

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ ВНЗ

Реалізація концептуальних засад мовної освіти, що були визначені Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті й суттєвими концепціями навчання державної мови, потребує розробки нових підходів до визначення завдань, змісту і технології навчання української мови в різних закладах освіти.

Огляд літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що на сьогоднішні дослідниками чітко розмежовуються поняття *знання мови й володіння мовою*, причому володіння мовою передбачає не просто знання мовної системи, а здатність мобілізувати їх при виконанні комунікативних завдань у певних контекстах чи ситуаціях. Означене спонукало нас до необхідності термінологічного і сутнісного розмежування низки наукових понять: «мовна компетенція» (знання мови), «комунікативна компетенція» (володіння мовою), «мовна/мовленнєва здатність/здібність» в аспекті теми нашого дослідження.

Проблема мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенції не є новою в мовознавчій і лінгводидактичній літературі, адже в публікаціях вітчизняних (Біляев О.М., Богуш А.М., Веніг Н.Н., Скалкін В.Л., Скурацівський Л.В., Шелехова Г.Т. і ін.) і зарубіжних (Белл Р., Божович О.Д., Василевич А.П., Вятютнев М.М., Гез Н.І., Ізаренков Д.І., Резниченко І.Л., Слобін Д., Ульріх В., Хаймс Д., Хомський Н. і ін.) дослідників широко представлено загальнотеоретичні питання, що стосуються тлумачення означених понять із визначенням обсягу, структури і змісту кожного окремо. Причому в переважній більшості запропоновані авторами наукові визначення дуже близькі і, по суті, швидше уточнюють і доповнюють одне одного, ніж суперечать одне одному.

Як відомо, термін «мовна компетенція» був уведений у науковий обіг Н.Хомським приблизно всередині ХХ століття і визначався автором як знання мови та семантично протиставлявся термінові «використання

мови» [7]. Учений виділяв *linguistic competence* (ментальні репрезентації мовних правил, що виступають, на його думку, у вигляді внутрішньої граматики ідеального «мовця – слухача») і *linguistic performance* (розуміння й продукування мовлення). Подібне розмежування компетенції і використання мови має певну схожість із соссюрівською дихотомією «мова – мовлення». Власне, й сам Н.Хомський, не заперечуючи такої схожості, наполягав на тому, що компетенція – не те ж саме, що мова в розумінні Ф. де Соссюра: якщо остання – «тільки систематизований інвентар одиниць», то компетенція є динамічною, бо ґрунтується на «системі породжуючих процесів» [6].

Принагідно відзначимо, що для започаткованого експериментально-го дослідження важливе формування лише одного аспекту мовної компетенції студентів філологічних факультетів – фонетичного, а фонетико-орфоепічна компетенція виступає, у свою чергу, невід’ємною складовою комунікативної компетенції майбутнього вчителя української філології.

Відтак, ми бачимо два можливих підходи до опису структури фонетико-орфоепічної компетенції: один з яких спирається на лінгвістичне обґрунтування, інший – на психолінгвістичне (психологічне). При лінгвістичному підході об’єктами аналізу є знання мови, оцінювані за параметрами «правильно-неправильно», при психолінгвістичному – йдеться про вияв знань через уміння й навички, що, власне, й «унаочнюють процес відтворення знань у мовленнєвих актах» [8].

Під фонетичними знаннями слід розуміти передбачувані навчальною програмою курсу засвоєння фактів, понять, закономірностей, правил з фонетики, теоретичне вивчення основних фонетичних одиниць української мови і засвоєння фахових лінгвістичних понять, як-от: «звук / фонема / алофон», «класифікація звуків української мови», «артикуляційна характеристика голосних і приголосних звуків», «комбінаторні й позиційні модифікації голосних/приголосних», «історичні чергування», «складоподіл», «фонетична і фонематична транскрипції», «фонологічна система», «орфоепія», «інтонація», «ритмомелодика», «мовний такт» тощо. Отже, фонетичні знання відбивають існуючі в українській літературній мові звукові явища різного рівня – від звука до речення – й, відповідно, класифікуються за рівневим принципом: а) знання, що стосуються окремого звука (фонемі) або правил дистрибуції й комбінації звуків; б) знання, що стосуються безпосередньо явищ усередині слів; в) знання, що стосуються явищ усередині мовного такту або речення» [4, 159].

