

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет

імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

УДК 811.161.2'342:378(043)

ВАСИЛЕНКО Ніна Василівна

**ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК З
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В АРАБСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ**

Спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук,
професор Паламар Л.М.

Київ - 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	4 -11
-------------	-------

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ УМІНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

1.1. Лінгвістичні засади навчання фонетики української мови іноземних студентів.....	12 - 28
1.2. Психолінгвістичні особливості сприйняття та відтворення фонем у мовленнєвому потоці української мови	28- 36
1.3. Педагогічні принципи навчання української мови як іноземної та їх реалізація в національно орієнтованій методиці навчання орфоєпії	36-47
Висновки до 1 розділу	47-49

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ В АРАБСЬКИХ СТУДЕНТІВ

2.1. Порівняльний опис фонемних систем української та арабської мов. Прогнозування порушень у вимові арабських студентів ...	50-66
2.2. Методичні основи опанування українською орфоєпією іноземними студентами на початковому етапі навчання	66-93
2.3. Реалізація фонемної системи української мови у вимові арабів	

<i>(за матеріалами констатувального експерименту)</i>	93-118
Висновки до 2 розділу	118-121

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В АРАБСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ

3.1. Навчальна модель формування українськомовної артикуляційної бази в іноземних студентів – носіїв арабської мови	122-137
3.2. Основні етапи формувального експерименту	137-153
3.3. Результати експериментальної перевірки ефективності системи роботи з формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабських студентів	154 -171
Висновки до 3 розділу	171-175
ВИСНОВКИ	176- 183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	145 - 210
ДОДАТКИ	211 - 248

ВСТУП

Актуальність дослідження. Мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах життя. Українська мова стає об'єктом вивчення не лише українців, а також представників багатьох інших народів. Зростає інтерес до нашої країни, до української мови, про що свідчить наявність у вищих навчальних закладах майже всіх країн світу кафедр української мови. Розвиваються міжнародні зв'язки нашої держави з іншими країнами в галузі освіти. Тисячі іноземних студентів приїждять до України з метою здобути освіту з певного фаху. Українська мова стає для них необхідним засобом навчання у ВНЗ.

Однак у процесі оволодіння українською мовою іноземні студенти не завжди можуть подолати труднощі вимови українських звуків.

Проблема формування в іноземних студентів орфоепічних умінь з української мови, передусім, пов'язана з вивченням звукової структури української мови та з формуванням правильних аудіативних і вимовних умінь і навичок, які є базовими для оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

Проблема навчання орфоепії не є новою. Вона досліджувалась у різних напрямках: теоретичні аспекти навчання фонетики (Л.А.Булаховський, М.А.Жовтобрюх, Ю.О.Карпенко, О.Б.Курило, Н.І.Тоцька, Р.І.Аванесов, С.І.Бернштейн, В.О.Богородицький, І.О.Бодуен-де-Куртене, О.О.Реформатський, О.О.Шахматов, Л.В. Щерба); психологічні особливості сприйняття, засвоєння та відтворення звуків мови (Л.С.Виготський, П.С.Вовк, Л.С.Головяшина, О.О.Залевська, О.Р.Лурія, О.О.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, Д.М. Узнадзе); методична робота над фонетичним матеріалом і вимовою (О.М.Біляєв, М.С. Вашуленко, С.О.Караман, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк, К.М.Плиско, О.Н.Хорошковська). Проте

проблеми формування орфоепічних навичок українського мовлення в іноземних студентів не були предметом дослідження.

Під час вивчення української мови студентами інших національностей спрацьовує механізм міжмовної фонетичної інтерференції, яка впливає на якість фонетичного оформлення вимови нерідною (українською) мовою. Оскільки оволодіння фонетичною базою української мови і, як результат, правильна вимова залежать від міри міжмовної фонетичної інтерференції, виникає необхідність національної орієнтації навчання української вимови як засобу його індивідуалізації та підвищення ефективності, адже у кожному конкретному випадку взаємодія рідної та української мов має специфічний індивідуальний характер.

Головною метою навчання іноземних студентів української мови є практичне оволодіння нею з метою використання в навчально-професійній та побутовій сферах спілкування. Програма з української мови для іноземних студентів, які здобувають освіту на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів України, ставить досить високі вимоги до рівня володіння навичками фонетичного оформлення українського мовлення, що, в свою чергу, потребує розвитку та вдосконалення методики навчання української вимови іноземних студентів. Наукові дослідження, які є набутокм сучасної лінгводидактики, вдосконалюють методичні основи навчання української фонетики й орфоєпії, однак наукове обґрунтування та практична перевірка національно орієнтованої методики навчання української орфоєпії іноземців, і зокрема арабів, не досліджувались.

Контингент арабських студентів досить широко представлений у вищих навчальних закладах України. Спостереження за навчальним процесом, аналіз фонетичного аспекту українського мовлення арабськими студентами засвідчують значну недосконалість його звукового оформлення. Як показує досвід навчання, араби порівняно швидко оволодівають основними видами мовленнєвої діяльності, найперше усним мовленням,

однак воно, як правило, містить значну кількість орфоепічних помилок. Найважливіші фонетичні порушення в усному українському мовленні арабськомовних студентів стосуються сприйняття та відтворення звуків української мови. Труднощі оволодіння звуковим аспектом українського мовлення зумовлені значними розбіжностями в фонологічних системах української та арабської мов. Тому виникає необхідність створення національно орієнтованої методики навчання вимови.

Це і визначило вибір теми наукового дослідження: формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в іноземних студентів – носіїв арабської мови.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в руслі наукової теми „Удосконалення системи методів навчального процесу”, що розробляється на кафедрі української мови та загального мовознавства Черкаського державного технологічного університету, пов'язане із завданнями, визначеними чинними навчальними планами та програмами з підготовки іноземних громадян на початковому етапі навчання в світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Черкаського державного технологічного університету (протокол № 6 від 21.02.2006 р.) та в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні Академії педагогічних наук України (протокол № 6 від 19.06.2007 р.).

Об'єктом дослідження є процес формування в арабських студентів орфоепічних умінь і навичок.

Предмет дослідження – методи, прийоми навчання фонетики та засоби підвищення рівня вимови, достатнього для здійснення мовленнєвої діяльності на початковому етапі навчання.

Мета дисертаційного дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації методики формування орфоепічних

умінь і навичок у арабських студентів, які навчаються на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів України.

Гіпотеза дослідження: процес формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів буде ефективним, якщо у навчальному процесі відбувається

- урахування міжмовного зіставлення фонетичних систем української та арабської мов;
- взаємозв'язок процесів сприйняття і відтворення звуків української мови;
- формування та коригування фонетико-орфоепічної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності;
- поетапне застосування створеної системи орієнтирів, необхідних для виконання програми вимови українських звуків.

Для реалізації поставленої мети і перевірки сформульованої гіпотези було розв'язано такі **завдання**:

- 1) визначено зміст навчання української вимови в іноземців – студентів природничо-технічного фаху на підготовчих факультетах;
- 2) проведено порівняння звукових систем української та арабської мов і на цій основі спрогнозовано орфоепічні помилки у вимові арабських студентів;
- 3) проведено лінгвометодичний аналіз реальних фонетичних порушень, які виникають в арабських студентів під час сприйняття фонемного складу українських слів і під час його відтворення;
- 4) побудовано навчальну модель постановки-коригування артикуляції українських звуків для носіїв арабської мови та розроблено програму й комплекс вправ для формування слухових і артикуляційних умінь і навичок з української мови в арабських студентів;

5) експериментально перевірено ефективність запропонованої системи роботи в умовах реального навчання.

Методологічною основою дослідження слугували загальні положення теорії пізнання, теорія про роль мови у житті людини, про взаємозв'язки та взаємодію національних мов і культур, про психолого-педагогічні механізми засвоєння мов, системний підхід до аналізу методичних ідей та педагогічних процесів.

У процесі проведення експериментально-дослідної роботи застосовувалися такі **методи**:

– теоретичні: науково-методичний аналіз і синтез (визначення мети, предмета й завдань дослідження); ретроспективно-історичний (аналіз наукової, навчально-методичної літератури з теми дослідження, підручників, програм для іноземних студентів); зіставний аналіз фонетичних та орфоепічних явищ української й арабської мов з метою визначення подібностей і відмінностей; описово-аналітичний (аналіз, синтез, теоретичне узагальнення фактів);

– емпіричні: анкетування студентів; педагогічні спостереження для ознайомлення з особливостями вимовних навичок українського мовлення арабських студентів; аналіз орфоепічних помилок, які виникають у процесі мовлення іноземних студентів; моделювання занять з фонетики української мови;

– педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний, контрольний етапи з якісним і кількісним аналізом результатів експериментально-дослідного навчання, їх апробація.

Упровадження дослідження. Матеріали дисертації апробовано у ВНЗ, на базі яких проводився педагогічний експеримент: у Черкаському державному технологічному університеті (довідка про впровадження № 788/01 від 09.06.08.), у Національному авіаційному університеті (довідка

про впровадження № 471 від 17.06.08.), у Бакинському слов'янському університеті (довідка про впровадження № 23/01 від 20.02.08.).

