter Piper picked a peck of pickled peppers,

Where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked?

Кожне заняття включає у себе 5–6 вправ, направлених на тренування звуку, який вивчається. Таким чином, по одній вправі на кожний тип (імітативні, порівняльні, на ідентифікацію та диференціацію, конструктивні, вправи з прислів'ями та приказками / скоромовками / віршами).

Також, нами були представлені вправи на інтонацію. На одному з перших занять, яке було присвячене інтонації, був викладений теоретичний матеріал, який студенти вивчали на курсі практичної фонетики у першому та другому семестрах першого навчального року. Тому, нашою метою було повторення та вдосконалення вивченого матеріалу.

Нами був запропонований такий алгоритм роботи з даними вправами.

1. Викладач голосно і ясно вимовляє скоромовку / приказку / вірш своїм студентам, не поспішаючи промовляє її кілька разів.

2. Студенти повільно хором повторюють скоромовку / приказку / вірш вголос за вчителем.

3. Потім кожен промовляє скоромовку / приказку / вірш беззвучно, виробляючи активну артикуляцію, нібито потрібно передати певну інформацію через скло.

4. Кожен студент окремо промовляє скоромовку / приказку / вірш вголос.

5. Студенти заучують скоромовку / приказку / вірш напам'ять.

Наведемо приклади вправ на відпрацювання різних звуків.

Звук [t]

Exercise 7. Repeat the following tongue twisters after the teacher, learn them.

A tutor who tooted the flute

Tried to tutor two tooters to toot.

Said the two to the tutor:

«Is it harder to toot or

To tutor two tooters to toot?».

Ми пропонували тренувальні вправи, у яких треба було виявити слова, які знаходяться під наголосом. Приводимо приклад, однієї такої вправи :

Exercise 8. Find the words under phonological stress in the following sentences.

1. Put some more milk in coffee. 2. The brand image can be created and influenced by advertising and packaging. 3. Can you turn it off? 4. In front of the house we have a small garden. 5. My brother, who lives in Moscow, has bought a new apartment. 6. The Browns usually have a bowl of fruit on the side board. 7. I bought some socks, shirts and ties. 8. It is quite simple, isn't it? 9. It's rather expensive, she remarked looking in the shop window. 10. He walked out and the doctor followed him.

Надалі пропонувались вправи, на відпрацювання мелодики англійського речення у мовленні. Подивимось на вправу на базі низького висхідного тону (LowRise):

↑ *Yes. No. Help! Good! Fine! Here. Try!*

↑ *Mine. Wait! Stop! Really? Quick! Let's. Was it?*

↑ *Thank you. Take them. Can you? Can't you? Aren't you? Wait for them Wirehim.*

Вправа на розвиток інтонації, яка демонструє, що різний логічний наголос і мелодія можуть змінити значення висловлення. Дану вправу можна використовувати як для навчання учнів молодшої школи, так і у старших класах і вищих навчальних закладах.

1. *Eve is my _niece.*

2. *Eve is _my niece.*

3. *_Eve is my niece.*

Викладач пише на дошці транскрипцію різних звуків. Завдання студентів скласти якомога більше слів і вимовити їх, беручи до уваги правильний наголос і вимову особливих звуків. Наприклад, з трифтонгом [juə] студенти підбирають такі слова: *cure, pure, secure, lure* та ін.

Також ми використовували вправи на зіставлення і диференціацію англійських тонів. Пропонуються різні пропозиції, які слід прочитати з різним тоном.

Exercise 10. Read the following sentences with different tones. Try to explain your emotions.

1. *You are Tom, aren't you?*

2. *Isn't that funny.*

3. *Don't you like coffee?*

4. *You have to go.*

5. *Don't you have time for me.*

Метою наступної вправи є тренування інтонаційних моделей запитання і твердження (згоди, недовіри, сумніву, упевненості).

Exercise 11. Work in pairs. Read the following list of words:

Agreed, definitely, extraordinary, goodness, incredible, nice, pity, quite, really, right, strange, unfortunate. You are discussing somebody's work (good or bad).

Exersice 10. Repeat the following rhymes after the teacher, learn them.

*One, two, three
Let me see
Who likes coffee
And who likes tea.
One, two, three
Oh, I see
You like coffee
And I like tea.*

Також важлива роль приділяється контролю, який пропонується проводити по проходженню кожного етапу. Один приклад використаних вправ, наводимо нижче:

Transcribe the following words.

