

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

Ольга Сеньків

Кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедра практики англійської мови, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка, 82100 м. Дрогобич, вул. Леся Курбаса 2, e-mail: prakt.angmovy@ukrnet, osenkiv@mail.ru,

UDC: 811.111: 378.14

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of the formation of the English phonological competence of students - linguists. It has been analysed the role of phonetic skills in the formation of the English phonological competence for students of foreign languages faculties. The article gives the definition of the foreign language phonological competence, its structure and content. It also shows typical difficulties in learning the subject "Practical phonetics" (English) and the ways to overcome them.

Key words: foreign language phonetic and phonological competence, the English phonological competence, students of foreign languages faculties, typical mistakes.

В статье рассматривается вопрос формирования англоязычной фонологической компетенции студентов-лингвистов. Проанализирована роль фонетических навыков в формировании англоязычной фонологической компетенции студентов факультета иностранных языков. Подается дефиниция иноязычной фонологической компетенции, ее структура и содержание. Определены типичные трудности при обучении дисциплины «Практическая фонетика» (английского языка), предлагаются пути их преодоления.

Ключевые слова: иноязычная фонетико-фонологическая компетенция, англоязычная фонологическая компетенция, студенты факультетов иностранных языков, типичные ошибки.

У статті розглядається питання формування англomовної фонологічної компетенції студентів-лінгвістів. Проаналізовано роль фонетичних навичок у формуванні англomовної фонологічної компетенції студентів факультету іноземних мов. Подається визначення іншомовної фонологічної компетенції, її структури та змісту. Визначено типові труднощі під час навчання дисципліни «Практична фонетика» (англійської мови), пропонуються шляхи їх подолання.

Ключові слова: іншомовна фонетико-фонологічна компетенція, англomовна фонологічна компетенція, студенти факультетів іноземних мов, типові помилки.

Процес підвищення якості викладання іноземних мов та оптимізації навчання студентів-лінгвістів передбачає удосконалення їх іншомовної професійної компетенції. Іншомовна комунікативна компетенція є інтегративною і включає лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну компетенції. Кожна з них взаємодіє і взаємодоповнює одна одну. Однак наше дослідження спрямоване на проблему формування «іншомовної фонетико-фонологічної компетенції» у студентів факультетів іноземних мов. Адже, фонетичні знання є визначальною складовою їх фахової підготовки та передусім необхідною умовою для здійснення іншомовної комунікації. Саме це і передбачено у чинних програмах для студентів-філологів ВНЗ України, відповідно до яких вони повинні уміти фонетично правильно оформлювати власне мовлення. Оскільки мета навчання фонетики іноземної мови у ВНЗ полягає у тому, щоб «закласти у довготривалу пам'ять студентів» [8, 225] фонетичні норми вимовних елементів (фонем та інтоном) та автоматизувати їх відбір і комбінування [там само]. У цьому їм істотно допомагає дисципліна «Практична фонетика (англійської мови)» присутня в навчальному плані студентів 1 - 2 курсів, забезпечуючи початкову під-

готовку дипломованого спеціаліста. Так як правильне фонетичне оформлення мовлення дає змогу передавати зміст, виражати власне ставлення до співрозмовника та предмета розмови і в результаті досягати мети висловлювання.

Проте на перешкоді удосконаленню іншомовної фонетико/фонологічної компетенції студентів ВНЗ стоїть явище міжмовної інтерференції, що в свою чергу спричиняє появу порушення мовної норми ускладнює або робить взагалі неможливим іншомовне спілкування. Тому **актуальність** даного дослідження обґрунтовується необхідністю пошуку ефективних шляхів удосконалення іншомовної фонетико/фонологічної компетенції.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній лінгвопедагогічній літературі термін «іншомовна фонологічна/ фонетична компетенція» набуває широкого поширення [4, 41]. 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 (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 [там само]. В інтерпретації І. С. Просвірної, **ФК** (так і **ІФК**) 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 [4, 41 - 42].

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» [1, 3].

