

УДК 811.111'342(477+4)(045)

DOI: <http://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.3.312467>

Черниш Валентина Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID iD: 0000-0002-5457-5024
valentya.chernysh@knlu.edu.ua

Кириї Анастасія Сергіївна,
викладач,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID iD: 0009-0005-7623-1934
anastasiia.kyrii@knlu.edu.ua

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОГЛЯД УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

У статті досліджено поняття фонетичної компетентності, її зміст та структуру у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. Встановлено, що українські науковці для визначення здатності користувачів іноземної мови артикуляційно та інтонаційно коректно оформлювати своє усне висловлення, а також розуміння висловлювань інших, що є результатом взаємодії фонетичних знань, навичок та фонетичної усвідомленості, послуговуються терміном «фонетична компетентність», водночас європейські для позначення того самого явища використовують термін «фонологічна компетентність». У статті порівняно сутність фонетичної та фонологічної компетентності. У процесі здійснення дослідження виявлено, що науковці до одного і того самого явища застосовують різні назви. З метою уніфікації термінів вважаємо виправданим оперувати терміном «фонетична компетентність». У праці подано номенклатуру структурних компонентів фонетичної компетентності, як-от: фонетичні знання, фонетичні навички, фонетична усвідомленість. Наведено характеристику фонетичних декларативних і процедурних знань. Конкретизовано схожість і розбіжність між такими структурними компонентами фонетичної та фонологічної компетентності як фонетичні та фонологічні знання. Окреслено різні підходи до виокремлення структурних компонентів фонетичної усвідомленості.

Ключові слова: фонетична компетентність; фонологічна компетентність; структура фонетичної компетентності; фонологічні знання; фонетичні декларативні знання; фонетичні процедурні знання; фонетичні навички; фонетична усвідомленість.

Chernysh, Valentyna,
doctor of pedagogical sciences, full professor,
head of the department of pedagogy
and methods of teaching foreign languages,
Kyiv National Linguistic University
ORCID iD: 0000-0002-5457-5024
valentya.chernysh@knlu.edu.ua

Kyrii, Anastasiia,
teacher,
Kyiv National Linguistic University
ORCID iD: 0009-0005-7623-1934
anastasiia.kyrii@knlu.edu.ua

THE CONCEPT AND THE CONTENT OF PHONETIC COMPETENCE: DOMESTIC AND WESTERN APPROACH

The article examines the concept of phonetic competence, its content and structure in the domestic and foreign scientific space. It is concluded that Ukrainian scientists use the term «phonetic competence» to define the ability of foreign language users to articulate their oral utterances and to understand the utterances of others, which is the result of the interaction of phonetic knowledge, skills and phonetic awareness, while European scientists use the term «phonological competence» to denote the same phenomenon. The essence of phonetic and phonological competence is compared. In the course of the study, it was identified that scientists use different names for the same phenomenon. In order to unify the terms, we consider it justified to use the term «phonetic competence». The article presents a nomenclature of structural components of phonetic competence, such as phonetic knowledge, phonetic skills, and phonetic awareness. The characteristic of phonetic declarative and procedural knowledge is given. The similarities and differences between such structural components of phonetic and phonological competence as phonetic and phonological knowledge are specified. Different approaches to the identification of structural components of phonetic awareness are outlined.

Keywords: phonetic competence; phonological competence; structure of phonetic competence; phonetic declarative knowledge; phonetic procedural knowledge; phonological knowledge; phonetic skills; phonetic awareness.

Постановка проблеми. Євроінтеграційна орієнтація української системи освіти зумовила актуалізацію компетентнісного підходу в навчанні загалом та вивченні іноземних мов (ІМ) зокрема. У Загальноєвропейських рекомендаціях (ЗЄР 2001) та супровідному томі до ЗЄР (2020) оцінювання мовної освіти володіння фонетичною (фонологічною) компетентністю є передумовою успішного опанування будь-якої ІМ. Оскільки фонетична компетентність (ФК) відіграє важливу роль для навчання ІМ, то необхідно знати саме явище цієї компетентності та компоненти, які входять до її складу. Зміст і структура ФК є багатокомпонентною. Попри численні дослідження вітчизняних науковців фонетичної компетентності в цілому, її компонентного складу зокрема, доводиться констатувати розбіжність у тлумаченні самого поняття «фонетична компетентність», її складників та цілої низки номенклатури знань. Таким чином це питання досі недостатньо повно та глибоко досліджено на вітчизняних наукових теренах порівняно із зарубіжним науковим простором, тому це питання потребує додаткового вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мету реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов і культур (ІМіК) вітчизняні науковці вбачають у формуванні іншомовної комунікативної компетентності (Методика навчання ..., 2013, с. 84). У вітчизняному науковому просторі іншомовну комунікативну компетентність такі науковці як Черниш В. В., Бориско Н. Ф., Ніколаєва С. Ю. та ін. розглядають як розгалужену систему інших компетентностей, що забезпечують успішне оволодіння нею. Однією з таких компетентностей є фонетична, як складник мовної компетентності та невід'ємний елемент іншомовної компетентності загалом. Вітчизняні науковці розглядають фонетичну компетентність як сукупність фонетичних знань, фонетичних навичок та фонетичної усвідомленості (Методика навчання ..., 2013, с. 192).