Дослідження проводилося в у три етапи протягом 2000-2007 років.

На **першому етапі** (2000-2003рр.) – відбувалося вивчення проблеми в її теоретичному та прикладному аспектах: проаналізовано й узагальнено наукову літературу з теми дослідження; конкретизовано його мету, об'єкт, предмет і завдання; сформульовано гіпотезу; проведено констатувальні зрізи; розроблено методику експериментального навчання.

На **другому етапі** (2003-2005рр.) – було проведено педагогічний експеримент, у ході якого апробовано лінгводидактичну модель фонетичної компетенції в умовах навчання української мови арабських студентів; визначено ефективність запропонованої системи експериментальних занять; здійснено коригування експериментальної методики, на підставі чого було сформульовано й теоретично обґрунтовано ефективність застосування означених вправ.

На **третьому етапі** (2005-2007рр.) – відбувалась систематизація й узагальнення дослідного матеріалу, основні положення та висновки дисертаційного дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах і конференціях; було впроваджено в практику навчання експериментальну програму та навчальні матеріали.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому вперше розроблено та науково обґрунтовано методику формування орфоепічних умінь у студентів-іноземців – носіїв арабської мови, доведено доцільність її використання на підготовчому факультеті вищих навчальних закладів технічного та природничого профілю; визначено зміст і структуру навчального матеріалу з фонетики української мови; розроблено програму і комплекс вправ для формування орфоепічних умінь в арабськомовних студентів.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що в ній уперше визначено зміст і структуру національно орієнтованого курсу практичної фонетики для арабських студентів; описано навчальну модель постановки-коригування артикуляції українських звуків у арабськомовних носіїв; здійснено лінгвістичний аналіз фонетичних порушень під час сприйняття фонемного складу українських слів арабськомовними студентами; створено методичну типологію труднощів у процесі оволодіння арабами звуковою системою української мови; виявлено сукупність артикуляційних навичок у арабських студентів, які потребують формування та коригування в процесі навчання української орфоепії.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробленні експериментальної методики формування орфоепічних умінь у арабськомовних студентів; створенні навчального підручника з української мови та комплексу вправ із фонетики української мови для іноземних студентів. Сформульовані в роботі основні методичні положення з формування орфоепічних умінь у арабськомовних студентів можуть бути використані як рекомендації викладачам для створення національно орієнтованих варіантів підручників з української мови та навчальних посібників з української вимови для іноземців. Теоретичні положення, сформульовані в дисертації, можуть знайти застосування в спецкурсі чи спецпрактикумі з методики викладання фонетики української мови для іноземців.

Апробація роботи. Основні положення дослідження викладено на науково-теоретичних конференціях: на 9-ій Всеукраїнській науковій філологічній конференції “Проблеми сучасної світової літератури та лінгвістики” (Черкаси: ЧДТУ, 2002), Всеукраїнській науковій конференції “Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики вищої школи” (Черкаси: ЧНУ, 2003), 5-ій Всеукраїнській науково-практичній конференції “Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: проблеми та

перспективи” (Київ: НАУ, 2004), 10-ій Всеукраїнській науковій філологічній конференції “Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та європейської і американської літератур” (Черкаси: ЧДТУ, 2004), Всеукраїнській науково-практичній конференції „Вища школа України: поступ у майбутнє” (Черкаси: ЧНУ, 2007), Міжнародній науковій конференції „ Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії” (Харків: ХНЕУ, 2008).

Публікації. Основний зміст дисертації відображено у 8 одноосібних публікаціях, з них 6 статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження викладене на 183 сторінках основного тексту; складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків, містить 34 таблиці та 4 діаграмні рисунки.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ УМІНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

1.1. Лінгвістичні засади вивчення фонетики української мови іноземними студентами

Процес формування орфоепічних умінь у іноземних студентів є складовою загальної системи навчання та формування їхніх мовленнєвих умінь і навичок. Ознайомлення з фонетичною системою мови починається на початковому етапі навчання, який є найбільш важливим і відповідальним, оскільки він забезпечує ефективність усього процесу навчання. Саме в цей період закладаються основні орфоепічні та мовленнєві вміння і навички, які покликані створити міцну базу для оволодіння іноземною мовою.

У природі існує необмежена кількість звуків, серед яких невелику групу становлять звуки людської мови, що виконують конститутивну функцію. Вони відрізняються від інших звуків особливостями творення і функціонування. Звуковий склад мови вивчає фонетика – розділ мовознавства про звукову систему певної мови.

Існують різні погляди на об'єкт дослідження фонетики: одні вчені (Р.І Аванесов, О.О.Реформатський) вважають, що ним є лише звуки, оскільки вони оформляють значення одиниці мови – морфемі і слова; інші (О.М Гвоздєв, М.В.Панов, Н.І.Тоцька) відносять сюди також інтонаційні засоби мови; деякі (Л.Р.Зіндер, М.І.Матусевич) включають до нього ще й зв'язок звуків з письмом, а не графіку. Як окремий підрозділ до фонетики входить також орфоепія, що вивчає сукупність норм літературної вимови. Принциповою відмінністю фонетики є те, що вона вивчає мовні одиниці,

природа яких матеріальна. Отже, для звука людської мови характерні ті самі ознаки, що й для будь-якого іншого: він виникає внаслідок коливання пружного середовища, від характеру якого залежить його якість.

Дослідження фонетики живої української мови започаткував О.П.Павловський, стисло описавши у праці „Грамматика малоросійського наречія” (1818) найважливіші особливості її голосних і приголосних звуків. Опису звукового складу української мови багато уваги приділив О.О.Потебня („Дві розвідки про звуки руської мови”, 1865). Цьому питанню присвячене дослідження В.П.Науменка „Огляд фонетичних особливостей малоруської мови” (1889), в якому проаналізовано вимову всіх голосних і приголосних звуків української мови, найважливіші звукові чергування, деякі закономірності звукосполучуваності, явища асиміляції та спрощення у групах приголосних.

Вивчення фонетики української мови, зокрема експериментальне, активізувалося з 20 років ХХ століття. Його наслідки викладено в працях О.Н.Синявського „Спроба звукової характеристики літературної української мови”(1929), де автор описав сполучуваність голосних і приголосних фонем, утворення груп приголосних, їх комбінацій і місця в слові. Дослідження Л.І. Прокопової „Приголосні фонemi сучасної української літературної мови. Експериментально-фонетичні дослідження” (1958) та Н.І. Тоцької „Голосні фонemi української мови” (1973) систематизують функції звукових елементів у процесі комунікації, містять загальні фонетичні правила, що діють у певній фонетичній позиції, і класифікують звукові одиниці мови.

На сучасному етапі різні аспекти фонетики української мови висвітлені в дослідженнях В.С. Перебийніс „Кількісні та якісні характеристики сучасної української літературної мови” (1970), Н.І. Тоцької „Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка і орфографія” (1995), П.С. Вовк ”Теорія центрів і периферії фонологічної та акцентологічної систем”(2000).

Н.І. Тоцька пропонує вивчення фонетики здійснювати в чотирьох аспектах: артикуляційному, перцептивному, акустичному та лінгвістичному. Вона вказує на те, що всі ці аспекти, відрізняючись своїми завданнями і методами дослідження, перебувають у тісному, нерозривному зв'язку і взаємно доповнюють один одного.

П.С. Вовк досліджує фонему як базову одиницю у мовах, що мають фонемну будову, та акцентему – у мовах, які мають акцентологічну систему, чітко визначає категорії фонологічних та акцентологічних одиниць. Автор веде пошук синтагматичного фонологічного центру сучасної української літературної мови.

Формування в іноземців фонетичних та орфоепічних умінь є невід'ємною складовою частиною практичного оволодіння українською мовою. У процесі формування цих навичок реалізуються такі основні завдання: створення правильного уявлення про звукову систему мови; з'ясування основних її понять – звук, склад, наголос; установлення зв'язку між звуковою й графічною системами, знаками усної й писемної форм мови; розвиток слухової й вимовної пам'яті.

У дисертації розглядаються три аспекти вивчення фонетики: акустичний, артикуляційний і лінгвістичний. Перший аспект вивчення звуків досліджує акустичні (фізичні) властивості звуків, а саме: якість звуків залежно від періодичності коливань, що становлять джерело звукових хвиль, тобто їх вияву у вигляді тонів чи шуму; висоту звуків, що зумовлюється кількістю коливань за певну одиницю часу; їхню інтенсивність, залежну від амплітуди коливань та їхньої частоти; тембр звука, зумовлений характером поєднання основного і додаткових тонів, утворюваних звуковою хвилею та їхнім відношенням до висоти й інтенсивності звука.

За акустичними властивостями звуки мови поділяють на голосні (високої і низької тональності) й приголосні (дзвінкі й глухі).

