

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЧУХНО ОЛЕНА АНАТОЛІВНА



УДК 378.147:811.11

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

13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Київ – 2019

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана на кафедрі англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Міністерства освіти і науки України

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент
ПЕРЛОВА Вікторія Володимирівна,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, завідувач
кафедри англійської фонетики і граматики

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, доцент
ЗЕНЯ Любов Яківна,
Київський національний лінгвістичний
університет, декан факультету перекладачів,
професор кафедри німецької філології та
перекладу і прикладної лінгвістики

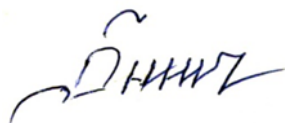
кандидат педагогічних наук, доцент
ПОДОСИННИКОВА Ганна Ігорівна,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, доцент кафедри
германської філології

Захист відбудеться «08» жовтня 2019 року о 10.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету (03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73, ауд. 404).

З дисертацією можна ознайомитися в науковій бібліотеці Київського національного лінгвістичного університету (03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська, 73).

Автореферат розісланий «05» вересня 2019 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



О. Б. Бігич

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Основною тенденцією сучасної мовної освіти є плюрилінгвізм, що передбачає навчання щонайменше двох іноземних мов. Одними з найпоширеніших європейських мов, що вивчаються студентами мовних факультетів педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО), є англійська (АМ) й німецька (НМ). На початковому етапі навчання майбутніх учителів АМ як другої іноземної (ІМ2) після НМ показник сформованості їхньої англійської комунікативної компетентності є значно нижчим за рівень володіння комунікативною компетентністю в НМ. Проте, отримуючи спеціальність учителя двох іноземних мов, на момент закінчення ЗВО студенти повинні демонструвати достатній для навчання інших рівень володіння професійною комунікативною компетентністю як у першій іноземній мові (ІМ1), так і в ІМ2, що зумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації процесу вивчення АМ.

Оволодіння майбутніми вчителями АМ як ІМ2 знаходиться під безпосереднім впливом уже сформованих в інших мовах навичок і вмінь, здобутих лінгвістичних знань й отриманого під час вивчення цих мов досвіду. Результати цього впливу досить помітно виявляються у фонетичному оформленні студентами іншомовного мовлення, під час якого поряд зі звуками й інтонаціями мови, що вивчається, часто помилково використовуються елементи фонетичної системи рідної мови (РМ) або НМ, створюючи акцент і перешкоджаючи розумінню повідомлення. Разом із тим, зважаючи на генетичну близькість НМ й АМ, необхідно вказати на великі можливості позитивного перенесення з ІМ1, урахування яких під час навчання майбутніх учителів англійської вимови робить можливими інтенсифікацію цього процесу та наближення рівня володіння професійною фонетичною компетентністю в ІМ2 до рівня сформованості відповідної компетентності в НМ на момент закінчення ЗВО.

Проблема формування комунікативної компетентності та її окремих компонентів під час навчання ІМ2 набула широкого висвітлення в науково-методичній літературі. Деяким аспектам методики навчання ІМ2 у закладах загальної середньої освіти присвячено роботи М. В. Баришнікова (2003), І. Л. Бім (2001), М. М. Прокопчук (2018), А. В. Щепілової (2005). Ученими також досліджено питання навчання ІМ2 у мовних і немовних ЗВО (Тарнопольский, Нестеренко, & Кухаренко, 2015), навчання ІМ2 як спеціальності без уточнення комбінації мов (Лапідус, 1980), граматики НМ на базі АМ (Большакова, 1984; Лопарева, 2006; Палій, 2002), граматики французької мови після АМ (Андрущенко, 2016), лексики НМ (Кажан, 2012; Форкун, 1991) і французької мови (Зикова, 2010) як ІМ2, писемного мовлення під час навчання АМ як ІМ2 (Мельник, 2001), формування англійської соціокультурної компетентності на базі НМ (Писанко, 2008). Предметом багатьох наукових розвідок стала проблема навчання майбутніх учителів вимови АМ і НМ як ІМ1 (Долина, 2011; Гаджиханов, 2005; Головач, 1997; Гончарова, 2006; Гутник, 2017; Іванова, 2012; Кретиніна, 2001; Лаврова, 2010; Ланова, 2008; Мацнева, 2009; Перлова, 2007; Хомутова, 2007).

Попри увагу науковців до особливостей процесу навчання ІМ2 у закладах загальної середньої та вищої освіти, а також до формування фонетичної

компетентності майбутніх учителів в ІМ1, можна констатувати, що проблема навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької все ще залишається невирішеною. Отже, **актуальність** обраної теми дисертаційного дослідження зумовлена необхідністю розробки методики формування професійної фонетичної компетентності в АМ після НМ, яка б залучала досвід студентів у вивченні РМ й ІМ1, відповідавала програмним вимогам і сучасному розумінню процесу професійно орієнтованого навчання ІМ2 у ЗВО.

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

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

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

Об'єктом дослідження є процес формування в майбутніх учителів англомовної професійної фонетичної компетентності.

Предметом дослідження є методика формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові як другій іноземній після німецької.

Для розв'язання зазначених завдань були використані такі **методи** дослідження: *теоретичні* – критичний аналіз психолого-педагогічної, психолінгвістичної, методичної та лінгвістичної літератури з метою обґрунтування теоретичних засад досліджуваної проблеми; аналіз підручників, навчальних

посібників і чинних програм для вивчення особливостей навчання АМ як ІМ2 у ЗВО; *емпіричні* – анкетування викладачів мовних факультетів педагогічних ЗВО України з метою виявлення ступеня розуміння ними особливостей формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2 і для дослідження стану проблеми на сучасному етапі навчання майбутніх учителів ІМ2; моделювання процесу формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2 із метою обґрунтування ланок моделі навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької та зв'язку між ними; лінгводидактичне тестування студентів із метою виявлення рівня сформованості професійної фонетичної компетентності в ІМ2; методичний експеримент для перевірки ефективності укладеної методики формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2; опитування студентів із метою визначення їхнього ставлення до запропонованої методики; *статистичні* – критерій кутового перетворення Фішера ϕ^* і U-критерій Манна-Уїтні для підтвердження належності експериментальних груп до однієї генеральної вибірки, перевірки достовірності емпіричних даних й обґрунтування доцільності впровадження розробленої методики до освітнього процесу ЗВО.

