

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

Факультет іноземних мов

Кафедра германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

на тему: **Формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи на основі автентичного пісенного матеріалу**

Студентки 2 курсу групи МСО  
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література)  
(англійська, німецька)  
Захаріної Анастасії Олександрівни

Використання чужих ідей,  
результатів і текстів мають  
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: Поселецька К. А.,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач

\_\_\_\_\_

(підпис)

\_\_\_\_\_

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів: \_\_\_\_\_ Оцінка: ECTS \_\_\_\_\_

Голова комісії \_\_\_\_\_

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Члени комісії \_\_\_\_\_

(підпис)

(ініціали, прізвище)

\_\_\_\_\_

(підпис)

(ініціали, прізвище)

\_\_\_\_\_

(підпис)

(ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2018 рік

## Зміст

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ .....</b>	<b>10</b>
1.1. Дефінітивна характеристика поняття «фонетична компетенція».....	10
1.2. Специфіка формування фонетичної компетенції в учнів школи II ступеня .....	23
1.3. Психофізіологічні особливості сприймання музичних творів учнями на уроці англійської мови .....	41
1.3.1 Вплив функціональної музики на якість освітнього процесу.....	42
1.3.2 Значення музичної фонетики у вдосконаленні слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок учнів середньої школи.....	45
1.3.3 Пісенний автентичний матеріал як ефективний засіб формування фонетичної компетенції учнів в контексті використання методики CLIL на уроках англійської мови .....	49
<i>Висновки до розділу 1</i> .....	54
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ .....</b>	<b>56</b>
2.1. Організація констатувального етапу пробного навчання в учнів середньої школи .....	56
2.2. Хід та аналіз пробного навчання фонетичної компетенції в учнів середньої школи на основі пісенного автентичного матеріалу .....	76
<i>Висновки до розділу 2</i> .....	103
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>105</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>109</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>117</b>

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* На сьогоднішньому етапі розвитку суспільства загальноновизнаним є той факт, що оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування неможливе без знань соціокультурних особливостей країни мови, що вивчається. Комунікативний і лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови взаємообумовлені і тісно пов'язані.

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

Фонетичну компетенцію трактують 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 (Н. Бориско). Успішність формування фонетичної компетенції залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної та фонетичної усвідомленості. У свою чергу, фонетичну навичку розглядають як автоматизовану репродуктивну або рецептивну дію, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення та адекватне сприймання звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших.

Ряд дослідників (М. Белкіна, С. Гебель, Н. Дьяченко, А. Комаров, С. Лосєва, Є. Михайлова, А. Нехорошева та ін.) наголошують на тому, що у процесі формування фонетичної компетенції під час проведення фонетичних фрагментів уроків доцільно використовувати різноманітні засоби навчання, зокрема, фонограми і відеофонограми із зразками автентичного мовлення – записи віршів, римувань, пісень, діалогів, спеціальних фонетичних вправ для слухання й імітації, а також фрагментів фільмів, телепередач тощо.

Втім, С. Сомова, М. Поспієжинська та Ф. Яганг, вважають, що пісенний жанр як один з важливих жанрів музичної творчості завдяки наявності вербального тексту здатен точно і образно відобразити різні сторони соціального життя народу країни, мову якої вивчають. Пісні, як і іншому витвору мистецтва, властива комунікативна функція, тобто передача автором змісту адресатові. При цьому на відміну від навчальних текстів загальнокраїнознавчого характеру, котрі, перш за все, інформують читача або слухача, тобто впливають на його інтелект і пам'ять, пісня, як країнознавчий матеріал, впливає на емоції людини та її загальнохудожню пам'ять.

Варто наголосити, що пісня – це один із найсильніших стимулів для подальшого вивчення іноземної мови. Вона полегшує запам'ятовування складного матеріалу, мовних кліше, стійких висловлювань. З іншого боку, музика позитивно впливає на формування особистості учня, його характеру і настрою, розвиває естетичний смак.

Питання застосування засобів навчання іноземної мови, які б стимулювали розвиток фонетичної компетентності учнів середньої школи, залишається відкритим та дискусійним. Попри всі переваги використання пісні у навчанні іноземної мови, навчально-методичні комплекси не містять достатньої кількості пісенного матеріалу. Актуальність даної проблеми та недостатня її розробленість зумовили вибір теми нашого магістерського дослідження: **«Формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи на основі автентичного пісенного матеріалу»**.

**Об'єкт дослідження** – процес формування фонетичної компетенції в учнів.

**Предмет дослідження** – фонетична компетенція учнів середньої школи.

**Мета** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання автентичного пісенного матеріалу з метою формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи.

**Завдання:**

1. Здійснити дефінітивну характеристику поняття «фонетична компетенція» і визначити його роль у розвитку іншомовної компетенції учнів 5-9 класів загальноосвітньої школи.

2. Визначити критерії та рівні сформованості фонетичної компетенції учнів середньої школи.

3. Розробити систему вправ для формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи засобами автентичного пісенного матеріалу та перевірити її ефективність.

**Гіпотеза:** якщо у процесі вивчення англійської мови в школі II ступеня використовувати автентичний пісенний матеріал, то значно підвищиться рівень сформованості фонетичної компетенції учнів, оскільки даний засіб навчання сприяє більш коректному артикуляційному та інтонаційному оформленню своїх висловлювань і розумінню й адекватному сприйманню мовлення інших, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості.

Для вирішення поставлених завдань ми послуговувались такими **методами дослідження:**

- *теоретичними* – *аналіз і синтез психолого-педагогічної, методичної літератури та узагальнення отриманої інформації з метою дослідження сутності, структури, особливостей та умов формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи; аналіз навчально-методичної літератури з метою дослідження педагогічного досвіду використання автентичного пісенного матеріалу на уроках англійської мови; порівняльний аналіз поглядів різних дослідників, методистів, практиків на роль фонетичної компетенції у розвитку іншомовної компетенції учнів середньої школи;*

- *емпіричними* – *анкетування, пряме й непряме спостереження, бесіди з учителями, вивчення шкільної документації, складання творчих завдань, аналіз продуктів самостійної та творчої діяльності учнів, за допомогою яких вивчався вплив автентичного пісенного матеріалу на рівень*

сформованості фонетичної компетенції в учнів середньої школи; *пробне навчання* з метою виявлення ефективності використання автентичного пісенного матеріалу, спрямованого на формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи;

- *статистичними* – методи обробки даних, графічне подання результатів експерименту, аналіз результатів констатувального та підсумкового етапів дослідження з метою визначення рівнів сформованості фонетичної компетенції учнів середньої школи.

**Наукова новизна** одержаних даних полягає у тому, що:

- охарактеризовано критерії, показники та на їхній основі визначено рівні сформованості фонетичної компетенції учнів середньої школи;

- розроблено комплекс вправ для формування фонетичної компетенції учнів середньої школи;

- подальшого розвитку набули теоретико-методичні підходи щодо використання автентичного пісенного матеріалу з метою формування фонетичної компетенції в учнів 5 – 9 класів у процесі вивчення англійської мови.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці та впровадженні в освітній процес комплексу вправ для формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи засобами автентичного пісенного матеріалу. Результати даного дослідження можуть бути використані викладачами ВНЗ у процесі викладання дисципліни «Методика викладання англійської мови»; учителями англійської мови, студентами педагогічних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації під час проходження виробничої практики у школі II ступеня.

**Експериментальна база дослідження:** КЗ «Фізико-математична гімназія №17 Вінницької міської ради». Всього експериментом охоплено 28 учнів 8-А класу, які в ході експерименту були поділені на дві рівноцінні за кількістю та рівнем знань підгрупи – ЕГ та КГ.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дипломного дослідження апробувалися на XV Міжнародній студентській Інтернет-конференції «Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі» (м. Вінниця, ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 23–24 листопада 2017 р.), студентській науковій Інтернет-конференції «Сучасні проблеми лінгвістики і літературознавства та методики викладання мови і літератури» (м. Вінниця, ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 14 грудня 2017 р.), Всеукраїнській науковій інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 16 березня 2018 р.), XXV Міжнародній студентській науково-практичній конференції «Від ідеї – до інновації» (Білорусія, м. Мозир, Мозирський державний педагогічний університет ім. І. П. Шамякіна, 27 квітня 2018 р.), II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими потребами» (8-9 листопада, 2018 року), Всеукраїнській науковій конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 22 листопада 2018 року), XVI Міжнародній студентській Інтернет-конференції «Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі» (ВДПУ ім. М. Коцюбинського, Південно-східний університет штату Міссурі, США, 4 грудня 2018 р.).

**Публікації.** За результатами конференцій опубліковано такі статті:

1. Захаріна А. О. Формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи в контексті міжкультурної парадигми іноземної освіти / А. Захаріна // Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі // Матеріали XV міжнародної студентської інтернет-конференції (Вінниця, 23-24 листопада 2017 року) / гол. ред. Ямчинська Т. І. – Вінниця : ФОП Тарнашинський О.В. – Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/16wdYy85ghRT6ONAxPvYzZ26gpWOqwo3euV60EgNlN4s/edit>

2. Захаріна А. О. Використання автентичного пісенного матеріалу на уроках англійської мови в середній школі / А. Захаріна // Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики викладання мови і літератури: тези доповідей та повідомлень наукової інтернет-конференції студентів. – Випуск 3 [14 грудня 2017 р.] / Гол.ред. Т. І. Ямчинська. – Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2017. – С.268-270.
3. Захаріна А. О. Особливості формування слуховимовних навичок в учнів середньої школи / А. Захаріна // Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: Збірник матеріалів Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 16 березня 2018 р.). – Переяслав-Хмельницький, 2018. – Вип.41 – С. 162-165.
4. Захарина А. А. Сенсibiliзация как основное средство предотвращения трудностей в процессе формирования слухопроизносительных навыков учащихся средней школы // От идеи – к инновации: Сборник материалов XXV Международной студенческой научно-практической конференции (г. Мозырь, Республика Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина, 26 апреля 2018 г.). – Мозырь, 2018. – Ч.3. – С. 18-19.
5. Захаріна А. О. Технологія jazz chants як інструмент формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи на уроці англійської мови / А. Захаріна // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : Збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції (Вінниця, ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 22 листопада 2018 р.) – С. 289-291.
6. Захаріна А. О. Значення музичної фонетики у вдосконаленні слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок учнів середньої школи / А. Захаріна // Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі: Збірник матеріалів XVI Міжнародної студентської Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, Південно-східний університет штату Міссурі,



США, 4 грудня 2018 р.) – Режим доступу:  
[https://docs.google.com/document/d/1gktYwTmc72hutu3KrfFXgDJ6C10Ou-GZJw0\\_iL4fvro/edit](https://docs.google.com/document/d/1gktYwTmc72hutu3KrfFXgDJ6C10Ou-GZJw0_iL4fvro/edit)

**Структура роботи.** Дипломна робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел (76 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 117, сторінок, основний зміст викладено на 108 сторінках. У тексті вміщено 10 таблиць та 5 рисунків.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

### 1.1. Дефінітивна характеристика поняття «фонетична компетенція»

У навчальній програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови у 5-9 класах зазначено, що основною метою базової загальної середньої освіти є розвиток і соціалізація особистості учнів, формування у них національної свідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку і самонавчання в умовах глобальних змін та викликів. Випускник основної школи – це патріот України, який знає її історію; компетентний мовець, який вільно володіє державною мовою та однією чи декількома іноземними; носій українського менталітету, який поважає культури інших народів.

З огляду на вище сказане, сучасне суспільство висуває нові вимоги до викладання та вивчення іноземних мов у школі. Оновлення змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах пов'язане, насамперед, із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти, а саме: спрямуванням навчальної діяльності на формування в учнів необхідних життєвих компетенцій, що в майбутньому надало б можливість випускникам школи комфортно почуватися у світовому мультинаціональному просторі. Визначення та реалізація оновленого змісту навчання забезпечуються активною переорієнтацією шляхів набуття шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу [43]. Вище зазначене змушує різнобічно переосмислити теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови [19].

Таким чином, введення компетентнісного підходу, на думку А. В. Хуторського, в нормативну і практичну складову навчального процесу

дозволить вирішити проблему, типову для української школи, коли учні володіють теоретичними знаннями, проте зазнають значних труднощів в діяльності, що вимагає використання їхніх знань для вирішення конкретного завдання чи проблемної ситуації [63, с.135-157].

Провідним завданням навчання іноземної мови в середній школі, безперечно, вважається формування комунікативної компетенції школярів. Концепт «комунікативна компетенція» складає єдину структуру, маючи в основі інші компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну і стратегічну.

Однак А. О. Хомутова виділяє значно ширший та методично обґрунтований комплекс субкомпетенцій, що входять до складу іншомовної комунікативної компетенції:

- лінгвістична компетенція – здатність відтворювати й інтерпретувати значуще висловлювання, яке побудоване за нормами відповідної мови;
- соціолінгвістична компетенція передбачає вміння здійснювати вибір лінгвістичної форми і способу мовного вираження, адекватного умовам акта комунікації;
- дискурсна компетенція – здатність використовувати певну стратегію і тактику спілкування для конструювання та інтерпретації зв'язних текстів;
- соціокультурна компетенція – усвідомленість соціокультурних контекстів, в яких мова використовується носіями, і те, як ці контексти впливають на вибір і комунікативний ефект конкретних форм;
- соціальна компетенція включає бажання і вміння взаємодіяти з іншими і здатність керувати соціальними ситуаціями;
- стратегічна компетенція – здатність використовувати вербальні та невербальні засоби для компенсації недостатності знань мови в іншомовному середовищі [62].

Слід наголосити на тому, що всі складові іншомовної компетенції формують причинно-наслідкові зв'язки, тому достатній рівень сформованості

фонетичної компетенції забезпечує продуктивну взаємодію комунікантів і їхнє взаєморозуміння, а отже, безпосередньо впливає і на інші субкомпетенції.

Фонетичний аспект лінгвістичної компетенції у школах переважно обмежений у процесі навчання, тому в учнів немає достатньої кількості фонетичних знань. Проте на нашу думку, школярі середньої та старшої школи повинні володіти ключовими поняттями у галузі фонетичних знань з метою успішного застосування їх на практиці. Тому, вважаємо доцільним все ж таки розглянути, що передбачає фонетичний аспект лінгвістичної компетенції:

- ✓ знання про артикуляційну базу англійської мови, знання про будову органів мови, механізми голосоутворення, специфіку артикуляції звуків, знання про просодію, знання про інтонації, знання основних фонетичних явищ і термінів;
- ✓ знання про способи артикуляції звуків в рідній мові, наприклад, знання про подібність / відмінність звуків, типи інтонації, які дозволяють забезпечити перенесення або уникнути інтерференції в оволодінні англійською вимовою;
- ✓ знання про особливості офіційних і неофіційних стилів мови та про діалекти;
- ✓ вміння застосовувати знання на практиці і будувати висловлювання, адекватні цілям і умовам комунікації.

Фонетичний аспект соціолінгвістичної компетенції передбачає:

- ✓ знання про те, як соціальні чинники впливають на вибір фонетичних форм в залежності від віку, соціального стану, освітнього рівня і т. д. ;
- ✓ вміння застосовувати названі знання в практиці спілкування з метою досягнення взаєморозуміння на основі створення загального значення.

Фонетичний аспект дискурсної компетенції виключно важливий. Він проявляється в побудові мовних актів з використанням емоційних засобів (інтонація, паузи, наголос, ритм) і сприяє актуалізації різних значень в сприйнятті співрозмовників. Цей аспект представлений знаннями про способи

використання фонетичних засобів як емоційних чинників організації мовного акту, які визначаються статусом учасників мовного акту.

Фонетичний аспект стратегічної компетенції складається:

- ✓ з наявності фонетичних знань, які спрямовані на освоєння лексичних та граматичних структур;
- ✓ з уміння використовувати ці знання для розпізнавання лексичних та граматичних структур в потоці мовлення, оскільки фонетична компетенція тісно пов'язана з формуванням граматичної і лексичної компетенцій.

Суть фонетичного аспекту соціокультурної компетенції полягає:

- ✓ у знанні про місце і роль фонетичних засобів в розумінні і відтворенні мови;
- ✓ у знанні літературної норми вимови; у знанні варіантів вимови, допустимості їх використання в конкретній ситуації спілкування;
- ✓ у знанні про подібності і розходження у фонетичних системах рідної та іноземної мов;
- ✓ в умінні спостерігати за промовою носія мови з метою виділення та визначення її вимовних особливостей.

Фонетичний аспект соціальної компетенції реалізується:

- ✓ в умінні розуміти і відтворювати мовленнєвий твір відповідно до мети і умов спілкування для встановлення контакту;
- ✓ в умінні адаптувати власну вимову до стандартів іншомовної культури з метою досягнення основної цілі комунікації [62].

Таким чином, фонетична компетенція, будучи складовою частиною лінгвістичної компетенції, тісно пов'язана зі всіма субкомпетенціями іншомовної комунікативної компетенції, забезпечуючи їхню реалізацію.

В контексті нашого дослідження нас найбільше цікавить соціокультурна компетенція (СКК), яка являє собою уміння врахувати культурні особливості, правила вербальної і невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування, адже вона найтісніше пов'язана з фонетичною компетенцією. Важливість

формування соціокультурної компетенції запропонована новою мовною політикою в Європі і в Україні в тому числі, суть якої зводиться до необхідності виховання людини, яка здібна брати участь в діалозі культур, а також має достатню для цього іншомовну підготовку [29].

Слід зауважити, що іноземна мова є суттєвим елементом культури народу – носія цієї мови і засобом передачі його іншим. Вона допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, підвищує рівень гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту. На сьогоднішній день, сучасний державний стандарт з іноземної мови ставить за основну мету «розвивати здібності учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізації сучасного світу. Ця мета передбачає взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності» [23, с. 5-7].

У контексті нашого наукового дослідження нас найбільше цікавить соціокультурний розвиток, який охоплює такі два види компетенцій як країнознавча та лінгвокраїнознавча. Поняття «країнознавчі знання» тлумачиться у зазначеному вище документі як «знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни», а «лінгвокраїнознавчі знання – це знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування» [23].

Вивчення мови та культури одночасно не випадкове, тому що вони дозволяють вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, а і як спосіб ознайомлення учнів із новою для них дійсністю. Як зауважує методист Н. А. Саланович, «такий підхід у навчанні іноземної мови у школі багато в чому забезпечує не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних завдань, а і вміщує величезні можливості для подальшої підтримки мотивації навчання» [53].

Мовну компетенцію визначають як сукупність конкретних умінь, необхідних для мовленнєвих контактів, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною (А. П. Василевич), як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії та адекватне їх використання у мовленнєвій діяльності (А. М. Богуш), як «почуття мови» (О. Д. Божович). У мовній компетенції О. М. Шахнарович виділяє рівні, що відповідають рівням системи мови: фонетичний, лексичний, граматичний (словоутворювальний та граматичний підрівні) [65].

Перш за все, як зазначає Р. К. Міньяр-Белоручев, формування будь-яких мовленнєвих навичок починається з формування навичок вимови [42, с. 25-34].

Як відомо, фонетична компетенція – складова іноземної комунікативної компетенції. Під останньою розуміється мовна здатність, яка передбачає вираження, інтерпретацію і обговорення значення, включаючи взаємодію між індивідами. О. Н. Ярославова вдало диференціює наступні характеристики іншомовної комунікативної компетенції:

1) динамічний характер, який заснований на створенні значень, висловлювань і проявляється в тому, що знання і вміння комунікантів змінюються, а, відповідно, варіюється і характер здібностей до спілкування;

2) імпліцитний характер: крім знань, здібностей і когнітивних компонентів до іншомовної комунікативної компетенції входять некогнітивні компоненти, тобто мотивація, відношення, інтерактивність;

3) комплексний характер, що передбачає розгляд іншомовної комунікативної компетенції як сукупності лінгвістичного, психологічного і соціологічного компонентів;

4) збірний культурний характер, оскільки дане поняття відображає систему культурних цінностей як в мовних, так і немовних діях;

5) релятивний характер, що показує нерівномірний розвиток компонентів комунікативної компетенції [70].

Питання фонетичної компетенції є особливо актуальним сьогодні. Особливо гостро проблема формування слуховимовних та інтонаційних

навичок прослідковується, на нашу думку, у середній школі. У нормі, щоуроку в початковій школі 20-25 хвилин присвячується роботі над фонологічною системою мови, в той час як на фонетичну зарядку у 5-9 класах учителі майже не виділяють часу, хоча кожне заняття повинне починатись із правильного налаштування мовного артикуляційного апарату та введення в іншомовну атмосферу. Відповідно, фонетична компетенція учнів школи II ступеня перетворюється на прогалину, без подальшої можливості вдосконалення та корегування.

На сьогоднішній день сучасними вченими, лінгвістами, методистами та вчителями розробляються методики формування фонетичної компетенції (Н. Л. Гончарова, В. В. Перлова, А. О. Хомутова), вдосконалення окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (А. М. Хоміцька), пропонуються варіативні підходи до визначення сутності та складової фонетичної компетенції (Ю. В. Головач, Т. Є. Єременко) тощо.

У свою чергу Т. Є. Єременко зазначає, що серед учених немає єдиного погляду на визначення поняття фонетичної компетенції. Так, фонетична компетенція розуміється як здатність індивідів оперувати знаннями щодо функціонування сегментних та супrasegmentних одиниць фонетичної системи мови у мовленні [26, с. 51], або як знання та навички перцепції та продукції: звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті (алофонів); фонетичних ознак розрізнення фонем (дистинктивних ознак, наприклад, соборності, 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 [49, с. 116].

Специфіка вивчення проблеми формування фонетичної компетенції обумовлена особливостями самого поняття «фонетична компетенція». При його визначенні А. О. Хомутова наголошує на необхідності застосування



міждисциплінарного підходу до розпізнавання даного методичного явища, оскільки:

1) науково обґрунтована методика навчання іншомовної вимови будується на порівняльному аналізі фонематичних систем іноземної (англійської) і рідної мов;

2) розвиток вимовних навичок є невід'ємною частиною загального процесу розвитку мовних навичок і умінь при навчанні іноземної мови;

3) навчання вимові виступає важливим щаблем у всій подальшій роботі як в плані практичного оволодіння механізмом вимови і вимовною нормою, так і в плані вироблення мовленнєвих умінь;

4) стійка нормативна вимова учнів утворює необхідну передумову для швидкого і міцного засвоєння мовного матеріалу, значною мірою економить працю і час викладача та учнів і сприяє успішному виробленню умінь усного мовлення, читання і письма [62].