Під **ІФК** розуміється здатність сприймати, вимовляти і відносити до відповідних категорій звуки іноземної мови, впізнавати значущі одиниці мови (фонеми, силабери, акценти, інтонаційно-ритмічні та інші супрасегментні характеристики). У фонетичній компетенції (володінні звуковим аспектом мови) В. Собков'як виділяє теоретичну і практичну компетенцію, вказуючи на те, що домінантне 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 [4, 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 [8, 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 [8, 226]. Проте незважаючи на підвищений інтерес дослідників до даної проблеми, на нашу думку, вона висвітлена недостатньо.

Мета нашої статті – окреслити оптимальні шляхи формування англійської фонетичної компетентності студентів ВНЗ філологічного напрямку підготовки як складової їх загальної мовно-методичної підготовки, а також визначення типових труднощів у українськомовних студентів 1 – 2 курсів навчання, що стоять на перешкоді формуванню фонетичних навичок англійської мови у курсі дисципліни «Практична фонетика» (англійська мова).

Виклад основного матеріалу. ІФК є важливим компонентом усіх мовленнєвих компетенцій, передусім в аудіюванні і говорінні. Оволодіння усним мовленням і читанням уголос неможливе без стійких слуховимовних та інтонаційних навичок.

Основними складовими ІФК є фонетичні знання, навички і фонетична усвідомленість ІМ. **Фонетичні знання ІМ** – це знання про фонетичну сторону мовлення, основні модифікації звуків в потоці мовлення, фонетичну організацію слів, інтонацію та її основні компоненти, транскрипцію та графічні можливості відображення інтонації. **Фонетична навичка ІМ** – це автоматизована репродуктивна або рецептивна дія, яка забезпечує коректне звукове і інтонаційне оформлення власного іншомовного мовлення та адекватне сприймання звукового і інтонаційного оформлення іншомовного мовлення інших мовців. **Фонетична усвідомленість ІМ** – складова так званої загальної мовної усвідомленості або свідомого

рефлексивного підходу до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння і оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією та її складовими субкомпетенціями [1, 3 - 4]. Ці складові компоненти ІФК необхідно враховувати в процесі викладання фонетики у мовному ВНЗ. Адже здобуті студентами фонетичні знання ІМ переходять у фонетичні навички, котрі у свою чергу переходять у фонетичну усвідомленість. Остання – вельми важливою, оскільки сприяє вихованню «фонологічності» мовної свідомості студентів в єдності з перцептивною, артикуляційною і просодичною баз іноземної мови [2, 80].

Під час удосконалення ІФК студенти часто стикаються з міжмовною інтерференцією. Ось чому одне із завдань викладача – створити сприятливі умови для запобігання фонетичної (яка проявляється на сегментному і на супraseгментному рівні) і фонологічної інтерференції з боку української мови, а при наявності якомога максимально усунути її прояви. Труднощі пов'язані з подоланням міжмовної фонетичної інтерференції цілком зрозумілі, через те що звуковий код рідної мови більш за все наближений до коду внутрішнього мовлення. Тому вимова (особливо інтонація) являє собою найбільш автоматизований і водночас найменш керований рівень навичок.

Труднощі формування ІФК зумовлені трьома групами факторів: а) індивідуальними особливостями студентів; б) специфікою ІМ, що вивчається; в) викладанням ІМ, технологією навчання та навчальними матеріалами. У ході нашого дослідження ми розглядатимемо труднощі формування ІФК, що спричинені особливостями англійської мови для сприйняття україномовних студентів [1, 4].

Більшість помилок, спричинені особливостями англійської мови, є типовими (усталеними) для всіх україномовних студентів і виникають внаслідок міжмовної інтерференції [3, 99]. Проте під час навчання трапляється велика кількість індивідуальних помилок, властивих окремим студентам та всій групі у цілому. У цьому ракурсі можна виділити такі типи помилок: а) ті, котрі стосуються одиниць сегментного рівня, безпосередньо артикуляції англійських звуків; б) фонологічні помилки, що стосуються одиниць супraseгментного рівня (хибне інтонування відрізків мовлення, невірне наголошення слів, хибна паузація); в) поєднання помилок «а)» і «б)» типу.