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. Формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в ІМ2 протікає значно ефективніше за умов опори на РМ та ІМ1.

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

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

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

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

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше* визначено сутність і зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в ІМ2; виявлено лінгвістичну основу процесу формування професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2 після НМ; обґрунтовано та розроблено методiku формування англомовної професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів з урахуванням їхнього досвіду у вивченні ІМ1 і РМ; розроблено класифікації монофтонгів і приголосних АМ у порівнянні з НМ і РМ за релевантними ознаками; встановлено оптимальну послідовність уведення й опрацювання фонетичних одиниць у процесі навчання майбутніх учителів АМ після НМ; *конкретизовано* принципи навчання майбутніх учителів вимови ІМ2 і шляхи їх реалізації під час формування професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2 після НМ; *уточнено* психолінгвістичні особливості професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці підсистеми вправ для формування у майбутніх учителів професійної фонетичної компетентності в АМ після НМ, укладанні циклічної моделі професійно орієнтованого навчання вимови ІМ2, а також створенні навчального посібника *English Pronunciation for University Students* для формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів на початковому етапі вивчення АМ як ІМ2 після НМ у ЗВО.

Розроблену методiku **впроваджено** в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 11 засідання кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови від 17 травня 2018 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 15 засідання кафедри романо-германської філології від 12 березня 2018 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 8 засідання кафедри англійської філології від 24 травня 2018 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати проведеного дослідження оприлюднено на *міжнародних* конференціях: «Україна і світ : діалог мов та культур» (Київський національний лінгвістичний університет, 2015–2016 рр.), «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : шляхи інтеграції школи та ВНЗ» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2017 р.), «Актуальні проблеми філології і професійної філології фахівців у полікультурному просторі» (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2017 р.), «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017 р.), «Ad orbem per linguas. До світу через мови» (Київський національний лінгвістичний університет, 2019 р.); *науковій конференції з міжнародною участю* «Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація» (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2015 р.); *круглому столі* «Сучасні тенденції фонетичних досліджень» (Національний технічний

університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», 2017 р.).

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

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

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У першому розділі дисертації **«Теоретичні основи формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької»** визначено сутність, зміст і структуру професійної фонетичної компетентності в ІМ2, а також досліджено психолінгвістичні особливості й лінгвістичну основу процесу професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької.

У дослідженні розуміємо професійну фонетичну компетентність в ІМ2 як здатність до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування фонетичної компетентності учнів з урахуванням їхнього лінгвістичного й навчального досвіду у вивченні РМ та ІМ1. Слідом за А. В. Долиною (2011), Н. В. Гуриною (2010) і В. В. Перловою (2007) у її складі вирізняємо лінгвістичний, методичний, рефлексивний і прагматичний компоненти. Лінгвістичний компонент об'єднує фонетичні навички, знання особливостей фонетичної системи АМ у порівнянні з РМ й ІМ1 і вміння використовувати їх у процесі навчання інших. Методичний компонент утілюється в здатності визначати цілі, завдання, принципи, обирати ефективні методи, прийоми та засоби формування фонетичної компетентності учнів відповідно до умов навчання АМ. Рефлексивний компонент реалізується в здібності майбутніх учителів розмірковувати над процесом формування своєї професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2, аналізувати фонетичне оформлення свого мовлення й робити висновки щодо наявності вимовних помилок, їхніх причин і наслідків. Прагматичний компонент відтворюється в реалізації студентами комунікативних намірів засобами інтонаційного оформлення мовлення та їхній готовності до використання інтонаційних навичок АМ із метою навчання й виховання учнів. Усі зазначені компоненти професійної фонетичної компетентності в ІМ2 ґрунтуються на професійній фонетичній компетентності в ІМ1, а також професійних фонетичних знаннях, професійних фонетичних умінь, фонетично-методичних умінь і професійній фонетичній усвідомленості, що є специфічними для професійної фонетичної компетентності в АМ після НМ.

У результаті вивчення наукових джерел із питань психолінгвістики (Зимня, 1991, 2001; Cook, 2008; Crystal, 2008; Edwards & Zampini, 2008; Gass & Selinker, 2008; Richards & Schmidt, 2010 та ін.) встановлено, що оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою відбувається в умовах субординативного мультилінгвізму, що виявляється в опорі студентів під час вивчення АМ на вже здобутий лінгвістичний і навчальний досвід вивчення РМ і НМ. Як результат, у мовній свідомості майбутніх учителів утворюється інтерлінгвальна фонетична система, що складається з елементів усіх мов, що вивчаються. До основних процесів, що впливають на розвиток цієї системи, віднесено позитивне перенесення з РМ і НМ, інтерференцію цих мов, внутрішньомовну інтерференцію АМ, слідування універсальним принципам вимови та надгенералізацію правил англійської вимови, що засвоюються студентами. Отже, апелювання до фонетичних знань і навичок студентів, сформованих під час вивчення РМ і НМ, може сприяти внесенню змін до структури інтерлінгвальної фонетичної системи з метою її поступового наближення до фонетичної системи носіїв АМ.

На основі аналізу фонетичних досліджень (Валігура, 2008; Корунець, 2003; Леонтьєва, 2002; Паращук, 2009; Соколова и др., 2001; Стеріополо, 2004; Hall, 2003; Hirschfeld, 2014 та ін.) виділено чотири компоненти лінгвістичної основи процесу формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2 за характером складників звукової матерії мови: 1) звуковий (фонемний склад АМ; дистинктивні ознаки ізольованих звуків; мінімальні пари; модифікації звуків у потоці мовлення; основні характеристики звуків АМ порівняно з РМ і НМ); 2) складовий (склад; принципи англійського складоутворення й складоподілу, у тому числі порівняно з РМ і НМ); 3) акцентологічний (лексичний наголос; принципи наголошення ізольованих слів, у тому числі порівняно з РМ і НМ); 4) інтонаційний (фразовий наголос; механізми використання фразового наголосу; ритм; ступені наголошення слів у потоці мовлення; темп; закономірності варіювання темпу; мелодика; мелодичні типи; принципи функціонування типів мелодики; загальні особливості інтонаційного оформлення АМ порівняно з РМ і НМ).