Дослідження участі органів мовлення у процесі творення звука становить об'єкт артикуляційного (фізіологічного) вивчення звуків. Мовленнєвий апарат людини досить об'ємний. Він охоплює легені, розташовані в грудній порожнині, їхня функція полягає в поданні струменя повітря, потрібного для утворення мовного звука; дихальне горло, гортань, в якій розміщені голосові зв'язки; надгортанні порожнини – ротову і носову. Активнішою є ротова порожнина, де розміщені голосові зв'язки, язик, м'яке піднебіння і губи.

Усі органи мовлення беруть участь у творенні звуків, але в кожній окремій мові вони по-різному співпрацюють, спричиняючи різну форму резонатора та характер перешкоди на шляху проходження струменя повітря. Для української мови основними формами перешкоди є зімкнення, щілина та їх поєднання. Ці особливості в рухові та взаємодії органів мовлення становлять основу артикуляційної бази мови.

Органи мовлення, які можуть самостійно рухатися, називають активними (гортань із голосовими зв'язками, задня стінка глотки, язик, м'яке піднебіння, язичок, губи, нижня щелепа). Відповідно ті органи, які самостійно не здійснюють рухів, є пасивними (тверде піднебіння, зуби, альвеоли). І активні, і пасивні органи мовлення є однаково необхідними та важливими для творення звуків.

На основі артикуляційно-акустичних ознак створено артикуляційні класифікації звуків мови. За дією активних органів мовлення звуки поділяються на голосні й приголосні: голосні, в свою чергу, – на переднього, середнього й заднього ряду, високого, середнього і низького ступеня піднесення. Приголосні – на губні, передньоязикові, середньоязикові, задньоязикові і глоткові, або фарингальні.

Наступним аспектом вивчення звукових засобів у фонетиці є лінгвістичний (соціальний, функціональний). Окремо взятий звук не має будь-якого значення, він його набуває лише в складі морфем і слів,

виконуючи функцію розпізнавання і розрізнення їхніх значень (*сад – зад, скажи – скажу*).

Певне слово кожен вимовляє по-своєму. Проте значення слова і кожна його складова частина сприймається однаково. Отже, у процесі спілкування людина розпізнає не окремий звук, а тип звуку, одиницю мовної системи, яка здатна розрізняти слова та їхні форми, – фонему. Термін “звук” є багатозначним:

- 1) найменша одиниця мови, що характеризується з погляду смислової ролі (фонема);
- 2) одиниця мовлення – фізичне явище, що являє собою елемент мовного потоку, який твориться органами мовлення й сприймається органами слуху.

Саме з таких позицій (фонема й звук) будемо розглядати систему української фонетики в процесі навчання слухових і артикуляційних умінь і навичок іноземних студентів. Добре відомо, що різні форми спілкування іноземною мовою передбачають обов’язкове практичне оволодіння її звуковою системою, оскільки спілкування між людьми, засобом якого є мова, здійснюється саме за допомогою її звукової оболонки й завдяки їй [108]. Роль фонетичних засобів у системі мови, в мовленнєвій діяльності людей визначає місце фонетики на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах, оскільки фонетичні помилки, допущені іноземцями в процесі оформлення українського мовлення, створюють великі перепони для взаєморозуміння й ускладнюють використання мови в різних ситуаціях – і в соціально-побутових, і в навчально-професійних. У зв’язку з цим не можна недооцінювати важливості навчання правильної вимови іноземних студентів.

Загальновідомо, що сучасне українське письмо є звуко-буквеним. Ідеальним звуко-буквеним письмом було б таке, в якому кожній фонемі відповідала б окрема буква. У нашому алфавіті 33 букви позначають 38 фонем. Як бачимо, повної відповідності між фонемами й буквами немає.

Звуки [дж], [дз] позначаються двома буквами, а буква *щ* позначає звукосполучення [шч]. М'які приголосні можуть позначатися двома буквами – *ть, нь, ль-*, а звук [дз'] навіть трьома – *дзьоб*. В інших випадках для позначення м'якості приголосного служать букви *я, ю, є*, якщо вони написані відразу після літери на позначення м'якого приголосного. Наслідком такої невідповідності є те, що в багатьох випадках іноземці не можуть за однією буквою встановити, який звук позначено нею (*лук-люк*). Тому треба читати сполучення букв, які позначають голосний і приголосний, – склади.

Аналізуючи звуки за ознакою палатальності, слід домагатися усвідомлення іноземними студентами того, що є окремі звуки, які виконують функцію розрізнення значення слів (*тин – тінь, стан – стань, лан – лань, рис-рись, син – синь*), незважаючи на те, що в їхньому творенні багато спільного. Головна ознака, яка відрізняє м'які приголосні від твердих, – підняття середньої спинки язика до твердого піднебіння. В іноземних студентів може виникнути хибне уявлення про те, що той самий звук ніби роздвоюється на м'який і твердий, що м'які звуки є лише варіантами твердих. Насправді ж протиставлення в українській мові твердих і м'яких звуків таке ж правомірне, як і дзвінких та глухих [166]. Причиною непорозуміння для іноземців є лише те, що тверді й м'які звуки позначаються тією ж буквою.

Відомо, що в українській мові не всі приголосні фонемі утворюють пари за твердістю-м'якістю. М'які приголосні налічують у своєму складі такі 10 звуків: [т'], [д'], [с'], [з'], [ц'], [дз'], [й], [л'], [н'], [р']. Усі вони, крім [й], мають парні тверді фонемі. Решта ж приголосних фонем є твердими [229], [228], але всі вони в позиції перед [і] завжди пом'якшуються, тобто створюють протиставлення за диференційною ознакою *твердість-м'якість* (*мий – мій, бий – бій, виє – віє, кит – кіт*). Саме тому що їхнє пом'якшення та наступний голосний [и] чи [і] ведуть до розрізнення значення слів, у роботі з іноземними студентами з навчальною метою ми трактуємо пом'якшені приголосні як м'які фонемі.

Принцип української графіки називають поскладовим (буквено-складовим), або ще позиційним [228]. Із поділом на склади пов'язане таке важливе з практичного погляду для іноземців явище, як словесний наголос – виділення одного із складів слова посиленням видиху й збільшенням тривалості звучання голосного звуку, що досягається більшою напруженістю мовленнєвих органів. “Роль наголосу в фонетичній системі кожної мови, в усій звуковій організації її надзвичайно велика. Характер наголосу, його місце, сила й пов'язані з ним ритм і мелодика мовлення визначають багато дечого у фонетичних явищах мови, посилюючи свій вплив на вимову багатьох звуків та їх сполучень, що відбивається так чи інакше на всій системі мови” [229, с. 358].

У роботі з іноземними студентами великої уваги вимагає вивчення таких функцій наголосу як розрізнення граматичних форм слів (*хати* – *хаті*, *гори* – *горі* *насіпати* – *насіпати*, *задіхтися* – *задихатися*) і розрізнення лексичних значень слів (*дорога* – *дорога*, *орган* – *орган*, *брати* – *брати*, *замок* – *замок*, *заклад* – *заклад*, *права* – *права*).

Вивчення іноземцями українського наголосу ускладнюють його особливості – силовий характер (збільшення сили натиску видихуваного повітря), відносна (у порівнянні з іншими мовами) слабкість, його різномісність і рухомість (здатність переміщуватися з однієї частини слова на іншу – *сестра* – *сестри*, *виходити* – *вихід*, *вода* – *водяній*).

Звернімось до історії створення підручників з української мови для іноземців. Методика навчання української мови як іноземної – наука порівняно молода. Першими іноземцями, які в 60-ті роки ХХ ст. приїхали в Україну, були представники української західної діаспори. У 1963 році вийшла „Грамматика української мови” А.П.Медушевського та Р.Г.Вятковської англійською мовою [165]. Це був перший підручник з основними відомостями про українську мову, у якому подано важливий теоретичний матеріал з усіх розділів: фонетики, морфології, синтаксису

української мови - та вправи на закріплення основного граматичного матеріалу. Але автори цього підручника не враховували особливостей засвоєння мови іноземцями, форм і методів їх навчання.

У 1973 році вийшла навчальна книга Ю.О.Жлуктенка, Н.І. Тоцької, Т.К. Молодід “Підручник української мови”. Це був посібник практичного типу для англомовних громадян. Особлива цінність цього підручника для іноземців була в тому, що в 1978 році він був перевиданий із платівками. Заслуга авторів цього видання полягає в доборі цікавих краєзнавчих та навчальних матеріалів, які мають практичне значення. В основу цієї книги покладено принцип свідомо-порівняльного методу викладання іноземних мов, у якому провідне місце посідає переклад.

У 1966 році в Київському державному університеті ім. Т.Г.Шевченка Г.І.Макаровою, Л.М.Паламар, Н.К.Присяжнюк було розроблено курс української мови для англомовних початківців, побудований на принципах свідомо-практичного методу. У 1969-1970 роках він був підготовлений і надрукований під назвою “Розмовляйте з нами українською мовою” у газеті “Вісті України” [189]. Основна мета цього підручника – формування й удосконалення навичок читання й усного мовлення; в основу покладено новий принцип викладу навчального матеріалу, суть якого полягає в тому, що лексика та морфологія подаються на синтаксичній основі.