*Фонетичну компетенцію* трактують 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 [10, с. 3];

– гнучку систему, що розвивається, субкомпонент лінгвістичної компетенції, яка включає знання про звукову систему сучасної іноземної мови, релевантні перцептивні та артикуляційні навички, вміння адекватно оперувати ними відповідно до мовної ситуації, а також комплекс внутрішніх інструментально-інтеграційних мотивів, переконань і цінностей, які забезпечують високу якість професійної міжкультурної комунікативної діяльності (Н. Л. Гончарова) [18, с. 42];

– здатність індивіда на основі фонетичних знань, слухо-вимовних та інтонаційних навичок адекватно розпізнавати на слух автентичне мовлення та коректно оформлювати власне висловлювання, враховуючи вимовну норму іноземної мови, ситуації спілкування, стилі та інші соціолінгвістичні

особливості мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний контроль процесу фонетичного оформлення мовлення [24, с.17].

Як відомо, систему фонетичної компетенції складають *фонетичні знання*, що передбачають знання про:

- фонетичну сторону мовлення: фонемі та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу); інтонацію та її основні компоненти (мелодіку, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр);
- транскрипцію або інші умовні символи (в залежності від ІМ) та графічні можливості відображення інтонації [10].

Звісно, мова йде не про знання лінгвістичної фонетики. Саме тому, беручи до уваги фактори доступності, посильності і відповідності потребам спілкування, для формування ФК учні (насамперед основної і старшої школи) потребують мінімально необхідних знань так званої *педагогічної фонетики* (або «фонетики учня»), без яких формування ФК навіть на апроксимованому рівні неможливе. *Педагогічна фонетика* завжди контрастивна, адже враховує вплив рідної мови. Навчальний матеріал для неї відбирається за суто методичними критеріями (наприклад, нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування) і організовується циклічно і концентрично (а не системно-лінійно, як в лінгвістичній фонетиці) з плануванням фаз систематизації і повторення. Педагогічна фонетика передбачає здебільшого індуктивний шлях оволодіння фонетичним матеріалом після його багаторазового використання у спілкуванні, і здобуття знань учнями на основі організованої вчителем наочної демонстрації фонетичних явищ безпосередньо у мовленні. В ній враховуються психолого-педагогічні особливості засвоєння і вживання фонетичного матеріалу, наприклад, його складність і зрозумілість для учнів, запам'ятовуваність, залежність від сфери його використання в продукції чи в рецепції, зведення до мінімуму термінології. Наприклад, немає сенсу

знайомити учнів з поняттями фонемі й алофону. Але вони мають розуміти, що довгий або короткий голосний може змінити значення слова в англійській або німецькій мовах. А щоб учні швидше навчилися визначати, коли ж голосний, наприклад, в англійській мові вимовляється довго, доцільно познайомити їх з основними правилами довготи голосних. Це не означає однак, що учні повинні вчити фонетичні правила, а вчитель контролювати їх засвоєння. Правила потрібні тільки для того, щоб оволодіння вимовою проходило з найменшими затратами часу і зусиль.

Оскільки чинні програми не містять ніякої інформації відносно обсягу фонетичних знань і розподілу їх по класах, то вчитель керується підручником і фактично самостійно вирішує, коли, скільки і якої інформації потребують його учні, пам'ятаючи при цьому, що роль фонетичних знань суто допоміжна, але ніяк не основна [10].

Крім того, всі фонетичні знання В. А. Бухбіндер поділяє на практично-мовленнєві, знання, що пов'язані з теорією мови, знання про співвідношення між графемою та фонемою, та знання знаків фонетичної транскрипції. Він також класифікує фонетичні знання за рівневим принципом: знання, які стосуються окремого звуку чи правил дистрибуції, або ж комбінації звуків у певній мові; знання, які стосуються явищ у слові; та знання явищ, що можуть мати місце всередині мовленнєвого такту чи речення [12].

Варто зазначити, що *фонетична усвідомленість* теж входить до загальної мовної усвідомленості, яка розкриває розуміння феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння й оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією та її складовими субкомпетенціями. Фонетична усвідомленість – це здатність того, хто оволодіває мовою:

- розмірковувати над процесами формування своєї ФК та оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань;
- свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їхнього утворення і функціонування;
- знати свій тип «мовця» і «учня», усвідомлювати переваги й недоліки

свого типу відносно формування ФК;

- аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки, наприклад, приймати рішення щодо наявності грубих відхилень від стандартної (нормативної) вимови, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання.

До засобів стимулювання рефлексії і чутливості учнів до проблем вимови відносяться: організований учителем індуктивний шлях оволодіння вимовою і кероване ним здобуття найважливіших фонетичних знань учнями; дозування і «візуалізація» фонетичних правил; обговорення з учнями джерел їхніх грубих помилок і шляхів їх подолання; порівняння з рідною мовою (або з першою ІМ); короткі, чіткі й наочні пояснення (наприклад, як відбувається артикуляція, рух і положення окремих органів), використання транскрипції або інших символів, словників вимови тощо [10].

Проте фонетичні знання та фонетична усвідомленість розкривають лише теоретичну сторону поняття фонетичної компетенції, в той час, як практично даний концепт реалізується у формуванні умінь та навичок.

За О. М. Беляєвою та Ю. В. Лисанець “знання”, “уміння” і “навички” належать до базисних дидактичних категорій. Між тим, у педагогічній і психологічній літературі натеper немає єдиного погляду на сутність цих категорій. З огляду на зазначене вище, аналіз змісту і трактування представниками різних наукових шкіл категорій “знання”, “уміння” і “навички” залишається актуальним питанням дидактики в цілому та лінгводидактики зокрема.

Більшість учених “знання” визначає як розуміння, збереження в пам’яті та вміння відтворювати основні наукові факти і теоретичні узагальнення. Будь-яке знання виражається в категоріях, принципах, законах, закономірностях, фактах, ідеях, теоріях, правилах, висновках, які сформульовано в поняттях, судженнях, концепціях [16].

У цьому питанні ми цілком погоджуємося з А. І. Каптеревим, який вважає, що більш коректним буде не виокремлення інформації як окремої

форми знання, а акцентування уваги на співвідношенні актуальної і потенційної інформації у структурі знання [31].

Щодо категорій “уміння” і “навичка”, тут також існують різні погляди. За В. П. Безпалько, навички — це автоматизовані (звичні, безпомилкові, такі, що не вимагають часу для осмислення та швидко повторюються), удосконалені вміння. Саме таке розуміння, на думку вченого, надає можливості діагностичного цілепокладання й об’єктивного контролю навичок. При цьому різниця між умінням і навичкою полягає лише в способі характеристики засвоєної дії: якщо дія може бути схарактеризована лише за змістом (пише, читає, виконує), йдеться про вміння, якщо ж виконувана дія (будь-яка її частина/система дій) характеризується ще й швидкістю (часом) виконання, то йдеться про навичку — дію із заданою автоматизацією [6, с. 80].

У свою чергу, *фонетична навичка* – це автоматизована репродуктивна / рецептивна мовленнєва дія, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення / адекватне сприйняття звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших [10, с. 3]. Отже, йдеться про формування фонетичних навичок в аудіюванні, говорінні, читанні вголос та, певною мірою, в письмі [24, с. 21], що передбачає навчання студентів орфографічно коректного писемного мовлення, засвоєння буквеної і звукової форм морфем, передавання на письмі загального фонетичного образу слова відповідно до орфографічних норм ІМ, що вивчається [67].

Метою навчання фонетичного матеріалу є формування *слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок*.

Під *слухо-вимовними навичками* мовлення розуміють навички фонемно правильної вимови всіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні.

*Ритміко-інтонаційні навички* – це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння мовлення інших людей.

Із цього слідує, що фонетичні навички передбачають як автоматизовану рецепцію звуків (так званий «фонематичний слух») та інтоном (за аналогією з фонематичним – «інтонаційний слух»), так і їх (ре)продукцію – артикуляцію та інтонування.

У свою чергу Ю. В. Рібцун зазначає, що *фонематичний слух* – це вид слуху, який забезпечує розрізнення звуків мовлення як фонем, а також сприйняття та розуміння змісту слів [50].

Оскільки, формування будь-яких навичок тісно пов'язане із розвитком психофізіологічних процесів, вважаємо доцільним опиратися на проаналізовані науково теоретичні джерела з психології, логопедії та онтогенезу дитячого мовлення Є. Н. Вінарської, Е. А. Данілавічюте, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, які виявили, що у дітей фонематичні процеси формуються послідовно від простішого до складнішого: фонематичне сприймання, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз та синтез. У розвитку кожного фонематичного процесу можна виділити три етапи: початковий, основний і заключний [52, с. 3-18]. Тривалість розвитку кожного з них різна і залежить від його складності. Для розвитку кожного наступного фонематичного процесу потрібна не стільки повна сформованість попереднього, скільки достатня, а тому окремі етапи розвитку різних за складністю фонематичних процесів можуть накладатися один на інший. Ми також вважаємо, що у дітей процес розвитку фонематичних процесів стимулює функція фонематичної уваги, яка сама ієрархічно і багатоаспектно розвивається паралельно з ними і поступово починає забезпечувати не лише активність засвоєння інформації про фонем, але й функцію контролю за їхньою вимовою.

А саме, в межах окремих аналізаторних систем: кінестетичної, слухової, зорової напрацьовуються двосторонні зв'язки, у зв'язку з чим, з одного боку, розвивається увага до окремих відчуттів при сприйманні себе, а з іншого боку, увага до окремих зовнішніх проявів (акустичного, артикуляційно-кінестетичного та оптично-артикуляційного) в оточуючих людях. На наступному етапі формується увага до окремих фонем, як узагальнених

акустичних та артикуляційних формальних, а потім смислорозрізнявальних образів. Вищим показником розвитку уваги є формування у дітей здатності контролювати вимову фонем ізольовано і у словах. Таким чином сформований механізм функціонування уваги у наступному забезпечує удосконалення у дітей як словника, так і граматичної системи мовлення [15].

За аналогією до фонематичного слуху, можемо зробити висновок, що *інтонаційний слух* – це здатність до смислового розрізнення різних типів інтоном (інтонаційних моделей), а також їхнє сприйняття та розуміння.

Важливо відмітити, що усі навички вимови (так само граматичні та лексичні) мають характеризуватися якостями автоматизованості, гнучкості і сталості та формуватися поетапно [39].

Отже, проблема формування і вдосконалення фонетичної компетенції є домінантною не лише для школи I ступеня, а й для школярів 5-9 класів, адже фонематичність та швидкість мовлення не тільки надзвичайно важко сформувати, але і необхідно постійно підтримувати на належному рівні та покращувати. Навчання фонетичного матеріалу учнів середньої школи передбачає оволодіння дітьми всіма звуками та звукосполученнями іноземної мови, опанування різних видів наголосу та основних інтонаційних моделей речень. Слід звертати увагу як на теоретичний базис фонетичної компетенції (фонетичні знання та фонетична усвідомленість), так і на похідну практичну сторону слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

## **1.2 Специфіка формування фонетичної компетенції в учнів школи II ступеня**

Як відомо, успішність спілкування залежить від того, наскільки зрозуміло та виразно співрозмовники оформлюють своє мовлення. У навчанні іншомовного спілкування можливість розуміння пов'язана з адекватністю сприйняття фонетичної сторони мовлення, тому вдосконалення навчання

іншомовної мовленнєвої діяльності багато в чому визначається успішністю формування вимовних основ цієї діяльності [45].

Відомо, що формування фонетичних навичок передбачає “перебудову” звичної артикуляції, формування фонематичного слуху, а також оволодіння технікою вимови іншомовних звуків у слові, словосполученні, реченні та в мовленнєвому потоці у процесі як говоріння, так і читання. Оволодіння іншомовною інтонацією передбачає формування аудитивних навичок сприйняття інтонаційного малюнку та його адекватне відтворення. Існують різні підходи до навчання іншомовної вимови. Найбільш уживаними є традиційний та комунікативний методи, кожний з яких має певні переваги, але й водночас окремі недоліки [44, с. 7].

Представники *традиційного методу навчання іншомовної вимови* вважають, що навчання має відбуватися не як проста, недиференційована імітація, а як свідоме засвоєння вимовних дій та їх акустичних ефектів. Так, на думку С. І. Берштейна, зорове та дотикове стеження за вимовними рухами (артикуляцією) веде до виховання моторного відчуття, яке разом із запам’ятовуванням набуває важливого значення для засвоєння іншомовного мовлення. При такому раціональному підході задача артикуляційного навчання полягає в навчанні учнів усвідомлювати вимовні дії, членувати цілісні артикуляції на їх складові елементи, синтезувати ці елементи у нові незвичні сполучення та у тренуванні вимовного апарату, що дозволить здійснювати засвоєння артикуляції автоматично [36].

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

Головною умовою ефективного навчання фонетичному матеріалу є активне залучення артикуляційно-моторної пам’яті, тобто засвоєння фонетичного матеріалу неможливе лише під час прослуховування без



багаторазового повторення й імітації. Саме тому інтенсивне тренування вимови повинно включати два типи вправ: активне слухання зразка та його свідома імітація. Прикладами фонетичних вправ з імітації можуть виступати наступні: вправи на імітацію звуків/інтонаційної моделі, вправи на відтворення звуків/інтонаційної моделі; вправи на самостійну вимову звуків/інтонаційної моделі тощо. Варто зазначити, що питома вага вправ у відтворенні має бути значною. Регулярне використання вправ зі свідомої імітації допомагають подолати міжмовну та внутрішньомовну інтерференцію [51, с. 68-69].

Не менш важливим є запис власної мови, оскільки той, хто говорить, не завжди може почути свої помилки і виправити їх. Використання комп'ютерних програм надає можливість для ефективного оволодіння фонокомпетенцією: індивідуальне прослуховування ідеальної вимови дикторів-носіїв мови, запис і прослуховування власної вимови, імітація, порівняння власної вимови з еталонною, апроксимація тощо.

Етапи формування фонетичної компетенції за традиційним підходом:

- *аналітичний* (або *артикуляторний*), який передбачає окреме формування слухових і вимовних навичок у процесі дедуктивного експліцитного навчання. Етапи роботи: ознайомлення учнів з артикуляцією кожного звука і його характеристиками – робота над вимовою спочатку окремих звуків, звукосполучень, а потім слів, словосполучень і речень. Цей підхід суперечить принципам комунікативного навчання ІМ (сформовані навички є нестійкими, тому що умови їх формування не відповідають умовам їхнього функціонування у спілкуванні); вимагає проведення тривалого вступного фонетичного курсу і не може, таким чином, застосовуватися у школі;

- *імітативний* (або *акустичний*) підхід базується не на усвідомленому засвоєнні особливостей артикуляції, а на сприйнятті мовлення і його імітації. Однак імітація не може служити надійним прийомом навчання через дію фільтру рідної мови навіть у молодших школярів, які імітують краще за дорослих. Тому, дуже часто має місце помилкова імітація. Перевагою цього

підходу є однак те, що фонетичні навички формуються не ізольовано, а в мовленнєвих зразках;

- *аналітико-імітативний* (або *комбінований*) підхід об'єднує переваги обох підходів і раціонально комбінує імітацію з аналізом, з доступними учням описом артикуляції й інтонування та поясненнями особливостей вимови і фонетичної підсистеми мовлення. Питома вага імітації (імпліцитного засвоєння) та аналізу (експліцитного засвоєння) варіюється і залежить від ступеня навчання: пояснювати й аналізувати необхідно в такій мірі, в якій це може бути корисним учням для розуміння особливостей фонетичного явища і полегшення його засвоєння [10].

Інший підхід до навчання іншомовної вимови – *комунікативний* – повністю заперечує традиційний метод навчання вимови, базуючись на інших ключових засадах. Таким чином, В. В. Бужинський стверджує, що одноманітність аналітико-імітативних вправ, низький рівень мотивації призвели до втрати інтересу до вивчення іноземної мови, до деградації вже сформованих іншомовних фонетичних навичок [11, с. 43].

Комунікативність, за Є. І. Пассовим, полягає у подібності процесу навчання процесу комунікації. Точніше, комунікативний метод заснований на тому, що процес навчання виступає моделлю процесу комунікації [46, с. 25]. Відповідно до цього, навчання вимови з перших занять має проходити в умовах реального спілкування або якомога точніше імітувати ці умови. Тобто учні повинні не готуватися до мовлення, а відразу починати спілкуватися, вимова має не “додаватися” до мовлення, а бути його основою, нерозривно пов’язаною з іншими компонентами навчання іншомовного мовлення – лексичними та граматичними навичками [12, с. 43-44]. Прихильники комунікативного підходу виділяють у навчанні вимови її смислотворчий, функціональний і соціальний аспекти. Більше того, С. В. Павлова зазначає, що в організації навчання іншомовної вимови на комунікативній основі необхідно враховувати наступні закономірності, а саме:

- системний характер взаємозв'язку фонетичних одиниць у реальному спілкуванні;
- провідну роль функціонального аспекту вимови;
- вплив комунікативного завдання на оформлення мовлення;
- необхідність забезпечення мовної готовності як пускового сигналу до початку говоріння;
- фоновий вплив вимовних операцій більш вищого рівня [12].

Доцільно зазначити, що послідовність формування фонетичних навичок як основного складника фонетичної компетенції може варіюватися, адже вчителі у школах обирають різні види підручників, що ілюструють ту чи іншу послідовність подачі звуків та інтоном. Орієнтиром служать загальнодидактичні принципи навчання: від знайомого до незнайомого, від легкого до важкого, від простого до комплексного, від явищ, що мають аналоги в рідній мові, до тих, які не мають їх. Тому, більшість підручників починає з першої групи звуків і легких інтоном, імітація яких не викликає великих труднощів.

Згідно з артикуляційним підходом, який відкидає акустичний та диференційований підходи, до засвоєння вимовних навичок за І. О. Грузинською та К. М. Колосовим всі звуки англійської мови умовно розділяють на три групи за ознакою схожості/розбіжності звуків англійської та рідної мови:

- ✓ до *першої групи* відносять звуки, максимально наближені до звуків рідної (української) мови за своїми акустичними особливостями та артикуляцією (наприклад, [b], [m], [s], [z], [ʃ]);
  - ✓ *друга група* включає звуки, які, на перший погляд, дуже схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками (наприклад, [e], [æ], [i], [i:], [l], [h]);
  - ✓ до *третьої групи* входять звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові учнів (наприклад, [w], [r], [z:], [θ], [ð]).
- [8, с. 6, 8-9.]

Навіть у середніх класах потрібно наголошувати увагу учнів на подібності і відмінності звуків та інтономом між рідною мовою та іноземною. Не дивлячись на те, що більша частина цього навчального матеріалу опрацьовується у початковій школі, у 5-9 класах ці знання необхідні дітям не в якості базису формування фонетичної компетенції, а з метою підтримання якісного стану уже існуючих слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок та їхнього подальшого покращення.

Проте оволодіння фонетичною компетенцією не є самоціллю, ця компетенція лише «обслуговує» мовленнєві компетенції, насамперед в говорінні, аудіюванні і читанні вголос. З огляду на це, робота над вимовою відбувається в тісному зв'язку з формуванням інших мовних компетенцій – лексичної і граматичної – й інтегрується в іншомовну комунікативну діяльність учнів. Тільки таким чином можна забезпечити умови формування фонетичних навичок, тотожні й адекватні умовам їх функціонування у спілкуванні.

На практиці цієї умови можна дотриматися, якщо планувати і здійснювати процес навчання за моделлю Дж. С. Хепворта (J. C. Hephworth) «ціле 1 – компоненти – ціле 2», досліджену А. А. Алхазішвілі і використану Г. О. Китайгородською у моделі оволодіння іншомовним спілкуванням: «мовлення 1 – мова – мовлення 2», або: «синтез 1 – аналіз – синтез 2». Згідно з цією моделлю процес формування фонетичної компетенції проходить фази: від «мовлення 1» (подача нового фонетичного матеріалу на рівні тексту, його перцепція та імітація) до «мови» (аналіз накопиченого мовленнєвого матеріалу і кероване викладачем оволодіння фонетичною підсистемою ІМ) і до «мовлення 2», яке є власне іншомовним спілкуванням, в якому сформована ФК включається в усі види мовленнєвих компетенцій [3; 32; 74].

Важливим є також питання, з чого починати навчання вимови: зі звуків чи з інтонації, з рецепції чи з (ре-)продукції? Згадана вище модель ураховує психофізіологічні особливості оволодіння вимовою ІМ і містить імпліцитні відповіді на ці запитання: починати необхідно з формування *диференційної чутливості* (термін І. О. Зимньої) *одночасно до одиниць обох рівнів:*

сегментного (фонем, алофонів та їх ознак) і супрасегментного рівня (мелодики, ритму, наголосу, паузації). Це забезпечує паралельний розвиток різних видів мовленнєвого слуху, які є, у свою чергу, запорукою успішного формування ФК: як уже було зазначено, фонематичного та інтонаційного[28].

Таким чином, обґрунтованим шляхом формування ФК, а, відповідно, і фонетичних навичок є шлях від рецепції до (ре-)продукції з паралельним взаємозв'язаним формуванням слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок. Науковці довели експериментально, що порушення ритму і мелодики перешкоджають розумінню мовлення більшою мірою, ніж некоректне вимовляння окремих звуків і звукосполучень (Й. М. Берман, U. Hirschfeld, I. Cauneau) [71, с. 25].

Практичне значення має питання *етапів процесу навчання фонетичної* сторони мовлення. У формуванні будь-яких мовленнєвих навичок, в тому числі й фонетичних, виділяються, за С. Ф. Шатиловим, три етапи:

- ✓ орієнтовно-підготовчий;
- ✓ стереотипно-ситуативний або стандартизуючий;
- ✓ варіююче-ситуативний.

У процесі навчання вимови ці етапи реалізуються під час:

- 1) подачі у контексті та ознайомлення учнів з новим фонетичним матеріалом, які супроводжуються окремими мовними або мовленнєвими діями за зразком (найчастіше імітацією);
- 2) автоматизації дій учнів з новими фонетичними одиницями на рівні звука, звукосполучення, слова, словоформи, словосполучення (для сегментних одиниць) і фрази (для сегментних і супрасегментних одиниць);
- 3) автоматизації дій учнів з новими фонетичними одиницями на рівні мінітексту (понадфразової і діалогічної єдності) і тексту [64].

Перший етап можна співвіднести з першою фазою формування ФК – з «мовленням 1». Аналітична фаза «мова» реалізується зазвичай на другому етапі (тому що аналіз вимагає певного мовного і мовленнєвого досвіду учнів), але іноді вже й наприкінці першого етапу. Це залежить від фонетичного явища,

що опрацьовується, і від накопиченого учнями досвіду вживання цього явища у мовленні. Автоматизація дій учнів з новими фонетичними одиницями, починаючи з рівня мінітексту, відбувається зазвичай під час фази «мовлення 2».

Необхідно зауважити, що зазначені етапи навчання і формування фонетичних навичок умовні і їхнє виділення релевантне насамперед для основної і старшої школи, тому що формування ФК у учнів початкової школи має свою специфіку.