У другому розділі дисертаційного дослідження **«Методика формування в майбутніх учителів англомовної фонетичної компетентності на базі німецькомовної»** конкретизовано принципи навчання майбутніх учителів вимови ІМ2 і запропоновано шляхи їх реалізації, встановлено оптимальну послідовність введення фонетичних одиниць під час навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької, представлено розроблену автором підсистему вправ і модель формування англомовної професійної фонетичної компетентності на базі німецькомовної.

Аналіз науково-методичних досліджень (Бігич та ін., 2013; Бім, 2001; Китайгородська, 2009; Пассов, 1989; Соловова, 2008; Щепілова, 2005; Щукін, 2004; Brown, 2006 та ін.) й описані психолінгвістичні особливості навчання вимови ІМ2 дозволили виокремити три групи принципів формування професійної фонетичної компетентності в АМ після НМ за критерієм схожості/розбіжності шляхів їхньої реалізації в умовах навчання АМ як ІМ1 й ІМ2: 1) принципи активності, міцності, комунікативної спрямованості, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності

й аспектів мови, одночасного введення та паралельного тренування фонетичних одиниць сегментного й суперсегментного рівнів, поетапного формування фонетичної компетентності, реалізація яких є ідентичною в умовах формування професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ1 і ІМ2; 2) принципи свідомості, розвивального навчання, наочності, посиленості й послідовності, науковості, професійної орієнтації, системності, мінімізації фонетичного матеріалу, реалізація яких підлягає певній модифікації за умов формування професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2; 3) принципи урахування штучного субординативного мультилінгвізму, контрастивності, інтенсифікації, що є специфічними для процесу формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2.

На основі порівняльного аналізу характеристик фонетичних одиниць АМ, НМ і РМ встановлено оптимальну послідовність уведення фонетичного матеріалу. Із цією метою англійські приголосні та монофтонги класифіковано за критерієм схожості/відмінності їхніх релевантних ознак від відповідних характеристик звуків РМ і НМ (ступінь шуму, спосіб артикуляції й місце артикуляції для приголосних і положення язика для монофтонгів), що дозволило розташувати їх у порядку зростання труднощів: від тих, що мають відповідності у всіх мовах, що вивчаються, до тих, чия вимова може супроводжуватися негативним перенесенням із РМ і НМ. У межах паралельного опрацювання приголосних і голосних англійські приголосні ми пропонуємо опрацювати в такому порядку: 1) [p, b, m]; 2) [f, v]; 3) [j]; 4) [k, g]; 5) [t, d, s, z, l, n]; 6) [ʃ, ʒ, ʒ, dʒ]; 7) [ŋ]; 8) [h]; 9) [θ, ð]; 10) [w, r].

Обґрунтовано порядок уведення й опрацювання англійських дифтонгів на основі аналізу складності вимови їхніх елементів. Зважаючи на більш складну природу дифтонгів, оптимальний порядок уведення англійських голосних є, на нашу думку, таким: 1) [i:, ɪ]; 2) [e, æ]; 3) [ʌ, ɑ:]; 4) [ɔ:, ɒ]; 5) [u:, ʊ]; 6) [ə]; 7) [z:]; 8) [ei, ai, oɪ]; 9) [aʊ, əʊ]; 10) [ɪə, eə, ʊə].

При введенні суперсегментних фонетичних явищ рекомендовано переходити від простих мелодичних типів до комбінованих, від тих, що зазвичай використовуються в нейтральному мовленні, до емоційно забарвлених (1) Low Fall; 2) Low Rise; 3) High Fall; 4) High Rise; 5) Fall-Rise; 6) Rise-Fall; 7) Rise-Fall-Rise), від акцентних схем із одним наголосом (напр., 'sixty, 'generous) до тих, яким властиві як головний, так і другорядний наголоси (напр., ,six'teen, ,over'weight).

На основі аналізу науково-методичної літератури (Бігич та ін., 2013; Морська, 2003; Скляренко, Онищенко, & Захарова, 1988; Щукін, 2011; Kelly, 2000 та ін.), а також посібників і підручників із навчання вимови (Єрко, 2005; Сахарова, 2009; Тучина & Перлова, 2015; Dale & Poms, 2005; Hancock, 2003 та ін.) виділено основні типи вправ, які можуть бути використані в процесі навчання англійської вимови, за загальними критеріями: спрямованість на прийом і видачу інформації (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи), комунікативність (некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні), умотивованість (умотивовані, невмотивовані), рівень керування діями студентів (з повним, частковим і мінімальним керуванням), наявність/відсутність опор (без опор, зі спеціально створеними опорами), наявність/відсутність ігрового компоненту (без ігрового компоненту, з нерольовим ігровим компонентом, з рольовим ігровим компонентом), спосіб виконання вправи (фронтальні, хорові, групові, парні,

індивідуальні). З огляду на специфіку навчання вимови ІМ2 виокремлено також додаткові типи вправ за спеціальними критеріями: кількість цілей (багатоцільові й моноцільові), професійна спрямованість (професійно спрямовані й без професійної орієнтації), наявність/відсутність самоаналізу/рефлексії (з рефлексивно-аналітичним компонентом, без рефлексивно-аналітичного компоненту), характер мовленнєвого матеріалу (мультилінгвальні, білінгвальні, монолінгвальні).