У 1971 –1972 роках цей курс було перевидано в трьох частинах. Саме це видання було особливо популярним серед численних туристів, які приїздили в Україну й тут протягом короткого терміну вивчали українську мову для побутового спілкування.

Пізніше, після створення незалежної України, виникла потреба в нових підручниках, які були б розраховані на підготовку іноземних студентів до навчання українською мовою у вищих навчальних закладах. У цей час (1990 – 2000 рр.) паралельно виходять кілька типових підручників для студентів-іноземців: В.М.Вінницької, Н.П. Плющ “Українська мова: Практичний курс

граматики для студентів-іноземців” [47], Г.М. Поліщук, Л.Г. Новицької “Вивчаємо українську” [199], Г.І.Макарової, Л.М. Паламар, Н.К. Присяжнюк „Розмовляйте з нами українською мовою” [160]. До їх числа належить і підручник Н.П.Мацієвської, Л.А.Мельникової, Н.В.Степаненко (Н.В.Василенко) “Українська мова для студентів-іноземців. Частина I, II” /За ред. Н.Ф.Непийводи/ [250; 251], за яким навчаються іноземні студенти в ЧДТУ.

У підручнику “Українська мова для студентів-іноземців. Частина I” (навчальний комплекс із двох частин за редакцією Н.Ф.Непийводи) подано універсальний, комплексний, комунікативно спрямований вступний курс, розрахований в основному на усвідомлення студентами української артикуляції, складової та ритмічної будови слова, інтонації. “Збірник вправ з практичної фонетики української мови для іноземних студентів” (укладач Н.В.Василенко) допомагає поєднувати системний і супровідний підходи до навчання фонетики.

Така концепція вважається доцільною для типового навчального комплексу, оскільки забезпечує засвоєння звукових одиниць і закономірностей фонетичного оформлення української вимови відповідно до системи української мови та опрацювання фонетичного матеріалу під час оволодіння іншими розділами граматики. Разом з тим визначення його як супровідний є не зовсім коректним, тому що формування фонетичних умінь передбачає автоматизацію таких навичок у мовленнєвій діяльності як один із етапів засвоєння. У зв'язку з цим аспектний системний підхід до навчання вимови неминуче стає супровідним, оскільки супроводжує процес оволодіння мовленнєвими навичками. “Супровідна фонетика”, на наш погляд, найбільш точно визначається терміном “фонетизація” навчального процесу [71, с.11], який передбачає постійну цілеспрямовану увагу до фонетики мови, що вивчається.

У період навчання, особливо на початковому етапі, студенти не мають достатнього досвіду користування іноземною мовою. Вони замінюють відсутність такого досвіду іноді свідомим, а частіше підсвідомим використанням умінь і навичок з рідної мови в практиці іноземної. Зазвичай це має негативний вплив на формування навичок іншомовної діяльності. У результаті багаторічної практики навчання української мови іноземних громадян ми вивели певну закономірність: щойно студент оволодіває елементарними мовленнєвими навичками української мови, тобто починає розуміти співрозмовника і співрозмовник розуміє його, як звукове оформлення власного мовлення стає йому абсолютно байдужим, і робота над вимовою втрачає для нього пізнавальний інтерес.

Стосовно навчання іноземних студентів української мови, питання про місце практичної фонетики в процесі засвоєння орфоєпії можна вирішувати по-різному залежно від мети й умов навчання. Так, у процесі навчання студентів-філологів практична фонетика, як правило, виділяється в самостійний аспект вже на початковому етапі. Навчання української вимови студентів природничо-технічного профілю організується згідно з принципом фонетизації всього навчального процесу в поєднанні з системним підходом. При визначенні місця фонетичного практикуму в процесі навчання майбутніх спеціалістів технічного фаху основним методичним посиланням є визнання того, що професійна спрямованість викладання української мови не виключає занять практичною фонетикою на будь-якому етапі навчання. Зрозуміло, що рівень вимог до фонетичного оформлення мови студентів технічного фаху може бути іншим, ніж до вимови філологів. Очевидно, що для студентів нефілологічного профілю допускаються фонетичні порушення, які не заважають процесу комунікації (на рівні реалізації фонетичних ознак, що не стосуються системних відношень у мові). Такі порушення будуть помічені носіями мови, що може певною мірою впливати на спілкування, але в цілому не заважатиме правильно сприймати зміст інформації, на який

передусім націлена увага слухача. Якщо ж допущені порушення заважають адекватному сприйняттю повідомлення, то вони “недопустимі й свідчать про те, що мовець не володіє звуковою системою мови, яку вивчає” [153, с.42].

Постановка й вирішення питання про допустимість чи недопустимість порушень є доцільними, оскільки принцип апроксимації – “наближеної артикуляції деяких звуків” [175, с.306], який ми враховуємо в процесі навчання вимови, повністю не охоплює цієї проблеми. Реалізацією цього принципу є ігнорування таких фонетичних відхилень у мовленні студентів на початковому етапі навчання, які не заважають спілкуванню іноземною мовою, але порушують її норми. Згідно з цим принципом у методиці навчання іноземних мов дещо знижується рівень вимог до вимови з метою забезпечення акту комунікації.

Говорячи про фонетичні порушення, ми маємо на увазі вимову звуків та інтонацію іноземців – акцент. Особливістю початкового етапу навчання є те, що в цей період закладаються основи правильної вимови звуків і запобігання стійкості акценту.

У методиці навчання іноземної мови початковий період визначається як “відносно тривалий період навчального часу, який взаємопов’язаний з наступними періодами і характеризується відносною завершеністю стосовно мети навчання та методичних засобів і відносною незакінченістю” [176, с.7], тобто здатністю до розвитку, що визначає певну послідовність застосування прийомів та методів навчання на наступних етапах.

Визначення мети навчання на початковому етапі проводиться не лише з точки зору кінцевих вимог до різних видів мовленнєвої діяльності, але й із урахуванням усіх сфер спілкування, до яких залучаються студенти. Так, для іноземних студентів природничо-технічного профілю вищих навчальних закладів України першою сходинкою серед інших мікроцілей, співвіднесених із головною метою навчання, є оволодіння фонетичним, лексичним та граматичним мінімумом, необхідним для спілкування

українською мовою на побутовому, професійному, соціально-політичному та культурному рівнях. Для цього їм необхідно практично оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), необхідними для навчання у вищих навчальних закладах, спілкування в побутовій і навчально-професійній сферах.

На практиці навчання іншомовної вимови та створення навчальних посібників існують різні типи вступних і основних курсів з фонетики. Залежно від принципів, які покладено в основу розмежування вступних курсів, згідно з класифікацією П.С. Вовк [50], виділяють 4 типи курсів:

1) за кількістю мов:

- двомовні;
- полімовні (орієнтовані на групу мов);
- універсальні (створені на загальнофонетичній основі врахування закономірностей однієї мови);

2) за кількістю пред'явлених аспектів:

- фонетичні;
- комплексні (фонетичні, лексичні, граматичні та синтаксичні);

3) за орієнтацією на системний розвиток навичок і вмінь мовленнєвої діяльності:

- мовленнєві;
- комунікативні;

4) за характером керування:

- вступні курси, розраховані на усвідомлення студентами іншомовної артикуляції;
- вступні курси, які використовують комбіновану систему відкритого і прихованого керування артикуляцією та сприйняттям.

Стосовно основних фонетичних курсів, тут можливі два види:

- а) супроводжувальний курс, у якому фонетичний матеріал керується логікою засвоєння граматики та лексики;

б) системний курс, створений на ідеї системної послідовності засвоєння центрального (для певного етапу) рівня звукової будови мови й координації з лексико-граматичним матеріалом.

У практиці створення підручників з навчання вимови виділяють також курси коригування, націлені на виправлення неправильно сформованих навичок [136]. Автори таких курсів передбачають проведення етапу коригування вимови після етапу постановки вимови. Такий підхід до організації фонетичного практикуму вважається не зовсім доречним із методичної точки зору, оскільки вже на етапі постановки вимови іноземні студенти допускають порушення, зумовлені дією фонетичної інтерференції. Тому необхідність коригування вимови виникає вже на етапі формування вимови, і в цьому плані доцільно використовувати формувально-коригувальні курси з фонетики, які паралельно здійснюють постановку і удосконалення орфоепічних навичок, оскільки спілкування між людьми, засобом якого є мова, здійснюється саме за допомогою її звукової оболонки й завдяки їй. Роль фонетичних засобів у системі мови, в мовленнєвій діяльності людей визначає місце фонетики на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах, оскільки фонетичні помилки, допущені іноземцями у процесі оформлення українського мовлення, створюють великі перешкоди для взаєморозуміння й ускладнюють використання мови в різних ситуаціях. У зв'язку з цим не можна недооцінювати важливості навчання правильної вимови іноземних студентів.