Оскільки у середній школі учні вже ознайомлені зі звуками англійської мови, вправи на імітацію вже можна проводити на рівні слова та речення, а не звуку. Прийом імітації у 5-9 класах використовується з метою коригування, підтримання наявного рівня розвитку слухо-вимовних навичок та подальшого удосконалення, але на даному етапі навчання доцільніше присвячувати більшу частину часу все ж таки застосуванню (ре)продукції з логічним чергуванням вправ на рецепцію.

Проте працюючи з **усвідомленою імітацією**, доцільно давати учням середньої школи матеріал, цінний в змістовному відношенні: пісні, римування, афоризми, вірші, прислів'я та приказки, тобто справжні зразки поетичного слова. Фонетична сторона цього матеріалу повинна бути ретельно відпрацьована; спонукати до заучування напам'ять слід лише тоді, коли досягнута правильність вимови. Також потрібно звертати увагу на виразну сторону мови. З перших же хвилин роботи з поетичними автентичними моделями слід приділяти увагу не тільки правильній вимові звуків, але і наголосу, ритму, паузам та інтонації.

Для удосконалення вже існуючих слухо-вимовних навичок, як уже було сказано, у школі II ступеня використовуються:

- а) вправи на **рецепцію**,
- б) вправи на **репродукцію/продукцію**.

**Вправи на рецепцію** – це некомунікативні вправи на розвиток фонематичного слуху, зазвичай націлені на:

- 1) впізнавання,

- 2) диференціацію,
- 3) ідентифікацію.

Вправи на **впізнавання** певного звуку/звукосполучення серед інших, наголошеного слова, складу тощо. Вчитель пропонує учням послухати слова (фрази, вірші, римування тощо), в яких є даний звук.

Інструкція може бути сформульована так:

- підніміть руку/сигнальну картку, коли почуєте звук [...], довгу/коротку голосну, слово, на яке падає наголос, тощо;
- порахуйте, скільки разів у реченні /римівці/вірші зустрічається звук [...], довга/коротка голосна тощо;
- послухайте ряд англійських та українських звуків. Підніміть руку (картку), коли почуєте англійський звук.

Вправи на **диференціацію** звуків, які учні можуть сплутати, не розрізнити, виконуються на рівні окремих слів або коротких речень.

Інструкція: послухайте пари слів і визначте, чи однакові в них:

- а) перші приголосні звуки: that-sad, thin-sin,
- б) останні приголосні звуки; bad-bet, live-leaf,
- в) голосні всередині слова тощо: this-these, pot-port.

Прийом: Вчитель вимовляє пари слів або включає фонограму.

Спосіб виконання. Учні слухають і в зошитах (або спеціальних картках) ставлять знак "+", якщо вони чують однакові звуки, або знак "-", якщо звуки їм здаються різними, напроти відповідного номера пари слів.

Інструкція: Послухайте групи з трьох слів і визначте, які з них однакові. Позначте своє рішення цифрами.

- |      |       |       |              |
|------|-------|-------|--------------|
| 1    | 2     | 3     |              |
| bird | bed   | bird  | (Ключ: 1, 3) |
| thin | thing | thing | (Ключ: 2, 3) |

Вправи на **ідентифікацію** звуку, мета яких розпізнати звук як відомий з певними характеристиками. Учні мають послухати та ідентифікувати звуки.

Інструкція. Послухайте слова зі звуками [w, v]. Піднімайте картку з транскрипційним значком, коли чуєте цей звук. (we, veal, what, window, vine, live, when)

Питома вага вправ на рецепцію менше, ніж вправ на репродукцію. Якщо в учнів немає проблем з впізнаванням, диференціацією та ідентифікацією, то вчитель швидко переходить від рецептивних до рецептивно-репродуктивних вправ.

Говорячи про **вправи на репродукцію** звуків, варто зазначити, що ефективність цієї групи вправ значно зростає, якщо перед репродукцією зразка учні мають змогу ще раз його почути, незалежно від того, чи вивчається новий матеріал, чи повторюється вже засвоєний.

Це головним чином **рецептивно-репродуктивні** (некомунікативні та умовно-комунікативні) вправи.

В **некомунікативних імітативних** вправах доцільно звертати увагу учнів на певні характеристики звука (довготу, наголос, аспірацію тощо), що робить імітацію свідомою.

На рівні **умовно-комунікативних** вправ можна використати такі їх види:

- імітація ЗМ,
- підстановка у ЗМ,
- відповіді на запитання — лаконічні та повні.

В **рецептивно-репродуктивних вправах** об'єктом засвоєння може бути окремий звук або можуть контрастуватися два чи три звуки.

#### Приклади вправ.

1) Прослухайте слова (словосполучення, фрази) зі звуком [t]. Повторіть їх, звертаючи увагу на положення язика на альвеолах: [t] it, lit, sit. Sit still. It is a tree.

Тип вправи: некомунікативна вправа на свідому імітацію нового звука, якій передуює слухання.



2) Послухайте пари слів, словосполучення, фрази зі звуками [t] та [d]. Повторіть їх, звертаючи особливу увагу на те, що один з них глухий, інший – дзвінкий: to-do, lit-lead, seat-seed, tie-die.

Тип вправи: некомунікативна вправа на свідому імітацію звуків, що контрастуються. Імітації передуює слухання.

Для особливо важких звуків цим вправам можуть передувати вправи на так звану беззвучну артикуляцію — "гімнастика" язика і губ (для кращого результату можна використовувати дзеркальце), наприклад:

- ✓ округлити губи/розтягнути губи; fur, turn, first, her.
- ✓ кінчик язика притиснути до нижніх зубів/альвеол тощо.

3) Послухайте мої твердження. Якщо вони правильні, підтвердіть їх. This is a table – Yes, this is a table. This is a book – No, this is not a book.

Тип вправи: умовно-комунікативна вправа на слухання та імітацію.

4) Дайте лаконічні/повні відповіді на мої запитання (до малюнка, предметів, погоди тощо).

Тип вправи: умовно-комунікативна вправа – відповіді на запитання.

Наведені вище та аналогічні до них вправи використовуються на всіх ступенях навчання іноземної мови у школі. Проте, як уже було зазначено, призначення їх дещо відрізняється залежно від ступеня:

- на **початковому ступені** основна мета вправ — формування слуховимовних навичок учнів, тому питома вага усіх фонетичних вправ досить значна порівняно з іншими вправами;
- на **середньому та старшому ступенях** ці вправи націлені на підтримку та вдосконалення навичок вимови, а також на запобігання помилкам. Відповідно ці вправи рекомендується виконувати при засвоєнні нового матеріалу перед виконанням вправ в усному мовленні та читанні вголос. Згідно із зазначеною метою на початку уроку необхідно проводити так звані "фонетичні зарядки", що включають новий навчальний матеріал.

Так, Г. В. Рогова зазначає, що фонетична зарядка передбачає тренування у вимові, яке попереджає забування фонетичного матеріалу і перешкоджає деавтоматизації навичок [41].

Мета фонетичної зарядки, як вважає О. М. Соловова, полягає в наступному:

- передбачення і зняття появи можливих фонетичних труднощів будь-якого порядку - слухових, вимовних, ритміко-інтонаційних;
- відпрацювання фонетичних навичок, які з якої-небудь причини виявились недостатньо сформованими.

Зміст фонетичної зарядки може бути різноманітним. Слідом за О. М. Солововою наведемо кілька прикладів:

- читання слів, пропозицій, мікротекстів, діалогів, віршів, скоромовок;
- читання складних в фонетичному відношенні частин пропозицій, словосполучень з нанизуванням слів по черзі з початку або з кінця;
- слухання з метою визначення помилок;
- розпізнавання діалектів;
- визначення ставлення до чого-небудь за інтонацією;
- проголошення однієї і тієї ж фрази з різною інтонацією залежно від мовного завдання;
- повторення в такт з відповідною паузацією;
- повторення синхронно за диктором / учителем, товаришем;
- впізнавання почутих слів, їхнє запам'ятовування і подальше повторення [55].

Крім артикуляційних навичок, у середній школі також продовжують розвивати та покращувати оволодіння іншомовною інтонацією, що передбачає формування аудитивних навичок сприйняття інтонаційного малюнка та його адекватне відтворення в процесі говоріння та читання, як трактує цей концепт О. О. Маслико [37, с. 7].

У свою чергу, О. М. Антипова визначає **інтонацію** як комплекс просодичних засобів та складну єдність таких компонентів як:

- мелодія
- фразовий наголос
- логічний наголос
- ритм
- тембр [4, с. 18].

Метою навчання інтонації є формування:

1) рецептивних ритміко-інтонаційних навичок, або "інтонаційного слуху" в аудіюванні;

2) продуктивних ритміко-інтонаційних навичок (в говорінні та при читанні уголос). Важливо зазначити, що процес навчання інтонації повинен передбачати нероздільне формування обох груп навичок. Проведені експерименти свідчать, що значного поліпшення продукції інтонаційних моделей можна досягти за умови цілеспрямованого тренування в їхній рецепції. На відміну від слухо-вимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленнєво-моторними, **інтонаційні навички** — це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природи, й наша інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимось, який комунікативний намір ми хочемо здійснити за допомогою інтонації. Насамперед, це стосується таких компонентів інтонації як логічний наголос і мелодія. Обидва компоненти можуть змінювати висловлювання. The book is on the 'table. The 'book is on the 'table. The book is on the table, isn't it?

Зміна мелодії також може змінити зміст висловлювання.

Так, в англійській мові дієслово у наказовому способі в залежності від кінцевого тону може виражати наказ (спадний тон) або прохання (висхідний тон). Наприклад:

Take a \seat, please. Take a /seat, please.

Аналогічно, як і в процесі автоматизації дій учнів з окремими звуками, використовуються вправи:

- 1) на **рецепцію інтонаційних моделей**

2) вправи на **репродукцію інтонаційних моделей**. У зв'язку з мовленнєвим характером інтонаційних навичок при навчанні необхідно виконувати умовно-комунікативні вправи.

**Вправи на рецепцію інтонаційних моделей** призначені для розвитку інтонаційного слуху і мають такі ж види, як і вправи для розвитку фонематичного слуху:

- вправи на впізнавання ІнМ,
- на диференціацію ІнМ
- ідентифікацію.

Проте, на відміну від вправ для розвитку фонематичного слуху, вони мають умовно-комунікативний характер, що слід відобразити у завданні до вправи. Наведемо приклади завдань до вправ на рецепцію ІнМ.

***Вправи на впізнавання.***

Послухайте розпорядження, які батьки дають своїм дітям. Підніміть руку (сигнальну картку), коли ви почуєте, що розпорядження зроблене у формі прохання.

- 1) Water the flowers, / please.
- 2) Go /shopping, please.
- 3) Clean the \room, please. Etc.

***Вправи на диференціацію.***

Послухайте розпорядження, які дають дітям батько й мати. Вирішіть, чи обидва вони звертаються до дітей з проханням. Якщо так, поставте знак “+” біля відповідного номера, якщо ні — знак “-”. Наприклад:

- 1) Mother: Go \shopping, please.  
Father: Clean the /room, please.
- 2) Mother: Read the /book, please.  
Father: Read the /book, please.

***Вправа на ідентифікацію***

Послухайте розпорядження, які дають батьки. Визначте, де вони звертаються до дітей з проханням (П), а де з наказом (Н). Зробіть відповідні позначки біля номера кожного розпорядження.

Дітям роздаються контрольні картки для виконання завдання.

Результат перевіряється за ключем. При наявності помилок фонограма з розпорядженнями прослуховується знову.

У такий же спосіб діти можуть визначити, в якому настрої були співрозмовники, впевнений чи ні був диктор у своїх твердженнях, чи ввічливі були діти, звертаючись до свого товариша, тощо.

За своїм характером **вправи на (ре)продукцію інтонаційних моделей** – це умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на

- ✓ імітацію,
- ✓ підстановку
- ✓ трансформацію ЗМ
- ✓ продуктивні вправи на самостійне вживання ІМ на рівні фрази та понадфразової єдності.

### ***Вправи на імітацію.***

Попросіть товариша зробити те, про що я прошу вас. Наприклад:

*T:* Open the /bag.

*P:* (звертаючись до товариша): Open the /bag, please.

### ***Вправи на підстановку***

Я звернуся до вас з проханням дати мені певну річ. Зверніться до товариша з подібним проханням, але попросіть іншу річ. Наприклад:

*T:* Give me a /book

*P:* (звертаючись до товариша): Give me a /pen.

### ***Вправи на трансформацію***

Послухайте мої накази і передайте їх товаришеві як прохання. Наприклад:

*T:* Read the /book.

*P:* Read the \book.

### ***Вправа на самостійне вживання ІМ***

У мене на столі багато речей. Якщо ви попросите їх англійською мовою, ви їх одержите. Наприклад:

P: Give me a / book.

T: Here you are.

P: Thank you.

Робота над інтонацією має продовжуватись при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос, бо ІнМ посправжньому можна вжити (чи зрозуміти) лише у процесі спілкування в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. Саме в цих умовах слід перевіряти, як добре учні засвоїли відібрані ІнМ іноземної мови.

*Контроль та оцінка вимови* здійснюються вчителем з урахуванням помилок у мовленні учнів. Необхідно розрізняти:

- *фонетичні*;

- *фонологічні* помилки.

Перші впливають на якість звучання, другі – на зміст. В неспеціалізованих середніх навчальних закладах, де одним з основних принципів навчання вимови залишається принцип апроксимації, фонетичні помилки не беруться до уваги, тому що основна мета спілкування – розуміння – досягнута. Враховується наявність та кількість фонологічних помилок. Але вищезгадане не стосується спеціалізованих мовних шкіл, гімназій та ліцеїв, в яких мета навчання іноземної мови наближається до мети мовного вузу володіти іноземною мовою на рівні, наближеному до культурних носіїв. У цих випадках вимова учнів оцінюється і за фонетичними, і за фонологічними ознаками. Незалежно від того, чи йде мова про звичайну школу чи гімназію, в процесі формування та удосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок виникає низка труднощів формування зазначеної компетентності. З цією метою візьмемо за основу три групи труднощів, виокремлених Н. Ф. Бориско.

1. *Труднощі, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями учнів*, – рівень слухової чутливості, дефекти мовлення, домінуючий тип

особистості студента, фонетичні здібності. Так, С. С. Пашковська вважає, що фонетичні здібності (рівень розвитку фонематичного слуху, аналітичні та імітаційні здібності, тип пам'яті тощо) є необхідною складовою мовних здібностей. Під фонетичними здібностями дослідниця розуміє такий рівень функціонування психофізіологічних і моторних механізмів, за якого оптимально здійснюються упізнавання і розрізнення одиниць фонетичної системи (звуків, акцентно-ритмічних моделей, інтонаційних структур) та їх артикуляційна реалізація [47, с. 18].

2. *Труднощі, зумовлені особливостями фонетики англійської мови*, – тут доцільно пригадати класифікацію звуків в англійській мові, особливо другу групу і третю, з якою виникає найбільше проблем, особливості інтонації, темпу, паузації тощо. Крім явища міжмовної інтерференції, коли вже сформовані навички переносяться з рідної мови іноземну, варто виділити внутрішню інтерференцію, яка також спричиняє численні фонетичні помилки у мовленні учнів через:

- *надмірне узагальнення* («гіпергенералізацію»), наприклад, різниця у наголосах буде неочевидною учням у парі слів: record – to record.
- *хибні аналогії*, наприклад, foot – door. Знаючи, що «oo» вимовляється як /u/, учень може прочитати слова типу «door» неправильно.
- *спрощення*, наприклад, gain. Невміння вимовляти проривний звук /r/ призводить до того, що учень вимовляє замість нього спрощений передньоязиковий /r/, подібний до українського.

3. *Труднощі, зумовлені навчанням*:

- відсутність у чинних програмах чітко сформульованих цілей формування ФК за рівнями й підрівнями і, як наслідок, брак якісних навчальних матеріалів з інтегрованим навчанням фонетики для всіх типів школи;
- погано сплановані та/або невдало проведені фонетичні фрагменти уроків, або навіть їх повна відсутність;
- гіпертрофоване розуміння вчителями принципу апроксимації;

- відсутність чіткого визначення фонетичної помилки і більш-менш чітких меж толерантності вчителя стосовно фонетичних помилок учнів, яка призводить до фосилізації їхньої вимови (= розвитку стійкого залишкового акценту);

- звикання вчителя до фонетичних помилок учнів і відсутність коригуючих реакцій на фоні надмірної уваги до граматичних і лексичних помилок.

Оскільки в останньому блоці труднощів, зумовлених навчанням, вчитель може бути недостатньо освідченим у питанні апроксимації, слід розкрити сутність даного концепту у навчально-виховному процесі. У школі (за винятком гімназій і шкіл з поглибленим вивченням ІМ, де метою формування ФК слід вважати навчання нормативної або стандартної вимови) практично неможливо досягти стандартної вимови учнів, тому вимоги до їхньої вимови визначають, виходячи з принципу *апроксимації*, тобто наближення до стандартної вимови. З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, і допускається деяке зниження якості вимови. Апроксимована вимова – це така вимова, в якій відсутні фонологічні помилки (тобто помилки у вимові фонем в потоці мовлення), але яка допускає нефонологічні помилки (або помилки у вимові алофонів).

Як було вище зазначено, на основі принципу апроксимації допускається вибір так званого «фонетичного мінімуму», необхідного для достатнього рівня оволодіння учнями слухо-вимовними та ритміко-інтонаційними навичками. Існує кілька критеріїв відбору фонетичного мінімуму:

- за *ступенем труднощі* фонетичного явища об'єктами спеціального засвоєння у навчанні вимови є лише ті, що становлять для учнів певні труднощі;
- за критерієм *відповідності потребам спілкування* до мінімуму передусім включаються ті звуки та інтонаційні моделі, що виконують у мовленні смислорозрізнявальну функцію;
- за критерієм *нормативності* з фонетичного мінімуму для шкіл



вилучаються всілякі відхилення від стандартної вимови, а об'єктом навчання виступає повний стиль стандартної вимови (за еталон береться вимова дикторів радіо і телебачення) [10].

Отже, продовження формування та вдосконалення в учнів середньої школи фонетичної компетенції відбувається в різних організаційних формах навчання, з використанням відповідних підходів, методів (як викладача, так і школярів), прийомів і засобів навчання. З метою покращення в учнів школи II ступеня слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок, фонетичних знань, фонетичної усвідомленості, фонематичного й інтонаційного слуху та інших складників фонетичної компетенції, викладач англійської мови має володіти дотичними методичними знаннями, навичками та вміннями, які є компонентами методичної субкомпетенції у навчанні фонетики, підбирати ефективний комплекс вправ задля покращення рівня артикуляційних навичок та просодії учнів, враховувати наявність можливих труднощів та ретельно komponувати фонетичний мінімум.

### **1.3 Психофізіологічні особливості сприймання музичних творів учнями на уроці англійської мови**

Життєдіяльність людини проходить у постійному контакті з навколишнім середовищем, людьми та предметами, які її оточують. Навколишнє середовище може позитивно або негативно впливати на стан здоров'я людини, її самопочуття та працездатність.

Актуальність проблеми захисту людини від негативного впливу антропогенного і природного походження набуває все більшої ваги. Ріст стресових ситуацій у суспільстві викликає психологічну нестабільність і дезорганізацію. Розробка прийомів боротьби з цими явищами і створення комфортних умов життєдіяльності – важливе завдання соціологів, практичних психологів, культурологів, музикознавців, педагогів. Одним з таких прийомів є використання функціональної музики в різних сферах людської діяльності.

Людина живе в океані внутрішніх і зовнішніх вібрацій. Кожна жива клітина, подібно маятникові, робить коливання з визначеною для неї частотою. Природні вібрації для людини фізіологічні і, як правило, благотворно впливають на здоров'я, синхронізуючи усі внутрішні процеси. До таких вібрацій можна віднести циклічні вправи, біг підтюпцем, ходьбу, танці, ритмічну гімнастику. З зовнішніх синхронізаторів ритмічних процесів в організмі людини можна назвати приємну спокійну музику, спів птахів, плескіт хвиль, шум дощу.

У сучасному соціумі музика – одне з найбільш масових явищ. Величезні потоки музичної інформації супроводжують сучасну людину і сприймаються нею як неминучість. Музика є могутнім засобом емоційної регуляції людини.

### **1.3.1 Вплив функціональної музики на якість освітнього процесу**

Термін "функціональна музика" з'явився в 40-і роки ХХ століття і закріпився за музикою, що супроводжує трудову діяльність. Формування терміну "функціональна музика" пов'язано з об'єднанням у ньому двох починань: музики і функції. Відповідно до музики функція – здійснювана дія у визначеній системі, її властивості можна оцінювати за об'єктивними даними – результатами впливу на практичну діяльність і стан людини [60].

Використання функціональної музики дуже перспективне, оскільки її ритмічні пульсації і виникаючі в слухача позитивні емоції дозволяють істотно інтенсифікувати навчально-тренувальний процес і підвищити працездатність. Вміло підібрана музика створює сприятливі фізіологічні і психоемоційні умови для реалізації потенційних можливостей організму, для захисту його від впливу різних стресових станів.

Використання функціональної музики (пісні) на уроках англійської мови передбачає врахування наступних факторів впливу:

- **сприйняття музики як звучного фону** на периферії свідомості. Вона повинна бути приємною, приносити задоволення і викликати стан легкого збудження. Більш активне її сприйняття може привести до відволікання;
- **одноманітна** і настирливо-ритмічна музика швидко набридає і викликає роздратування. Такі пісні легко можуть викликати небажані асоціації і зв'язані з ними переживання;
- **гучність** – це важливий фактор, від якого залежить ступінь впливу музики. Під голосну музику на виконання фізичних і розумових вправ іде приблизно на 20% більше часу;
- **часте повторення** однієї і тієї ж програми значно знижує корисний ефект. Спочатку зникає інтерес, потім виробляється своєрідний імунітет, виникає байдужість і стимулюючий ефект припиняється: музика викликає неприйняття, роздратування. Для того, щоб цього не відбулося, необхідно мати багату і різноманітну фонотеку;
- **музична якість запису** й акустичне оснащення мають велике значення для ефективності сприйняття функціональної музики, тому доцільно використовувати автентичний пісенний матеріал на уроках англійської мови.

Так, Я. Д. Гусак-Шкловська у своїй науковій роботі [20] розкриває та науково обґрунтовує рівні впливу музики на людину у різних сферах життя, зокрема й на учня в освітньому процесі школи II ступеня.