Відповідно до етапів формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2, у підсистемі вправ виділено чотири групи вправ: 1) для ознайомлення студентів із новими фонетичними одиницями АМ з подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з НМ і РМ; 2) для автоматизації дій із фонетичними одиницями на дотекстовому рівні з опорою на НМ та/або РМ; 3) для автоматизації дій із фонетичними одиницями на рівні мінітексту/тексту з опорою на НМ та/або РМ; 4) для формування професійних умінь з урахуванням впливу НМ та/або РМ. У кожній групі вирізняють три підгрупи вправ. До першої групи віднесено підгрупи вправ: 1) для введення фонетичних одиниць АМ у контексті, що супроводжується актуалізацією знань про особливості фонетичних одиниць ІМ1 і РМ (1.1); 2) для формування фонетичних знань про особливості фонетичних одиниць АМ порівняно з ІМ1 і РМ (1.2); 3) для розвитку диференційної чутливості до фонетичних одиниць АМ порівняно з ІМ1 і РМ (1.3). У другій групі виділено підгрупи вправ: 1) для формування рецептивних професійно орієнтованих фонетичних навичок в аудіюванні з опорою на ІМ1 та/або РМ на дотекстовому рівні (2.1); 2) для формування репродуктивних професійно орієнтованих фонетичних навичок у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ на дотекстовому рівні (2.2); 3) для формування (ре-)продуктивних професійно орієнтованих фонетичних навичок у говорінні з опорою на ІМ1 та/або РМ на дотекстовому рівні (2.3). Третю групу поділено на підгрупи вправ: 1) для формування рецептивних професійно орієнтованих фонетичних навичок в аудіюванні з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту (3.1); 2) для формування репродуктивних професійно орієнтованих фонетичних навичок у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту (3.2); 3) для формування (ре-)продуктивних професійно орієнтованих фонетичних навичок у говорінні з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту (3.3). У четвертій групі вирізняють підгрупи вправ: 1) для формування професійних фонетичних умінь в аудіюванні з урахуванням ІМ1 та/або РМ (4.1); 2) для формування професійних фонетичних умінь у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ (4.2); 3) для формування фонетично-методичних умінь з урахуванням ІМ1 та/або РМ (4.3).

Наведемо приклади вправ.

Група І. Підгрупа 1.1 – для введення фонетичних одиниць АМ у контексті, що супроводжується актуалізацією знань про особливості фонетичних одиниць ІМ1 і РМ.

Приклад 1. Мета: уведення звуків [ʃ, ʒ, ʧ, ʤ]. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** ідентифікація звуків у словах із монологу.

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

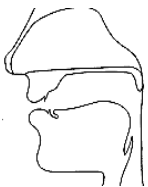
Today in our ¹⁾**show** we have a ²⁾**teenager** who says he knows ³⁾**much** more about the ⁴⁾**British** royal family than you can ⁵⁾**imagine!** Well, ⁶⁾**Jerry**, let's ⁷⁾**check** your ⁸⁾**knowledge**. If you answer all the ⁹⁾**questions**, this ¹⁰⁾**beige** ¹¹⁾**Peugeot** ¹²⁾**jeep** is yours!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

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

Група I. Підгрупа 1.2 – для формування фонетичних знань про особливості фонетичних одиниць АМ порівняно з ІМ1 і РМ.

Приклад 2. Мета: формування професійних фонетичних знань про артикуляційно-акустичні характеристики звуку [h]. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** визначення фонологічних характеристик звуків; відповіді на запитання на основі аналітичної діяльності.

Інструкція: Step 1. *Look at the profile of the articulation of the English sound [h]. Pronounce this sound and underline its phonological characteristics:*



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

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



German [h] German [x] German [ç] Ukrainian/Russian [x]

Група I. Підгрупа 1.3 – для розвитку диференційної чутливості до фонетичних одиниць АМ порівняно з ІМ1 і РМ.

Приклад 3. Мета: розвиток диференційної чутливості до англійського звуку [ŋ] у порівнянні з німецьким [ŋ] та українським/російським [н]. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** диференціація звуків у білінгвальних парах.





Інструкція: *Listen to the pairs of words. Put + if their final sounds are the same or – if they are different:*

Languages	Pairs of words	+/-
English – German	bunk – Bank lung – lang	
English – Ukrainian/Russian	sung – сан bang – Бен	

Група II. Підгрупа 2.1 – для формування рецептивних професійно орієнтованих фонетичних навичок в аудіюванні з опорою на ІМ1 та/або РМ на дотекстовому рівні.

Приклад 4. Мета: формування фонетичних навичок сприйняття на слух звуків [n, η] і низької низхідної та висхідної мелодики. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** ідентифікація звуків і типів мелодики.

Інструкція: Step 1. *Listen to ten words with the sounds [n] or [η] which are pronounced with Low Fall or Low Rise. Put their numbers next to the correct combination. Mind that the English [n, η] sound like the German [n, η]. The first word is done for you:*

[n] + 	
[n] + 	1
[η] + 	
[η] + 	

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

Група II. Підгрупа 2.2 – для формування репродуктивних професійно орієнтованих фонетичних навичок у читанні вголос на дотекстовому рівні з опорою на ІМ1 та/або РМ.

Приклад 5. Мета: формування навичок використання ритму під час читання вголос фраз. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** читання вголос речень.

Інструкція: Step 1. *Read the sentences aloud. Don't stress structural words as in German:*

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

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

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

Приклад 6. Мета: формування навичок вимови звуків [u:, ʊ]. **Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** використання фонетичних одиниць у відповіді на запитання.

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

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

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

Група III. Підгрупа 3.1 – для формування рецептивних професійно орієнтованих фонетичних навичок в аудіюванні з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту.

Приклад 7. Мета: формування навичок сприйняття на слух звуку [ŋ] в діалогічному мовленні. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** ідентифікація звуків у діалогічному мовленні. **Інструкція: Step 1.** *Listen to the dialogue below. Underline the words with the sound [ŋ]. Mind that it sounds like the German [ŋ]:*

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

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

Kate: Wedding? Who's getting married?

Hank: Uncle Frank!

...

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

Група III. Підгрупа 3.2 – для формування репродуктивних професійно орієнтованих фонетичних навичок у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ на рівні мінітексту/тексту.

Приклад 8. Мета: формування навичок вимови звуку [h] у читанні вголос тексту. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** читання вголос тексту.

Інструкція: Step 1. *Read the dialogue at a normal tempo. You have 34 seconds to do it. Mind that [h] in the words in bold is pronounced like the German [h]:*

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

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

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

Mum: My **heart**, **Helen**.