Chess, half, fashion, week, variety, class, mother, family, profession, advice, wage, fusion, admit, work, factory, seek, vault, full, wage, assert, flexible, advance, brand, free, movable, swing, competitive, tariff, ordinary, earning, back, untypical, unearned, creditor, benefit, profits, third, typical, market, trust, commerce, support, bankrupt, income, budget, buyer, shift, cash, cost, busy, competitive, tax, coverage, technology, swing, contract, grants, chief, purchase.

Exercise.2 Напишіть дані пропозиції в транскрипції, позначте мелодію і наголошення. Скільки разів звук [k] зустрічається в цих скоромовках?

- 1. Kiekie cannot take a joke.*
- 2. Ken catches Kitty and kisses her quickly.*
- 3. Kit kept it quite dark.*
- 4. Ken's as cold as a cucumber.*
- 5. Take care not to make many mistakes when you bake cakes.*
- 6. If you agree to carry the calf, they'll make you carry the cow.*

Підсумовуючи усе вищезазначене, запропоновані нами вправи, спрямовані на коригування, формування і розвиток фонетичних навичок студентів філологічного факультету. Вони направлені на те, щоб

відкоригувати і автоматизувати слухо-вимовні навички студентів і поставити максимально наближену вимову до нормативного. При дотриманні всіх рекомендацій і виконанні запропонованого алгоритму вправ викладач і студенти, які використовують вправи за принципом градації, зможуть досягти поставленої мети, і при цьому відстежити свій прогрес.

2.3 Ефективність експериментальної методики формування фонетичної компетенції

У практичній частині нашого дослідження ми описали зміст і організацію розробленого нами комплексу вправ для навчання студентів філологічного факультету англійської мови, а також представили приклади різних видів вправ, які були використані нами для формування ФК.

Запропоновані нами вправи передбачається використовувати на курсі «Практика іноземної мови», так як студенти продовжують вивчення англійської мови і вже знайомі з вимовою англійських звуків, наголосами моделями слів та інтонаційними структурами з курсу «Практичної фонетики». Однак, вони потребують корекції поставленої вимови та поглиблення знань.

Розробка вправ проходила базуючись на вже відомих даних в методичній науці та в методиці навчання іноземної мови, при цьому, ми спирались на результати проведеного нами теоретичного дослідження. У якості підходу до формування ФК нами був вибран аналітико-імітативний підхід, бо ми вважаємо що він є найбільш ефективний у зв'язку з тим, що має в собі найкращі сторони артикуляційних та акустичних підходів.

При розробці вправ ми ставили собі мету, щоб вони були направлені на корекцію, вдосконалення та автоматизацію слуховимовних навичок студентів.

Також, при створенні вправ, ми використовували такі принципи: порівняльний, функціонально-системний, комунікативний, поєднання

свідомого і несвідомого навчання, наочності, індивідуалізації, адекватного врахування початкового стану фонетичної підготовки градації труднощів.

Наші вправи можна поділити на три етапи. Перший етап містить у собі текст, який слугує інструментом для відстеження процесу розвитку фонетичних умінь студентів-філологів. Також, у цей етап увійшли вправи на артикуляційну гімнастику, яку треба проводити на початку кожного заняття.

Другий етап включає у себе тренувальні вправи, представлені у вигляді градації: від простих до важких. На початку пропонуються вправи на імітацію на рівні слів. Далі йдуть вправи на співвідношення, у яких порівнюються різні типи приголосних, голосних, а також співвідносяться українські та англійські фонемі. Далі пропонуються вправи на ідентифікацію та диференціацію фонем, у яких потрібно відшукати слова з потрібним звуком, співвіднести транскрипцію зі словом. І наостанок, пропонуються конструктивні вправи на тренування звуків на рівні слів, словосполучень, та вправи з використанням прислів'їв, приказок, та скоромовок.

І останній, третій етап це вправи, які присвячені інтонаційній стороні англійської мови. Вони теж, у свою чергу представлені у вигляді градації.

При виконанні вправ другого та третього етапу, ми розглядаємо теоретичний матеріал, який вчитель пояснює на початку кожного заняття. Також, після кожного виконання тренувальних вправ, пропонуються вправи на контроль знань, які дозволяють відстежувати, як студенти освоїли отримані знання, і якщо потрібно, корегувати продемонстровані вміння, акцентуючи увагу на слабких сторонах тих, хто навчається.