Таблиця 1

### Рівні впливу музики

Рівень впливу	Мета використання
Біологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ пом'якшення фізичного дискомфорту;</li> <li>✓ вплив на різні фізіологічні процеси (кровообіг, дихання, імунітет та ін.);</li> <li>✓ терапія хвороб, підвищення ефективності різних методів лікування при комплексному їхньому застосуванні.</li> </ul>
Психо-фізіологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ подолання одноманітності стимуляції органів почуттів;</li> <li>✓ підвищення фізичної працездатності;</li> <li>✓ поліпшення функцій сприйняття, уваги, пам'яті, сенсомоторних реакцій;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ підвищення рівня пильнування, подолання сонливості; релаксація.</li> </ul>
Психологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ поліпшення настрою, створення позитивних емоцій;</li> <li>✓ зниження тривожності, відволікання від неприємних думок;</li> <li>✓ рятування від нудьги або пересичення якою-небудь діяльністю;</li> <li>✓ виявлення і реагування – зовнішнє вираження переживань, що накопичилися; зміна стану свідомості, створення відчуттів занурення в "іншу реальність".</li> </ul>
Ціннісно-змістовний	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ наснага на виконання якої-небудь справи, здатність викликати ентузіазм тощо;</li> <li>✓ формування світогляду, системи цінностей, спрямованості особистості;</li> <li>✓ розвиток моральних якостей людини.</li> </ul>
Соціально психологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ поліпшення здатності до спілкування, підвищення контактності, подолання явищ аутизму;</li> <li>✓ об'єднання колективу людей, поліпшення їхніх взаємин; вплив на поведження великих і малих груп.</li> </ul>

Серед основних прикладних функцій музики, можемо виділити основні сфери напрямків її функціональної дії у середній школі на уроках англійської мови, які мають вагоме значення в контексті нашого дослідження, а саме:

1. *функціональна музика у вихованні і освіті*. Будь-яка діяльність, зокрема, інтелектуальна, забезпечується функціональною роботою мозку, зв'язаною зі сприйняттям і переробкою інформації. Одним з парадоксів нашого часу є те, що функціональні можливості людського організму залишаються незмінними з давніх часів, а знати і вміти треба більше, ніж раніше. Цим пояснюється тенденція, що намітилася в сучасній педагогіці, до більш раннього інтенсивного навчання – у педагогічній практиці широко застосовуються методики раннього розвитку; у більш ранньому віці, чим колись, починається і шкільне навчання. Внаслідок збільшення навчальних навантажень виникають проблеми валеологічного характеру – стреси, підвищений стан тривожності, стомлення, погіршення дитячого здоров'я в цілому. Таким чином, сучасне

життя вимагає таких педагогічних технологій, що повинні, з одного боку, забезпечити дітям якісні глибокі знання, створюючи інтелектуальну базу для наступного навчання, а з іншого боку, орієнтуватися на фізичне, психічне, духовне здоров'я дитини і враховувати психофізіологічні особливості кожного віку. У зв'язку з цим особливий інтерес являють собою можливості використання в навчанні дітей музичного мистецтва [34].

Найважливішим завданням удосконалення навчання у школах є пошук методів і засобів, що забезпечують оптимізацію й ефективність навчального процесу, а також пошук шляхів зняття стомлення, нервового перенапруження і підвищення рівня працездатності учнів, що займаються розумовою працею. Одним з ефективних факторів, що підвищують працездатність людини, є емоційний вплив. У свою чергу, одним з легкодоступних є такий емоційний фактор, як функціональна музика.

2. *музична терапія*. Класифікація сучасних методів музикотерапії на основі їх переважної лікувальної дії наводиться в роботі відомого польського музикотерапевта Е. Галінської: методи, спрямовані на реагування, емоційну активацію; тренінгові методи, застосовувані найчастіше в рамках біхевіоральної психотерапії; релаксуючі методи; комунікативні методи; творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації; естетизуючі, споглядальні; музичний тренінг чутливості для вироблення здатності бачити прояви і відзвуки життя в музиці.

### **1.3.2 Значення музичної фонетики у вдосконаленні слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок учнів середньої школи**

Як уже було зазначено, можливості використання музики, та зокрема, пісні, безмежні, проте у контексті нашого дослідження слід заглибитись саме в особливості покращення фонетичної компетенції засобами пісні у середній школі. Тому, доцільно розкрити поняття концепту «музична фонетика», що з психологічної точки зору дає можливість учневі під час співу самостійно

знайти правильне положення органів вимовного апарату. Як відомо, у фонетиці досліджується артикуляція як мінімальних звукових компонентів (фонетичних ознак, звуків), так і протяжних одиниць (складів, мовних тактів тощо) [68, с. 46]. Характеристика окремого звука, як правило, не ідентична характеристиці цього звука в потоці мовлення. Це є однією з причин, з якої впродовж багатьох років декому з тих, хто вивчив іноземну мову, так і не вдається позбавитися від акценту. Щоб навчитися правильної вимови, необхідно напружено тренувати артикуляційний апарат. Музична фонетика допомагає досягти такої мети.

Теорія музичної фонетики заснована на тому, що звуки мають певні якості: тривалість, висота, тембр, гучність; мелодія має властивості ритму, темпу, характеру звучання – мажор / мінор. І фонетика, і музика мають загальний предмет навчання – звук. Чотири якості звука неодмінно виявляються в кожному. «Сукупність звуків певної висоти, що вживаються в музиці, утворює музичну систему» [56, с. 9]. Такі ж властивості мають звуки мови.

Простежується стійкий вплив лінгвосемантичних досліджень філологів на музикознавство. В історії музикознавства існує традиція вивчення музики як мовлення і своєрідної мови. Так, наприклад, Р. Якобсон не лише надає музиці «чітко переривчастої, “гранульованої” структури», але й ставить її за цією ознакою в один ряд з усним мовленням, вважаючи, що обидві ці системи «побудовані для дискретних елементарних одиниць» [69, с. 323].

Підставою розробки теорії музичного мовлення стали спільні характеристики музики й мовлення. Проблемами знакової функції музики, теоретичного вивчення музики як мовленнєвої діяльності людини активно займаються українські музикознавці. Учений С. В. Шип розглядає музику як мовленнєву діяльність, підпорядковану мовним закономірностям. Тракткування музики як мовлення дозволяє вченому уточнити ряд понять теоретичного музикознавства (музично-мовленнєва діяльність і мовленнєві дії, музичний текст і контекст, усне й письмове музичне мовлення та ін.); запропонувати класифікацію мотивів музичного мовлення та основних форм мовленнєвих дій

(монолог, діалог, полілог) [66, с. 121-128].

Так, дослідження базисного ладу музичної мови дозволяє встановити і проаналізувати його фонемний, морфемний і синтаксичний механізми. Музичні фонемні визначаються як звукові типи, вироблені в музично-мовленнєвій практиці. З цієї точки зору музичне мовлення подається як послідовність алофонів (звуків, що відповідають певним типам). Морфемні музичної мови трактуються як інтонаційні форми, що складаються з фонем, мають стійке поза контекстне значення і служать основою для утворення музично-синтаксичних одиниць. У цьому аспекті музичне мовлення є послідовністю аломорфів (інтонаційних форм, що відповідають певним інтонаційним типам). Музичний синтаксис дослідник розглядає як складний механізм утворення (породження) мовленнєвого артефакту з двох рівнів: поверхневого (зумовлений властивостями звуко-інтонаційного процесу) і глибинного (детермінований логікою музичного вислову).

Дослідження музичних явищ на основі лінгвістичних методів підтверджує той факт, що звуки музики й мовлення мають взаємозумовлені закони розвитку. У дослідженні впливу звуків на здоров'я людини вчені відзначили, що різні звуки здатні порушувати резонансні акустичні коливання в певних органах. Кожен орган «відгукується» на свої «улюблені» звуки, що примушують його працювати оптимально. Якщо чітко вимовляти всю «гаму» звуків, то відбувається вібрація в усіх органах на властивих ним частотах, що корисно для здоров'я. Лікувальну дію має правильне діафрагмове дихання [2, с. 24-27]. Це підтверджує те, що на заняттях музичної фонетики за допомогою тону, тривалості, ритму, інтонації учні навчаються правильній артикуляції і в той же час розробляють діафрагмове дихання.

За період багаторічної практики визначені основні завдання музичної фонетики: постановка правильної артикуляції, засвоєння окремих звуків, розрізнення дзвінких і глухих приголосних, вимова твердих і м'яких (пом'якшених) приголосних, пояснення редукції та постановка зредукованих звуків; засвоєння норм складоподілу, навчання ознак наголосу слова й

набування навичок зміни наголосу; корекція слухо-вимовних навичок, відтворення інтонаційних конструкцій, закріплення лексичного і граматичного матеріалу, розвиток мовленнєвих навичок і умінь, вивчення пісень іноземною мовою (англійською) і музики як елементу англосмовної культури й мистецтва.

Підсумовуючи все вище сказане, варто відмітити, що з біологічної точки зору за сприйняття інтуїції, руху, кольору та музики відповідає правий бік головного мозку. Тому, коли звуки чи інтонаційні моделі, які потрібно засвоїти чи вдосконалити, поєднані з музикою, їх запам'ятовують швидше і на довший період часу, ніж під час використання виключно вербального, математичного та логічного лівого боку головного мозку. Інтуїтивно відчуваючи це, педагоги упродовж століть використовували хорове повторення текстів та пісень, бо спостерігали його ефективність на практиці. Подальші нейролінгвістичні дослідження підтвердили вірогідність практичного досвіду. За сукупності мелодії та тексту на запам'ятовування працюють обидві півкулі головного мозку [3,с.18]. Крім того, поєднання мелодії та римованого тексту підкреслює природний ритм мови, її мелодіку, що є надзвичайно важливим при її відтворенні. З іншого боку, запам'ятовування як процес, пов'язане із емоціями, які, у свою чергу, викликані інформацією, яку ми отримуємо через відчуття. Музика чи пісня викликає емоції та сприяє запам'ятовуванню нової інформації.

Отже, поза сумнівом, в основі удосконалення фонетики англійської мови у школі II ступеня повинна лежати теорія музики. Розглянувши загальні риси і предмети вивчення у фонетиці й музиці, можна говорити про новий науковий підхід до музичної фонетики та функціональної музики під час освітнього процесу школярів 5-9 класів.



### 1.3.3 Пісенний автентичний матеріал як ефективний засіб формування фонетичної компетенції учнів в контексті використання методики СЛЛ на уроках англійської мови

Розглянувши психофізіологічні та психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції учнів середньої школи, слід виокремити проблему відбору матеріалів для навчання, що традиційно проводиться з урахуванням двох основних принципів:

1) *необхідності й достатності змісту* для реалізації цілей навчання [40, с. 109]. Враховуючи цей принцип, зміст навчання має включати ті мовні засоби, які є важливими для досягнення поставленої мети. Н. Д. Гальскова наголошує на необхідності включати до змісту навчання також емоційну діяльність, яка породжується і предметом, і процесом засвоєння змісту [17, с. 137]. Ми поділяємо цю думку, оскільки приємні емоції сприяють формуванню позитивного ставлення до мови. Емоційна діяльність сприяє також підвищенню мотивації, а разом з тим і формуванню навчальної автономії, що має першочергове значення для майбутнього вчителя;

2) *доступності змісту* в цілому і його частин для засвоєння учнями [40, с. 130]. Цей принцип вимагає урахування психолого-педагогічних особливостей учнів та забезпечує посильність матеріалу для засвоєння його як за обсягом, так і за змістом. При відборі змісту навчання ми керуємось також принципом відповідності комунікативним потребам школярів [9, с. 113]. Під комунікативними ми розуміємо особливий різновид потреб, які спонукають до мовленнєвого спілкування з метою вирішення вербальних та невербальних завдань [1, с. 103]. Слід також акцентувати увагу на відповідності матеріалу, що відбирається, інтелектуальному рівню та інтересам студентів.

Враховуючи комплексний характер фонетичної компетенції та спрямованість на інтегроване викладання ІМ, ми акцентуємо увагу на необхідності відбору навчального матеріалу для формування ФК в інших видах мовленнєвої діяльності. Тому, основним компонентом змісту предмету навчання фонетичної компетенції в контексті нашого дослідження ми

вважаємо *текстовий матеріал*, що є базисом для подачі нового фонетичного та систематизації і повторення вивченого у загальноосвітній школі вокабуляру та граматичного мінімуму, а також для формування ФК в читанні та аудіюванні, оскільки мета на уроці є завжди поліфункціональною. Ми розпочинаємо відбір з аудіотекстів, які слугують основою для формування ФК.

Насамперед, це пісенні діалоги та полілоги, за допомогою яких вводиться новий фонетичний матеріал. Такі аудіотексти дають можливість знайомити студентів з новими фонетичними одиницями та явищами у зв'язному контексті, виокремити їх із контексту і працювати над ними більш детально, а потім, включити в мовлення на більш високому рівні, тобто пройти шлях від слухання до говоріння згідно з моделлю Дж. Хепворт. Опрацювання таких аудіотекстів сприяє формуванню рецептивних артикуляційних та інтонаційних навичок. Особливу увагу ми надаємо читанню вголос, оскільки сформованість ФК у читанні вголос є запорукою успішного формування професійного компоненту цієї компетенції.

Найважливішим і загальноновизнаним критерієм відбору як текстів для аудіювання, так і читання прийнято вважати **автентичність**. Автентичний текст є еталоном реальної комунікації зі властивими їй характеристиками – повторами, надлишковою емоційністю, менш чіткою організацією синтаксису [7, с. 24]. Крім того, такі зразки мовлення розкривають соціокультурну та лінгвістичну компетенції мови, що вивчається. Так, В. О. Потьомкіна зауважує, що автентичні тексти викликають інтерес у реципієнтів, дають можливість знайомитись з культурою країни, мова якої вивчається, ілюструють функціонування мови в природному соціальному контексті [48, с. 13].

Цікавим є те, що в західноєвропейській методиці навчання ІМ прийнято розрізняти *автентичні* та *дидактичні тексти*. Під автентичним слід розуміти такий текст, який представляється лише у своїй оригінальній формі і не може бути у жодному разі зміненим чи адаптованим, продукується лише носієм мови для носіїв мови [72, с. 13]. До дидактичних відносять групу текстів, що у

процесі засвоєння ІМ сприяють формуванню ІКК: 1) ті, що були укладені для використання на заняттях з ІМ; 2) ті, що не були створені з метою застосування на заняттях з ІМ, але можуть на них використовуватись після адаптації; 3) ті, що укладені з використанням як іноземної, так і рідної мови [75, с. 79].

Напротивагу зарубіжній методиці, у вітчизняній методиці викладання ІМ розрізняють *автентичні, напівавтентичні й укладені (навчальні) аудіотексти* [40, с. 290]. Науковці послуговуються також терміном “дидактизовані”, під яким розуміють тексти, укладені носіями мови для навчання цієї мови як іноземної. І. І. Халєєва розрізняє чотири види аудіотекстів, зокрема дидактизовані, напівавтентичні, квазіавтентичні та автентичні. Останні І. І. Халєєва визначає як такі, що продукуються носіями мови для таких же носіїв [61, с. 40].

Наступним критерієм відбору текстового матеріалу ми обираємо критерій **доступності**. Слідом за О. А. Мацневою, ми визначаємо його як комплексний, оскільки він стосується таких характеристик аудіотексту як мовне оформлення, темп мовлення та тривалість звучання [38, с. 76]. Доступність в плані мовного оформлення стосується лексичного, граматичного та фонетичного аспектів. Аудіотексти мають бути зразками англійської літературної мови (Received Pronunciation), вони не повинні містити діалектно забарвлених лексичних одиниць і граматичних структур.

Як відомо, **темп мовлення** у будь-якій мові залежить від мовленнєвого досвіду, ступеню складності мовного матеріалу, індивідуальних якостей мовця, від важливості інформації. Крім того, як вважає Н. В. Єлухіна, для того, хто слухає, найбільш прийнятним є темп, який не відрізняється від його власного [25, с. 26]. Але штучне уповільнення темпу ослаблює увагу, уповільнює швидкість реакції, деформує інтонаційний контур висловлювання та спричинює формування ненормативних фонетичних навичок.

Значну роль відіграє використання автентичних зразків музичної та пісенної творчості на уроках саме у контексті використання методики CLIL

(предметно-мовне інтегроване навчання). Основна перевага даної дидактичної методики полягає в інтеграції двох предметів, іній дифузії, міжпредметних зв'язках та розкритті нових сторін кожного з них. Таким чином, в контексті нашого дослідження – це музика та англійська мова.

Пісенний жанр, як один із жанрів музичної творчості, завдяки вербальному тексту здатний точно і образно відтворити різноманітні сторони соціального життя народу країни, мова якої вивчається; впливати на інтелект, емоції дитини та образнохудожню пам'ять; сприяти естетичному вихованню дітей. Використання пісенного матеріалу стимулює мотивацію, і тому сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу завдяки дії механізмів мимовільного запам'ятовування, яке дозволяє збільшувати об'єм запам'ятованого матеріалу. Пісня з однієї сторони, є зразком іншомовної вимови, а з іншої – носієм культурологічної інформації.

Працюючи з піснею на уроці, вчителю варто дотримуватися певного алгоритму виконання завдань з учнями, проте послідовність проміжних етапів може варіюватися в залежності від мети та завдань заняття. Наведемо приклад алгоритму роботи з автентичною піснею:

1. Знайомство з піснею, пояснення її назви
2. Інформація про автора/виконавця.
3. Прослуховування пісні.
4. Читання тексту за диктором, робота з коментарями.
5. Вправи з відпрацювання лексики-граматичного матеріалу пісні.
6. Переклад пісні.
7. Повторне прослуховування пісні.
8. Робота над вимовою.
9. Індивідуальне прочитання тексту пісні.
10. Виконання пісні хором.
11. Вправа на повне розуміння змісту тексту.
12. Повторне виконання пісні хором.
13. Творчі вправи на матеріалі тексту.

Незважаючи на всі переваги використання пісні в навчанні іноземної мови, навчально-методичні комплекси не містять достатньої кількості пісенного матеріалу. На початковому і середньому етапах навчання необхідний відбір учителем пісенного матеріалу, відповідного практичним цілям даного етапу навчання і віковим особливостям учнів.

При виборі пісні слід враховувати наступні критерії [14, с. 26- 31]:

- пісня повинна бути приємною, ритмічною, не надто довгою, мати приспів;
- вона повинна мотивувати, зацікавити учнів;
- відповідати віку і ступеня навченості учнів;
- відображати країнознавчу специфіку;
- голос виконавця повинен бути приємним, а вимова зрозумілою.

На уроці іноземної мови пісні можуть використовуватися для досягнення різних цілей і вирішення практичних, розвиваючих і виховних завдань, а саме:

1) як фонетична зарядка на початковому етапі уроку (для фонетичної зарядки добре підходять дитячі пісеньки, так як вони прості, ритмічні і легко запам'ятовуються) [5, с. 53-54.]

2) для стійкого засвоєння лексичного та граматичного матеріалу;

3) для стимулювання розвитку мовних навичок і умінь;

4) для розслаблення під час уроку, коли учні відчувають психологічну і фізичну напругу і їм потрібна розрядка, що знімає напругу і відновлює їх працездатність.

Отже, у сучасній школі використання аудіозаписів на уроці англійської мови є не тільки доречними, а й обов'язковими. Робота з такими матеріалами має достатньо переваг. А саме, урізноманітнює види діяльності учнів у процесі навчання іноземній мові, робить урок цікавим, підвищує рівень мотивації вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з автентичними зразками іноземної мови. Обираючи той чи інший пісенний матеріал, педагоги повинні враховувати наступні чинники: рівень складності тексту для аудіювання, рівень підготовленості учнів, а також, які завдання варто ставити перед собою, чого

хочемо досягти під час роботи з автентичним зразком пісні.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У ході дослідження з'ясовано, що проблема формування іншомовної фонетичної компетенції залишається актуальною, оскільки вона потребує розгляду в контексті компетентнісного підходу, що дасть можливість узгодити її формування з іншими мовними компетенціями – складниками іншомовної комунікативної компетенції, формування якої є метою навчання і вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Фонетичну компетенцію науковці трактують 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. Складовими фонетичної компетенції є фонетичні знання, слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні навички.

Нами проаналізовані етапи формування фонетичної компетенції, що здійснюються за традиційними підходами: аналітичний (або артикуляторний), імітативний (або акустичний) та аналітико-імітативний (або комбінований), проте деякі вчені-лінгвісти виділяють доцільність використання комунікативного підходу у вдосконаленні ФК.

Для удосконалення вже існуючих слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок у школі II ступеня використовуються: вправи на рецепцію (впізнавання, диференціацію, ідентифікацію), вправи на репродукцію/продукцію, які у свою чергу бувають умовно-комунікативні та комунікативні.

Ряд дослідників (М. Белкіна, С. Гебель, Н. Дьяченко, А. Комаров, С. Лосева, Є. Михайлова, А. Нехорошева та ін.) наголошують на тому, що у процесі формування фонетичної компетенції під час проведення фонетичних фрагментів уроків доцільно використовувати різноманітні засоби навчання, зокрема, фонограми і відеофонограми із зразками автентичного мовлення –

записи віршів, римувань, пісень, діалогів, спеціальних фонетичних вправ для слухання й імітації, а також фрагментів фільмів, телепередач тощо.

Науковці притримуються думки, що пісенний жанр як один з важливих жанрів музичної творчості завдяки наявності вербального тексту здатен точно і образно відобразити різні сторони соціального життя народу країни, мову якої вивчають. Пісні, як і іншому витвору мистецтва, властива комунікативна функція, тобто передача автором змісту адресатові. При цьому на відміну від навчальних текстів загальнокраїнознавчого характеру, котрі, перш за все, інформують читача або слухача, тобто впливають на його інтелект і пам'ять, пісня, як країнознавчий матеріал, впливає на емоції людини та її загальнохудожню пам'ять.

З біологічної точки зору за сприйняття інтуїції, руху, кольору та музики відповідає правий бік головного мозку. Тому, коли звуки чи інтонаційні моделі, які потрібно засвоїти чи вдосконалити, поєднані з музикою, їх запам'ятовують швидше і на довший період часу, ніж під час використання виключно вербального, математичного та логічного лівого боку головного мозку. Інтуїтивно відчуваючи це, педагоги упродовж століть використовували хорове повторення текстів та пісень, бо спостерігали його ефективність на практиці. За сукупності мелодії та тексту на запам'ятовування працюють обидві півкулі головного мозку. Крім того, поєднання мелодії та римованого тексту підкреслює природний ритм мови, її мелодичку, що є надзвичайно важливим при її відтворенні. З іншого боку, запам'ятовування як процес, пов'язане із емоціями, які, у свою чергу, викликані інформацією, яку ми отримуємо через відчуття. Музика чи пісня викликає емоції та сприяє запам'ятовуванню нової інформації.

## РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНОГО ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ

### 2.1. Організація і хід констатувального етапу пробного навчання в учнів середньої школи

З метою визначення рівнів сформованості ФК в учнів середньої школи на основі автентичного пісенного матеріалу нами було проведено експериментальне дослідження, яке включало наступні етапи:

- 1) *підготовчий етап* тривав з вересня 2017 року до лютого 2018 року і передбачав аналіз і синтез психолого-педагогічної, методичної літератури та узагальнення отриманої інформації з метою дослідження сутності, структури, особливостей та умов формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи, аналіз навчально-методичної літератури (навчальних підручників та посібників) з метою дослідження педагогічного досвіду використання автентичного пісенного матеріалу на уроках англійської мови, розробка критеріїв та рівнів сформованості ФК, підбір діагностичних методик, системи вправ на формування ФК);
- 2) *констатувальний етап* (березень 2018 року) передбачав діагностику рівнів сформованості ФК;
- 3) *формувальний етап* (квітень 2018 року) мав на меті впровадження системи вправ для вдосконалення ФК на основі автентичного пісенного матеріалу;
- 4) *підсумковий етап* (квітень 2018 року) передбачав порівняльний аналіз результатів констатувального етапу та контрольного зрізу формувального етапу.

У процесі дослідження нами були використані такі методи: педагогічне спостереження, тестування учнів з метою визначення рівня сформованості ФК, пробне навчання, аналіз результатів пробного навчання.



Експериментальне дослідження здійснювалось на базі комунального закладу «Фізико-математичної гімназії № 17 Вінницької міської ради». Констатувальним етапом пробного навчання було охоплено 28 учнів 8-А класу, які в ході дослідно-експериментальної роботи були поділені на дві рівноцінні за кількістю та рівнем знань підгрупи – ЕГ та КГ. Дане експериментальне дослідження передбачало вирішення таких завдань:

- визначення рівня сформованості ФК в аудіюванні, читанні та говорінні;
- визначення критеріїв, вправ на діагностику та рівнів сформованості фонетичної компетенції в учнів середньої школи;
- розробка системи вправ для формування ФК та перевірка її ефективності.

Для виявлення рівнів сформованості ФК учнів нами були визначені наступні рівні та критерії (див.табл.2):

*Таблиця 2*

*Критерії діагностики сформованості фонетичної компетенції в учнів середньої школи*

<b>Рівні</b>	<b>Критерії оцінювання</b>	<b>Вправи на діагностику</b>
Рівень сформованості ФК в аудіюванні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ідентифікація та диференціація фонем/звуків;</li> <li>- розрізнення інтонаційних моделей прохання та наказу, тренування інтонаційного слуху;</li> <li>- визначення логічного наголосу, ритму та мелодики на супрасегментному рівні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- завдання на диференціацію «Схожі приголосні»;</li> <li>- завдання на інтонаційні моделі «Визнач настроїв»;</li> <li>- завдання на визначення логічного наголосу, ритму та мелодики «Peculiar Proverbs»</li> </ul>

Рівень сформованості ФК в читанні вголос	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ідентифікація та диференціація та фонем/звуків;</li> <li>- співвіднесення графеми/фонема, звука/букви на сегментному рівні;</li> <li>- визначення тону графічно та тонічно на супрасегментному рівні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- завдання на ідентифікацію «Звукова сім'я»;</li> <li>- завдання на співвіднесення графема/фонема «Дешифрувальник»;</li> <li>- завдання на визначення тону висловлювань «Хитрі інтонації»</li> </ul>
Рівень сформованості ФК в говорінні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- трансформація інтонаційних моделей загального та спеціального типів питань, застосування фразової мелодики та висхідного/низхідного тону;</li> <li>- визначення емпатичного наголосу та тембру;</li> <li>- паузація та ритм</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- завдання на трансформацію інтонаційних моделей «Зреагуй»;</li> <li>- завдання на визначення емпатичного наголосу «Перефраз»;</li> <li>- завдання на паузацію, коректне тонування та наголос «Telling a story»</li> </ul>

Нами були виокремлені саме такі рівні сформованості ФК в учнів середньої школи, адже вони є найбільш педагогічно доцільними в контексті нашого дослідження.

Нами була розроблена система завдань на діагностику сформованості ФК в аудіюванні, читанні та говорінні.

Перший блок вправ передабчав діагностику сформованості ФК в аудіюванні, метою якого була перевірка рецептивних інтонаційних та рецептивних артикуляційних навичок. До цього блоку нами були віднесені наступні види вправ: на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію інтонаційних моделей; інтонування фраз (за допомогою жестів, тонічно); визначення синтагматичних та фразових наголосів (графічно, за допомогою жестів); відтворення моделей ритму (схематично, плесканням у долоні); впізнавання, диференціація та ідентифікація фонем/звуків. Це, як правило, рецептивні або ж рецептивно-репродуктивні вправи, які мають некомунікативний або умовно-комунікативний характер.

Наведемо приклади вправ, які ми обрали для констатувального етапу дослідження з метою виявлення наявного рівня сформованості ФК в аудіюванні в учнів 8-А класу.

#### *Завдання 1. «Схожі приголосні»*

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних навичок в аудіюванні

**Вид вправи:** формування диференційованого фонематичного слуху з можливістю розрізнення кінцевих приголосних звуків у словах

**Тип вправи:** рецептивна, некомунікативна

**Завдання:** Listen to the words in pairs and mark “+” if the last consonants coincide or “-” if they are different:

bad – bet

miss – myth

carrot – parrot

ground – bound

live – leaf

cat – dad

asked – received

that – sad

knife – wife

roof – move

**Оцінка результатів виконання завдання:** кожна правильно маркована пара оцінювалась в 0,2 бала. Таким чином, максимальна оцінка – 2 бали.

В цілому, учні справилися добре із виконанням завдання, проте найбільш типовою помилкою стала пара «asked – received».

### *Завдання 2. «Визнач настрій»*

**Мета:** вдосконалення ритміко-інтонаційних навичок в аудіюванні на супрасегментному рівні

**Вид вправи:** розрізнення інтонаційної моделі прохання та наказу, тренування інтонаційного слуху

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, комплексна, трикрокова

**Завдання:**

1. Listen to directions that parents give to their children.
2. Decide, whether they give them requests (mark “+”) or orders (mark “-”).
3. After that read these sentences with the suitable intonation and show the tone with gestures (The Low Fall or Low Rise).

1) Mother: Go \shopping, please.

Father: Clean the /room, please.

2) Mother: Read the /book, please.

Father: Read the /book, please.

3) Mother: Take out the \trash, please.

Father: Take out the /trash, please.

4) Mother: Wash the \dishes, please.

Father: Wash the \dishes, please.

5) Mother: Vacuum the /carpet, please.

Father: Vacuum the \carpet, please.

**Оцінка результатів виконання завдання:** кожна правильно визначена інтонація оцінювалась в 0,2 бала. Таким чином, максимальна оцінка – 2 бали.

Інколи учням було важко зорієнтуватись у висхідних та низхідних тонах, проте переважна більшість справилася із завданням.

### *Завдання 3. «Peculiar Proverbs»*

**Мета:** покращення складових просодії у контексті ФК в аудіюванні

**Додаткова мета:** усне монологічне вираження власної думки з приводу кожного прислів'я з опорою

**Вид вправи:** визначення мелодичного контуру, тону та ритму висловлювань, робота з логічним наголосом речень

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, поліфункціональна, п'ятикрокова

**Завдання:**

1. Listen to the proverbs and underline words with a logical stress.
2. Listen to the proverbs again and define the tone in each phrase.
3. Read proverbs, paying attention to rhythm and demonstrate clapping.
4. Read the given proverbs with the suitable intonation.
5. Explain the meaning of each proverb starting with *This proverb is about ... or It means ...*

Jack of all trades and master of none.

It is never too late to learn.

Respect yourself or no one will respect you.

It is better to do well than to say well.

What is done cannot be undone.

As is the workman so is the work.

It's an early bird that catches the worm.

No pains no gains.

Be slow to promise and quick to perform.

Money spent on brain is never spent in vain.

**Оцінка результатів виконання завдання:** подана вправа була п'ятикроковою, тому кожен підпункт завдання оцінювався наступним чином: перший, третій, п'ятий – по 2 бали, другий і четвертий – по 1 балу. Максимальна оцінка за виконане завдання – 8 балів.

Дане завдання виявилось найважчим для учнів, особливо відбиття ритму долонями та визначення логічного наголосу. Деякі труднощі викликало пояснення змісту окремих прислів'їв (*Money spent on brain is never spent in vain; What is done cannot be undone*), оскільки учням бракувало лексичного запасу слів.

Таким чином, за всі 3 завдання можна було максимально отримати 12 балів. Для учнів, які набрали 10-12 балів, характерний *високий рівень* сформованості ФК в аудіюванні; школярам, які виконали завдання на 6-9 балів, властивий *середній рівень* сформованості ФК в аудіюванні; респонденти, що отримали 1-5 балів, мають *низький рівень* сформованості ФК в аудіюванні. Узагальнені результати представлені в таблиці 3 та на рисунку 1.

Таблиця 3.

## Рівні сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в аудіюванні

Групи Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %
Високий	2	14,3%	2	14,3%
Середній	5	35,7%	6	42,9%
Низький	7	50%	6	42,8%

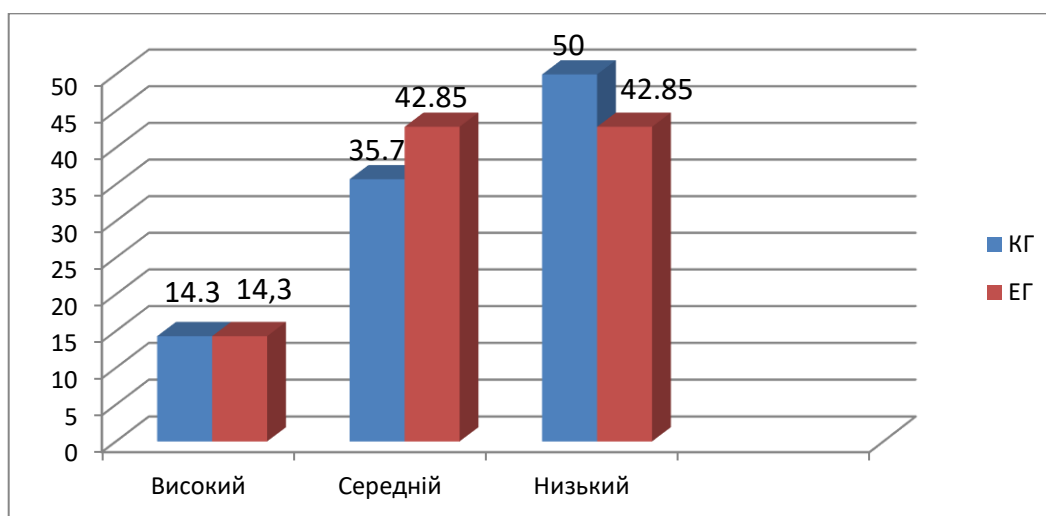


Рис. 1. Рівні сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в аудіюванні

Результати по кожному учню КГ та ЕГ представлені в додатку А, учнівські роботи з аудіювання подані в додатку Б.

Другий блок вправ визначав рівень сформованості ФК у **читанні вголос**. Оскільки учні середньої школи в більшості випадків мають недостатній рівень оволодіння звуко-буквеними зв'язками та графемно-фонемними відповідностями, то одним із головних наслідків цієї проблеми є невміння співвідносити літеру чи графему зі звуковим образом/фонемою. Тому, даний

блок вправ представляли наступні види вправ: на розпізнавання та розрізнення графем; встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей; читання пар слів, що різняться одним звуковим елементом; розшифрування транскрипцій слів; читання фраз/короткого тексту з демонстрацією за допомогою жестів тону висловлювання, паузації, ритму; поділ тексту на фрази, фраз на синтагми.

Далі подані вправи, які застосовувались нами під час констатувального етапу дослідження з метою виявлення наявного рівня сформованості ФК у читанні вголос в учнів 8-А класу.

### *Завдання 1. «Звукова сім'я»*

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних навичок під час читання вголос на сегментному рівні

**Вид вправи:** встановлення відповідності графема/фонема з подальшою можливістю ідентифікації та зображення конкретного звука на письмі

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, комплексна

**Завдання:**

1. The names of four people in this family are hidden in the words. Read all the columns of words on your own.
2. Find the common sound in each column of words.
3. Then join these sounds together to find the name.
4. After that read and spell these names.

#### **MOTHER**

1	2	3
suggest	although	strangers
soldier	saxophone	dangers
jacket	postman	enters
fridge	follow	revenge

#### **FATHER**

1	2	3	4
nature	heart	elephant	gives
fetch	tomato	eleven	zero

question	calmer	golf	apples
children	marching	hopeful	those

**DAUGHTER**

1	2	3	4
ocean	reading	castle	America
shop	complete	battle	psychology
sugar	seventeen	arrival	water
fishing	pieces	pills	kitchen

**SON**

1	2	3	4	5
autumn	apples	eighth	university	teaspoon
combing	parrot	thought	future	juicy
comfortable	expand	through	yellow	movement
handsome	backache	tooth	newspaper	twenty-two

*Очікувані відповіді:* mother – Joan; father – Charles; daughter – Sheila; son – Matthew.

**Оцінка результатів виконання завдання:** за кожен правильно визначений звук учні отримували 0,25 бала, тобто за все завдання максимальний бал був 4.

В учнів виникали труднощі зі співставленням графем та фонем і подальшим відображенням звуків на письмі. Крім того, найважче учням далися дифтонги та алофони голосних у відкритих складах.

*Завдання 2. «Дешифрувальник»*

**Мета:** удосконалення артикуляційних навичок ФК в процесі читання вголос

**Додаткова мета:** перевірити рівень лексичного вокабуляру учнів середньої школи та знання правопису окремих слів

**Вид вправи:** вміння працювати з транскрипцією та декодувати прочитані слова у письмі

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, комплексна

**Завдання:** Read the following transcriptions and decode those words in the written form. After that, we will spell them in order to check correctness of spelling.



/rɒŋ/, /'kwɛstʃ(ə)n/, /mɪ'steɪk/, /'sæləri/, /pə'lu:ʃ(ə)n/, /'weðə/, /fi:t/, /'mælədi/, /'melədi/, /ski:m/

(Key: wrong, question, mistake, salary, pollution, weather, feet, malady, melody, scheme).

**Оцінка результатів виконання завдання:** за кожне правильно прочитане слово, а потім правильно графічно відображене, учні мали змогу отримати 0,3 бала, тобто 3 бали максимально за завдання.

Важкими для графічного зображення у деяких учнів виявилися контрастні транскрипції /'mælədi/ та /'melədi/. У читанні вголос школярі показали досить задовільні результати, проте учням варто більше звертати увагу на особливості кожного із звуків у словах (аспірація, проривний «г», назальність, довгота голосних тощо).

### *Завдання 3. «Хитрі інтонації»*

**Мета:** покращення ритміко-інтонаційних навичок у процесі читання вголос на супрасегментному рівні

**Вид вправи:** диференціація низького низхідного тону та низького висхідного тону в усіх типах речень

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Read the following sentences and mark ↗ for the Low Rise Tone and ↘ for the Low Fall Tone.

1. My father is a farmer.
2. Have they any friends in London?
3. Is there a farm beyond the forest?
4. I live on a farm in the North of Scotland.
5. I met my old fiend.
6. What are you doing now?
7. She is reading now.
8. There are many flowers in the vase.
9. Mary, come to the blackboard immediately!
10. Water the plants, please.

**Оцінка результатів виконання завдання:** за кожне правильно прочитане висловлювання з відповідною мелодикою та належним маркуванням тону учні мали змогу отримати 0,5 бала, тобто 5 балів максимально за ідеально виконане завдання.

В деяких випадках учні неправильно інтонували речення або ж не могли визначити його тип та емоційне забарвлення, адже були неуважні.

Таким чином, за всі 3 завдання можна було максимально отримати 12 балів. Для учнів, які набрали 10-12 балів, характерний *високий рівень* сформованості ФК в читанні; школярам, які виконали завдання на 6-9 балів, властивий *середній рівень* сформованості ФК в читанні; респонденти, що отримали 1-5 балів, мають *низький рівень* сформованості ФК в читанні. Узагальнені результати представлені в таблиці 4 та на рисунку 2.

Таблиця 4.

*Рівні сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в читанні*

Групи Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %
Високий	3	21,4%	2	14,3%
Середній	6	42,9%	7	50%
Низький	5	35,7%	5	35,7%

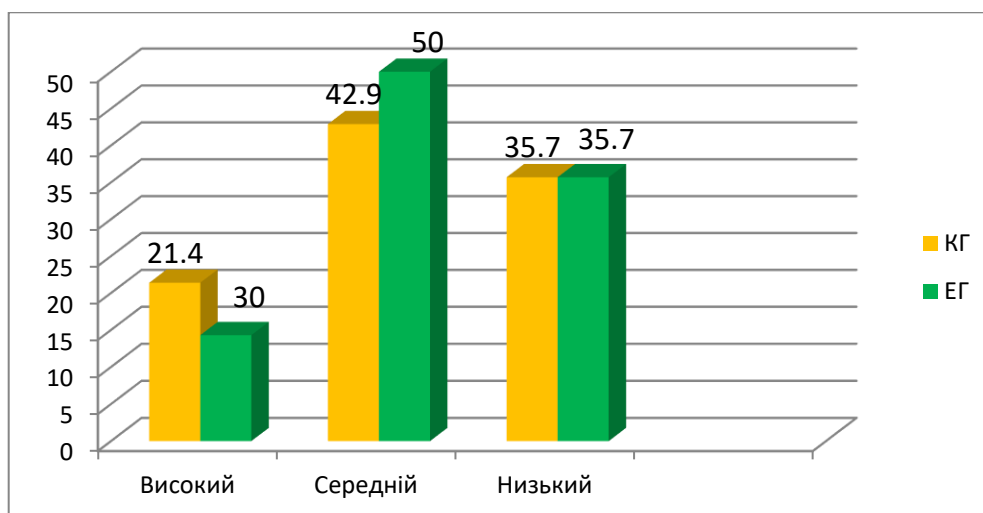


Рис. 2. Рівні сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в читанні

Результати по кожному учню КГ та ЕГ представлені в додатку В, учнівські роботи з читання подані в додатку Г.

Останній блок вправ для діагностики рівня сформованості ФК у **говорінні** базувався на принципах комунікативності та природності і був максимально наближений до реальних життєвих ситуацій. Дві вправи з цього блоку були побудовані у діалогічній формі, адже саме така форма спілкування найбільше заохочує учнів до активної комунікації і сприяє успішній реалізації ФК у говорінні. Цей блок вправ включав комунікативні або ж умовно-комунікативні вправи на реплікування – підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, запит і повідомлення інформації.

#### *Завдання 1. «Зреагуй»*

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок під час говоріння

**Додаткова мета:** повторення структур *This is/That is, These are/Those are*

**Вид вправи:** виділення емпатичного наголосу на супрасегментному рівні та підбір відповідного тембру

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, комунікативна

**Завдання:** Work in pairs. I give cards with words to Pupil A, but your neighbour Pupil B has got other cards. Listen to statements of one another using structures *This is/That is, These are/Those are* and immediately correct them. Pay attention to stress in your sentences.

1. This is the Amazon river. – No, this is the NILE river.
2. This is a butcher's shop. – No, this is a GREENGROCER'S shop.
3. That is a large square. – No, that is a SMALL square.
4. That is a splendid fountain. – No, that is an AWFUL fountain.
5. These are rosy cheeks. – No, these are PALE cheeks.
6. These are hazel eyes. – No, these are BLUE eyes.
7. Those are marvelous intentions. – No, those are CRAZY intentions.
8. Those are generous people. – No, those are GREEDY people.

9. This is the Black Sea. – No, this is the **MEDITERRANEAN** Sea.

10. That is a brownish puppy. – No, that is a **BLACKISH** puppy.

**Оцінка результатів виконання завдання:** за кожне правильно інтоноване речення з належно маркованим емпатичним наголосом учні мали змогу отримати по 0,2 бала, тобто максимально 2 бали за все завдання.

Майже всім учням вдалося виконати дане завдання, передавши основний зміст речень з відповідним наголосом. Щоправда, словесний наголос у багатоскладових словах трохи перешкоджав деяким учням виділяти потрібною силою голосу емпатичний наголос.

Крім того, школярі були настільки зосереджені на інтонуванні, що не приділяли достатньої уваги вимові звуку /ð/.

### Завдання 2. «Перефраз»


**Мета:** вдосконалення ритміко-інтонаційних навичок під час говоріння





**Додаткова мета:** тренування лексики по темі “Food” та граматичних часів

**Вид вправи:** відпрацювання інтонаційних моделей загального та спеціального запитання, застосування фразової мелодики та висхідного/низхідного тону, тренування у самостійній продукції звуків та звукосполучень на рівні речення

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна вправа на трансформацію, комплексна

**Завдання:** Work in pairs. Pupil A shows the picture and make a general question in the appropriate tense, Pupil B should immediately react, transforming this general question into a special one. Pay attention to intonation.

<i>№</i>	<i>Picture</i>	<i>Pupil A</i>	<i>Pupil B</i>
1.	 <i>(Present Continuous)</i>	E.g. <b>Are</b> you <u>boiling</u> water now? ↗	E.g. <b>What</b> are you <u>boiling</u> now? ↘

2.	 <p style="text-align: center;"><i>(Present Perfect)</i></p>	<p><b>Has</b> he already <u>sliced</u> <u>meat</u> on his own? ↗</p>	<p><b>Why</b> hasn't he already <u>sliced</u> <u>meat</u> on his own? ↘</p>
3.	 <p style="text-align: center;"><i>(Past Simple)</i></p>	<p><b>Did</b> their niece <u>bake</u> a <u>cherry pie</u> the day before yesterday? ↗</p>	<p><b>When</b> did their niece <u>bake</u> a <u>cherry pie</u>? ↘</p>
4.	 <p style="text-align: center;"><i>(Past Continuous)</i></p>	<p><b>Were</b> they <u>stirring</u> <u>fried</u> <u>vegetables</u>, while she was drinking milk? ↗</p>	<p><b>What</b> were they <u>stirring</u>, while she was drinking milk? ↘</p>
5.	 <p style="text-align: center;"><i>(Present Simple)</i></p>	<p><b>Do</b> these twins usually <u>whisk</u> <u>yolks</u>, because they like a delicate taste of a cake? ↗</p>	<p><b>Why</b> do these twins usually <u>whisk</u> <u>yolks</u>? ↘</p>

**Оцінка результатів виконання завдання:** за кожне правильно інтоноване та граматично побудоване питання з відповідною до теми лексикою учні отримували по 0,3 бала, тобто за ідеально виконане завдання можна було заробити 3 бали.

Учням було досить важко поєднати тонкощі граматики, лексики та фонетики відразу. Більшість, яка сконцентрована на граматичних конструкціях, забувала про фонетику, а ті, хто пам'ятав про відповідне інтонування, були неуважні у вживанні лексичних структур. Лише декілька

школярів показали достатній рівень оволодіння ФК у діалогічному мовленні з трансформацією.