...

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

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

Приклад 9. Мета: формування навичок використання мелодики перерахування в монологічному мовленні. **Тип вправи:** рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** використання фонетичних одиниць у власному монологічному висловлюванні.

Інструкція: Step 1. *Describe to your partner what your brother (sister/cousin) is like filling in the gaps in the text below. Use Low Rise + (Low Rise) + Low Fall for enumeration as in Ukrainian/Russian:*

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

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

Група IV. Підгрупа 4.1 – для формування професійних фонетичних умінь в аудіюванні з урахуванням ІМ1 та/або РМ.

Приклад 10. Мета: формування професійних фонетичних умінь локалізувати помилки у вимові кінцевих дзвінких приголосних у чужому мовленні. **Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** локалізація вимовних помилок у чужому мовленні.

Інструкція: *Listen to a German girl speaking about herself. Circle the underlined words in which she devoices the final consonants as in German or Russian:*

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

Група IV. Підгрупа 4.2 – для формування професійних фонетичних умінь у читанні вголос з опорою на ІМ1 та/або РМ.

Приклад 11. Мета: формування фонетичних умінь читати вголос ізольовані слова з метою демонстрації правильної вимови звука [p] перед наголошеними голосними. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, білінгвальна. **Вид вправи:** читання вголос слів із метою демонстрації правильної вимови.

Інструкція: *Your friend has difficulty in aspirating [p] before stressed vowels. Read the following words loudly, slowly and clearly giving him/her an example of correct pronunciation. Mind that the English [p] is identical to the German [p]:*

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

Група IV. Підгрупа 4.3 – для формування фонетично-методичних умінь з урахуванням впливу ІМ1 та/або РМ.

Приклад 12. Мета: формування фонетично-методичних умінь аналізувати помилки у вимові [k, g] на джерело інтерференції та їхні наслідки для процесу комунікації. **Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, мультилінгвальна. **Вид вправи:** аналіз вимовних помилок на джерело інтерференції та їхні можливі наслідки для процесу комунікації.

Інструкція: *Analyze the wrong pronunciation of [k, g]. Define the source(s) of transfer and the type of impact on communication. The first is done for you.*

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

Уперше укладено модель формування в майбутніх учителів англомовної професійної фонетичної компетентності на базі німецькомовної, що складається зі вступного теоретично-практичного й практичного циклів. Метою теоретично-практичного циклу є ознайомлення студентів з основними компонентами фонетичної системи АМ, що супроводжується їх використанням у різних видах мовленнєвої діяльності. У ньому виділено чотири підцикли: 1) актуалізація

загальних знань про особливості фонетичних одиниць ІМ1 і РМ у межах окремої теми в позааудиторній роботі; 2) первинне сприйняття на слух вимови англійських фонетичних одиниць у межах певної теми в діалогічному або монологічному мовленні; 3) аналіз особливостей фонетичних одиниць АМ у межах окремої теми порівняно з ІМ1 і РМ; 4) первинна автоматизація мовленнєвих дій із англійськими фонетичними одиницями в межах певної теми з опорою на ІМ1 і РМ. Подальше формування навичок використання окремих звуків і суперсегментних явищ АМ відбувається на заняттях практичного циклу, що включає шість підциклів: 1) актуалізація знань про особливості окремих фонетичних одиниць РМ й ІМ1 у позааудиторній роботі; 2) сприйняття на слух вимови окремих фонетичних одиниць АМ під час аудіювання діалогів або монологів; 3) аналіз особливостей окремих фонетичних одиниць АМ порівняно з ІМ1 і РМ; 4) автоматизація мовленнєвих дій із окремими фонетичними одиницями АМ з опорою на ІМ1 і РМ; 5) локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у чужому мовленні, у тому числі спричинених негативним перенесенням з ІМ1 і РМ; 6) локалізація, ідентифікація, аналіз і виправлення вимовних помилок у своєму мовленні, у тому числі спричинених негативним перенесенням з ІМ1 і РМ, у позааудиторній роботі.

У третьому розділі дослідження **«Експериментальна перевірка ефективності методики формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької»** описано умови проведення експериментального навчання, проаналізовано й інтерпретовано його результати. Висунуто *гіпотезу* експерименту: ефективність навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької значно зростає за умов поетапної організації та професійної орієнтації цього процесу з переважним використанням вправ і завдань, що ґрунтуються на врахуванні досвіду студентів в оволодінні не тільки РМ, але й НМ. В експерименті взяв участь 41 студент першого курсу факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Усі учасники вивчали АМ як ІМ2. *Варійованою величиною* експериментального навчання було обрано варіанти методики. Варіант А, що використовувався в експериментальних групах 1 і 3, передбачав урахування в процесі навчання досвіду студентів в оволодінні як РМ, так і НМ. Варіант Б методики, згідно з яким проводилося навчання в експериментальних групах 2 і 4, відрізнявся від Варіанту А опорою виключно на РМ. Обидва варіанти методики ґрунтувалися на розробленій автором циклічній моделі формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в ІМ2.

З огляду на те, що в експериментальних групах 2 і 4 не відбувалося формування компонентів, що є специфічними для професійної фонетичної компетентності в ІМ2, об'єктами контролю ми обрали складники, що є ідентичними до відповідних компонентів професійної фонетичної компетентності в ІМ1 і що формувалися в усіх підгрупах, а саме: диференційну чутливість до фонетичних одиниць ІМ2 порівняно з РМ; професійні фонетичні знання; професійно орієнтовані фонетичні навички в аудіюванні; професійно орієнтовані фонетичні навички в читанні вголос; професійно орієнтовані фонетичні навички говоріння; професійні фонетичні вміння локалізувати вимовні помилки в чужому мовленні.

Серед рівнів сформованості професійної фонетичної компетентності в ІМ2 вирізняє початковий, середній, достатній і високий. *Початковий* рівень відповідає оцінці «незадовільно» й у педагогічних ЗВО України дорівнює 1–59 балам за 100-бальною шкалою оцінювання, середній рівень відповідає оцінці «задовільно» (60–73 бали), достатній – оцінці «добре» (74–89 балів), високий – оцінці «відмінно» (90–100 балів).