Фонетичні навички, тобто автоматизовані вміння, найбільш активно актуалізуються в таких видах мовленнєвої діяльності, як говоріння, голосне читання й аудіювання. Серед фонетичних навичок, що потребуватимуть нашої уваги, ми виокремили дві основні групи – слуховимовні й акцентно-інтонаційні.

Розуміння необхідності підняття престижу філологічної освіти, переорієнтації змісту мовної освіти України на комунікативно-прагматичну основу, на комунікативно-діяльнісний підхід відбито в усіх добре відомих концепціях провідних лінгводидактів України [3; 1; 2]. Як зазначають автори концепції С.Срмоленко й Л.Мацько: «Систему вузівської підготовки українських філологів слід орієнтувати не на «латання дірок» шкільної освіти, а на поглиблення нових лінгвістичних знань» [3, 30]. Водночас, за думку О.М.Біляєва, М.С.Вашуленка, В.М.Плахотника, «викладання української мови в педінститутах обов'язково повинно здійснюватись із перспективою на школу, мати чітку професійну спрямованість» [2, 73].

У підвалини лінгводидактичної моделі формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів-першокурсників філологічних факультетів вищих навчальних закладів було закладено комплекс педагогічних умов: а) подолання акценту, зумовленого впливом фонетичної системи російської мови чи місцевих діалектів; б) системний виклад розділів «Фонетика», «Фонологія», «Орфоепія» через постадіальне засвоєння студентами навчального матеріалу курсу; в) поетапне формування фонетико-орфоепічної компетенції (настановно-корективний, теоретико-практичний, увиразнювально-дослідницький етапи); г) творче застосування знань і вмінь щодо самостійного аналізу й оцінювання фонетичних особливостей української мови.

З урахуванням викладених теоретичних положень (принципів навчання, концепцій мовної освіти в Україні, педагогічних умов ефективного формування фонетико-орфоепічної компетенції першокурсників-філологів) у зміст лінгводидактичної моделі було закладено сукупність методів, прийомів, видів вправ і форм навчального процесу, що виступили своєрідним інструментарієм у поетапному і комплексному процесі її реалізації.

Вагоме місце у формуванні фонетико-орфоепічної компетенції студентів належало адекватному вибору методів і прийомів навчання фонетики й орфоєпії у вищій школі, які, у свою чергу, визначали способи організації діяльності викладача-експериментатора і студентів, спрямованої на оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Пам'ятаючи про те, що кожен із методів має свої переваги, проте жоден не є універсальним, ми в кожній конкретній навчальній ситуації намагалися виважено і помірковано ними користуватися. Так, наприклад, теоретичний матеріал опрацьовувався за допомогою таких вивіренних у лінгводидактиці вищої школи методів, як *пояснювально-ілюстративний метод*, використання якого було необхідним у разі, коли розглядалась абсолютно нова тема для першокурсників, складна за змістом і насичена новою інформацією.

Пояснення нового матеріалу викладачем здійснювалося на лекції у вигляді зв'язного усного викладу змісту програмового матеріалу і при потребі супроводжувалося прикладами, демонстрацією схем, таблиць, аудіозаписів і под. Використання *методу евристичної бесіди* ставало доцільним, коли усвідомлення нового матеріалу відбувалося через опору на знайоме, у такий спосіб здійснювалось устанавлення зв'язку засвоєного матеріалу з наступним і підготовка студентів до сприймання окремих (вузлових) тем курсу. Звідси під час бесіди вирішальну роль відігравала система попередньо підготовлених викладачем запитань, логічний зв'язок між ними. У разі, коли певне фонетичне явище легко виокремлювалося з-поміж інших, ми вважали за доцільне застосовувати *метод спостереження* студентів за мовним матеріалом.