ФК та особливості її формування були предметом дослідження багатьох українських науковців. Головач Ю. В. запропонувала засоби контролю рівня сформованості англійськомовної професійно-фонетичної компетентності студентів першого курсу мовного педагогічного закладу освіти. Бориско Н. Ф. охарактеризувала іншомовну фонетичну компетентність, цілі її формування в майбутніх викладачів німецької мови, розробила комплекс вправ для її формування. Гутник В. М. розробила вступний корективний курс німецької мови та пояснила його значення й особливості в процесі формування ФК майбутніх учителів і перекладачів; запропонувала критерії оцінювання рівня сформованості ФК перед проведенням комунікативного вступного корективного курсу, упродовж його перебігу та після такого навчання. Долина А. В. розробила методику удоско-

налення ФК у майбутніх учителів англійської мови в самостійній роботі й описала проблему фосилізації вимови студентів-філологів.

Водночас у працях європейських науковців (Scarborough & Brady, 2002; Roach, 2009; Yopp & Yopp, 2009; Rogerson-Revell, 2011; Derwing & Munro, 2015; Piccardo, 2016; Topal, 2019) структурні компоненти іншомовної комунікативної компетентності відрізняються від компонентів ІКК, досліджених вітчизняними науковцями, та мають інші назви. Відповідно до ЗЄР оцінювання мовної освіти до складу іншомовної комунікативної компетентності входить лінгвістична компетентність, що вміщує фонологічну компетентність (CEFR/CV, 2020, р. 129), водночас у працях вітчизняних науковців вказується, що одним зі складників ІКК є мовна компетентність, одним із компонентів якої є фонетична. На думку зарубіжних науковців фонологічна компетентність складається з таких структурних елементів, як-от: фонологічні знання й навички на сегментному та супraseгментному рівнях та фонологічна усвідомленість. Вибір терміна «фонологічний», а не «фонетичний» для позначення компетентності зумовлений різницею у їхніх значеннях. Скарбороу, Брейді та Роуч досліджували відмінності між поняттями «фонетичний» та «фонологічний». Роуч вважає, що фонетичний аспект стосується опису фізичних характеристик звуків мови, таких як артикуляція; фонологічний аспект – функціонування фонем у мовленні, їхній зв'язок з іншими фонемами, а також просодичних характеристик мовлення (наголос, інтонація тощо) (Roach, 2009, с. 43). Йоп та Йоп досліджували формування такого структурного компонента фонологічної компетентності як фонологічна усвідомленість в учнів початкової школи та дітей дошкільного віку (Yopp & Yopp, 2009). Роджерсон-Ревел розробила практичні рекомендації для викладачів англійської мови щодо формування фонологічної компетентності на сегментному та супraseгментному рівні (Rogerson-Revell, 2011). Дервінг та Манро охарактеризували фактори, що впливають на оволодіння фонологічною компетентністю на сегментному та супraseгментному рівнях студентів, які вивчають англійську як другу іноземну мову; розробили методичні рекомендації щодо створення силабусу та добору матеріалів для формування англійськомовної фонологічної компетентності (Derwing & Munro, 2015). Пікардо та Топал здійснили ґрунтовний аналіз останніх досліджень науковців з країн Європи та вимог до володіння користувачами ІМ фонологічною компетентністю відповідно до ЗЄР оцінювання мовної освіти (Piccardo, 2016; Topal, 2019).

Суперечності щодо змісту та структури, компонентних складників ФК в дослідженнях, проведених в Україні та країнах Європи зумовлюють хибне трак-

тування того, що включає в себе фонетична компетентність, тому варто проаналізувати ці відмінності.

Мета статті – на основі структурного та компаративного аналізу визначити зміст і структуру фонетичної компетентності в працях науковців України та країн Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці Київської методичної школи описують **фонетичну компетентність** як «здатність до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших» (Методика навчання ..., 2013, с. 192–193). До її складу відносять фонетичні знання, навички та фонетичну усвідомленість.