### Завдання 3. «Telling a Story»

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок під час говоріння

**Вид вправи:** підготовлене монологічне мовлення із застосуванням правильних тонів, паузаций та наголосів, дотриманням відповідного ритму та норм вимови слів в слабких позиціях понадфразової єдності

**Тип вправи:** продуктивна, некомунікативна

**Завдання:** At home you have learned a mini-story by heart. Produce it, paying attention to tones, pauses, stresses and pronunciation.

#### Завдання:

<p>Sharon worked across the living room wondering what she should do about the news she had just received. She tried to appear calm and resist getting angry: Sharon's younger brother had phoned to arrange his stay with her next week. The problem was that she wanted to escape the hot city for the weekend and that would mean leaving George all alone without any company. "He knows so few friends of mine, he doesn't like films or concerts and he hates places when they are empty," thought Sharon. "There is nothing I can do about it except stay here this weekend – or perhaps if he uses Kate's boyfriend's flat instead. I'm sure Charles's place is big enough for</p>	<p>[ʃærən wɔ:kt əkrɒs ðə lɪvɪŋ ru:m   wʌndərɪŋ wɒt ʃɪ ʃəd du əbaʊt ðə nju:z   ʃɪ hæd dʒəst rɪsɪ:vɪd    ʃɪ traɪd tu əpɪə kɑ:m   ənd rɪzɪst getɪŋ æŋgrɪ    ʃærənz jʌŋgə brʌðə hæd fəʊnd   tu əreɪndʒ ɪz steɪ wɪð hə nekst wɪ:k    ðə prɒbləm wəz   ðæt ʃɪ wɒntɪd tu ɪskeɪp ðə hɒt sɪti fə ðə wɪ:kend   ənd ðæt wʊd mi:n   li:vɪŋ dʒɔ:dʒ ə:l ələʊn wɪðəʊt enɪ kʌmpəni    hɪ nəʊz səʊ fju: frendz əv maɪn   hɪ dʌzənt laɪk fɪlmz ə: kɒnsəts   ənd hɪ heɪts pleɪsɪz wen ðeɪ ər ɛmptɪ    θɔ:t ʃærən    ðeə z nʌθɪŋ aɪ kən du əbaʊt ɪt   ɪksept steɪ hɪə ðɪs wɪ:kend   ə: pəhæps   ɪf hɪ 'ju:zɪz keɪts bɔɪfrendz flæt ɪnstəd    aɪm ʃɔ:   ʃɑ:lzɪz pleɪs ɪz bɪg ənʌf fə tu:    ʃɪ əʃɔ:d hɜ:sɛlf    jɛs    əv kɔ:s ʃɑ:lz wʊdnt maɪnd pʊtɪŋ ɪm ʌp ɪn ðə gest ru:m   wɪð ðə sɪŋgl bed    raɪt    aɪm gəʊɪŋ tə rɪŋ</p>
--	--

two," she assured herself. "Yes! Of course Charles wouldn't mind putting him up in the guest room with the single bed." "Right. I'm going to ring him straight away."

ɪm streɪt əweɪ]

*Аналіз:*

1. Past-tense ending [t] after fortis consonants, except after /t/.
2. The pronouns *he, she, we, me* are transcribed with [ɪ], unless followed by a vowel or the semi-vowel /j/. Then we use intermediate [i].
3. Intermediate [u] before vowels.
4. The definite article *the* is usually transcribed [ðə], unless followed by a vowel. Then we use intermediate [i].
5. Past-tense ending [d] after vowels and lenis consonants, except after /d/.
6. When <ng> occurs in the middle of a morpheme, it is pronounced [ŋg].
7. In the word *angry*, the spelling <y> at the end of the word is represented by intermediate [i].
8. Possessive 's is transcribed [z] after vowels and lenis consonants, except after the lenis sibilants /z, dʒ/.
9. Even when <ng> occurs at the end of a morpheme, it is pronounced [ŋg] when it is followed by the comparative suffix *-er*.
10. Past-tense ending [ɪd] after /t/ or /d/.
11. As in note 7, intermediate [i] representing the spelling <y> at the end of a word.
12. When *that* is demonstrative, it takes the full form [ðæt].
13. Third-person singular *-s* is transcribed [z] after vowels and lenis consonants, except after the lenis sibilants /z, dʒ/.
14. Plural *-s* is transcribed [z] after vowels and lenis consonants, except after the lenis sibilants /z, dʒ/.

15. Plural *-s* is transcribed [s] after fortis consonants, except after the fortis sibilants /s, ʃ, tʃ/.
16. Third-person singular *-s* is transcribed [s] after fortis consonants, except after the fortis sibilants /s, ʃ, tʃ/.
17. Plural *-s* is transcribed [ɪz] after sibilants /s, z, ʃ, tʃ, dʒ/.
18. Intermediate [i] before the semi-vowel /j/.
19. Third-person singular *-s* is transcribed [ɪz] after sibilants /s, z, ʃ, tʃ, dʒ/.
20. Possessive *'s* is transcribed [s] after fortis consonants, except after the fortis sibilants /s, ʃ, tʃ/.
21. Possessive *'s* is transcribed [ɪz] after sibilants /s, z, ʃ, tʃ, dʒ/.
22. In this manual, we use the lenis [ð] in our transcriptions of *with*.
23. Reduction and elision of sounds /ɪ/ and /h/.

**Оцінка результатів виконання завдання:** за правильну паузацію та ритм учні максимум могли отримати 3 бали, за коректне інтонаційне оформлення – 2 бали, за правильно поставлені наголоси у реченнях – 2 бали, тобто ідеально виконане завдання оцінювалось в 7 балів.

Не дивлячись на те, що поданий міні-текст учні мали змогу підготувати вдома, це завдання далось школярам найважче. Жоден респондент не впорався повністю зі всіма умовами успішної задачі твору. Учням надзвичайно важко було говорити у середньо-швидкому темпі, дотримуючись правильних пауз та ритму. Інтонаційні моделі та логічні і синтагматичні наголоси переважно варіювались, не маючи певної логіки, проте з цими завданнями учні впоралися трохи краще.

Респонденти попередньо не були ознайомлені за шкільною програмою з такими мовними явищами, як асиміляція, редукція, елізія тощо з практичної точки зору, тому в процесі говоріння зовсім даних правил не дотримувались.

Проте учні старанно продукували вимову слів, звертаючи увагу на основні принципи вимови приголосних та голосних звуків.

Таким чином, за всі 3 завдання можна було максимально отримати 12 балів. Для учнів, які набрали 10-12 балів, характерний *високий рівень*



сформованості ФК в говорінні; школярам, які виконали завдання на 6-9 балів, властивий *середній рівень* сформованості ФК в говорінні; респонденти, що отримали 1-5 балів, мають *низький рівень* сформованості ФК в говорінні. Узагальнені результати представлені в таблиці 5 та на рисунку 3.

Таблиця 5.

## Рівні сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в говорінні

Групи Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %
Високий	1	7,1%	0	0%
Середній	4	28,6%	4	28,6%
Низький	9	64,3%	10	71,4%

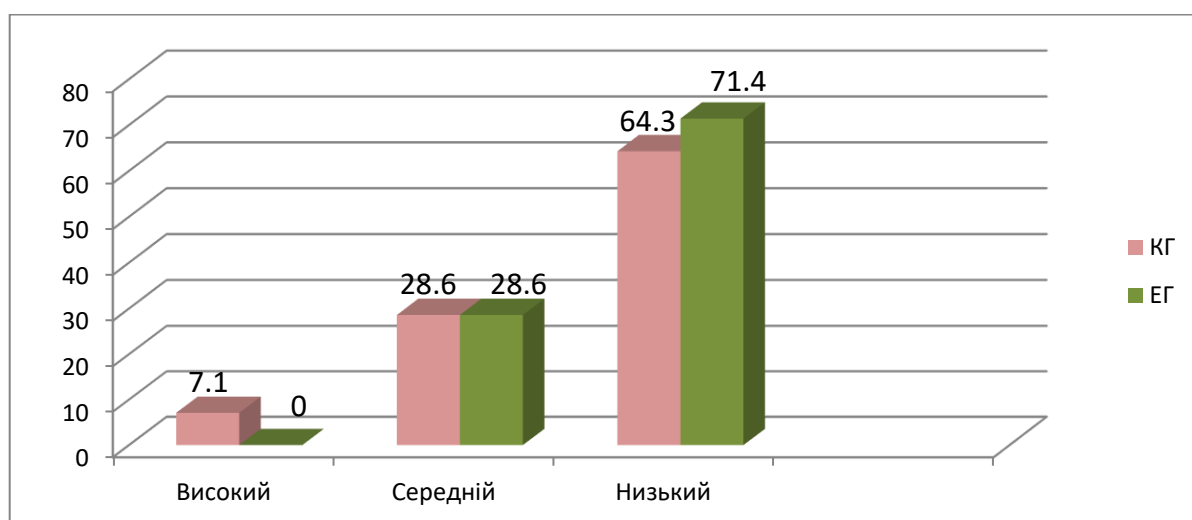


Рис. 3. Рівні сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в говорінні

Результати по кожному учню КГ та ЕГ представлені в додатку Д, учнівські роботи з читання подані в додатку Е.

На основі встановлених критеріїв і проведених діагностичних вправ нами визначено такі рівні сформованості фонетичної компетенції учнів середньої школи:

**Високий рівень сформованості фонетичної компетенції** мають учні, для яких характерний стійкий інтерес до вивчення англійської мови і до виконання вправ фонетичного характеру зокрема. Такі школярі під час аудіювання швидко та вміло ідентифікують та диференціюють фонему/звуки;

добре розрізняють інтонаційні моделі прохання та наказу, мають високий ступінь розвитку інтонаційного та фонематичного слуху; вільно орієнтуються у визначенні логічного наголосу, ритму та мелодики на супрасегментному рівні. Під час читання вголос учні, що володіють високим рівнем сформованості ФК, правильно співвідносять графеми/фонеми, звуки/букви на сегментному рівні та безпомилково визначають тон графічно та тонічно на супрасегментному рівні. У процесі говоріння трансформація інтонаційних моделей загального та спеціального типів питань дається таким респондентам досить легко, крім того, вони доцільно застосовують фразову мелодику та висхідний/низхідний тон, володіють практично поняттями емпатичного наголосу та тембру, паузації та ритму. Високий рівень в КГ коливається від 7,1% до 21,4%, а в ЕГ від 0% до 14,3%, середнє значення в КГ – 14,3% учнів, а в ЕГ – 9,5%.

**Середній рівень сформованості фонетичної компетенції** притаманний школярам з достатнім обсягом фонетичних знань, умінь та навичок. Такі учні переважно розуміють основні фонетичні правила, проте не завжди доцільно та усвідомлено їх застосовують на практиці. Маючи вибірковий інтерес до вивчення англійської мови, вони іноді допускаються помилок при відтворенні ритму та інтонаційних моделей під час монологічного та діалогічного мовлення, не завжди правильно співвідносять графеми/фонеми на сегментному рівні та часто застосовують недоцільну фразову мелодику при читанні вголос. Респонденти з середнім рівнем сформованості ФК мають деякі неточності при трансформації висхідного та низхідного тону та не завжди дотримуються засад апроксимованої вимови через вплив міжмовної інтерференції. Середній рівень в КГ продемонстровано в діапазоні від 28,6% до 42,95%, а в ЕГ від 28,6% до 50%, середнє значення в КГ становить 35,7% учнів, а в ЕГ – 40,5%.

**Низький рівень сформованості фонетичної компетенції** характеризується тим, що у таких дітей виникає тимчасовий, нестійкий інтерес (зацікавленість) до виконання окремих завдань з англійської мови, втім, коли учні стикаються з труднощами, такий інтерес швидко згасає. Школярі даного рівня демонструють неглибокі знання (або їхню відсутність) у всіх блоках

вправ з аудіювання, читання та говоріння. Такі учні найбільше піддаються впливу гіпергенералізації, проводячи хибні аналогії між рідною мовою та іноземною. Рівень фонетичної усвідомленості школярів даної групи надзвичайно низький, адже їм важко диференціювати та ідентифікувати звуки англійської мови навіть на рівні рецепції. Учні абсолютно не орієнтуються, що таке фразовий чи логічний наголос під час говоріння, майже не розрізняють типи інтонаційних моделей. У них часто виникають проблеми з ритмом та паузацією навіть при читанні вголос. Таким дітям варто підбирати методи з педагогічної фонетики. Низький рівень в КГ лежить в межах від 35,7% до 64,3%, а в ЕГ від 35,7% до 71,4%, середнє значення в КГ – 50% учнів, а в ЕГ – 50% респондентів.

Узагальнені результати по рівнях сформованості фонетичної компетенції учнів школи II ступеня подані у таблиці 6 та на рисунку 4.

Таблиця 6.

Рівні сформованості фонетичної компетенції учнів КГ та ЕГ

Групи \ Рівні	КГ	ЕГ
Високий	14,3%	9,5%
Середній	35,7%	40,5%
Низький	50%	50%

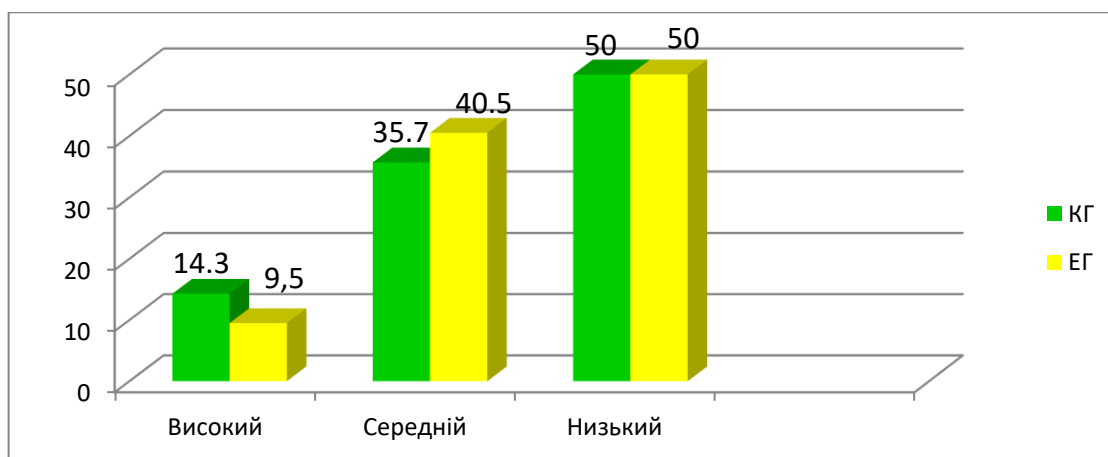


Рис. 4. Рівні сформованості фонетичної компетенції учнів

КГ та ЕГ

Таким чином, проведений констатувальний етап дослідження дає підстави стверджувати, що в учнів середньої школи рівень сформованості фонетичної компетенції знаходиться на незадовільному рівні, оскільки 85,7% школярів КГ і 90,5% учнів ЕГ мають середній і низький рівень, натомість лише 14,3% учнів КГ та 9,5% школярів ЕГ мають високий рівень сформованості фонетичної компетенції. Такі дані дослідження спонукають до пошуків шляхів вирішення проблеми формування ФК учнів середньої школи. На нашу думку, ефективним засобом формування і вдосконалення ФК у школярів є автентичний пісенний матеріал. Тому, подальшу свою роботу ми вбачаємо в розробці системи вправ для підвищення рівня сформованості фонетичної компетенції учнів школи II ступеня на основі використання автентичного пісенного матеріалу.

## **2.2 Хід та аналіз дослідно-експериментальної роботи**

Після аналізу результатів констатувального етапу дослідження нами було розпочато пробне навчання, яке базувалось на провідних критеріях та принципах відбору пісенного автентичного матеріалу для формування ФК (необхідності й достатності змісту для реалізації цілей навчання та доступності змісту в цілому і його частин для засвоєння учнями), які детально описані у пункті 1.3.3 розділу 1.

В процесі пробного навчання нами було розроблено і впроваджено систему вправ, спрямованих на формування і вдосконалення ФК в аудіюванні, читанні та говорінні. З цією метою ми підібрали автентичний пісенний матеріал, враховуючи вікові особливості та інтереси учнів 8 класу, посиленість засвоєння лексичних одиниць та граматичних структур. Крім того, зміст автентичного пісенного матеріалу розкривав основні загальнолюдські цінності (милосердя, взаємодопомога, щирість, любов тощо) та глобальні проблеми людства (єдність і рівність народів світу, боротьба проти расової дискримінації, вміння гідно долати життєві труднощі тощо). Таким чином, ми поєднали вирішення навчальних та виховних завдань уроку.

Слід зауважити, що ми дотримувалися алгоритму етапів роботи над піснею, поданих в пункті 1.3.3 розділу 1, втім, в контексті нашого дослідження акцентували увагу на вправах фонетичного спрямування.

Варто зазначити, що відібрані нами пісні є світовими хітами або саундтреками до улюблених мультиплікаційних фільмів школярів. Прослуховування пісень супроводжувалось відеосюжетами, що значно підвищувало пізнавальний інтерес учнів до виконання різного виду завдань.

У ході формувального етапу нами було проведено 8 уроків англійської мови в ЕГ з використанням пісенного автентичного матеріалу в той час, як в КГ навчання проводилося за традиційною системою.

Розроблена система завдань включала рецептивно-репродуктивні типи вправ, продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні, які використовувалися на різних етапах формування ФК і були побудовані за принципом систематичності і послідовності.

До кожної пісні були підібрані вправи на формування ФК в аудіюванні, читанні та говорінні. Основними прийомами роботи з автентичним пісенним матеріалом були: індивідуальна робота з подальшим фідбеком та робота в парах.

Наведемо приклади вправ для формування ФК, що використовувалися на формувальному етапі дослідження.

***“How Far I’ll Go” by Alessia Cara***

*from the cartoon “Moana”*

I've been staring at the edge of the water  
 Long as I can remember, never really knowing why  
 I wish I could be the perfect daughter  
 But I come back to the water, no matter how hard I try  
 Every turn I take, every trail I track  
 Every path I make, every road leads back  
 To the place I know, where I can not go, where I long to be

See the line where the sky meets the sea? It calls me  
 And no one knows, how far it goes  
 If the wind in my sail on the sea stays behind me  
 One day I'll know, if I go there's just no telling how far I'll go  
 I know everybody on this island, seems so happy on this island  
 Everything is by design  
 I know everybody on this island has a role on this island  
 So maybe I can roll with mine  
 I can lead with pride, I can make us strong  
 I'll be satisfied if I play along  
 But the voice inside sings a different song  
 What is wrong with me?

See the light as it shines on the sea? It's blinding  
 But no one knows, how deep it goes  
 And it seems like it's calling out to me, so come find me  
 And let me know, what's beyond that line, will I cross that line?

See the line where the sky meets the sea? It calls me  
 And no one knows, how far it goes  
 If the wind in my sail on the sea stays behind me  
 One day I'll know, how far I'll go.

*Завдання 1. «Silent consonants»*

**Мета:** удосконалення артикуляційних навичок ФК

**Вид вправи:** вміння ідентифікувати «німі букви» в процесі читання та правильно продукувати лексичні одиниці такого типу

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Extract all the words with silent consonants from the song and mark these letters. Then read them to your neighbour and compare your results.

**NOTE:** a silent letter is a letter that, in a particular word, does not correspond to any sound in the word's pronunciation.

**Key:** knowing, why, daughter, where, island, design, what, wrong, light, blinding.

### Завдання 2. «Puzzled transcriptions»

**Мета:** підвищення рівня фонетичних знань ФК

**Додаткова мета:** повторення вивчених лексичних одиниць, введення нових ЛО, співставлення слів з їхніми визначеннями, перевірка розуміння вокабуляру

**Вид вправи:** вміння працювати з транскрипцією та правильно співвідносити транскрипційні знаки з буквами

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна, комплексна

**Завдання:** Read the following transcriptions and find these words in the song. Match each word with its definition. Then give a feedback.

1. /ste:riŋ/ _____	A) A mark or a series of signs or objects left behind by someone or something.
2. /ɛdʒ/ _____	B) A piece of land surrounded by water.
3. /treɪl/ _____	C) A way or track laid down for walking or made by continual treading.
4. /pɑ:θ/ _____	D) Cause (a person or animal) to go with one by holding them by the hand, a halter, a rope, etc. while moving forward.
5. /li:d/ _____	E) Contented; pleased.
6. /'ʌɪlənd/ _____	F) Look fixedly or vacantly at someone or something with one's eyes wide open.
7. /'sɪsɪfʌɪd/ _____	G) Not correct or true; incorrect.
8. /rɒŋ/ _____	H) Temporarily obstructing the vision.
9. /ʌɪt/ _____	I) The natural agent that stimulates sight and makes things visible.
10. /'blʌɪndɪŋ/ _____	

	J) The outside limit of an object, area, or surface.
--	--

*Key:* 1 – staring – F; 2 – edge – J; 3 – trail – A; 4 – path – C; 5 – lead – D;  
6 – island – B; 7 – satisfied – E; 8 – wrong – G; 9 – light – I; 10 – blinding – H.

### *Завдання 3. «Finish the song»*

**Мета:** вдосконалення фонематичного слуху ФК в процесі аудіювання

**Вид вправи:** заповнення пропусків словами з пісні під автентичний зразок виконання у супроводі мелодії

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Listen to the song and fill in the gaps with the appropriate words.  
Then share your answers.

I know everybody on this \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ so happy on this island

Everything is by \_\_\_\_\_

I know everybody on this island has a \_\_\_\_\_ on this island

So maybe I can \_\_\_\_\_ with mine

I can \_\_\_\_\_ with pride, I can make us \_\_\_\_\_

I'll be \_\_\_\_\_ if I play along

But the voice \_\_\_\_\_ sings a different song

What is \_\_\_\_\_ with me?

*Key:* island, seems, design, role, roll, lead, strong, satisfied, inside, wrong.

### *Завдання 4. «Elocution»*

**Мета:** покращення ритміко-інтонаційних навичок ФК в читанні вголос

**Вид вправи:** тренування у продукуванні уривку пісні на супрасегментному рівні з урахуванням інтонації, тону, ритму та паузвції.

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Read the first verse of the song, paying attention to intonation, tone, rhythm and pauses.