*Метод роботи з підручником* ставав у пригоді саме тоді, коли пропонувався першокурсникам матеріал частково вже був відомий із програми загальноосвітньої школи або із попередніх тем вузівської навчальної програми. Цінним для нашої роботи виявився *проблемний метод*, що полягав у створенні проблемної ситуації викладачем, тобто «у такій організації навчального процесу, коли студенти, розв'язуючи те чи інше пошукове завдання, натрапляють на нове, незрозуміле їм з першого погляду» [5, 59]. Дійсно, ефективність проблемного методу, як і методу евристичної бесіди, сприяла активізації пізнавальної діяльності першокурсників, розвиваючи в них уміння побачити проблему, висловити припущення, побудувати докази й зробити на цій підставі умовиводи чи певні висновки. Серед низки *теоретико-практичних методів* чільне місце посідали різні види фонетичного розбору (повний фонетичний аналіз слів, фонетико-орфографічний, фонетико-орфоепічний, фонетико-графічний і под.), слуховий, зоро-слуховий, попереджувальний чи пояснювальний диктанти, читання вголос підготовлених текстів з подальшим переказом, що сприяло формуванню рецептивних і репродуктивних умінь у першокурсників-філологів. Серед *контрольно-перевірних методів*, залежно від поставленої мети, практикувалося фронтальне (індивідуальне) групове опитування студентів задля перевірки й оцінювання їхніх знань, умінь і навичок, виконання письмових контрольних і тестових завдань, проведення залікових семінарів, аудиторних лабораторних робіт тощо.

Залежно від специфіки опановуваного матеріалу на різних етапах експериментальної роботи означеними методами навчання відповідали ті чи інші прийоми. Наприклад, настановно-корективний етап характеризувався активним використанням прийому зіставлення для корекції неправильно сформованих артикуляційних навичок; різних прийомів аналізу, узагальнення і систематизації, набутих за час навчання у середньому закладі

освіти, знань і навичок; прийомів-правил у вигляді настанов чи усного попередження, типу «Зверни увагу», «Вимов як написано», «Порівняй», «Запам'ятай», «Наголошуй правильно» тощо. Протягом теоретико-практичного етапу провідну роль було відведено прийомам порівняння й енології, що дозволяло студентам усвідомлювати особливості одних фонетичних явищ чи закономірностей української мови на основі їх подібності до інших. Робота з нейтралізації вимовних помилок здійснювалася шляхом використання артикуляційно-зіставних і аналітико-синтетичних прийомів. З-поміж них: а) прийом фонетичного аудіювання, коли студентам пропонувалося заслухати магнітофонний запис тексту і визначити місце відпрацьованого звука у словах з різною складовою структурою, розрізнити зі слуху звуки, близькі за місцем творення, розпізнавати звуки (фонемні) при швидкому темпі мовлення; б) прийом наслідування зразка, коли студентам рекомендувалося порівнювати свою вимову зі зразковою і виявляти орфографічні відхилення; в) демонстрація смислорозрізнявальної ролі звуків була найбільш дієвою при роботі над інтерферентними помилками щодо змішування твердих/м'яких/пом'якшених або дзвінких (глухих приголосних звуків); г) порівняння слів з виучуваними звуками за звучанням і написанням (фонетичний розбір); ґ) пояснення артикуляції звуків за допомогою рентгенсхем, палатограм, ілюстрацій, самоспостережень студентів за роботою мовного апарату (напр., у випадку з візуально розрізнявальними позиціями /v/ і /w/); д) при роботі з наголосом найбільший ефект досягався при використанні прийому «протягування» наголошеного складу (напр., за-пи-тааа-ння, од-нааа-ко-вий, спиин-на) або швидка багаторазова вимова слова з «викрикуванням», тобто виділенням наголошеного складу; е) прийом прихованого керування артикуляцією забезпечувався за рахунок спеціально дібраного матеріалу, коли потрібні артикуляційні рухи виникають у студентів не тільки внаслідок їх усвідомлення, але здебільшого в результаті створення сприятливої фонемної позиції для відпрацьованого звука.

У процесі становлення слухо-вимовних і акцентно-інтонаційних фонетичних навичок, як обов'язковий елемент навчального процесу, використовувалися різні види опор – зорові, вербальні й моторні. Зоровими опорами слугували: диригування викладача або диригування, здійснюване студентами, що сприяло розвитку здатності фонетично коректно оформлювати породжуване висловлювання, наприклад, під час імітації; транскрипція, тонограми, інтонаційна розмітка мали місце під час роботи над технікою читання вголос, виступаючи своєрідними підказками для студентів, водночас сприяючи вдосконаленню їхніх вимовних і акцентно-інтонаційних навичок. Вербальні опори (пояснення викладача) застосову-