Дослідники характеризують **фонетичну усвідомленість** як здатність користувача ІМ розмірковувати над формуванням своєї ФК; оволодівати вимовою на основі фонетичних знань; розпізнавати звукові одиниці різних рівнів та особливості їхнього утворення і функціонування; знати свій тип «мовця» та «учня»; аналізувати своє мовлення з фонетичного боку та робити відповідні висновки (Методика навчання ..., 2013, с. 194). Вітчизняні науковці вважають, що фонетична усвідомленість є основою для динамічної взаємодії фонетичних знань та навичок, необхідної для успішного оволодіння фонетичною компетентністю (Методика навчання ..., 2013, с. 192).

Загальновідомо, що знання є формою у якій існують систематизовані результати нашої пізнавальної діяльності. Їх поділяють на декларативні та процедурні. Ніколаєва С. Ю. також називає **декларативні знання** «що-знання» та характеризує їх як «уявлення про структуру певних понять», наближених до фактів та даних, а **процедурні знання** «як-знання» і визначає їх як «уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань» (2010, с. 8). Черниш В. В. виокремлює серед фонетичних декларативних знання про фонему, інтонеми, вимовні й інтонаційно-синтаксичні норми побудови та оформлення усного іншомовного повідомлення, на рівні фрази, понадфразової єдності та тексту (2013, с. 139). Науковці Київської методичної школи також виокремлюють серед фонетичних декларативних і процедурних знання про:

- фонему та їхні артикуляційно-акустичні характеристики;
- основні модифікації звуків у потоці мовлення;
- фонетичну організацію слів (склад, словесний наголос);
- інтонацію (мелодика, ритм, паузація, наголос, темп, гучність, тембр);
- транскрипцію;
- графічні способи відображення інтонації (Методика навчання ..., 2013, с. 193).

Черниш В. В. звертає увагу на те, що інші науковці також виділяють такий різновид процедурних знань як **знання умов**. Науковиця узагальнено пояснює,

що це знання про те, коли, в яких умовах та як використовувати набуті знання та/або послуговуватися певними стратегіями виконання дій (2013, с. 147). Долина А. В. стверджує, що оволодіння навчальними та комунікативними стратегіями є передумовою успішного оволодіння ФК та її подальшого удосконалення (2012, с. 19). Представники Київської методичної школи наголошують на тому, що навчальні та комунікативні стратегії важко чітко розмежувати, адже під час формування ФК у процесі опанування будь-якою ІМ – це буде навчальною стратегією, а під час використання ІМ (артикуляційно та інтонаційно правильного оформлення свого усного висловлення у спілкуванні з іноземцями) – це буде комунікативною стратегією (Методика навчання ..., 2013, с. 445).

Ще одним компонентом ФК науковці вважають фонетичні навички. Так, дослідники Київської методичної школи визначають **фонетичні навички** як «автоматизовані рецептивні або репродуктивні дії, які забезпечують коректне звукове та інтонаційне оформлення власного мовлення та адекватне сприймання звукового й інтонаційного мовлення інших» (Методика навчання ..., 2013, с. 192). Виокремлюють **слухо-вимовні** (навички фонемно правильної вимови усіх звуків у потоці мовлення, а також розуміння усіх звуків під час аудіювання мовлення) та **ритміко-інтонаційні навички** (навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення, а також розуміння мовлення інших людей) (Методика навчання ..., 2013, с. 192–193).

Вітчизняні науковці розмежовують фонетичні рецептивні та репродуктивні слухо-вимовні навички на сегментному рівні (звуковий) і рецептивні та репродуктивні інтонаційні навички на супrasegmentному (інтонаційний) рівні (див. рис. 1). Визначають рецептивні фонетичні навички як рецепцію фонем та інтоном у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтономатичного слуху, що відбувається автоматично, а репродуктивні як репродукцію фонем та інтоном у потоці мовлення на основі коректної коартикуляції та інтонування, що також відбувається автоматично. (Методика навчання ..., 2013, с. 193)

Розширену класифікацію фонетичних навичок запропонувала Головач Ю. В., виокремивши серед слухо-вимовних навичок репродуктивні навички говоріння та репродуктивні навички читання. До ритміко-інтонаційних додано продуктивні навички (див. рис. 2).

Серед **слухо-вимовних рецептивних навичок** Головач Ю. В. виокремлює:

- коректне розпізнавання ізольованих звуків на слух;
- коректне розуміння складів, слів, словосполучень та речень з урахуванням позиційних змін звуків.
- коректне розуміння текстів (з урахуванням явищ редукації, асиміляції, елізії тощо).