I've been staring at the edge of the water	aɪv bi:n 'steəriŋ ət ði ɛdʒ əv ðə 'wɔ:tə
Long as I can remember, never really	lɒŋ əz aɪ kən rɪ'membə
knowing why	'nevə 'rɪli 'nəʊɪŋ waɪ
I wish I could be the perfect daughter	aɪ wɪʃ   aɪ kəd bi ðə 'pɜ:fɪkt 'dɔ:tə
But I come back to the water, no matter how	bət aɪ kʌm bæk tə ðə 'wɔ:tə
hard I try	nəʊ 'mætə haʊ hɑ:d aɪ traɪ
Every turn I take, every trail I track	'evri tɜ:n aɪ teɪk   'evri treɪl aɪ træk
Every path I make, every road leads back	'evri pɑ:θ aɪ meɪk
To the place I know, where I can not go,	'evri rəʊd li:dz bæk
where I long to be /.../	tə ðə pleɪs aɪ nəʊ   weər aɪ kən nɒt ɡəʊ   weər aɪ lɒŋ tə bi

### Завдання 5. «Speaking»

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок ФК в процесі говоріння

**Додаткова мета:** покращення навичок говоріння під час монологічного мовлення, активізація лексики за темою пісні

**Вид вправи:** вираження власної думки у вигляді відповідей на питання відкритого типу з опорою

**Тип вправи:** продуктивна, умовно-комунікативна, комплексна

**Завдання:** Answer the following questions. Use the prompts while starting to speak. Pay attention to your pronunciation and intonation components. You have 5 minutes to be ready.

1. What is the main theme of this song?

*The main theme of this song is...*

*It depicts/highlights/shows/demonstrates...*

2. Do you like this song? If yes, why? If no, why not? Explain your opinion.

*I like (don't like) this song, because...*

*I am fond (am not fond) of this song, because...*

3. What mood were you in during listening to this song? What feelings and emotions has it aroused in your soul?

*I felt...*

*It aroused/evoked/awoke...*

4. What is the moral side of this song?

*The moral side is...*

*The main message is...*

***“I See Love” by Jonas Blue***

*from the cartoon “Monster Vacation”*

This is such a perfect place  
I'm glad I found this with you  
Our love reflected in your face  
Only heaven can beat this view

Come on, let's run and get lost in the crowd  
Into the light as the night's comin' down  
I'm double-tappin', I'm focusin' now  
We're focusin' now

I see love  
I see love around me  
From a river to a flood  
I see love around me (love around me) x2

I love you, helped me find my heart  
I didn't even know my name  
Then I was blinded by the dark  
My eyes will never look the same

Come on, let's run and get lost in the crowd  
 Into the light as the night's comin' down  
 I'm double-tappin', I'm focusin' now  
 We're focusin' now

I see love  
 I see love around me  
 From a river to a flood  
 I see love around me (love around me) x2

Come on, let's run and get lost in the crowd  
 Into the light as the night's comin' down  
 I'm double-tappin', I'm focusin' now  
 We're focusin' now

I see love  
 I see love around me  
 From a river to a flood  
 I see love around me (love around me) x2

### *Завдання 1. «Find words»*

**Мета:** покращення фонетчних знань та артикуляційних навичок ФК в процесі вибіркового читання

**Вид вправи:** співставлення голосних/приголосних монофтонгів та дифтонгів з їхніми графемами

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Find in the song all the appropriate words to the following sounds.  
 Share them with your neighbour and compare your results.

/aʊ/	Key: found, crowd, around, our, down
/ei/	Key: place, face, name, same

/æ/	<i>Key: glad, can, tapping</i>
/aɪ/	<i>Key: find, I, light, night, blinded, by, eyes, my</i>
/i:/	<i>Key: see, beat</i>
/ɪ/	<i>Key: coming, double-tapping, focusing</i>
/ju:/	<i>Key: view, focusing, you</i>

### Завдання 2. «Correct the word»

**Мета:** вдосконалення артикуляційних та акустичних навичок ФК в процесі говоріння

**Додаткова мета:** покращення лексичних навичок, робота з антонімами

**Вид вправи:** виділення емпатичного наголосу на супрагемментному рівні та підбір відповідного тембру

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, комунікативна

**Завдання:** Work in pairs. Pupil A is reading the statement from the card and pupil B should immediately react and correct the word, written in *italics*. Then change your roles. Pay attention to stress in your sentences. When you are ready, give a feedback to class and present your statements.

1. This is such a *perfect* place. – This is such an AWFUL place.
2. I'm *glad* I found this with you. – I'm UPSET I found this with you.
3. Our *love* reflected in your face. – Our SLIGHT reflected in your face.
4. Come on, let's run and get lost in the *crowd*. – Come on, let's run and get lost in the FOREST.
5. Into the light as the *night's* coming down. - Into the light as the DAWN's coming down.

### Завдання 3. «Finish the song»

**Мета:** вдосконалення фонематичного слуху ФК в процесі аудіювання

**Вид вправи:** заповнення пропусків словами з пісні під автентичний зразок виконання у супроводі мелодії

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Listen to the song and fill in the gaps with the appropriate words.  
Then share your answers.

This is such a \_\_\_\_\_ place  
I'm glad I \_\_\_\_\_ this with you  
Our love \_\_\_\_\_ in your face  
Only \_\_\_\_\_ can beat this view

Come on, let's run and get lost in the \_\_\_\_\_  
Into the \_\_\_\_\_ as the night's comin' down  
I'm \_\_\_\_\_, I'm focusin' now  
We're focusin' now

I see love  
I see love \_\_\_\_\_ me  
From a river to a \_\_\_\_\_  
I \_\_\_\_\_ love around me /.../

*Key:* perfect, found, reflected, heaven, crowd, light, double-tapping, around, see.

#### *Завдання 4. «Make a question»*

**Мета:** вдосконалення ритміко-інтонаційних навичок ФК

**Додаткова мета:** покращення граматичних навичок

**Вид вправи:** побудова загальних питань на основі пісенного тексту з відповідним інтонаційним оформленням

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, комунікативна, комплексна

**Завдання:** Work in pairs. Pupil A is reading the sentence from the card, then he is making a general question and pupil B should immediately react and answer it according to the plot of the song. After that change your roles. Pay attention to the Low Rise intonation in your sentences. When you are ready, give a feedback to class and present your mini-dialogues.

1. This is such a perfect place.	Is this such a perfect place? ↗	Yes, it is.
2. Our love reflected in your face.	Did our love reflect in your face? ↗	Yes, it did.
3. I'm focusing now.	Am I focusing now? ↗	Yes, I am.
4. I see love around me, from a river to a flood.	Do I see love around me? ↗	Yes, I do.
5. I didn't even know my name.	Did I know my name? ↗	No, I didn't.
6. I was blinded by the dark.	Was I blinded by the dark? ↗	Yes, I was.
7. My eyes will never look the same.	Will my eyes look the same? ↗	No, they won't.

### Завдання 5. «Speaking»

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок ФК в процесі говоріння

**Додаткова мета:** покращення навичок говоріння під час монологічного мовлення, активізація лексики за темою пісні

**Вид вправи:** вираження власної думки у вигляді відповідей на питання відкритого типу з опорою

**Тип вправи:** продуктивна, умовно-комунікативна, комплексна

**Завдання:** Answer the following questions. Use the prompts while starting to speak. Pay attention to your pronunciation and intonation components. You have 5 minutes to be ready.

1. What is the main theme of this song?

*The main theme of this song is...*

*It depicts/highlights/shows/demonstrates...*

2. Do you like this song? If yes, why? If no, why not? Explain your opinion.

*I like (don't like) this song, because...*

*I am fond (am not fond) of this song, because...*

3. What mood were you in during listening to this song? What feelings and emotions has it aroused in your soul?

*I felt...*

*It aroused/evoked/awoke...*

4. What is the moral side of this song?

*The moral side is...*

*The main message is...*

***“We Are The World” by Michael Jackson***

*for Africa*

There comes a time when we heed a certain call

When the world must come together as one

There are people dying

And it's time to lend a hand to life

The greatest gift of all

We can't go on pretending day by day

That someone somewhere will soon make a change

We're all a part of God's great big family

And the truth, you know,

Love is all we need

We are the world,

We are the children

We are the ones who make a brighter day

So, let's start giving

There's a choice we're making

We're saving our own lives

It's true we'll make a better day

Just you and me

Send them your heart so they'll know that someone cares  
And their lives will be stronger and free  
As God has shown us by turning stone to bread  
And so we all must lend a helping hand

We are the world,  
We are the children  
We are the ones who make a brighter day  
So, let's start giving  
There's a choice we're making  
We're saving our own lives  
It's true we'll make a better day  
Just you and me

When you're down and out  
There seems no hope at all  
But if you just believe  
There's no way we can fall  
Well, well, well  
Let's realize that a change can only come  
When we stand together as one

We are the world,  
We are the children  
We are the ones who make a brighter day  
So, let's start giving  
There's a choice we're making  
We're saving our own lives



It's true we'll make a better day

Just you and me.

*Завдання 1. «Minimal Pairs»*

**Мета:** покращення артикуляційних навичок ФК в процесі вибіркового читання

**Вид вправи:** тренування у виборі еквівалентів в співвідношенні «minimal pairs», диференціація фонем

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Find minimal pairs in the first and second verses of the song. Then share your answers with your neighbour and compare them.

1. Hare – \_\_\_\_\_

2. Crime – \_\_\_\_\_

3. Hen – \_\_\_\_\_

4. Seed – \_\_\_\_\_

5. Mall – \_\_\_\_\_

6. Hold – \_\_\_\_\_

7. Lift – \_\_\_\_\_

8. Lend – \_\_\_\_\_

9. Loaf – \_\_\_\_\_

10. Band – \_\_\_\_\_

11. Die – \_\_\_\_\_

12. Well – \_\_\_\_\_

13. Neat – \_\_\_\_\_.

*Key:* there, time, when, heed, call, world, gift, land, life, hand, day, will, need.

*Завдання 2. «Correct the transcription»*

**Мета:** підвищення рівня фонетичних знань та вдосконалення артикуляційних навичок ФК

**Вид вправи:** вміння працювати з транскрипцією та правильно співвідносити транскрипційні знаки з буквами

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Correct one mistake in each transcription and match it with the suitable word. Then give a feedback.

1. /hɪd/ _____	a) Giving
2. /brɪd/ _____	b) Comes
3. /lænd/ _____	c) Choice
4. /hend/ _____	d) Lend
5. /tʃɔɪz/ _____	e) Heed
6. /'gɪvɪŋg/ _____	f) Believe
7. /bɪ'lɪv/ _____	g) Save
8. /seɪf/ _____	h) Hand
9. /kʌms/ _____	i) Bread

*Key:* 1-e, 2-i, 3-d, 4-h, 5-c, 6-a, 7-f, 8-g, 9-b.

### Завдання 3. «Finish the song»

**Мета:** вдосконалення фонематичного слуху ФК в процесі аудіювання

**Вид вправи:** заповнення пропусків словами з пісні під автентичний зразок виконання у супроводі мелодії

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Listen to the song and fill in the gaps with the appropriate words. Then share your answers.

There comes a time when we \_\_\_\_\_ a certain \_\_\_\_\_

When the world must come \_\_\_\_\_ as one

There are people \_\_\_\_\_

And it's time to \_\_\_\_\_ a hand to life

The greatest \_\_\_\_\_ of all

We can't go on \_\_\_\_\_ day by day

That someone \_\_\_\_\_ will soon make a change  
 We're all a part of \_\_\_\_\_ great big family  
 And the \_\_\_\_\_, you know,  
 Love is all we need

We are the world,  
 We are the children  
 We are the ones who make a \_\_\_\_\_ day  
 So, let's start \_\_\_\_\_  
 There's a \_\_\_\_\_ we're making  
 We're saving our own lives  
 It's true we'll make a \_\_\_\_\_ day  
 Just you and me /.../

*Key:* heed, call, together, dying, lend, gift, pretending, somewhere, God's, truth,  
 brighter, giving, choice, better.

#### *Завдання 4. «Elocution»*

**Мета:** покращення ритміко-інтонаційних навичок ФК в читанні вголос

**Вид вправи:** тренування у продукуванні уривку пісні на супрасегментному рівні з урахуванням інтонації, тону, ритму та паузвції.

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Read the first and second verses of the song, paying attention to intonation, tone, rhythm and pauses.

There comes a time when we heed a certain call	ðə kʌmz ə taɪm   wɛn wi hi:d ə 'sɜ:tn kɔ:l
When the world must come together as one	wɛn ðə wɜ:ld mʌst kʌm tə'gɛðər əz wʌn    ðər ə 'pi:pl 'daɪŋ
There are people dying	ənd its taɪm tə lend ə hænd   tə laɪf
And it's time to lend a hand to life	ðə 'greɪtɪst ɡɪft əv ɔ:l

The greatest gift of all	
We can't go on pretending day by day	wi kɑ:nt gəʊ ɒn   prɪ'tendɪŋ deɪ baɪ deɪ
That someone somewhere will soon make a change	ðæt 'sʌmwʌn 'sʌmwɛə wɪl su:n meɪk ə tʃe ɪndʒ
We're all a part of God's great big family	wɪər ɔ:l ə pɑ:t əv   gɒdz greɪt bɪg 'fæmɪli
And the truth, you know,	ænd ðə tru:θ   ju nəʊ
Love is all we need	lʌv z ɔ:l wi ni:d

### Завдання 5. «Speaking»

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок ФК в процесі говоріння

**Додаткова мета:** покращення навичок говоріння під час монологічного мовлення, активізація лексики за темою пісні

**Вид вправи:** вираження власної думки у вигляді відповідей на питання відкритого типу з опорою

**Тип вправи:** продуктивна, умовно-комунікативна, комплексна

**Завдання:** Answer the following questions. Use the prompts while starting to speak. Pay attention to your pronunciation and intonation components. You have 5 minutes to be ready.

1. What is the main theme of this song?

*The main theme of this song is...*

*It depicts/highlights/shows/demonstrates...*

2. Do you like this song? If yes, why? If no, why not? Explain your opinion.

*I like (don't like) this song, because...*

*I am fond (am not fond) of this song, because...*

3. What mood were you in during listening to this song? What feelings and emotions has it aroused in your soul?

*I felt...*

*It aroused/evoked/awoke...*

4. What is the moral side of this song?

*The moral side is...*

*The main message is...*

***“Can You Feel the Love” by Elton John***

*from the cartoon “The Lion King”*

I can see what's happening

What

And they don't have a clue

Who

They'll fall in love and here's the bottom line

Our trio's down to two

The sweet caress of twilight

There's magic everywhere

And with all this romantic atmosphere

Disaster's in the air

Can you feel the love tonight

The peace the evening brings

The world for once in perfect harmony

With all its living things

So many things to tell her

But how to make her see

The truth about my past, impossible

She'd turn away from me

He's holding back, he's hiding

But what, I can't decide

Why won't he be the king I know he is?  
The king I see inside?

Can you feel the love tonight?  
The peace the evening brings  
The world, for once, in perfect harmony  
With all its living things

Can you feel the love tonight?  
You needn't look too far  
Stealing through the night's uncertainties  
Love is where they are

And if he falls in love tonight  
It can be assumed  
His carefree days with us are history  
In short, our pal is doomed

### *Завдання 1. «Find words»*

**Мета:** покращення фонетчних знань та артикуляційних навичок ФК в процесі вибіркового читання

**Вид вправи:** співставлення голосних/приголосних монофтонгів та дифтонгів з їхніми графемами

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Find in the song all the appropriate words to the following sounds.  
Share them with your neighbour and compare your results.

/æ/	<i>Key:</i> can, happening, magic, have, romantic, atmosphere, pal
/aɪ/	<i>Key:</i> line, twilight, tonight, hiding, decide, inside, night
/i:/	<i>Key:</i> see, sweet, feel, peace, need, free, stealing
/ɪ/	<i>Key:</i> happening, in, trio, magic, with, this, romantic, disaster, evening,

	living, things, its, impossible, holding, history, his
/ŋ/	Key: happening, evening, living, thing, king, holding, hiding, stealing, night
/u:/	Key: look, too, doomed, clue

### Завдання 2. «Silent consonants»

**Мета:** удосконалення артикуляційних навичок ФК в процесі вибіркового читання

**Вид вправи:** вміння ідентифікувати «німі букви» в процесі читання та правильно продукувати лексичні одиниці такого типу

**Тип вправи:** репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Extract all the words with silent consonants from the song and mark these letters. Then read them to your neighbour and compare your results.

**NOTE:** a silent letter is a letter that, in a particular word, does not correspond to any sound in the word's pronunciation.

Key: **wh**at, tw**igh**t, every**wh**ere, ton**igh**t, on**ce**, br**ing**s, even**ing**, th**ing**s, hold**ing**, k**ing**, hid**ing**, steal**ing**, n**igh**t.

### Завдання 3. «Finish the song»

**Мета:** вдосконалення фонематичного слуху ФК в процесі аудіювання

**Вид вправи:** заповнення пропусків словами з пісні під автентичний зразок виконання у супроводі мелодії

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, некомунікативна

**Завдання:** Listen to the song and fill in the gaps with the appropriate words. Then share your answers.

I can see what's \_\_\_\_\_

What

And they don't have a \_\_\_\_\_

Who

They'll fall in love and here's the \_\_\_\_\_ line

Our trio's \_\_\_\_\_ to two

Oh

The sweet \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_

There's magic everywhere

And with all this \_\_\_\_\_ atmosphere

\_\_\_\_\_ 's in the air

Can you feel the love \_\_\_\_\_

The \_\_\_\_\_ the evening brings

The world for once in \_\_\_\_\_ harmony

With all its \_\_\_\_\_ things /.../

*Key:* happening, clue, bottom, down, caress, twilight, romantic, disaster, tonight, peace, perfect, living.

#### *Завдання 4. «Make a question»*

**Мета:** вдосконалення ритміко-інтонаційних навичок ФК

**Додаткова мета:** покращення граматичних навичок

**Вид вправи:** побудова спеціальних питань на основі пісенного тексту з відповідним інтонаційним оформленням

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, комунікативна, комплексна

**Завдання:** Work in pairs. Pupil A is reading the sentence from the card, then he is making a general question and pupil B should immediately react and answer it according to the plot of the song. After that change your roles. Pay attention to the Low Fall intonation in your sentences. When you are ready, give a feedback to class and present your mini-dialogues.

1. They don't have a clue.	<b>What</b> don't they have? ↘	They don't have a clue.
2. There's magic everywhere.	<b>What</b> is everywhere? ↘	Magic is everywhere.
3. You feel the love tonight	<b>When</b> do you feel the love	You feel the love tonight



and the peace the evening brings.	and peace? ↘	and the peace the evening brings.
4. There are so many things to tell her.	<b>What</b> should you do? ↘	You should tell her so many things .
5. You needn't look too far, stealing through the night's uncertainties.	<b>What</b> needn't you do? ↘	You needn't look too far.

### Завдання 5. «Speaking»

**Мета:** вдосконалення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок ФК в процесі говоріння

**Додаткова мета:** покращення навичок говоріння під час монологічного мовлення, активізація лексики за темою пісні

**Вид вправи:** вираження власної думки у вигляді відповідей на питання відкритого типу з опорою

**Тип вправи:** продуктивна, умовно-комунікативна, комплексна

**Завдання:** Answer the following questions. Use the prompts while starting to speak. Pay attention to your pronunciation and intonation components. You have 5 minutes to be ready.

1. What is the main theme of this song?

*The main theme of this song is...*

*It depicts/highlights/shows/demonstrates...*

2. Do you like this song? If yes, why? If no, why not? Explain your opinion.

*I like (don't like) this song, because...*

*I am fond (am not fond) of this song, because...*

3. What mood were you in during listening to this song? What feelings and emotions has it aroused in your soul?

*I felt...*

*It aroused/evoked/awoke...*

## 4. What is the moral side of this song?

*The moral side is...*

*The main message is...*

По завершенню формувального етапу нами був проведений контрольний зріз з метою виявлення динаміки сформованості ФК учнів ЕГ та перевірки ефективності запровадженої нами системи вправ. Використовувалися такі ж критерії, як і на констатувальному етапі дослідження, та подібні діагностичні завдання.

З метою визначення рівня сформованості ФК в аудіювання в учнів КГ та ЕГ ми використовували завдання на ідентифікацію та диференціацію фонем/звуків; розрізнення інтонаційних моделей прохання та наказу, тренування інтонаційного слуху; визначення логічного наголосу, ритму та мелодики на супрасегментному рівні. За даний блок вправ максимально можна було отримати 12 балів.

Узагальнені результати представлені в таблиці 7.

*Таблиця 7.*

*Динаміка сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в аудіюванні*

Групи Рівні	КГ				ЕГ			
	Констатувальний етап		Підсумковий етап		Констатувальний етап		Підсумковий етап	
	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %
Високий	2	14,3%	2	14,3%	2	14,3%	3	21,4%
Середній	5	35,7%	6	42,9%	6	42,9%	7	50%
Низький	7	50%	6	42,8%	6	42,8%	4	28,6%

Під час контрольного зрізу нами була виявлена позитивна динаміка сформованості ФК учнів ЕГ в аудіюванні, а саме високий рівень сформованості ФК в учнів ЕГ зріс з 14,3% до 21,4% (становивши 2 учнів на констатувальному етапі та 3 учні на підсумковому), середній рівень збільшився з 42,9% до 50% (становивши 6 учнів на констатувальному етапі та 7 учнів на підсумковому) та

низький рівень зменшився з 42,8% до 28,6% (становивши 6 учнів на констатувальному етапі та 4 учні на підсумковому) відповідно у відсотковому відношенні. В школярів КГ показники залишилися майже незмінними, лише середній рівень збільшився з 35,7% до 42,9% (становивши 5 учнів на констатувальному етапі та 6 учнів на підсумковому) відповідно у відсотковому відношенні, що свідчить все ж таки про часткову ефективність навчання за традиційним підходом.

З метою визначення рівня сформованості ФК в читанні вголос в учнів КГ та ЕГ ми використовували завдання на ідентифікацію та диференціацію фонем/звуків; співвіднесення графеми/фонеми, звука/букви на сегментному рівні; визначення тону графічно та тонічно на супrasegmentному рівні. За даний блок вправ максимально можна було отримати 12 балів.

Узагальнені результати представлені в таблиці 8.

Таблиця 8.

*Динаміка сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в читанні*

Групи Рівні	КГ				ЕГ			
	Констатувальний етап		Підсумковий етап		Констатувальний етап		Підсумковий етап	
	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %
Високий	3	21,4%	3	21,4%	2	14,3%	4	28,6%
Середній	6	42,9%	7	50%	7	50%	8	57,1%
Низький	5	35,7%	4	28,6%	5	35,7%	2	14,3%

Під час контрольного зрізу нами була виявлена позитивна динаміка сформованості ФК учнів ЕГ в читанні вголос, а саме високий рівень сформованості ФК в учнів ЕГ зріс з 14,3% до 28,6% (становивши 2 учнів на констатувальному етапі та 4 учні на підсумковому), середній рівень збільшився з 50% до 57,1% (становивши 7 учнів на констатувальному етапі та 8 учнів на підсумковому) та низький рівень зменшився з 35,7% до 14,3% (становивши 5 учнів на констатувальному етапі та 2 учні на підсумковому) відповідно у

відсотковому відношенні. В школярів КГ показники залишилися майже незмінними, лише середній рівень збільшився з 42,9% до 50% (становивши 6 учнів на констатувальному етапі та 7 учнів на підсумковому) відповідно у відсотковому відношенні, що свідчить все ж таки про часткову ефективність навчання за традиційним підходом.