Визначаючи рівень сформованості диференційної чутливості до фонетичних одиниць ІМ2 порівняно з РМ, ми враховували якісні критерії, а саме: 1) коректність сприйняття студентами схожості/відмінності між фонетичним оформленням мовленнєвих одиниць АМ і РМ; 2) відповідність відтворених з опорою на РМ мовленнєвих одиниць ІМ2 вимовним нормам АМ. Якісними критеріями при визначенні рівня володіння майбутніми вчителями фонетичними знаннями були: 1) правильність розуміння фонетичних ознак англійських звуків і їхніх особливостей у порівнянні з РМ; 2) правильність розуміння основних особливостей суперсегментних фонетичних одиниць АМ порівняно з РМ. Для визначення рівня сформованості професійно орієнтованих фонетичних навичок в аудіюванні ми зважали на якісний критерій правильності сприйняття студентами на слух артикуляційно-акустичних характеристик звуків, фонетичного оформлення слів, речень і більших відрізків мовлення в ІМ2. Якісним критерієм для визначення рівня володіння студентами професійно орієнтованими фонетичними навичками в читанні вголос і говорінні стала відповідність відтворених ними мовленнєвих одиниць фонетичним нормам АМ. Додатковим кількісним критерієм у читанні вголос ми вважали швидкість читання. Визначаючи рівень сформованості професійних фонетичних умінь локалізувати вимовні помилки, ми зважали на якісний критерій правильності сприйняття студентами наявності/відсутності помилок у фонетичному оформленні мовленнєвих одиниць іншими мовцями.

Результати передекспериментального тестування засвідчили необхідність систематичного цілеспрямованого формування в майбутніх учителів професійної фонетичної компетентності під час навчання ІМ2. 29% студентів виконали менше 60% тестових завдань, що відповідає початковому рівню володіння англійською вимовою. Рівень інших 71% був визначений як середній.

За результатами післяекспериментального тестування всі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості. При цьому 10% студентів продемонстрували високий рівень володіння англійською вимовою, оскільки вони надали більше 90% правильних відповідей. Це доводить ефективність обох варіантів методики поетапного формування англомовної професійної фонетичної компетентності після німецькомовної. Достовірність отриманих результатів було перевірено за допомогою критерію f^* кутового перетворення Фішера.

Отримані емпіричні дані також свідчать про те, що середній приріст рівня сформованості професійної фонетичної компетентності студентів експериментальних груп 1 і 3 є на 8% вищим за приріст у групах 2 і 4. Така розбіжність у результатах навчання дозволила зробити припущення про перевагу Варіанту А методики навчання, що було підтверджено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. Отже, урахування досвіду майбутніх учителів у вивченні ІМ1 і РМ робить процес формування професійної фонетичної компетентності більш

ефективним, що обумовлює доцільність імплементації в освітній процес Варіанту А розробленої методики.

За результатами експерименту сформульовано методичні рекомендації щодо формування англомовної професійної фонетичної компетентності на базі німецькомовної, у тому числі викладачами, які не володіють НМ.

У висновках узагальнено основні теоретичні й практичні результати дослідження.

1. Аналіз наукової та науково-методичної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити професійну фонетичну компетентність в ІМ2 як здатність до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування фонетичної компетентності учнів із урахуванням їхнього лінгвістичного й навчального досвіду у вивченні РМ й ІМ1. Установлено, що структура професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2 є аналогічною структурі професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ1, але її змістове наповнення внаслідок специфіки професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької є значно ширшим. Отже, у межах зазначеної компетентності вирізняються професійні фонетичні знання, професійно орієнтовані фонетичні навички, професійні фонетичні вміння, фонетично-методичні вміння і професійну фонетичну усвідомленість, що є ідентичними до виділених у професійній фонетичній компетентності в ІМ1, а також знання, уміння й усвідомленість, що є специфічними для професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2 після НМ.

Установлено, що оволодіння професійною фонетичною компетентністю в ІМ2 відбувається в умовах штучного субординативного мультилінгвізму, що призводить до утворення в мовній свідомості майбутніх учителів перехідної міжмовної фонетичної системи. До основних психолінгвістичних процесів, що забезпечують протікання цього процесу, належать позитивне й негативне перенесення з НМ і РМ, внутрішньомовна інтерференція АМ, помилкове узагальнення студентами правил вимови й дотримання універсальних вимовних процесів.

Загальною лінгвістичною основою процесу формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2 визначено артикуляцію фонетичних одиниць, особливості їх сприйняття й функціонування, описані в дослідженнях із фонетики. До лінгвістичної основи процесу професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької віднесено звуковий, складовий, акцентологічний, інтонаційний компоненти.

2. Конкретизовано принципи навчання майбутніх учителів англійської вимови після німецької, серед яких виділено: 1) принципи, реалізація яких є ідентичною за умов формування професійної фонетичної компетентності в ІМ1 й ІМ2; 2) принципи, реалізація яких підлягає певній модифікації за умов формування професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2; 3) принципи, специфічні для процесу формування професійної фонетичної компетентності в ІМ2. Запропоновано шляхи реалізації зазначених принципів із урахуванням особливостей процесу навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ.

3. Зважаючи на розроблені класифікації приголосних і монофтонгів АМ на основі співвідношення їхніх релевантних ознак із відповідними ознаками звуків НМ і РМ та враховуючи особливості англійських дифтонгів порівняно з відповідними звуками НМ, встановлено оптимальний порядок опрацювання англійських звуків. Запропоновано послідовність уведення типів мелодики й акцентних схем АМ, покликано полегшити майбутнім учителям процес засвоєння фонетичних одиниць суперсегментного рівня.