Рис. 1. Структура фонетичної компетентності
(за науковцями Київської методичної школи)

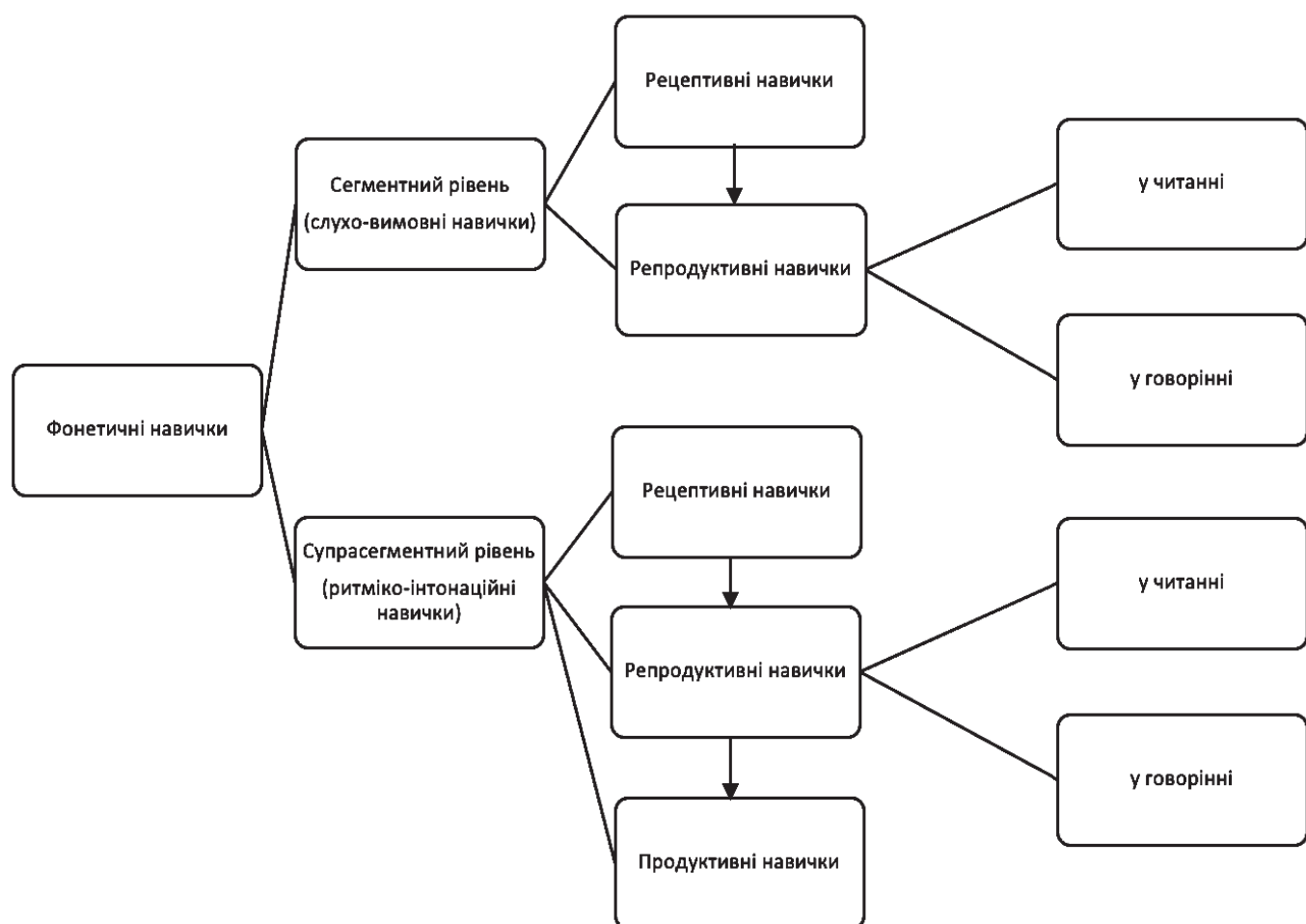


Рис. 2. Навички, що входять до складу ФК
(за Головач Ю. В.)

До **репродуктивних навичок говоріння**, за Головач Ю. В., належать:

- коректна вимова звуків ізольовано;
- коректна вимова звуків відповідно до їх позиції у складі, слові, словосполученні, реченні;
- коректна вимова в усному мовленні (з урахуванням явищ редукції та асиміляції).

До **репродуктивних навичок читання** Головач Ю. В. відносить:

- фонемно-правильне прочитання ізольованих звуків;
- коректне озвучування складів, слів, словосполучень, речень з урахуванням позиційних змін звуків;
- коректна вимова при читанні вголос (з урахуванням явищ редукції та асиміляції).

Ритміко-інтонаційні рецептивні навички включають:

- навичку розділення почутого висловлювання на ритмічні групи;
- навичку адекватного сприймання на слух та ідентифікації комунікативного типу висловлювання на основі його інтонаційного оформлення.