У педагогічній та методичній науках існують різні засоби, форми і методи щодо удосконалення системи освіти. В нашому дослідженні з метою підвищення рівня володіння ФК я запропонувала застосування на заняттях автентичних матеріалів і створення інтерактивної комунікативного середовища. Інтерактивне середовище дає можливість організувати роботу на заняттях за допомогою різних форм взаємодії. Автентичні матеріали, володіючи високою цінністю і оригінальністю, багатством лексичних та

граматичних одиниць, вдосконалюють навички володіння іноземною мовою, а також знайомлять з культурою і реаліями країни.

Експериментальна робота проходила за участю двох груп: контрольної та експериментальної. Констатуючий етап включав в себе вимір початкового рівня сформованості ФК, результати якого показали приблизно однаковий рівень підготовки студентів. Крім того, ми зробили висновок про те, що традиційні форми роботи не забезпечують досягнення високого рівня, на формуючому етапі здійснювалася перевірка ефективності моделі і педагогічних умов. На даному етапі експериментальна група проходила навчання в контексті розробленої моделі.

Порівняльна характеристика результатів, отриманих на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи, відображає позитивну динаміку і підвищення рівня сформованості мовної компетенції в експериментальній групі. У той час як в контрольній групі зростання даного рівня виявився незначним.

З метою перевірки ефективності моделі та педагогічних умов ми провели підсумковий зріз знань. При порівнянні даних, отриманих на початковому етапі роботи, а також даних проміжних і контрольних зрізів, отриманих на формуючому етапі, відзначається позитивна динаміка результатів експериментальної групи. Число учнів, що мають низький рівень сформованості ФК в контрольній групі знизилася до 0%. В той час як число студентів з високим рівнем володіння мовної компетенції піднялося до 50%.

У контрольній групі також спостерігається незначна позитивна динаміка, в зв'язку з чим більшість учнів мають середній рівень навичок, а число студентів з високим рівнем залишилося практично без змін, піднявшись лише на 10%.

Після закінчення експерименту серед студентів експериментальної і контрольної груп була проведена рефлексія. Це дало можливість студентам самостійно відзначити наявність або відсутність позитивної динаміки. Таким чином ми бачимо різницю між показаннями, отриманими в експериментальної

і контрольної групах. аналіз експериментальних даних дозволяє зробити наступні висновки:

1. Різниця результатів, отриманих в експериментальній і контрольній групі констатує той факт, що навчання із застосуванням висунутих нами педагогічних умов просувається успішніше.

2. Реалізація моделі формування фонетичної компетенції сприяє досягненню студентами високого рівня володіння іноземною мовою як засобом спілкування.

Дані, отримані в ході дослідно-експериментальної роботи, підтверджують результативність розробленої моделі.

ВИСНОВКИ

В результаті проведеного дослідження ми прийшли до висновків. Формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок має важливе значення, так як сприяє успішності мовного спілкування. Також були визначені актуальні теоретичні та практичні питання навчання студентів-філологів англійської вимови в рамках практичного курсу іноземної мови. Для того, щоб досягти мети і довести актуальність нашого дослідження, були вирішені поставлені завдання.

Був вивчений і узагальнений теоретичний матеріал з навчання фонетики англійської мови студентів-філологів. Проаналізовані чинники фосилізації вимови у студентів-філологів. Конкретизовано поняття «фонетична компетенція».

Аналітико-імітативний підхід був визначений нами як найбільш ефективний підхід до формування фонетичних навичок. З урахуванням принципів даного підходу нами були розроблені вправи, ефективні при формуванні професійно орієнтованої фонетичної компетенції англійської мови і відповідний для використання у навчальному процесі ВНЗ.

Також було виявлено, що на початкових етапах вивчення іноземної мови більша частина видів діяльності спрямована на формування рецептивних фонетичних навичок, а на подальших етапах баланс зміщується в бік видів діяльності, спрямованих на розвиток продуктивних. Як правило, вправи на розвиток рецептивних фонетичних навичок представлені некомунікативними вправами з використанням таких прийомів, як впізнавання, диференціація і ідентифікація. На більш пізніх етапах вивчення іноземної мови, коли студенти володіють достатнім обсягом граматичного і лексичного матеріалу, найбільш ефективним видом діяльності для формування рецептивних і продуктивних фонетичних навичок і умінь говоріння. Види діяльності, пов'язані з говорінням, дозволяють студентам вдосконалити не лише фонетичні навички,

а й граматичні і лексичні. Говоріння також дає викладачеві змогу проконтролювати і виправити будь-які помилки, які можуть виникнути у вимові студента. Для більш ефективного використання часу, відведеного на заняття з іноземної мови, слушним є використання тем для розмови, які певним чином пов'язані з лексичною темою заняття. У будь-якому разі вибір виду діяльності має бути направленим не лише на подолання труднощів вимови, з якими стикаються студенти на певному етапі вивчення іноземної мови, а й на виправлення помилок у конкретній групі учнів або студентів.