4. Для досягнення мети навчання майбутніх учителів вимови АМ після НМ укладено підсистему вправ, що включає чотири групи вправ (для ознайомлення студентів із новими фонетичними одиницями АМ з подальшим аналізом їхніх особливостей порівняно з НМ і РМ; для автоматизації дій із фонетичними одиницями на дотекстовому рівні з опорою на НМ і/або РМ; для автоматизації дій із фонетичними одиницями на рівні мінітексту/тексту з опорою на НМ і/або РМ; для формування професійних умінь з урахуванням впливу НМ і/або РМ), використання яких забезпечує поетапне формування професійної фонетичної компетентності в АМ як ІМ2 після НМ.

З метою реалізації підсистеми вправ розроблено циклічну модель формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької, що ґрунтується на позааудиторній й аудиторній діяльності пошуково-аналітичного, рецептивно-аналітичного, рецептивно-репродуктивного й репродуктивного характеру. Застосування моделі передбачає врахування досвіду студентів у вивченні НМ і РМ та обов'язкове дотримання студентами й викладачем установленого порядку дій чотирьох підциклів вступного теоретично-практичного та шести підциклів практичного циклу занять.

5. Для перевірки ефективності розробленої методики проведено методичний експеримент, у якому взяв участь 41 студент першого курсу факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Навчання в експериментальних групах 1 і 2 та експериментальних групах 3 і 4 проводилося за двома варіантами методики: Варіант А (експериментальні групи 1 і 3) передбачав урахування в процесі навчання досвіду студентів в оволодінні як РМ, так і НМ; Варіант Б (експериментальні групи 2 і 4) ураховував виключно РМ майбутніх учителів. Було передбачено такий наслідок експериментального навчання: учасники експерименту, які спиратимуться під час оволодіння англійською вимовою на РМ і ІМ1, продемонструють більш високий рівень сформованості компонентів професійної фонетичної компетентності в ІМ2, що є ідентичними до складників професійної фонетичної компетентності в ІМ1, у порівнянні зі студентами, які оволодіватимуть англійською вимовою з опорою лише на РМ.

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що на момент закінчення експериментального навчання середній приріст рівня сформованості професійної фонетичної компетентності в ІМ2 в експериментальних групах 1 і 3 дорівнювався 26%, тоді як у групах 2 і 4 він відповідав 18%. Така розбіжність у результатах навчання дозволила зробити висновок про доцільність залучення досвіду студентів у вивченні НМ під час використання методики формування англомовної професійної фонетичної компетентності.

Здобутки теоретичного й експериментального дослідження надали змогу укласти методичні рекомендації щодо застосування розробленої методики з урахуванням вірогідності навчання майбутніх учителів АМ викладачами, які не володіють НМ.

Основні положення представленої розвідки можуть бути використані науковцями в подальших дослідженнях питань професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів АМ на базі НМ й інших мов, авторами посібників і підручників із навчання АМ після НМ і викладачами АМ. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку може бути укладання комплексної методики професійно орієнтованого формування англомовної комунікативної компетентності після німецькомовної.

Основні положення дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

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

2. Чухно, О. А. (2016b). Зміст професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*, 2 (27), 123–131.

3. Чухно, О. А. (2016c). Лінгвістична основа процесу формування фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія “Філологія, педагогіка, психологія”*, 32, 181–190.

4. Чухно, О. А. (2016d). Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійської мови інтерлінгвальною вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму. *Іноземні мови*, 2 (86), 34–39.

5. Чухно, О. А. (2016e). Реалізація принципів формування фонетичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Іноземні мови*, 4 (88), 51–57.

6. Чухно, О. А. (2017a). Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 31, 93–105.

7. Чухно, О. А. (2017d). Підсистема вправ для формування професійної фонетичної компетентності в англійській мові після німецької. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка: Педагогічні науки*, 4 (90), 145–154.

8. Чухно, О. А. (2017e). Послідовність введення звуків у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 30, 166–177.

9. Chukhno, O. (2017). Experimental work on teaching future teachers second foreign language pronunciation. *Science and Education*, 12, 112–119.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

10. Чухно, О. А. (2015а). *Особливості формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у другій іноземній мові*, Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Тези доповідей XIV наукової конференції з міжнародною участю (м. Харків, 27 березня, 2015 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

11. Чухно, О. А. (2015b). *Професійні вміння майбутніх учителів у складі професійної фонетичної компетентності в англійській мові як другій іноземній*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 01–03 квітня 2015 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.

12. Чухно, О. А. (2016а). *Вимоги до відбору навчального матеріалу з метою формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Україна і світ: діалог мов та культур: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 березня–1 квітня 2016 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ.

13. Чухно, О. А. (2017b). *Модель формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові*, Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8–9 грудня 2017 р.). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

14. Чухно, О. А. (2017c). *Особливості процесу врахування першої іноземної мови у навчанні майбутніх учителів вимови другої іноземної*, Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: матеріали IX Міжнародної науково-методичної конференції (м. Харків, 28 квітня 2017 р.). Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

15. Чухно, О. А. (2017f). *Прийоми формування навичок поєднаної вимови у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької*, Сучасні тенденції фонетичних досліджень: Збірник матеріалів Круглого столу (м. Київ, 12 травня 2017 р.). Київ: Міленіум.

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

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

Праці апробаційного характеру:

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

АНОТАЦІЯ

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

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови. – Київський національний лінгвістичний університет Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2019.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів під час навчання англійської мови після німецької.

Розглянуто сучасний стан розвитку наукової думки з питання професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької: визначено зміст і структуру професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові, психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму, лінгвістичну основу формування професійної фонетичної компетентності під час навчання англійської мови після німецької.

Узагальнено принципи формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові, запропоновано шляхи їх реалізації; встановлено оптимальну послідовність введення фонетичних одиниць в умовах професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької; теоретично обґрунтовано й практично розроблено підсистему вправ і модель формування англомовної професійної фонетичної компетентності на базі німецькомовної.

Експериментально доведено ефективність розробленої методики й визначено її оптимальний варіант. Укладено методичні рекомендації щодо формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Ключові слова: друга іноземна мова, інтерлінгвальна вимова, майбутні вчителі, професійна фонетична компетентність, професійно орієнтоване навчання, субординативний мультилінгвізм, фонетичні одиниці.