Репродуктивні навички складаються з:

- навички коректного формування складів та розподілу на склади при читанні вголос;
- навички правильного наголошення складу в словах у процесі читання вголос;
- навички розподілу речення на ритмічні групи та коректної паузації при читанні у голос;
- навички мелодичного оформлення різних комунікативних типів речень у процесі читання у голос.

Серед **продуктивних навичок** Головач Ю. В. називає:

- навичку коректного формування складів та поділу на склади в процесі говоріння;
- навичку правильного наголошення складу в словах під час говоріння;
- навичку поділу висловлення на ритмічні групи та коректної паузації;
- навичку мелодійного оформлення різних комунікативних типів висловлювань (1997, с. 39–41).

Слідом за Ю. В. Головач Долина А. В. розширила перелік **рецептивних фонетичних навичок в аудіюванні**: розпізнавання на слух автентичного мовлення в різних умовах подання; диференціація соціолінгвістичних фонетичних маркерів; ігнорування перешкод, що ускладнюють сприйняття, пов'язаних з умовами комунікації та індивідуальними особливостями вимови носіїв ІМ, наявністю регіонального акценту. Дослідниця також запропонувала такі **продуктивні фонетичні навички в говорінні**, як: навички коректного оформлення свого усного висловлення (відповідно до вимовних норм ІМ); навичка впливати на свого співрозмовника за допомогою засобів фонетичного оформлення свого мовлення та, як наслідок, досягати мети

комунікації; використовуючи просодичні засоби, виражати своє ставлення до предмета розмови, ситуації спілкування та співрозмовника; навичка постійного контролю фонетичного аспекту свого мовлення, навіть за умови спрямування уваги на інші його компоненти: синтаксичне оформлення, лексична та граматична коректність висловлення; використання різних варіантів вимови відповідно до стилю мовлення та ситуації спілкування (2011, с. 21–22).

Отже, українські науковці вважають, що фонетична компетентність включає в себе фонетичні декларативні та процедурні знання, різновидом яких є знання умов; фонетичні навички на сегментному (рецептивні, що вміщують рецептивні навички в аудіюванні, та репродуктивні, що поділяються на репродуктивні навички в читанні та в говорінні) та супraseгментному рівнях (рецептивні навички в аудіюванні, репродуктивні навички в читанні та говорінні, продуктивні навички в говорінні); фонетичну усвідомленість.

Перейдемо до розгляду позицій зарубіжних дослідників щодо поняття, змісту та структури ФК. Зарубіжні науковці використовують поняття «фонологічна компетентність» на позначення того, що вітчизняні науковці називають «фонетичною компетентністю». **Фонологічна компетентність** визначена в Загальноєвропейських рекомендаціях оцінювання мовної освіти як знання і навички перцепції та продукції на сегментному та супraseгментному рівнях (CEFR, 2001, с. 173; Ніколаєва, 2009, с. 173; Piccardo, 2016, с. 8). Фонологічна компетентність включає фонологічні знання та навички (сегментний та супraseгментний рівні) і фонологічну усвідомленість (див. рис. 3).

Передумовою успішного оволодіння фонологічною компетентністю, на думку зарубіжних науковців, є засвоєння фонологічних знань та формування відповідних навичок. У ЗЄР (2001 р.) виокремлено такі **фонологічні знання та навички перцепції і продукції на сегментному рівні**:

- звукових одиниць (фонем) мови та їхню реалізацію в конкретних контекстах (алофони);
- фонетичних характеристик, які розрізняють фонем (дистинктивні ознаки, наприклад: дзвінкість, назальність, вибуховість).

На супraseгментному рівні виокремлено **фонологічні знання та навички перцепції і продукції**:

- фонетичного складу слів (складоподілу, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону);
- редукції;
- асиміляції;
- елізії;
- фонетики речення (просодії):
- наголосу в реченні та ритму;
- інтонації (CEFR, 2001, с. 173).