Визначення навчального програмного мінімуму можливе при з'ясуванні обсягу фонетичного матеріалу, тобто фонетичних знань, які повинні отримати студенти, а також при визначенні вимог до рівня розвитку слухових і орфоепічних навичок. Проблема визначення фонетичного мінімуму неодноразово розглядалася стосовно навчання іноземних мов (А.А.Миролюбов, С.С.Фоломкіна), російської мови як іноземної

(В.А.Виноградов, Н.І.Самуйлова, М.М.Галєєва) та української як іноземної (О.Ф.Гудзенко, М.І.Дудка, Л.Г.Новицька).

Основи відбору фонетичного матеріалу для навчання іноземців російської вимови заклав С.І.Бернштейн. У подальшому розробці цієї проблеми присвятили свої праці О.І.Бризунова, П.С.Вовк, М.М.Галєєва, Н.І.Самуйлова, Р.І.Соболева, О.В.Сорокіна, О.О.Реформатський та інші. Біля витоків навчання фонетики української мови як іноземної стояли А.П.Медушевський, Г.І.Макарова, Л.М.Паламар, Н.К.Присяжнюк, Н.І.Тоцька.

Усі думки щодо питання про фонетичний мінімум, які існують у науковій літературі, зводяться до того, що у ньому має бути достатньо вичерпно представлена фонетична система мови, та він повинен забезпечувати комунікацію цією мовою в тих видах мовленнєвої діяльності, оволодіння якими відбувається на початковому етапі навчання. Це означає, що фонетичний мінімум не повинен бути надмірним, тобто “не являти собою громіздку описову систему, яка містить усі відомості про фонетичну систему мови” [212, с.143]. Обмеження матеріалу фонетичного мінімуму В.А.Виноградов пропонує проводити за рахунок позиційно-комбінаторної фонетики. Причому такі обмеження матеріалу, на його думку, “необхідно узгоджувати з конкретними труднощами, які можуть бути зумовлені не лише специфікою фонетики, яка вивчається, але й особливостями рідної мови студентів” [43, с.16]. Що стосується фонологічних протиставлень, то, на думку В.А.Виноградова, універсальні протиставлення, ті, що властиві всім чи більшості мов, не слід включати до фонетичного мінімуму, а варто обмежитися виділенням лише тих, які відсутні в рідній мові студентів. З такою думкою важко погодитись, оскільки, по-перше, ті універсальні фонологічні протиставлення, які є в рідній мові студентів, не закріплені в їх лінгвістичній свідомості й відображені в рідному мовленні студентів лише на рівні підсвідомого автоматизму. Отже, свідоме посилення на них у процесі

навчання буде неможливим. По-друге, універсальні ознаки неоднаково реалізуються в мовленні носіїв різних мов. У зв'язку з цим вважаємо, що фонетичний мінімум повинен охоплювати основні протиставлення фонологічної системи мови, яка вивчається, тобто, фонологічний мінімум “повинен дозволяти носіям іноземної мови усвідомити особливості мови, яка вивчається, як окремий випадок загальних закономірностей організації фонетичної системи нарівні з рідною мовою, повинен бути орієнтований на навчання” [71, с.90].

В основу підручника “Українська мова для студентів-іноземців. Частина I” /За ред. Н.Ф.Непийводи/ покладено таку концепцію фонетичного мінімуму, згідно з якою матеріал визначається особливостями звукової будови української мови. Проблема обмеження фонетичного мінімуму на початковому етапі для студентів конкретної національності залишається невирішеною.

Модель розв'язання цієї проблеми у процесі вивчення фонетики російської мови демонструє Л.І.Чаузова, яка зробила спробу обмеження фонетичного матеріалу російської мови для іспаномовних студентів [267]. У процесі розробки методичної моделі засвоєння звуків російської мови іспанцями Л.І.Чаузова виходить з того, що “навчання вимови передбачає вирішення двох завдань: побороти вплив фонетичної системи рідної мови та побороти труднощі артикуляційних укладів мови, яка вивчається” [267, с.14]. Розв'язання цих завдань пов'язане з використанням принципу врахування рідної мови студентів при відборі фонетичного мінімуму, в якому будуть відображені всі труднощі засвоєння нової вимови студентами певної національності. Такий підхід до побудови методичної моделі навчання орфоепії на початковому етапі дає можливість студентам оволодіти фонемами української мови та свідомо запобігати неправильній вимові, характерній для представників певної національності. На відміну від вступних фонетичних курсів загального типу, в яких відбір і послідовність

подання фонетичного матеріалу визначається логікою звукової будови мови, яка вивчається, вступні фонетичні курси, орієнтовані на рідну мову (чи мову-посередницю) студентів, є, за визнанням методистів, більш ефективними.

Таким чином, фонетичний мінімум для студентів природничо-технічного профілю певної національності повинен вміщувати такі звукові одиниці та фонетичні правила звукової організації української мови на артикуляційно-акустичному рівні:

- 1) систему голосних і приголосних фонем української мови;
- 2) систему голосних і приголосних звуків, які реалізують фонemi української мови;
- 3) систему корелятив диференційних ознак фонем (співвідносних звуків);
- 4) основні позиційно-комбінаторні правила звукової будови української мови.

Такий фонетичний мінімум забезпечує викладача фонетичним матеріалом, необхідним і достатнім для створення методичної моделі навчання вимови студентів певної національності. У межах цього мінімуму студенти на початковому етапі навчання повинні оволодіти певною сумою теоретичних знань, оскільки відомо, що наявність хоча б мінімальних загальнофонетичних уявлень сприяє свідомому оволодінню іноземною вимовою [108]. Відповідно до певного фонетичного мінімуму та умов навчання, пропонуються такі параметри необхідної суми знань:

- 1) знання про фонетичну систему української мови;
- 2) знання моторної програми для кожного українського звуку;
- 3) опорні моменти артикуляції українських звуків;
- 4) фонемні, звукові та буквені відповідності, знаки транскрипції;
- 5) національні й індивідуальні труднощі вимови.

Організований таким чином фонетичний матеріал створює надійну основу для його ефективного засвоєння, яке відбувається у процесі сприйняття і в процесі відтворення.

1.2. Психолінгвістичні особливості сприйняття та відтворення фонемних одиниць у мовленнєвому потоці української мови

У сучасній психології процес навчання іноземної мови розглядається як складне системне явище, яке вивчається на різних рівнях і має складну структурну організацію.

У працях Л.С.Виготського, О.М.Леонтєва, М.І.Жинкіна, О.О.Леонтєва та інших засвоєння іноземної мови досліджується як процес оволодіння мовленнєвою діяльністю в рамках виучуваної мови: мова є продуктом людської діяльності; щоб оволодіти ним, „необхідно здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена в іншому продукті” [145, с.82]. Процес засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності, процес її вивчення передбачає здійснення великої кількості перцептивних, мнемічних, мисленнєвих і практичних дій, які націлені як на оволодіння засобами мовлення (мовленнєвим матеріалом), так і на формування власне мовленнєвих умінь. У процесі засвоєння іноземної мови лежить складна діяльність, яка вимагає від студентів подолання багатьох труднощів. Крім цього, об’єктивну реальність становить той факт, що студенти вже володіють мовленнєвою діяльністю засобами рідної мови. Для того, щоб уявити механізм мовленнєвої діяльності в дії – в процесі творення мовленнєвих фрагментів, потрібно пам’ятати, що етапу виконання в будь-якій діяльності передують два інших необхідних етапи: мотиваційний, на якому відбувається орієнтація в конкретних умовах, та етап програмування, пов’язаний із вибором послідовності дій.

Мовленнєва програма (план висловлення) закріплюється за допомогою певного внутрішнього коду, в якому відображені змістові відношення матеріальних предметів. Тому внутрішнє програмування відбувається на базі рідної мови. Це так зване початкове кодування. Перехід до виконання здійснюється через перекодування за семантичними ознаками та за допомогою виділення „предикативних пар” (також відповідно до конкретної мови). Тут же „обирається” моторна програма – відбувається синтагматичне структурування мовлення. Реалізація моторної програми являє собою розгортання потенційних оперативних одиниць у послідовність складів і слів (згідно з гіпотетичною моделлю О.О.Леонтєва).

Розглянемо тепер закономірності породження мовленнєвих дій нерідною мовою. „Засвоєння іноземної мови цілком очевидно опирається на певний рівень розвитку рідної мови, але якщо розвиток рідної мови йде знизу вгору, то в умовах навчання розвиток іноземної мови йде згори вниз, тобто з самого початку свідомо й планомірно” [64, с.291]. Тому, як вважає Г.В.Колшанський, „процес опанування другої мови в своїй основі – це засвоєння нового коду й правил переходу на нього на основі знання про цю мову” [127, с.12]. У працях Є.М. Верещагіна, Г.В. Колшанського, О.О.Леонтєва досліджується психологічний механізм засвоєння коду іноземної мови на базі первинного коду рідної мови. Також зазначається, що перехід із правил рідної мови на правила іноземної мови відбувається не одразу, а через ступінь опосередкованого володіння іноземною мовою. На цьому ступені опосередкованим ланцюгом є система правил реалізації програми, яка діє в рідній мові. Граматико-семантичне кодування здійснюється в категоріях рідної мови й оформлюється мовними засобами рідної мови й лише потім здійснюються спроби свідомого перекладу вислову іноземною мовою. Моторна програма та механізм її реалізації також зумовлені дією рухомого мовленнєвого устрою рідної мови. Таким чином,

під час засвоєння іноземної мови в свідомості студентів взаємодіють дві системи правил мовленнєвого творення, два мовних коди.