З метою визначення рівня сформованості ФК в говорінні в учнів КГ та ЕГ ми використовували завдання на трансформацію інтонаційних моделей загального та спеціального типів питань, застосування фразової мелодики та висхідного/низхідного тону; визначення емоційного наголосу та тембру; паузацію та ритм. За даний блок вправ максимально можна було отримати 12 балів.

Узагальнені результати представлені в таблиці 9.

*Таблиця 9.*

*Динаміка сформованості ФК учнів КГ та ЕГ в говорінні*

Групи Рівні	КГ				ЕГ			
	Констатувальний етап		Підсумковий етап		Констатувальний етап		Підсумковий етап	
	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %	К-сть учнів	К-сть %
Високий	1	7,1%	1	7,1%	0	0%	1	7,1%
Середній	4	28,6%	4	28,6%	4	28,6%	5	35,8%
Низький	9	64,3%	9	64,3%	10	71,4%	8	57,1%

Під час контрольного зрізу нами була виявлена позитивна динаміка сформованості ФК учнів ЕГ в говорінні, а саме високий рівень сформованості ФК в учнів ЕГ зріс з 0% до 7,1% (становивши 0 учнів на констатувальному етапі та 1 учня на підсумковому), середній рівень збільшився з 28,6% до 35,8% (становивши 4 учні на констатувальному етапі та 5 учнів на підсумковому) та низький рівень зменшився з 71,4% до 57,1% (становивши 10 учнів на констатувальному етапі та 8 учнів на підсумковому) відповідно у відсотковому відношенні. В школярів КГ показники залишилися незмінними, адже

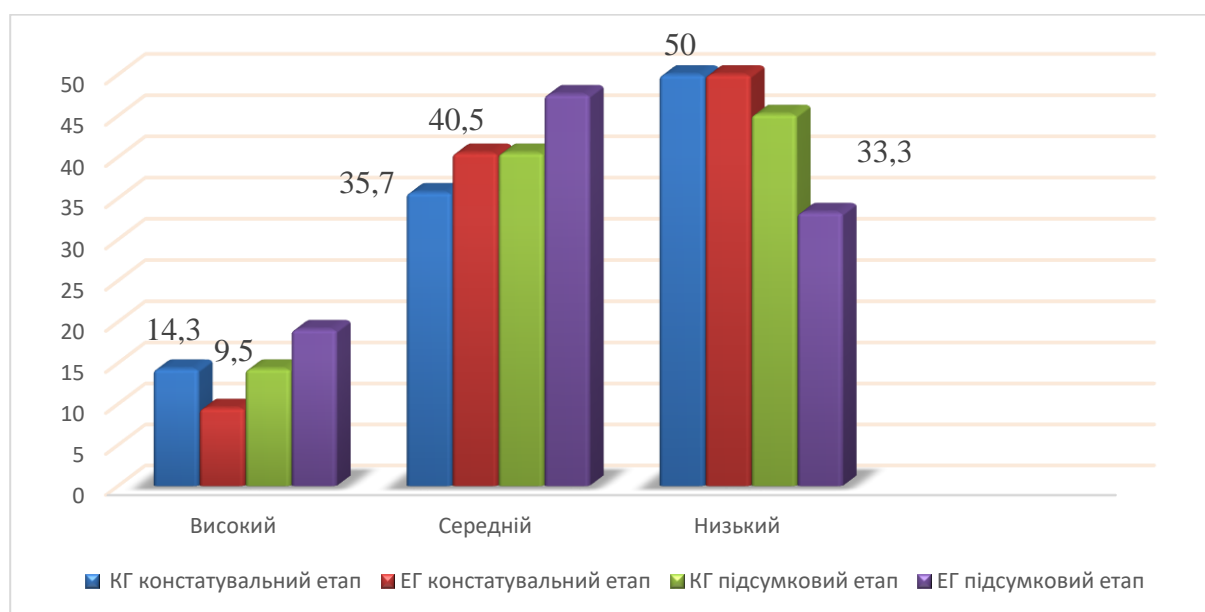
покращувати рівень сформованості ФК в говорінні виявилось непосильним завданням для методики навчання за традиційним підходом.

Узагальнені результати по динаміці рівнів сформованості фонетичної компетенції учнів КГ та ЕГ подані у таблиці 10 та на рисунку 5.

Таблиця 10.

*Динаміка рівнів сформованості ФК учнів КГ та ЕГ*

Групи Рівні	КГ		ЕГ	
	Констатувальний етап, %	Підсумковий етап, %	Констатувальний етап, %	Підсумковий етап, %
	К-сть %	К-сть %	К-сть %	К-сть %
Високий	14,3%	14,3%	9,5%	19,1%
Середній	35,7%	40,5%	40,5%	47,6%
Низький	50%	45,2%	50%	33,3%



*Рис. 5. Динаміка рівнів сформованості ФК учнів КГ та ЕГ*

В діаграмі 5 представлені показники рівнів сформованості ФК в учнів КГ та ЕГ на констатувальному етапі (до проведення пробного навчання) та показники рівнів сформованості ФК в учнів КГ та ЕГ під час контрольного зрізу (після впровадження системи вправ в процесі пробного навчання).

Таким чином, порівнявши дані констатувального та підсумковго етапів експериментального дослідження в КГ та ЕГ, можемо зазначити, що приріст у відсотковому відношенні в ЕГ становить 9,6% на високому рівні сформованості ФК та 7,1% на середньому рівні. Тому, покращення відбулося в кожного шостого учня, що становить 16,7%.

Отже, після виконання даної системи вправ рівень сформованості ФК у ЕГ значно підвищився. Це є свідченням того, що формування та вдосконалення ФК на основі пісенного автентичного матеріалу є ефективним засобом покращення слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок учнів школи II ступеня. Проте слід зазначити, що ефективність даного підходу вимагає поступовості, систематичності та залежить від тривалості навчання.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Метою експериментального дослідження була перевірка методичної ефективності використання автентичного пісенного матеріалу у процесі формування та вдосконалення фонетичної компетенції учнів середньої школи.

Етапи експериментального дослідження включали: підготовчий, констатувальний, формувальний та підсумковий етапи.

Під час проведення експериментального дослідження нами були виділені наступні критерії: вміння ідентифікувати та диференціювати фонему/звуки; розрізняти інтонаційні моделі прохання та наказу; визначати логічний наголос, ритм та мелодику на супрасегментному рівні; співвідносити графеми/фонему, звуки/букви на сегментному рівні; визначати тон графічно та тонічно на супрасегментному рівні; трансформувати інтонаційні моделі загального та спеціального типів питань, застосувувати фразову мелодику та висхідний/низхідний тон; визначати емоційний наголос та тембр, паузацію та ритм в читанні вголос, аудіюванні та говорінні.

Констатувальний етап експериментального дослідження виявив незадовільний рівень сформованості фонетичної компетенції в учнів школи II ступеня, оскільки 85,7% школярів КГ і 90,5% учнів ЕГ мали середній і низький рівень, тому дані дослідження спонукали нас до пошуків шляхів вирішення проблеми формування ФК учнів середньої школи.

В процесі пробного навчання нами було розроблено і впроваджено систему вправ, спрямованих на формування і вдосконалення ФК в аудіюванні, читанні та говорінні. З цією метою ми підібрали автентичний пісенний матеріал, враховуючи вікові особливості та інтереси учнів 8 класу, посиленість засвоєння лексичних одиниць та граматичних структур.

Розроблена система завдань включала рецептивно-репродуктивні типи вправ, продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні, які використовувалися на різних етапах формування ФК і були побудовані за принципом систематичності і послідовності.

До кожної пісні були підібрані вправи на формування ФК в аудіюванні,

читанні та говорінні. Основними формами роботи з автентичним пісенним матеріалом були: індивідуальна робота з подальшим фідбеком, фронтально-колективна робота та робота в парах.

По завершенню формувального етапу нами було проведено контрольний зріз з метою виявлення динаміки сформованості ФК учнів ЕГ та перевірки ефективності запропонованої нами системи вправ. Використовувалися такі ж критерії, як і на констатувальному етапі дослідження, та подібні діагностичні завдання.

Аналіз результатів контрольного зрізу після проведення пробного навчання показав значний приріст в експериментальній групі, адже показники рівнів сформованості фонетичної компетенції в школярів зросли на 16,7%, тобто покращення відбулося в кожного шостого учня, що підтвердило ефективність використання вправ для формування фонетичної компетенції на основі пісенного автентичного матеріалу.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі виконання магістерського дослідження нами були виконані всі поставлені завдання, а саме:

1. Здійснено дефінітивну характеристику поняття «фонетична компетенція» і описано його роль у розвитку іншомовної компетенції учнів 5-9 класів загальноосвітньої школи. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури визначено поняття «фонетична компетенція», під яким розуміють 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. Систему фонетичної компетенції складають фонетичні знання, що відображають знання про фонетичну сторону мовлення: фонemi та їх артикуляційно-акустичні характеристики; основні модифікації звуків у потоці мовлення; фонетичну організацію слів; інтонацію та її основні компоненти (мелодику, ритм, паузацію, наголос, темп, гучність і тембр); транскрипцію або інші умовні символи. Метою навчання фонетичного матеріалу є формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок. Під слухо-вимовними навичками мовлення розуміють навички фонемно правильної вимови всіх звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків при аудіюванні. Ритміко-інтонаційні навички – це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і, відповідно, розуміння мовлення інших людей.

Володіння нормативною вимовою іноземної мови є необхідною умовою для здійснення ефективного іншомовного міжкультурного спілкування. В даному контексті актуальною є проблема формування фонетичної компетенції. На сьогоднішній день сучасними вченими, лінгвістами, методистами та вчителями розробляються методики формування фонетичної компетенції (Н. Л. Гончарова, В. В. Перлова, А. О. Хомутова, Н. Ф. Бориско), вдосконалення окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (А. М. Хоміцька, А. В. Долина, Г. А. Китайгородська), пропонуються варіативні

підходи до визначення сутності та складової фонетичної компетенції (Ю. В. Головач, Т. Є. Єременко, В. М. Гутник) тощо.

Серед традиційних підходів до формування фонетичної компетенції виділяють: аналітичний (або артикуляторний), імітативний (або акустичний) та аналітико-імітативний (або комбінований), який, на нашу думку, є найбільш ефективним.

2. Схарактеризовано критерії та рівні сформованості фонетичної компетенції учнів середньої школи. З метою визначення рівнів сформованості фонетичної компетенції у школярів нами було проведено експериментальне дослідження, яке включало наступні етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний та підсумковий.

Дане експериментальне дослідження передбачало вирішення таких завдань: визначення рівня сформованості ФК в аудіюванні, читанні та говорінні; визначення критеріїв, вправ на діагностику та рівнів сформованості фонетичної компетенції в учнів середньої школи; розробка системи вправ для формування ФК та перевірка її ефективності.

Для виявлення рівнів сформованості ФК учнів нами були визначені наступні рівні та критерії: вміння ідентифікувати та диференціювати фонему/звуки; розрізняти інтонаційні моделі прохання та наказу; визначати логічний наголос, ритм та мелодіку на супрасегментному рівні; співвідносити графеми/фонему, звуки/букви на сегментному рівні; визначати тон графічно та тонічно на супрасегментному рівні; трансформувати інтонаційні моделі загального та спеціального типів питань, застосувувати фразову мелодіку та висхідний/низхідний тон; визначати емоційний наголос та тембр, паузацію та ритм в читанні вголос, аудіюванні та говорінні.

На основі проведеного дослідження нами виділені такі рівні сформованості фонетичної компетенції в учнів середньої школи: високий (14,3% в КГ та 9,5% в ЕГ), середній (35,7% в КГ та 40,5% в ЕГ), низький (50% в КГ та 50% в ЕГ).

Констатувальний етап експериментального дослідження виявив незадовільний рівень сформованості фонетичної компетенції в учнів школи II ступеня, оскільки 85,7% школярів КГ і 90,5% учнів ЕГ мали середній і низький рівень, тому дані дослідження спонукали нас до пошуків шляхів вирішення проблеми формування ФК учнів середньої школи.

3. Розроблено систему вправ для формування фонетичної компетенції в учнів середньої школи засобами автентичного пісенного матеріалу та перевірено її ефективність. З цією метою ми підібрали автентичний пісенний матеріал, враховуючи вікові особливості та інтереси учнів 8 класу, посиленість засвоєння лексичних одиниць та граматичних структур.

Розроблена система завдань включала рецептивно-репродуктивні типи вправ, продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні, які використовувалися на різних етапах формування ФК і були побудовані за принципом систематичності і послідовності.

До кожної пісні були підібрані вправи на формування ФК в аудіюванні, читанні та говорінні. Основними формами роботи з автентичним пісенним матеріалом були: індивідуальна робота з подальшим фідбеком, фронтально-колективна робота та робота в парах.

Значну роль відіграє використання автентичних зразків музичної та пісенної творчості на уроках англійської мови саме у контексті використання методики CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання). Основна перевага даної дидактичної методики полягає в інтеграції двох предметів, їній дифузії, міжпредметних зв'язках та розкритті нових сторін кожного з них. Використання пісенного матеріалу стимулює мотивацію і тому сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу завдяки дії механізмів мимовільного запам'ятовування.

По завершенню формувального етапу нами було проведено контрольний зріз з метою виявлення динаміки сформованості ФК учнів ЕГ та перевірки ефективності запропонованої нами системи вправ. Використовувалися такі ж

критерії, як і на констатувальному етапі дослідження, та подібні діагностичні завдання.

Аналіз результатів контрольного зрізу після проведення пробного навчання показав значний приріст в експериментальній групі, адже показники рівнів сформованості фонетичної компетенції в школярів зросли на 16,7%, тобто покращення відбулося в кожного шостого учня, що підтвердило ефективність використання вправ для формування фонетичної компетенції на основі пісенного автентичного матеріалу. Таким чином, нами підтверджена гіпотеза, яка була висунута на початку дослідження.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, подальшої розробки та вивчення потребує проблема відбору автентичного пісенного матеріалу та створення й укладання аудіотек для школи II ступеня.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Алексеев М. Озвученный массаж / М. Алексеев // Свет: Природа и человек. – 2006. – № 2. – С. 24-27.
3. Алхазышвили А. А. Основы овладения устной иностранной речи : уч. пособие для студентов пед. ин.-тов по спец. № 2103 “Иностранные языки” / А. А. Алхазышвили. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
4. Антипова А. М. Система английской речевой интонации / А. М. Антипова. – М. : Высшая школа, 1979. – 131 с.
5. Белкина М. Ю. Задания для совершенствования фонетических навыков: (из опыта школы) / М. Ю. Белкина [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2006. - № 5. – С. 53-54.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19-30.
8. Бондаренко Є.В., Довгополова Я.В. Англійська мова в таблицях і схемах: Навчальний посібник-довідник / Під ред. Клімішина А.В. – Харків: Ранок, 2001. – 128 с.
9. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дисс. ... док. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
10. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2011. - № 3 (67). – С. 3–14.
11. Бужинский В. В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению / В. В. Бужинский // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 43-45.

12. Бухбиндер В. А. Основы методики преподавания иностранных языков / В. А. Бухбиндер. – М. : Просвещение, 1986. – 120 с.
13. Василевич А. П. Проблема измерения языковой компетенции / А. П. Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. – М. : Просвещение, 1999. – С. 113 – 136.
14. Веренинова Ж. Б. Песня как методический приём при фонетической отработке английских срединных сонантов / Ж. Б. Веренинова // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 5. – С. 26- 31.
15. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е. Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
16. Волкова А. А. Психология и педагогика / А. А. Волкова, Л. В. Димитрова. - [2-е изд. ]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 249 с.
17. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : Учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-ое изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2009. – 336 с.
18. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гончарова Нина Львовна. – Ставрополь, 2006. – 212 с.
19. Гора Т. В., Нездропа Л. П. Застосування пісень на уроках англійської мови в початкових та середніх класах / Т. В. Гора, Л. П. Нездропа // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1(45). – Частина I. – С.195 – 202.
20. Гусак-Шкловська Я. Д. Функціональна музика як спосіб підвищення працездатності і покращення самопочуття / Я. Д. Гусак-Шкловська // Харчова наука і технологія. – 2013. - № 1(22). – С.52-55.
21. Гутник В. М. Вправи для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному курсі / В. М. Гутник // Іноземні мови. – 2013. - № 4. – С.41 – 51.

22. Гутник В. М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В. М. Гутник // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLVI / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С. 41-52.
23. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна освіта) 5-9 класи (проект, 2-га редакція) / Під кер. Ніколаєвої С. Ю. – К. : Ленвіт, 1998. – С. 5-7.
24. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – К., 2011. – 274 с.
25. Елухіна Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н. В. Елухіна // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20 – 23.
26. Єременко Т. Є. Фонологічна компетенція викладача іноземної мови: сутність і структура / Т. Є. Єременко // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : міжнародний форум, 17-18 березня 2005 р. : тези – К., 2005. – С. 51–52.
27. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя / И. А. Зимняя. – 2е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
28. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
29. Калінін В. О. Використання пошукових соціокультурних задач як засіб формування соціокультурних умінь майбутнього вчителя / В. О. Калінін // Вісник Житомирського педагогічного університету / М-во освіти і науки України, Житомирський державний педагогічний університет ім. І. Франка. - Житомир, 2004. – Вип. 17. – С. 28-31.
30. Кальченко С. М. Використання аудіо матеріалів для розвитку фонематичного слуху учнів на уроках англійської мови в середній школі / С. М. Кальченко // Таврійський вісник освіти. – 2014. - № 3 (47). – С.125 – 129.

31. Каптерев А. И. Менеджмент знаний: от теорий к технологиям : [науч.-метод. пособ.] / А. И. Каптерев. – М. : Либерия Бибинформ, 2005. – 296 с.
32. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика : Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа; Научно-образовательный центр “Школа Китайгородской”, 2009. – 277 с.
33. Колесник О. С., Гаращук Л. А. Теоретична фонетика англійської мови : навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / О. С. Колесник, Л. А. Гаращук, К. В. Гаращук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 226 с.
34. Колодовская Е. А. Музыкалотерапия как корректор психоэмоциональной сферы детей / Е. А. Колодовская // Тез. докум. междунар. науч. практ. конфер. / Под ред. С. Д. Полякова с соавт. – Смоленск: СГМА, 1998. – С. 24.
35. Кравченко Т. М., Габовда А. М. Використання автентичних матеріалів у процесів формування іншомовної компетенції / Т. М. Кравченко, А. М. Габовда // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка, соціальна робота. – 2012. – Випуск 25. – С.101-103.
36. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А. А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – 360 с.
37. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будыко А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будыко, С. И. Петрова. – Минск: Высшая школа, 2001. – 522 с.
38. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02. / О. А. Мацнева. – Київ, 2009. – 261 с.
39. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. / Кол. авторів під кер. С. О. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.



40. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
41. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
42. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – № 1. – 1996. – С. 25-34.
43. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 1–4 класи. – К.: Вид. дім «Освіта», 2012. – 120 с.
44. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др. – Минск: Вышейш. школа, 2001. – 518 с.
45. Павлова С. В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе / С. В. Павлова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 29-32.
46. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
47. Пашковская С. С. Дифференцирующая модель обучения руському произношению: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)” / С. С. Пашковская. – М., 2010. – 48 с.
48. Потемкина В. А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностр. языки)” / В. А. Потемкина. – Санкт-Петер., 2010. – 25 с.

49. Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
50. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К., 2012. – 258 с.
51. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
52. Савченко А. М. Методика виправлення вад вимови фонем. – 3-є видання, доповнене. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 160 с.
53. Саланович М. А. Лингвистический подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 06.00.01 / М. А. Саланович. – М., 1995. – 18 с.
54. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Теорія і практика сучасної логопедії : Збірник наукових праць. – Вип. 1 – К.: Актуальна освіта, 2004. – С. 7-35.
55. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астель, 2008. – 238 с.
56. Способин И. В. Элементарная теория музыки / И. В. Способин. – М. : Музыка, 1985. – 199 с.
57. 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: зб. наук. праць. – Х.: Константа, 2009. – Вип. 16. – С. 224-232.
58. Стиркіна Ю. І. Збагачення змістового компоненту навчання іноземної мови автентичними (літературними та фольклорними) матеріалами / Ю. І.

- Стиркіна // Педагогічні науки : [зб. наук. пр.]. – Вип. 1. – Полтава, 2011. – С. 25–31.
59. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / В. В. Тищенко// Теорія і практика сучасної логопедії // Збірник наукових праць . – Вип. 4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 3-18.
60. Федоров А. В. Словарь терминов с медиаобразования, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог, 2010. – 64 с.
61. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
62. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание / А. А. Хомутова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика», 2013. – Том 10. - № 2. – С. 71 – 76.
63. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С.135-157.
64. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Л. : Просвещение, 1977. – 295 с.
65. Шахнарович А. М. Проблемы психолингвистики / А. М. Шахнарович. — М. : Просвещение, 1987. – 256 с.
66. Шип С. В. Фонетика музыкального языка в типологическом аспекте (о проблеме классификации музыкальных инструментов) /С. В. Шип // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: Зб. наук. праць / За ред. Н. Є. Гребенюк. – Вип. 9. – К. : Наук. світ, 2002. – С. 121-128.
67. Шутова М. Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 / Шутова Марина Николаевна. – М., 2005. – 261 с.

68. Языкознание: Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – 2-е изд. – М.: Больш. Рос. энциклопедия, 2000. – 688 с.
69. Якобсон Р. Избранные работы / Р. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 323 с.
70. Ярославова Е. Н. Концепция непрерывного профессионально-ориентированного высшего иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей квалификации: монография / Е. Н. Ярославова, М. Г. Федотова. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2010. – 316 с.
71. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen. – Berlin, München: Langenscheidt, 1995. – S. 25.
72. Edelhoff Ch. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. / Christoph Edelhoff // Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. – München : Hueber, 1985. – S. 7 – 30.
73. Hancock M. Pronunciation games. – Oxford University Press, 1995. – 115 p.
74. Hepworth J. C. The Importance and Implication of the “Critical Period” for Second Language Learning. – English language teaching journal, 1974, v. VIII, No. 4. – P. 273-283.
75. Grucza S. Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte / Sambor Grucza// Deutsch im Dialog 2/1. – Warszawa, 2000. – S. 73 – 103.
76. Vaughan-Rees M. Test your pronunciation. – London : Penguin Longman Publishing, 2002. – 99 p.

# ДОДАТКИ