валися під час опису способу вимови того чи іншого звука, звукосполучення чи інтонаційної моделі речення, сполучаючись або із зоровим підкріпленням у вигляді таблиць, схем, або із слуховим – через використання магнітофонних записів. Використання моторних опор здійснювалося переважно у вигляді відстукування студентами ритму фрази. У такий спосіб викладач отримував можливість контролювати акцентно-ритмічні навички на рівні сприйняття цілого тексту на слух або на стадії відтворення фрази з відпрацьовуваною інтоноюю. Відзначимо, що моторні опори при читанні вголос теоретично можливі, але, як засвідчило дослідне навчання, є практично неефективними у зв'язку із необхідністю розподіляти увагу між зоровим образом написаного тексту (або фрази) і його відтворенням за допомогою реалізації мовнорухових функцій організму й моторикою руки, чим студенти на першому курсі навчання у ВНЗ ще не володіють уповні.

Стрижневим компонентом організації навчальної діяльності першкурсників на заняттях з практичної фонетики у ВНЗ виступила упорядкована система завдань, що сприяла реалізації принципів, методів і прийомів, націлених на формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічного факультету. При визначенні типів вправ і завдань, релевантних для побудови експериментальної методики навчання фонетики й орфоепії у вишій школі, ми спиралися на ті лінгводидактичні дослідження, які розкривають принципи побудови системи вправ і подають науково обґрунтовані підходи щодо їх класифікування. Так, серед численних типів і видів вправ з навчання правильної вимови на нашу увагу заслуговують ті класифікації, в основу яких покладено характер навчальної діяльності тих, хто навчається. Зокрема, вченими виділено вправи аналітичного і конструктивного характеру (оперативні й тренувальні), імітаційні та комунікативні (мовленнєві) вправи.

Відтак, під час дослідного навчання застосовувалися різноманітні за змістом і формою виконання типи вправ, серед яких чільне місце посідали: а) *артикуляційні вправи*, спрямовані на засвоєння й усвідомлення схожостей і відмінностей в артикуляції тих чи інших звуків української мови; б) *імітаційно-слухові*, що мали на меті розвиток фонематичного слуху студентів, а також сприяли становленню чіткої і розбірливої дикції; в) *оперативні вправи* аналітичного і конструктивного характеру; г) *коректувальні*, спрямовані на нейтралізацію діалектних вимовних відхилень від літературної норми у мовленні студентів або помилок, що є результатом тривалої російсько-української двомовності; г) *комунікативні*, які забезпечували автоматизацію усталених слухо-артикуляційних уявлень із подальшим включенням відпрацьованого фонетичного матеріалу у власні висловлювання першкурсників.

За способом оформлення завдань означені вправи розподілялися на: а) вправи з усним поданням, коли завдання сприймається виключно зі слуху, причому, матеріал може пред'являтися як викладачем, так і диктором (із використанням магнітофонного запису); б) вправи з письмовим поданням, коли завдання сприймається візуально. За способом пред'явлення завдання використовувались: а) усні (вербальні) вправи (напр., усна відповідь на запитання викладача); б) графічне подання – через використання прийнятої у фонетиці символіки, типу транскрибування тексту, інтонування, тонограми і под. За наявністю опор (зорові, вербальні, слухові, моторні) вправи розподілялися на ті, що спираються на одну із опор, або ті, що поєднують кілька опор одночасно.

Ураховуючи ту обставину, що формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічного фаху є складним поетапним процесом науково-пізнавальної і практичної діяльності, кожен із виділених нами етапів лінгводидактичної моделі вимагає застосування різноманітних форм навчального процесу, під якими в дидактиці вищої школи розуміють види організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

### *Список використаних джерел*

1. Біляев О., Скурагівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16-22.
2. Біляев О.М., Вашуленко М. С., Плахотник В. М. Концепція мовної освіти в Україні // Дивослово. – 1994. – № 9. – С. 71-73.
3. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28-33.
4. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А.Бухбиндера. – К.: Изд-во Киев. гос. ун-та, 1986. – С. 143-159.
5. Тоцька Н.Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Херсон, 2001. – 150 с.
6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 170 с.
7. Хомский Н. Язык и мышление / Пер. с англ. – М., 1972. – 192 с.
8. Шумарова Н.П. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект: Дис... д-ра філол. наук. – К., 1994. – 360 с.