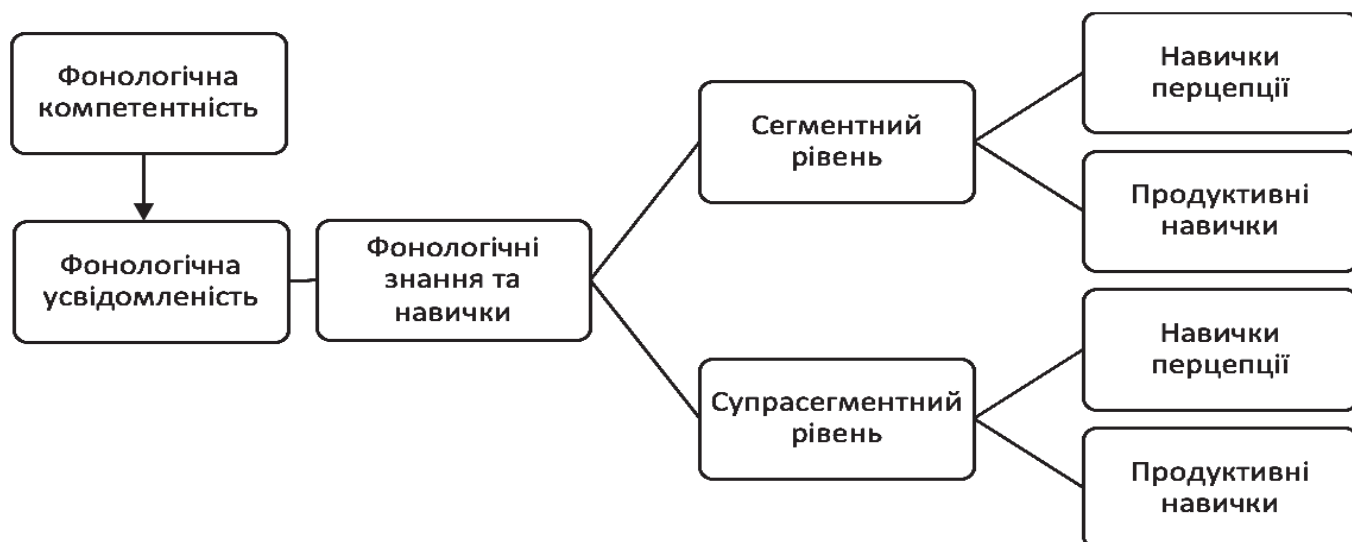


Рис. 3. Структура фонологічної компетентності (за ЗЄР оцінювання мовної освіти)

Проте в супровідному томі до ЗЄР (2020 р.), фонологічні знання та навички рецепції і продукції зведені до артикуляційних (розпізнавання та вимова звуків/фонем) і просодичних (інтонація, ритм, наголос у словах, наголос у реченнях, швидкість мовлення) (CEFR/CV, 2020, с. 133). Тобто там усунена вимога до володіння знаннями про редукцію, асиміляцію й елізію та навичками їх розпізнавання та використання в мовленні. Це зумовлено відмовою науковців від використання вимови носія мови як еталонної та як інструменту контролю рівня сформованості фонологічної компетентності, а також введенням такого критерію як *“intelligibility”* (розбірливість вимови) (Парашук, 2020, с. 186). У супровідному томі до ЗЄР (2020 р.) розбірливість вимови визначають як доступність значення співрозмовникам, а також наскільки легко або складно співрозмовнику вдається зрозуміти повідомлення (CEFR/CV, 2020, с. 133). Ходж і Вайтхіл пояснюють, що розбірливість вимови відображає здатність мовця конвертувати мову у фізичний сигнал (мовлення) і здатність слухача отримувати та декодувати цей сигнал, щоб одержати значення повідомлення від мовця (Hodge, Whitehill, 2010, с. 99). Гіо та інші науковці виокремлюють акустично-фонетичне декодування, а саме ідентифікацію фонем у потоці мовлення, як основний елемент розбірливості вимови (Ghio et al., 2018, с. 286).

Відмінним від погляду українських науковців є поняття фонологічної усвідомленості, яким послуговуються дослідники країн Європи. Скарбороу та Брейді дають таке визначення: **фонологічна усвідомленість** – це здатність виявляти, думати про та свідомо вчиняти дії з фонологічними аспектами мови (інтонація, наголос, слова, склади, фонемі) в усному мовленні (Scarborough & Brady, 2002, с. 312).

Науковці розглядають фонологічну усвідомленість як номенклатуру таких навичок як фонологічна сенситивність та фонемна усвідомленість (див. рис. 4). **Фонологічна сенситивність** – це усвідомленість мовних одиниць, більших за фонемі (приступи (onsets), рими (rimes), склади, слова). **Фонемна усвідомленість** – це усвідомленість окремих фонем в усному мовленні.