Характеризуючи помилки «а»-типу можна виділити такі підтипи як: 1) підміна англійського звуку українським, бо останній за звучанням здається настільки подібним, що один легко замінюється іншим. Наприклад, апікально-альвеолярні англійські приголосні [s, z] легко переходять у дорсальні зубні [c, ʒ] [3, с. 99]; 2) часткова підміна англійського звуку українським, його артикуляція лише частково україніфікована. Так, наприклад, апікальна артикуляція англійських передньоязикових приголосних легко переходить у дорсальні, що є характерним для української мови; 3) заміна звуків, відсутніх у рідній мові. Як наприклад, англійські міжзубні [θ, ð] можуть переходити у українські дорсальні зубні [c, ʒ] або у англійські апікально-альвеолярні [z, t, d], англійський білабіальний (губно-губний) [w] і лабіодентальний (губно-зубний) [v] часто вимовляють як український звук [в]; 4) недотримання довготи голосних; 5) оглушення англійських дзвінких приголосних у кінці слова; 6) фонологічні помилки, коли «замість алофона однієї фонемі звучить алофон іншої фонемі, що призводить до зміни значення слова», наприклад, вимова meet замість meat [3, 100].

На початковому етапі навчання студенти часто скаржаться на те, що не відчувають положення органів мовлення, що зумовлено відсутністю навичок аналізувати м'язову роботу мовленнєвого апарату. Ось чому навчання одиниць сегментного рівня фонетичної системи починається з артикуляційних вправ, метою яких є активізація м'язового тону різних органів мовлення. Пізніше іде опис фонемних характеристик конкретного звуку, особливості його артикуляції, реалізація звуку в ізоляції і в фонемному оточенні.

Більшість сучасних методистів дотримуються думки, що представлення нового фонетичного явища має відбуватися у звуковому тексті шляхом наочної демонстрації його особливостей. Після фонетичного опрацювання нових мовленнєвих зразків в типових ситуаціях спілкування звуки, що становлять для студентів певні труднощі, виділяються із зв'язного цілого і стають об'єктом навчання: вони презентуються у спеціально організованому контексті (вправи на рецепцію), імітація слів, словосполучень, фраз із звуками, що опрацьовуються (вправи на репродукцію), а потім аналізуються і пояснюються. Там, де це можливо, викладач не пропонує студентам «готові» правила, а організує їх здобуття студентами [1, с. 10].

При вимові приголосних м'язове зусилля концентрується в місці утворення перешкоди і легше усвідомлюється студентами. Місце артикуляції приголосного можна точно визначити як точку на системі координат, тому артикуляційна навичка формується досить швидко і закріплюється міцно [6, 389].

При навчанні артикуляції голосних виникає більше труднощів, тому що неможливо чітко локалізувати місце утворення голосного звуку через відсутність перешкоди. Це продовжує процес так званого «Пошуку» звуку на «артикуляційній системі координат» [6, 389], при цьому важко виміряти правильність положення артикуляторів, і викладачеві і у ряді випадків доводиться орієнтуватися тільки на якість звучання голосного.

Ще однією складністю є засвоєння артикуляції голосних звуків. Це обумовлено тим, що положення органів мовлення часто описується по відношенню до положення органів мовлення, необхідних для артикуляції інших голосних. Наприклад, ядро дифтонга [eɪ] схоже по артикуляції з монофтонгом [e], а його глайд – з монофтонгом [ɪ] [9, 109], що вимагає міцного досвіду артикуляції обох звуків, які слугують орієнтиром.

Робота з сегментами мовлення вимагає розвитку не тільки артикуляційних навичок, а й фонематичного слуху – здатності до аналізу і синтезу мовних звуків, розрізнення фонем мови [6, 389]. Для цього використовуються розрізнення на слух пари або групи слів, що відрізняються один від одного одним із уже засвоєних звуків, так звані «мінімальні пари» (наприклад : [fɪl] - [fi :l] - [fel] - [fo:l]; [wet] - [weɪt]; [beɪs] - [beɪθ]).

Особливого тренування потребують випадки, коли демонструється смислорозрізнювальна функція фонем :

I saw a **ship**. – I saw a **sheep**.