Опора на рідну мову, до якої підсвідомо звертаються студенти, користуючись на практиці навичками, сформованими на базі рідної мови, вважається закономірним психологічним явищем переносу. Ефективність методики у зв'язку з цим повинна залежати від певних факторів: наскільки керованим виявиться підсвідоме перенесення і чи будуть знайдені можливості для свідомого перенесення. Отже, проблема полягає в тому, щоб забезпечити позитивне перенесення. У психологічній літературі відзначається, що позитивне перенесення базується на усвідомлених діях і можливе за умови спільності компонентів. Тому подібність матеріалу, що є об'єктом дії, вважається однією з найважливіших умов, які визначають перенесення. У процесі навчання іноземної вимови таким матеріалом є звукова система контактуючих мов.

Велику роль у сприйнятті та відтворенні фонем певної мови відіграє центральна нервова система, оскільки мовні звуки творяться органами мовленнєвого апарату мовлення, що одержують відповідні імпульси мозку як керуючого апарату формування звуків. Мовні звуки сприймаються слуховим апаратом людини, від якого відцентровими нервами передаються у мозок.

Слід акцентувати індивідуальний характер процесу засвоєння мови, який започатковується у ранньому дитинстві і відбувається впродовж усього життя людини за відповідними психологічними законами. Хід цього засвоєння досить добре досліджений у науці і характеризується, перш за все, вибірковістю. Це значить, що “окремі індивіди, цілі покоління засвоюють у мові те і настільки, що і наскільки відповідає їхнім потребам, причому не тільки потребам у спілкуванні, але й потребам мислення, потребам в усвідомленні, потребам у будь-якій свідомій діяльності”[138, с.64].

Результатом диференціації функцій мови є внутрішнє і зовнішнє мовлення, що становить певну єдність, яка не виключає специфічної

своєрідності кожної з форм мовленнєвої діяльності. Б.Ф.Басєв характеризує внутрішнє мовлення “як активізацію рухових, слухових і зорових образів слів”[8, с.37]. При цьому тимчасовий нервовий зв’язок є результатом взаємодії мовнорухового, мовнослухового і мовнозорового аналізаторів. Задум висловлювання виникає саме у внутрішньому мовленні, де набуває певної граматичної та стилістичної структури і відзначається помітною згорнутістю, еліптичністю. Внутрішнє мовлення виконує функції обдумування, планування, регулювання діяльності, підготовки до акту спілкування і є “одним із важливих засобів та механізмів психічної діяльності, “пусковим механізмом” довільних дій людини, механізмом свідомої регуляції її поведінки, і зовнішньої, і внутрішньої”[8, с.182].

Аналіз усіх відомих на сьогодні теорій (моделей) сприйняття мовлення зі слуху засвідчив, що всі вони можуть бути класифікованими за двома найважливішими параметрами. “Перший параметр – це сенсорний чи моторний принцип сприйняття. Другий параметр – його активний чи пасивний характер”[143, с.127]. Як відомо, найбільшого поширення зараз отримали сенсорна (Г.Фант, В.І.Бельтюков, Р.Якобсон) [256; 280] і моторна (Л.А.Чистович, А.Ліберман) [269; 148] теорії сприйняття мовлення, що активно конкурували між собою в 50-60 р.р. ХХ ст.

Перша, сенсорна, теорія отримала також назву акустичної, або теорії диференційних ознак, згідно з якою сприйняття усного мовлення здійснюється лише на основі акустичних ознак мовних одиниць, без інформації про їхні артикуляційні характеристики. Так, Г.Фант, обстоюючи акустичну теорію мовлення, вважає, що “здатність до сприйняття різних звукових образів на субморфемному рівні не передуює виникненню відповідних моторних образів і не залежить істотно від їх наявності” [256, с.330]. Вважається, що у сприйнятті мовної одиниці провідну роль відіграє слуховий образ, тоді як роль моторних компонентів визнається факультативною: вони в одних випадках посилюють, а в інших –

послаблюють диференційні можливості слуху. Відповідно до головних положень “сенсорної теорії”, сприйняття потоку звучного мовлення відбувається у вигляді ланцюжка сегментів (звук складається у склади, склади – у слова, слова – у словосполучення). Головна теза, яку висувають захисники цієї теорії, полягає в тому, що різні варіанти фонем мають спільні інваріантні ознаки: тому фонема в її слуховому образі уявляється “жмутком” таких диференційних ознак. Цим пояснюється думка Р.Якобсона, висловлена ним на XVIII Міжнародному психологічному конгресі (1966), який заявив, що артикуляційний компонент сприйняття є факультативним, а примат у мовленнєвому сприйманні належить плану сенсорному і сприйняття звучного мовлення цілком можливе і закономірне й без участі моторної ланки [280].

Моторна (артикуляційна) теорія в її класичному вигляді (як вона була сформульована Хаскінською лабораторією, зокрема, А.Ліберманом) наполягає на необхідності обов’язкового врахування зустрічної активності суб’єкта, “ у процесі слухання мови людина визначає значення керуючих моторних сигналів, необхідних для відтворення повідомлюваного, подібно до почутого”[148, с.113]. Щоправда, слід зауважити, що засновник цієї теорії А.Ліберман та його американські колеги Ф.С.Купер, К.С.Харріс, П.Ф.Мак Нейлейдж підкреслюють, що “моторною” ця теорія називається тому, що у процесі сприйняття мови беруть участь моторні центри” [148, с.116].

Згідно з “моторною теорією” в її радикальному вигляді, розпізнавання мовленнєвих одиниць людиною здійснюється на підставі їх моторних ознак, а не акустичних. Стверджується, що слуховий аналізатор не спроможний упоратись із завданням диференціювання і розпізнавання мовленнєвих одиниць без допомоги мовномоторного аналізатора. Відповідно, слухач при сприйнятті звукового сигналу визначає не лише його слуховий образ, але й намагається відшукати моторні команди, необхідні для вимови цього сигналу. Зрештою, слуховий образ мовленнєвого сигналу відбивається у

комплексі моторних команд. Після визначення таких команд подальше розпізнавання сигналу, що надійшов, здійснюється не за слуховим, а за його моторним описом. У мовотворчій системі містяться моторні еталони мовленнєвих одиниць. Моторний опис порівнюється з еталоном, після чого визначається його фонемна належність. Відбиття вхідного сигналу в моторні команди зовсім не означає, що останні реалізуються з артикуляційними рухами. Ці команди можуть існувати лише у вигляді нервових сигналів і не досягати органів артикуляції [151].

Л.А.Чистович і В.А.Кожевников обстоюють позиції ”моторної теорії”, але не в її ”радикальному варіанті”. “У наш час більшість дослідників враховує, що фонемі – це абстрактний надсенсорний і надмоторний опис мовленнєвих елементів” [269, с.37]; “...моторний образ мовленнєвої одиниці і уявлюваний Г.Фантом (її сенсорний образ) збігаються один з одним” [268, с.123]. Як бачимо, подальше уточнення поглядів на роль моторного компонента в слуховому сприйнятті більше відповідає загальнопсихологічній схемі сприйняття мови.

Питання про те, яка з теорій, моторна чи сенсорна, є правильною, важливе для багатьох галузей мовленнєвої практики, в тому числі й для формування орфоепічних навичок у іноземців. На нашу думку, полеміка моторного й сенсорного підходів здебільшого не враховує таких важливих моментів. Найголовніше полягає в тому, що “у переважній більшості ситуацій сприйняття мови пов’язане не з формуванням перцептивного еталона, а із використанням еталона вже сформованого” [143, с.130], а в такому разі використовувані ознаки можуть бути як моторними, так і сенсорними. Зважаючи на ту обставину, що оброблення вхідного мовного сигналу, за Л.А.Чистович [268;], залучає обов’язкове порівняння зі слуховим образом-еталоном, можна припустити: слухач (у тому числі й іноземець) звіряє мовленнєвий сигнал з його усталеним, виробленим у мовленнєвій практиці образом-еталоном. З практики відомо, що іноземні мовці – носії

орфоепічної норми рідної мови – часто артикулюють звуки досить нечітко або й зовсім спотворюють їх, оскільки кожен аудитор сприймає той чи інший словесний образ відповідно до свого мовленнєвого досвіду. Можемо певним чином говорити про установку на сприймання: слухач чує те, що очікує або бажає почути, часто замість того, що є в дійсності, оскільки прогнозування очікуваного здійснюється на основі конкретного мовленнєвого досвіду. Специфіка такої установки полягає в тому, що вона формується підсвідомо, без аналізу, а тому може бути надзвичайно стійкою. Таке бачення установки на сприйняття, на нашу думку, цілком узгоджується із явищем “установки”, яке досліджує грузинська психологічна школа, заснована Д.М.Узнадзе, під якою розуміють особливий стан психіки з функцією уготованості наперед щодо сприйняття певного об’єкта (явища) або його якостей на основі попереднього досвіду його сприйняття чи на основі набутого під час навчання [249].