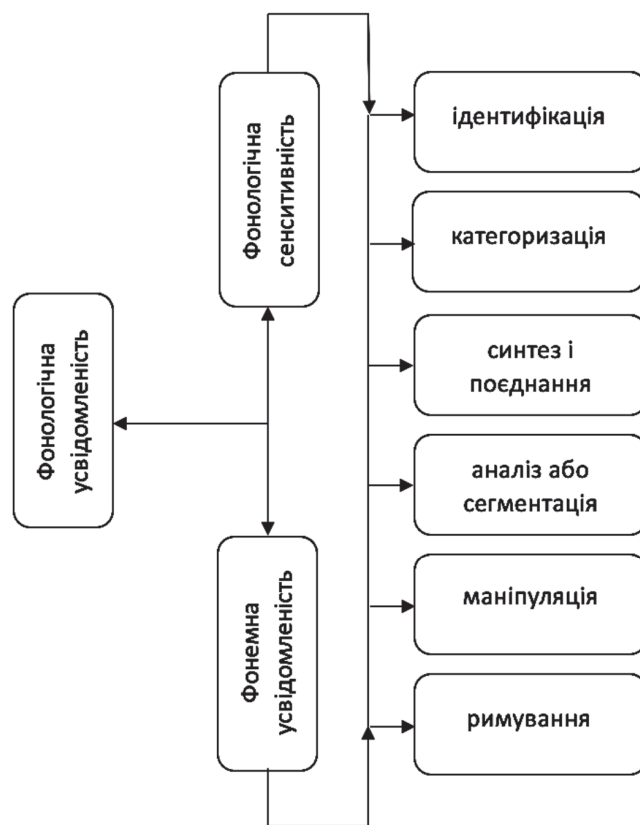


Рис. 4. Структура фонологічної усвідомленості (за Скарбороу та Брейді)

Фонологічна сенситивність та фонемна усвідомленість у свою чергу передбачають сформованість таких навичок, як:

- **ідентифікація** – навичка визначення елемента мовлення в слові або визнання, що один і той самий елемент мовлення може траплятися в різних словах;
- **категоризація** – навичка групування або зіставлення слів, які мають спільні елементи мовлення;
- **синтез і поєднання** – навичка поєднання окремих елементів мовлення у вимові;
- **аналіз або сегментація** – навичка розподілу слова на структурні елементи (приступи, рими, склади, фонemi) у вимові;
- **маніпуляція** – навичка заміни, вилучення або додавання одиниці мовлення, щоб вимовити нове слово;
- **римування** – навичка виявлення двох або більше слів, що римуються, та вимова слова, що римується із запропонованим (Scarborough & Brady, 2002, с. 313–317).

Таким чином, поняття, зміст та структура ФК відрізняються в працях українських науковців та дослідників з країн Європи. Зарубіжні дослідники послуговуються терміном «фонологічна компетентність» на позначення «фонетичної компетентності» в розумінні вітчизняних науковців.

Структура ФК дещо відмінна від структури фонологічної компетентності. До складу ФК належать фонетичні знання (декларативні та процедурні) і навички (слухо-вимовні на сегментному рівні та ритміко-інтонаційні на супraseгментному рівні), а також фонетична усвідомленість. До складу фонетичних знань та навичок входять основні модифікації звуків у потоці мовлення (редукція та асиміляція). Фонологічна компетентність включає фонологічні знання та навички на сегментному та супraseгментному рівні, а також фонологічну усвідомленість, яка поділяється на фонологічну сенситивність та фонемну усвідомленість. Згідно із супровідним томом до ЗЕР (2020 р.) фонологічні знання та навички не містять таких модифікацій звуків у потоці мовлення як редукція, асиміляція та елізія через перехід від еталонної вимови як у носіїв мови до розбірливої вимови (*intelligibility*) у критеріях до рівня сформованості фонологічної компетентності. Також відсутній поділ фонологічних навичок на сегментному рівні на репродуктивні (обмежені навичками перцепції та продукції).

Незважаючи на відмінності в термінології та категоризації вітчизняних і зарубіжних науковців, структурні компоненти фонетичної компетентності зумовлюють успішне оволодіння нею та є передумовою формування іншомовної комунікативної компетентності.

Результати дослідження. Застосування аналізу до сутності поняття «фонетична компетентність», її змісту та структурних елементів у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі дозволив дати тлу-

мачення ФК як комплексу фонетичних знань (процедурних і декларативних), навичок (слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні) та фонетичної усвідомленості, що зумовлюють здатність мовця артикуляційно й інтонаційно коректно оформлювати своє висловлення та розуміти висловлення інших, та визначити складники та відмінності в розумінні фонетичної компетентності. В Україні послуговуються терміном «фонетична компетентність», проте в європейських країнах користуються терміном «фонологічна компетентність», адже формування компетентності передбачає засвоєння знань, формування навичок про фонологічні аспекти усного мовлення (просодії: ритм, наголос у словах, наголос у реченнях, інтонація). Зарубіжні науковці розглядають фонологічну усвідомленість як комплекс окремих навичок фонологічної сенситивності та фонемної усвідомленості. В Україні цей компонент фонетичної компетентності має назву «фонетична усвідомленість» і не має подальшої сегментації.