The **aisle** is very small. – The **isle** is very small.

My **dear** is in the garden. – The **deer** is in the garden.

Стик голосних на межі слів передбачає плавність з'єднання фінальної та початкової голосної без зімкнення між ними. Злитість досягається за рахунок введення сполучного приголосного елемента : [r] після слів, що закінчуються на - r / - re, що дають звуки [ə], [ɪə], [eə], [ʊə], [ɔ :], [z :] ([ruər æn]); [w] після слів, що закінчуються на [i :], [aʊ], [əʊ] ([geʊw ɒn]); [j] після фінальних голосних [ɪ], [i:], [eɪ], [aɪ], [ɔɪ] ([dʒɪn]) [6, 390]. Ретельного тренування вимагає тип зв'язку за допомогою сполучного [r]:

Father is preparing for an interview

The photographer is making a new photo.

Навчання одиницям сегментного рівня проводиться в єдності з одиницями супрасегментного рівня. Так, поєднання двох звуків утворює склад або слово, яке може бути завершеним висловлюванням, що можливо при накладенні на нього інтонаційної моделі. Саме тут і виникають помилки «б-типу». Поширеною помилкою серед студентів є недотримання словесного наголосу, а саме його зміщення в словах з однаковим написанням. Власне словесний наголос і є засобом фонетичного об'єднання слова в одне ціле. Зміна наголосу у словах з однаковим написанням веде до зміни значення слова чи частини мови. Часто студенти забувають, що наголос в іменниках падає на перший склад, у дієсловах – на другий. Наприклад, record ['rek ɔ:d] – запис; record [rɪ'k ɔ:d] – записувати; combine ['kɒmbaɪn] – комбайн; combine [kəm'baɪn] – об'єднувати, комбінувати, сполучати; accent ['æksənt] – наголос; accent [ək'sent] – виділяти, вимовляти виразно, наголошувати.

Уміння розставити фразовий наголос і при цьому не порушити ритмічний лад мови є ознакою фонетичної грамотності мовця. Типовою є також помилка, коли студенти виділяють службові частини мови у неемфатичному мовленні, забуваючи, що фразовий наголос падає лише на повнозначні частини мови – іменники, прикметники, дієслова, числівники, прислівники, деякі займенники.

Збільшення кількості слів у фразі також визначає необхідність знайомства з особливостями ритмічної організації англійської мови. Складність цього аспекту визначається тим, що навчити новому явищу, відсутньому в рідній мові буває легше, ніж схожому.

Щоб студенти краще відчували ступінь наголошення складів, можна попросити їх вимовити фразу українською мовою з великим підсиленням на наголошених складах. Контраст звичного і підвищеного наголошення дозволить краще закріпити м'язове та акустичне відчуття (Будь ласка, дай мені ручку – Будь ласка, дай мені ручку) [6, 390].

Потім можна запропонувати студентам вимовити схожу за акцентною структурою англійську фразу, орієнтуючись на сильне виділення (наголошення), обумовлене більшою

гучністю, висотою голосу, повною якістю і тривалістю голосного (напр., PLEASE, 'GIVE me a 'PENCIL).

Окремо хочемо зупинитись на помилках «б-типу», а саме на просодичних та інтонаційних. Просодичною помилкою називається вживання мелодики, запозиченої з рідної мови, інтонаційна помилка характеризується вживанням не відповідної до ситуації мелодики. Таким чином, можна говорити про те, що інтонаційні помилки впливають на суть переданої інформації. Інтонаційні помилки можуть спотворити зміст висловлювання, а просодичні, не впливаючи на суть, «видадуть» у співрозмовнику іноземця [6, 21].

Даний факт дозволяє ввести поняття тону і продемонструвати його смислорозрізняючі можливості. Тон, як і наголос, — одне з розпізнавальних звукових засобів. Основними тонами в англійській і українських мовах є низхідний і висхідний. Наприклад, біфонемне односкладове речення [fəʊ], вимовлене з високим або низьким низхідним термінальним тоном, може звучати радісно [fəʊ] або загрозово [ˌfəʊ].