Крім розглянутих вище, відомі й інші теорії сприйняття мовлення. Це “аналіз через синтез” (О.О.Леонтьєв, М.Халле, К.Стівенс) [143], яка, на думку багатьох дослідників, згладжує суперечності між моторною й сенсорною теоріями, “зонна теорія” (М.А.Гарбузов), “модель механізму перцепції” (А.С.Штерн), “інформаційна модель константності сприйняття” (Г.В. Лосик) [151], які є не менш цікавими й обґрунтованими, але не набули такої популярності, як розглянуті нами “сенсорна” й “моторна” теорії.

Відзначимо ще один підхід до цієї проблеми з урахуванням досліджень останніх десятиліть, який враховує два основних напрями, окреслені Р.Стернбергом, – активний чи пасивний характер сприйняття звучної мови. Пасивні теорії – це теорії покрокового прийняття рішень (прикладом може бути “граматика для слухача” Ч. Хокетта), що акцентують увагу на порівнянні з еталоном або на розпізнаванні ознак на сенсорному рівні (тобто шлях “знизу-догори”, який не передбачає когнітивного оброблення). На відміну від цього, активні теорії (наприклад, модель, запропонована

А.С.Штерн, чи “інтерактивна модель” Елмана) – це теорії типу “зверху-донизу”, які враховують когнітивні аспекти очікувань у реципієнта, коли визнається наявність смислового оброблення інформації, що надходить через слуховий аналізатор, вплив контексту, пам’яті й уваги. Так, Р.Стернберг, зокрема, підкреслює: “Спільним для всіх активних теорій сприйняття мови, що суттєво відрізняє останні від пасивних теорій, є те, що процеси прийняття рішень виходять за межі розпізнавання ознак або опори на еталон: сприйняття людиною мовлення може відрізнитися від того, що в дійсності надійшло до слухового аналізатора, оскільки когнітивні фактори й контекст спричиняють істотний вплив на наше сприйняття сенсорного сигналу. Приміром, ефект відновлення фонем потребує інтегрування того, що ми знаємо, з почутим під час слухового сприймання мови [103, с.240]. Означене дало підстави О.М.Покидько [7] висловити припущення, що “слухові органи людини і весь процес сприйняття мають компенсаційні властивості, тобто власне сприйняття на слух доповнюється уявленнями, порівнянням, здогадуванням, внутрішнім моделюванням, що відбувається в мозку кожної людини, яка щось слухає. Іноді буває так, що внутрішні розумові процеси моделювання й уявлення навіть переважають над реально почутим, і тоді кажуть, що людина почула не те, що було сказано, а те, що вона хотіла почути, або вважають, що вона неправильно інтерпретувала, неправильно зрозуміла почуте” [7, с.127].

Здатність людини до асоціативного мислення дозволяє їй досить часто і без особливих труднощів відновити акустичний образ навіть тоді, коли вона не сприймає всіх його компонентів. Ідеться про принцип акустичної класифікації звуків мови, за яким слухач намагається вловити саме акустичні характеристики кожного звука (спосіб творення та його реалізацію) через пошук відповідних асоціацій. Цей принцип найчастіше застосовують іноземні студенти на початковому етапі вивчення української мови. Тут ми стикаємося з таким феноменом людської психіки, як асоціація, тобто зв’язок

між певними об'єктами або явищами, заснований на суб'єктивному, особистому минулому досвіді. Отже, при ідентифікації словесного образу слухач (іноземець) спирається на найбільш стабільні ознаки фонетичної структури слова, а сприйняття цієї ознаки відбувається при постійній конкуренції з іншими ознаками на основі вірогідного вибору.

Рішення про вибір певного словесного образу виникає асоціативно, шляхом здогадки, чи ідентифікації з наявними в пам'яті кожної людини слуховими образами того чи іншого звука. Серед приголосних звуків української мови є багато подібних між собою за місцем або способом творення, за ступенем огубленості, парних за участю голосу. Це зумовлює сплутування іноземними студентами фонологічної системи української мови.

Отже, формування фонематичного слуху іноземних студентів здійснюється під час навчання вимови на початковому етапі. Межа між процесами сприйняття і відтворення є дещо умовною і рухливою, адже будь-яке сприймання містить у собі момент необхідності подальшого відтворення сприйнятого, і студенти в процесі спілкування не залишаються лише слухачами або лише мовцями – вони одночасно виконують обидві функції. Звідси впливає важливий методичний висновок: фонематичний слух можна розглядати і як сенсорний, і як моторний процес, тому перш ніж тренувати іноземних студентів у правильній артикуляції, їм необхідні тренування у слуханні зразкового українського мовлення. Це дасть їм можливість усвідомлювати й запам'ятовувати слухове враження як ефект певних вимовних рухів.

1.3. Педагогічні принципи навчання мови та їх реалізація в національно орієнтованій методиці навчання орфоєпії

Процес навчання української вимови іноземних студентів має складну структурну організацію. Основними складовими цього процесу є діяльність

того, хто навчає, та тих, кого навчають, яка здійснюється з метою формування знань, умінь і навичок з іноземної мови на основі оволодіння мовним матеріалом. Для того, щоб зрозуміти та керувати цим складним процесом, необхідно виявити суттєві об'єктивні зв'язки між усіма його сторонами. Результатом з'ясування специфічних закономірностей процесу навчання вимови на початковому етапі має бути формування певних методичних принципів, реалізацію яких слід розглядати як обов'язкову умову нормального функціонування самого процесу навчання.

Як відомо, спрямованість процесу навчання визначається його метою. Основною метою навчання української мови на підготовчому факультеті є практичне оволодіння нею як способом навчання, який здійснюється шляхом мовленнєвої діяльності. Тому головним принципом навчання вимови на початковому етапі слід вважати *мовленнєву спрямованість*. Вона відображає основну закономірність процесу навчання української мови як іноземної з точки зору його соціальної спрямованості. Слід зауважити, що реалізація цього процесу забезпечує створення установки на розуміння та відтворення мовлення у процесі роботи над вимовою, що, безперечно, впливає на формування орфоепічних навичок. Процес мовленнєвого спілкування здійснюється в чотирьох видах діяльності. Тому в результаті реалізації цього принципу передбачається, що після опрацювання початкового курсу фонетики студенти можуть на основі автоматизованих орфоепічних навичок відповідати на запитання, розуміти зміст повідомлення, висловлювати власне судження в усній і писемній формі. Безумовно, усі ці вміння будуть виявлятися на дуже обмеженому та ретельно відібраному мовному матеріалі.

Принцип мовленнєвої спрямованості перебуває в закономірному зв'язку з принципом *комплексності*, на основі якого в процесі навчання вимови мають бути створені умови для розвитку основних видів мовленнєвої діяльності в їх сукупності. Комплексне оволодіння всіма

видами мовленнєвої діяльності в процесі постановки вимови зумовлене тим, що різні види мовлення, маючи певну специфіку та відмінності, разом з тим тісно пов'язані між собою, взаємно впливають і підтримують один одного в процесі свого становлення, оскільки їх спільною фізіологічною основою є функціонування другої сигнальної системи на базі першої [80; 81; 205].

Ураховуючи, що стійкі динамічні стереотипи, тобто узагальнені міжаналітичні нервові зв'язки, формуються в результаті об'єднаної діяльності аналізаторів, навчання вимови має відбуватися на слуховій, зоровій та кінестатичній основі. Орфоепічні навички є універсальними, оскільки не можна уявити жодного виду мовленнєвої діяльності, в якому б вони не брали участі. Тому їх формування повинне відбуватися на загальній основі. Проте навчання вимови має бути комплексним не лише за орієнтацією на розвиток різних видів мовлення. Реалізація принципу комплексності передбачає також концентричне вивчення різних аспектів мовного матеріалу – фонетики, лексикології, граматики – в органічній єдності, націлюючи його на реалізацію завдання формування мовленнєвих навичок та розвитку мовлення.