Перспективи подальших наукових розвідок. Подальшого дослідження вимагає проблема визначення сутності фонетичної компетентності, її структурних компонентів як невід'ємної частини англійськомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя; розгляд кожного структурного елементу ФК окремо. Розроблення теоретичних основ формування іншомовної ФК загалом, визначення змісту навчання та формулювання вимог до відповідної підсистеми вправ і моделі навчання.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* (2013). За редакцією С. Ю. Ніколаєвої. Ленвіт.
- Головач, Ю. В. (1997). *Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу (на матеріалі англійської мови)* [Дис. канд. пед. наук]. Київський державний лінгвістичний університет.
- Гутник, В. М. (2017). *Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі* [Автореферат дис. канд. пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет].
- Долина, А. В. (2012). *Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі* [Дис. канд. пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет].
- Загальноєвропейські Рекомендації оцінювання мовної освіти: вивчення, викладання. Наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. (2003). Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 3, 3–10.
- Паращук, В. (2020). Сучасний зміст фонологічної компетенції в компетентнісній моделі підготовки вчителів англійської мови в Україні. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 187, 185–191.
- Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: монографія*. Ленвіт.

- CEFR (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Council of Europe, Language Policy Programme.
- CEFR/CV (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Language Policy Programme.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company.
- Ghio, A., et al. (2018). A measure of intelligibility by acoustic-phonetic decoding of pseudo-words in the case of atypical speech. *Journées d'Etude sur la Parole*, 285–293.
- Hodge, M., & Whitehill, T. (2010). Intelligibility Impairments. *The Handbook of Language and Speech Disorders*. p. 99.
- Piccardo, E. (2016). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment phonological scale revision process report*.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology*. A practical course fourth edition.
- Rogerson-Revel, P. (2011). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Scarborough, H. S., & Brady, S. A. (2002). Toward a Common Terminology for Talking about Speech and Reading: A Glossary of the “Phon” Words and Some Related Terms. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 299–336.
- Topal, I. H. (2019). CEFR-oriented probe into pronunciation: Implications for language learners and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 420–436.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play! *Young Children*, 64(1), 12–21.
- Dolyna, A. V. (2012). *Metodyka vdoskonalennia fonetychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy u samostiinii roboti* [Dys. kand. ped. nauk, Kyivskyi natsionalnyi lnhvistychnyi universytet]. *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii otsiniuvannia movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia*. Nauk. red. ukrainskoho vydannia S. Yu. Nikolaieva. (2003). Lenvit.
- Nikolaieva, S. Yu. (2010). Zmist navchannia inozemnykh mov i kultur u serednikh navchalnykh zakladykh. *Inozemni movy*, 3, 3–10.
- Parashchuk, V. (2020). Suchasnyi zmist fonolohichnoi kompetentsii v kompetentnisnii modeli pidhotovky vchyteliv anhliiskoi movy v Ukraini. *Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky*, 187, 185–191.
- Chernysh, V. V. (2013). *Metodyka formuvannia u maibutnikh uchyteliv profesiino orientovanoi anhlo-movnoi kompetentsii v hovorinni: monohrafiia*. Lenvit.
- CEFR (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Council of Europe, Language Policy Programme.
- CEFR/CV (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Language Policy Programme.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company.
- Ghio, A., et al. (2018). A measure of intelligibility by acoustic-phonetic decoding of pseudo-words in the case of atypical speech. *Journées d'Etude sur la Parole*. 285–293.
- Hodge, M., & Whitehill, T. (2010). Intelligibility Impairments. *The Handbook of Language and Speech Disorders*. p. 99.
- Piccardo, E. (2016). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment phonological scale revision process report*.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology*. A practical course fourth edition.
- Rogerson-Revel, P. (2011). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Scarborough, H. S., & Brady, S. A. (2002). Toward a Common Terminology for Talking about Speech and Reading: A Glossary of the “Phon” Words and Some Related Terms. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 299–336.
- Topal, I.H. (2019). CEFR-oriented probe into pronunciation: Implications for language learners and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 420–436.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play! *Young Children*, 64(1), 12–21.

REFERENCES

Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universitetiv (2013). Za redaktsiieiu Nikolaievoi. Lenvit.

Holovach, Yu. V. (1997). *Kontrol rivnia sformovanosti profesiino-fonetychnoi kompetentsii studentiv pershoho kursu movnoho pedahohichnoho vuzu (na materialy anhliiskoi movy)* [Dys. kand. ped. nauk]. Kyivskyi derzhavnyi lnhvistychnyi universytet.

Hutnyk, V. M. (2017). *Formuvannia fonetychnoi kompetentsii u maibutnikh uchyteliv nimetskoi movy u komunikativnomu vstupnomu korektivnomu kursu* [Avtoreferat dys. kand. ped. nauk, Kyivskyi natsionalnyi lnhvistychnyi universytet].

Отримано 03.07.2024 р.