АННОТАЦИЯ

Чухно Е. А. Методика формирования фонетической компетентности будущих учителей в процессе обучения английскому языку после немецкого.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки. – Киевский национальный лингвистический университет Министерства образования и науки Украины. – Киев, 2019.

Диссертация посвящена решению проблемы формирования профессиональной фонетической компетентности будущих учителей во время обучения английскому языку после немецкого.

Рассмотрено современное состояние развития научной мысли по вопросу профессионально ориентированного обучения английскому произношению после немецкого: определены содержание и структура профессиональной фонетической компетентности во втором иностранном языке, психолингвистические особенности овладения будущими учителями английским произношением в условиях субординативного мультилингвизма, лингвистическая основа формирования профессиональной фонетической компетентности во время обучения английскому языку после немецкого.

Обобщены принципы формирования профессиональной фонетической компетентности во втором иностранном языке, предложены пути их реализации; установлен оптимальный порядок введения фонетических единиц в условиях профессионально ориентированного обучения английскому произношению после немецкого; теоретически обоснованы и практически разработаны подсистема упражнений и модель формирования англоязычной профессиональной фонетической компетентности на базе немецкоязычной.

Экспериментально доказана эффективность разработанной методики и определен ее оптимальный вариант. Сформулированы методические рекомендации для формирования профессиональной фонетической компетентности в английском языке после немецкого.

Ключевые слова: второй иностранный язык, интерлингвальное произношение, будущие учителя, профессиональная фонетическая компетентность, профессионально ориентированное обучение, субординативный мультилингвизм, фонетические единицы.

RESUME

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

Thesis for a Candidate's Degree in Pedagogical Studies. Speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching: Germanic Languages. – Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2019.

The thesis is aimed at the solution of the problem of developing future teachers' phonetic competence in English as the second foreign language after German.

The first part of the study explores the theoretical grounds of developing professional phonetic competence in the second foreign language. Within the structure of the professional phonetic competence in English as the second foreign language after German the following components are distinguished: linguistic, methodological, pragmatic, and reflexive. These components are based on the professional phonetic competence in the first foreign language as well as the professional phonetic knowledge, professional phonetic skills, phonetic methodological skills and professional phonetic awareness which are specific for the professional phonetic competence in English after German.

It is established that future teachers' acquisition of English pronunciation takes place in a subordinate multilingualism environment. As a result, future teachers create their own interlanguage phonetic system. The major processes that influence the

development of this system are language transfer from the native and the German language, intralanguage interference as well as students' following universal pronunciation principles and overgeneralizing English pronunciation rules. Thus, it is suggested that taking into account future teachers' phonetic knowledge and sub-skills acquired while learning the native and the first foreign language might contribute to amending the structure of their interlanguage phonetic system.

Within the linguistic basis of the process of developing the professional phonetic competence in English after German the author distinguishes four components according to the nature of the constituents of language phonic structure: 1) the sound component; 2) the syllable component; 3) the accentuation component; 4) the intonation component.

The second part of the thesis presents the methods of developing future teachers' phonetic competence in English after German devised by the author. It commences with specifying the principles of teaching future teachers the second foreign language pronunciation. The principles are subdivided into three groups: 1) principles whose realization is identical in the process of developing professional phonetic competence in English as the first and the second foreign language; 2) principles whose realization is modified in the process of developing professional phonetic competence in English as the second foreign language; 3) principles specific for the process of developing the second foreign language professional phonetic competence.

In order to define the optimal order of introducing phonetic units in the process of teaching future teachers English pronunciation after German English consonants and monophthongs are classified according to the criterion of the difference of their relevant features from the corresponding characteristics of the native and German sounds, which provides an opportunity to arrange them following the principle of increasing difficulties: from those whose relevant features coincide with the characteristics of the corresponding sounds of the other languages to the ones whose pronunciation can be affected by the negative transfer from both the native and the German language.

The types of activities which can be used while teaching pronunciation to future teachers are systematized according to the general criteria. However, taking into consideration the requirements for the subsystem of activities for developing the second foreign language professional phonetic competence the author singles out additional types of activities according to the following specific criteria: the number of aims, professional orientation, reflection/self-analysis availability, the nature of language material.

According to the stages of developing professional phonetic competence in the second foreign language the created subsystem includes four groups of activities: 1) for introducing the new phonetic units followed by analyzing their characteristics in comparison with German and the native language; 2) for developing phonetic sub-skills at the pre-text stage drawing on German and/or the native language; 3) for developing phonetic sub-skills at the mini-text/text stage drawing on German and/or the native language; 4) for developing professional skills taking into account German and/or the native language.

The model of the professionally oriented development of future teachers' phonetic competence in English after German suggested in the thesis consists of a theoretical-practical cycle aimed at introducing students to the main components of English phonic

structure with their further use in speech and a practical cycle aimed at further development of the subskills of using separate phonetic units.

To prove the effectiveness of the subsystem of activities and the model a pedagogical experiment has been conducted. Its conditions and results are presented in the third part of the thesis.

The only variable factor of the experiment is variants of methods. Variant A, used in experimental groups 1 and 3, presupposes taking into consideration students' experience in learning both the native and the first foreign language. Variant B, applied in groups 2 and 4, is different from Variant A in exclusive drawing on future teachers' native language. Both variants of methods are based on the elaborated cyclic model.

The results of the experiment prove the effectiveness of both variants of methods. However, the received data indicate that the average increase in the development of the professional phonetic competence in experimental groups 1 and 3 is 8% higher than the one in groups 2 and 4, which substantiates the necessity of drawing on students' experience in learning German and the expediency of implementing Variant A of the methods in the teaching process.

Methodological recommendations for using the model and the subsystem of activities by all teachers including those who do not speak German have been developed.

Key words: the second foreign language, interlanguage phonetic system, future teachers, professional phonetic competence, professionally oriented teaching, subordinate multilingualism, phonetic units.

Підписано до друку 28.08.2019 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 0,9. Наклад 100 пр. Зам. № б/н.
Надруковано СПД ФО Степанов В. В., м. Харків, вул. Ак. Павлова, 311.
Свідоцтво про державну реєстрацію В00 № 941249 від 28.01.2003 р.