Інша складність пов'язана з часом реалізації ритмічної групи — сукупності наголошеного і прилеглих до нього ненаголошених складів. Чергування наголошених і ненаголошених складів є регулярним, але не ізохронним [6, 391].

У фразі, що містить ритмічні групи з однаковою кількістю складів, легше витримати ритм, ніж у фразі з різнорозмірними ритмічними групами, тому тренування потрібно починати з речень з різнорозмірними ритмічними групами 'Go. — 'Go | 'there. — 'Go | 'there | 'now. — 'Go to | 'Peter. — 'Go to 'Susan a'gain.

Практика показує, що найбільші труднощі при освоєнні англійських ядерних тонів представляє високий низхідний (high fall), низький висхідний тон (low rise), а також складні низхідно-висхідний тон (fall-rise) і висхідно-низхідний тон (rise-fall). Так, при вимові слів з високим падінням основною помилкою студентів є посилення гучності замість розширення діапазону. Іншою поширеною помилкою є більш низька висота тону, з якою вимовляється перший наголошений склад низхідної шкали, в результаті чого відбувається звуження діапазону всього висловлювання. Ядерний тон «падіння-підвищення» нерідко замінюється просодичною структурою «спадна шкала + низьке підвищення» (stepping head + low rise).

Ще одним помітним проявом просодичної інтерференції (усталеною помилкою) є уривчасте читання і вимова слів в англійській фразі. Однак англійська мова характеризується плавністю, що досягається зливою вимовою наголошених і ненаголошених складів.

З усього вищевикладеного стає очевидною необхідність удосконалення фонологічної компетенції майбутніх лінгвістів. Таким чином у статті викладено загальну характеристику іншомовної фонетичної компетенції і її компонентів, визначено цілі формування англійської фонетичної компетенції студентів ВНЗ. Відтак, процес формування англійської фонологічної компетенції як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками англійської мови, а й спроможність студентів реалізувати означені компоненти в майбутній професійній діяльності. Показано, що подолання явища фонетичної інтерференції є передумовою до формування фонологічної компетенції студентів ВНЗ як невід'ємної складової їх лінгвістичної та комунікативної компетенції.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні проблеми фонологічної компетенції студентів старших курсів факультетів іноземних мов, а саме в виявленні та аналізі причин її зниження та в удосконаленні існуючих методик викладання іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ :

1. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. — N 3 : наук.-метод. журн. / Київ. нац. лінгв. ун-т. — К., 2011. — С. 3 - 14.
2. Васирина В. Н. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции на занятиях по Практической фонетике / В. Н. Васирина // Традиции и инновации в исследовании и преподавании языков: материалы респ. науч.-практ. семинара с междунар. участием «Инновационные технологии в современной парадигме языкового образования», Минск, 26 окт. 2012 г.; под общ. ред. О.И. Уланович. — Минск: Изд. центр БГУ, 2013. — С. 80 - 83.

3. Гаращук Л. А. Деякі проблеми формування фонологічної компетенції у процесі навчання англійської мови у ВНЗ / Л. А. Гаращук // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – № 37. – С. 99 - 102.
4. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Л. Гончарова; ГУО ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет». – Ставрополь, 2006. – 212 с.
5. Лаврова О. А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / О.А. Лаврова; ГУО ВПО МГЛУ. – Москва, 2010. – 21 с.
6. Радюшкина А. А. Формирование фонетических навыков в процессе обучения английскому языку / А. А. Радюшкина // Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников. Материалы научно-практической конференции к 70-летию факультета международных отношений. – Москва, 4 – 5 октября 2013 г. – С. 388 - 391.
7. Салахова А.С. Просодические и интонационные ошибки в английской и немецкой речи студентов - носителей русского языка / А.С. Салахова, А. Г. Андропова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. – № 3. – С. 20 - 25.
8. Старостенко О. В. Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів-філологів / О. В. Старостенко / 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.
9. Соколова М. А. и др. Практическая фонетика английского языка. : учеб. для студентов вузов / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт, Л. А. Кантер [и др.]. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.