Для інтенсифікації процесу навчання іноземної мови було відібрано та розроблено вправи, спрямовані на розвиток професійно орієнтованої фонетичної компетенції.

Експериментальне навчання підтвердило ефективність запропонованої методики. Встановлено, що використання спеціально розроблених завдань в практиці навчання сприяє формуванню цілісної структури вторинної мовної особистості, формуванню іншомовної комунікативної компетенції, вдосконаленню знань з іноземної мови студентів, розвитку їх прагматичного та стратегічного потенціалу в процесі навчального міжкультурного спілкування.

Підводячи загальні підсумки, слід сказати, що фонетична компетенція є досить складним явищем і вимагає комплексного підходу. При вдосконаленні теоретичної бази велику роль відіграють вправи. Грамотно підібраний комплекс вправ, з урахуванням принципів диференційованого підходу, допоможе подолати труднощі в навчанні фонетики англійської мови студентів-філологів. Мета дослідження досягнута, завдання вирішені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

СПИСОК ТЕОРЕТИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью. М. : Просвещение, 1988. 124 с.
2. Артемов В. А. Курс лекций по психологии. 2-е изд., Харьков : Изд-во Харьковского ун-та, 1958. 421 с.
3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва 1969. 279 с.
4. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. Іноземні мови. 2011. № 3. С. 3–14.
5. Вартанова К. Ю. Обучение основам фонологической компетенции студентов-лингвистов в адаптивном вводном курсе (на материале англ.языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Пятигорск, 2005. 215 с.
6. Васильев В. А., Катанская А. Р., Лукина Н. Д., Маслова Л. П. Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1980. 256 с.
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш.школа, 1991. 209 с.
8. Вишневская Е. М. К вопросу о социокультурном компоненте профессиональной подготовки учителя иностранного языка. *Современное гуманитарное образование в социокультурном пространстве столичного мегаполиса*: Сб. науч. ст. / под ред. А. Г. Кутузова, Л. И. Осечкиной. Вып.4. Т.2. М. : МГПИ, 2011. 244 с.

9. Вишневская Е. М. Особенности формирования фонетической компетенции студентов-бакалавров, изучающих английский язык как второй иностранный. *Научное мнение*. СПб., 2013. № 11. С.34–39.
10. Вишневская Е. М. Сущностная характеристика понятия «фонетическая компетенция». *Вестник МГПУ. Научный журнал. Серия «Терминоведение. Прикладная Лингвистика» №1*. М. : МГПУ, 2013.
11. Вишневская Е. М. Фоссилизация как причина деформированных фонетических навыков у студентов, изучающих иностранный язык. *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 8. С.15–19.
12. Вишневская Е. М. Сборник методических рекомендаций для преподавателей по коррекции фоссилизации фонетических навыков студентов бакалавриата, изучающих английский как второй иностранный. М. : АПКиППРО, 2012. 385 с.
13. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. К., 2008. 342 с.
14. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Гез. М. : АCADEMIA, 2004. 336 с.
15. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2000. 298 с.
16. Гарцов А. Д. Новые информационные технологии в высшей школе. *Информационные технологии в методике преподавания языков: новые приоритеты*. М. : Изд-во РУДН, 2004. 398 с.
17. Гегечкори Л. К. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. Тбилиси. : Изд-во Тбил. ун-та, 1975. 297 с.
18. Головач Ю. В. Требования к уровню сформированности профессионально-фонетической компетенции выпускников языкового педагогического вуза. *Іноземні мови*. 1995. № 1. С. 29–31.

19. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 . Ставрополь, 2006. 212 с.
20. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2006. 287 с.
21. Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М. : Логос, 2006. 312 с.
22. Долина А. В. «Методика вдосконалення фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі», : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 236 с.
23. Долина А. В. Зміст і структура фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія Педагогіка та психологія. К., 2009. Вип. 16. С.67–72.
24. Долина А. В. Чинники фосилізації вимови студентів-філологів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 132. С. 188–191.
25. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
26. Захарова И Г. Возможности информационных технологий в совершенствовании образовательного процесса высшей школы. Тюмень, 2002. 367 с.
27. Зимняя И. А. Лингвopsихология речево́й деятельности. М. : Воронеж, 2001. 432 с.
28. Изерд К. Э. Психология эмоций: Пер. с англ. СПб : Изд-во Питер, 2000. 464 с.

29. Ильченко О. А. Компетентностный подход к формированию стандартов профессионального образования. *Открытое образование*. 2004. №4. С. 4–8.
30. Камчатнов А. М. Введение в языкознание: учеб. пособие для фил. фак. ун-тов и педагогич. вузов М. : Флинта: Наука, 2000. 298 с.
31. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання. *Міжнародне співробітництво та університетська освіта*. К., 2000. С. 161–164.
32. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2004. 176 с.
33. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002. 173 с.
34. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М. : Рус. яз., 1991. 360 с.
35. Михайлова О. Э. Методика обучению произношению на специальных факультетах педагогических институтов : учебное пособие. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. 161 с.
36. Павлова С. В. Формирование произносительных основ иноязычной речевой деятельности. *Стратегия и методология*. Кур. гос. пед. ун-т. Курск : Курский гос. пед. ун-т, 2002. 180 с.
37. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Харків, 2007. 195 с.
38. Петровська Ю. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах. *Мовна освіта : шлях до євроінтеграції*: міжнар. форум, (м. Київ, 17–18 бер. 2005 р.) : К., 2005. С. 38–39.

39. Пиж Н. М. Аналіз особливостей практичної підготовки учителів іноземної мови в університетах Канади (кінець ХХ початок ХХІ століття). *Проблеми освіти і науки* : наук. зб. К., 2012. Вип. 73. С. 228–231.
40. Преподавание иностранных языков : теория и практика : *сборник научных и научно-методических статей* / под ред. С. Г. Тер-Минасовой. М. : МГУ, 2004. 323 с.
41. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я]. Вінниця. 2001. 245 с.
42. Реформатский А. А. К проблеме фонемы и фонологии. *Известия АН СССР, ОЛЯ*, 1952, т. XI. Вып. 5. 435 с.
43. Реформатский А. А. Обучение произношению и фонологии. *НДВШ. Филол. науки*. 1959. №2. 387 с.
44. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
45. Сеньків О. М. Проблема формування англомовної фонологічної компетенції у студентів молодших курсів. *Studia Methodologica*. Ternopil : 2014. Iss. 39. С. 192–197.
46. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
47. Старостенко О. В. Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів філологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: Зб. наук. пр. Вип. XVI. Харків : Константа, 2010. С. 224 – 233.
48. Харкавців І. Р., Петриця Л. І. Проблемні аспекти формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів англійської мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 37. С. 310–313.

49. Хомицкая А. Н. Профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 1999. 345 с.
50. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)». Тамбов, 2007. 22 с.
51. Han Z. H. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. Second Language Acquisition. 2004. 294 с.
52. Han Z. H. *Studies of fossilization in second language acquisition* / Han Z. H. and Odlin T. Clevedon : Multilingual Matters, 2005. 295 с.
53. Selinker L. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 1972, no.10. pp. 209-230.
54. Tarone E. Fossilisation, Social Context and Language Play. *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006. P.164.

SUMMARY

The presented paper is dedicated to the analysis of such a topical problem as the formation of professionally oriented phonetic competence among future English teachers.

The object of the work can be defined as a methods of teaching students of philology professionally oriented phonetic competence.

The main aim of the paper consists in identifying the features of effective methods of teaching students of philology professionally oriented English-language phonetic competence, analyze and develop exercises and tasks for the formation of English-language professionally oriented competence.

The article deals with the problem of English phonetic competence formation of university students of linguistic departments. The general characteristics of phonetic competence are given and the aims of its formation are defined.

Phonological competence is a hierarchically constructed system, a pyramid of semantic units which consists of such components as phonetic knowledge, skills and completing phonetic skills. By professionally oriented competence, we mean a set of methodological knowledge, skills and abilities formed in the process of mastering a foreign language.

The scientific novelty of the presented research lies in the in the investigation of the ways, methods of formation professionally oriented phonetic competence.

Key-words: *phonetic competence; phonetic skills and knowledge; phonetic awareness; stages; exercises*

**Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я, Головань Валерія Юріївна, студентка 2 курсу,
форми навчання заочної, факультету іноземної філології,
спеціальність 035 Філологія, освітньої програми мова і література
(англійська), адреса електронної пошти lera.golovan2097@yande.ua,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему
«Формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованої
фонетичної компетенції» відповідає вимогам академічної доброчесності та не
містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі
змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є
ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям
академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою
Інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї
системи.

Дата _____

Підпис _____

ПІБ(студент) _____