Виділення перших двох принципів навчання зумовлене тим, що в цьому випадку оволодіння іноземною мовою розглядається як процес формування іншомовної мовленнєвої діяльності, що відображає одну із суттєвих закономірностей навчання іноземних мов. Але психологи (О.О.Леонт'єв) і методисти (А.А.Миролюбов) підкреслюють, що навчання іноземного мовлення як комплексний процес складається з опрацювання мовного матеріалу та засвоєння діяльності спілкування [140; 182]. У зв'язку з цим виникає необхідність з'ясувати деякі закономірності, що виявляються, коли детальніше розглядати навчальний предмет – іншомовний звуковий матеріал. Для вивчення навчальний матеріал повинен бути відібраний і певним чином організований. У методиці мовний матеріал

розглядається, передусім, під кутом зору труднощів його засвоєння, які виникають як результат міжмовної та внутрішньомовної інтерференції. Тому постає питання про використання загальнодидактичного принципу навчання „ від легкого до складного ”, який у застосуванні до фонетичного матеріалу переростає в проблему, який звук вважати легким чи важким. Має місце диференційований підхід до визначення ступеня „важкості” звука залежно від його слухового сприйняття, моторної артикуляції та від розуміння пояснення артикуляції. Найбільш важкими в методиці навчання були визнані звуки, вимова яких зумовлена не стільки ротовою артикуляцією, скільки станом глоткового резонатора [207]. Такі звуки погано піддаються артикуляційному аналізу й важко імітуються. До найлегших звуків були віднесені такі, які помітно відрізняються від звуків рідної мови й при цьому не виходять за межі артикуляційних укладів рідної мови. Для звуків, які засвоюються аналітичним способом, визначено ступінь важкості усвідомлення властивих їм рухомих відчуттів. Найбільш чуттєвими були названі „кінчикові” уклади, зумовлені рухомістю язика, і „зімкнуті” уклади, в яких відчуття руху підтримуються відчуттями дотику. Цей огляд показує, що залежно від специфічності фонетичного матеріалу проблема труднощів у процесі навчання іноземної вимови не може бути обмежена лише явищем інтерференції.

Незважаючи на детальну розробку класифікації звуків за принципом легкості та складності їх сприйняття й засвоєння, існує думка, що за основу навчання вимови не слід брати тезу про „легкі й складні” звуки. Така точка зору отримала різне обґрунтування у працях О.О.Реформатського залежно від мети навчання [207].

Існує також точка зору Н.І.Самуйлової, згідно з якою визначальним у відборі іншомовних звуків має бути не критерій легкості чи складності, а критерій важливості того чи іншого звукового явища, його типовості для фонетичної системи мови, яка вивчається [211]. У першу чергу засвоєнню

та відпрацюванню підлягає те, що надає іноземній вимові особливу ідіоматичність, оскільки кінцевою метою навчання вимови є не засвоєння окремих звуків, а „оволодіння основами вимови – тими базовими фонетичними явищами, які є необхідними й достатніми для сприйняття й відтворення іншомовного мовлення та подальшого удосконалення вимови” [211, с.47]. При цьому зовсім не враховуються такі труднощі оволодіння фонетичним матеріалом, які виникають як прояв міжмовної інтерференції.

Загальнодидактична вимога поступовості введення матеріалу та специфічної необхідності інтенсивно повторювати засвоювані одиниці матеріалу в нових зв'язках і ситуаціях передбачає реалізацію принципу *концентричності*. У процесі навчання вимови здійснення концентризму в організації матеріалу набуває особливого значення, оскільки забезпечує постановку звука спочатку в найбільш сприятливій позиції, а потім подальше відпрацювання його в складніших позиціях, що відповідає меті генералізації навички вимови. Концентризм у організації фонетичного матеріалу пов'язаний із вирішенням питання про послідовність введення звуків за рівнем труднощів їх засвоєння. Тут очевидний тісний зв'язок цього принципу з принципом „від легкого до складного”.

Проте концентрична організація навчання орфоепії визначається не лише специфічністю фонетичного матеріалу. Вона повинна передбачати оволодіння мовленнєвими вміннями та навичками, які формуються відповідно до концентрично збільшуваних мовленнєвих ситуацій. У сферу дії цього принципу входить також розгляд питання про співвідношення нового та вже вивченого матеріалу. Наприклад, І.В.Рахманов стверджує, що „ на кожному уроці вправи, які містять уже пройдений матеріал, повинні в кілька разів переважати ті, які містять новий матеріал” [204, с.83]. І.Д.Салістра вважає, що в навчальному процесі повинні передбачатися спеціальні повторювальні цикли занять, „які взагалі не містять нового

матеріалу: у них раніше засвоєний матеріал повинен застосовуватись у нових комбінаціях і для розвитку мовлення” [213, с.210 -214].

Реалізація принципу концентричності націлена також на те, щоб для кожного окремого стану навчання фонетичні явища відбирались за принципом *посильності засвоєння*, тобто усунення одночасно кількох труднощів. Крім того, на його основі забезпечується засвоєння відібраного матеріалу і в репродуктивному, і в рецептивному плані.

Серед найбільш суттєвих принципів навчання вимови на початковому етапі в умовах підготовчого факультету повинен бути названий принцип *системної організації навчального процесу*. На його основі навчання вимови безпосередньо пов'язується з досягненням мети практичного оволодіння мовою. У навчальному процесі студенти оволодівають мовленнєвою діяльністю, виконуючи вправи. Саме поняття „навчання” С.Л.Рубінштейн трактує як „усвідомлену цілеспрямовану вправу”[209, с.556]. Така точка зору дозволяє методистам (А.А.Миролубов) вважати вправу основною структурною одиницею навчання [182, с.192-193]. Зрозуміло, що будь-яка вправа, хоч і спрямована на виконання певного завдання, має цінність не сама по собі, а лише в тісному зв'язку з іншими вправами, які мають спільну спрямованість; не лише в одній вправі, але й у певній їх групі неможливо виконати одразу два основні завдання навчання іноземної мови: забезпечити засвоєння мовного матеріалу засобами виконання певних операцій з ним і сформувати мовленнєві дії – „клітинки” мовленнєвої діяльності. Цим і визначається закономірна необхідність розробки єдиної системи вправ, націлених на досягнення практичної мети навчання на певному етапі через послідовне виконання проміжних завдань.

У методиці існують різні визначення системи вправ залежно від вибору провідного критерію. У визначенні психологічного фактора Л.Р.Зіндер підкреслює, що в системі вправ, перш за все, повинні бути реалізовані всі етапи формування вмінь і навичок. Тоді систему вправ

можна визначити як „організацію взаємозв’язаних дій, які проводяться відповідно до наростання мовних і операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок та характеру реально існуючих актів мовлення” [108]. З функціональної точки зору, коли об’єктом вправ стає акт мовлення, М.С.Ільїн вважає, що „система вправ являє собою сукупність підсистем, побудованих для послідовності актів мовлення, якими слід оволодіти відповідно до мети навчання” [115, с.128]. Враховуючи кібернетичну функцію вправ, А.А.Миролюбов систему вправ визначає як „спосіб реалізації ієрархії керування мовленнєвою та пізнавальною діяльністю студентів, яка специфічна для кожного виду мовленнєвої діяльності” [182, с.115].

Результативність різнобічного підходу до визначення системи вправ полягає в тому, що зосереджується увага методистів на необхідності забезпечення навчального процесу формами зворотного зв’язку та різноманітними засобами контролю й взаємоконтролю в їх взаємодії. Самоконтроль – необхідний компонент будь-яких умінь і навичок – у процесі його розвитку переходить із уміння, в якому бере участь мислення, в інтуїтивний процес, який протікає в згорнутому вигляді, але у разі потреби знову може реалізуватися на свідомій основі. Таку точку зору обстоює І.О.Зимня [105].

Розвиток здібностей самоконтролю має вирішальне значення у процесі навчання вимови, оскільки всі мовленнєві рухи здійснюються за принципом зворотного зв’язку, а механізм вимови авторегулюється згідно з акустичним результатом: „чуже вухо „говорить” лише „так” чи „ні”, тоді як своє вухо слідує за кожним кроком виконаних мовленнєвих рухів і пристосовує їх до видачі таких звуків, які можуть бути сприйняті чужим вухом” [105, с.78].

Принцип системної організації навчального процесу реалізується через систему вправ, у якій усі її компоненти повинні бути чітко розподілені за місцем їх виконання. Основною одиницею системи занять вважається цикл,

який виділяється для відпрацювання певної дози мовного матеріалу. Через систему занять проходить керування всім навчальним процесом, що дозволяє одержати оптимальні результати як у процесі засвоєння звукових одиниць мови, так і в процесі оволодіння основними мовленнєвими вміннями та навичками.

Але сповна цей принцип може реалізуватися лише з урахуванням фонетичних особливостей рідної мови студентів. Тому одним із найважливіших принципів навчання вимови має бути визнаним принцип *урахування рідної мови іноземних студентів*.

Урахування рідної мови в сучасній методиці навчання орфоепії передбачає принцип відбору та організації фонетичного навчального матеріалу, принцип визначення повного обсягу труднощів, які студенти мають подолати в процесі оволодіння іншомовною вимовою.

Лінгвістичну основу цього принципу становить аналіз взаємовідношень фонологічних систем мов, які контактують у процесі навчання, тобто дослідження дії механізму фонетичної інтерференції. Результати дії фонетичної інтерференції визначають не лише обсяг труднощів, які необхідно свідомо подолати, але й виявляють можливості використання її позитивних моментів. Лінгвометодичний розгляд фактів зіставлення мов визначається певними положеннями.

Мета методичного зіставлення – виявити відмінності та подібності в двох мовах як у процесі відбору мовного матеріалу, так і в процесі роботи з ним.

Методичний принцип урахування рідної мови, на думку В.І.Вагнера, передбачає, що “не всі результати зіставлення можуть чи навіть повинні бути використані безпосередньо на практичних заняттях” [25, с.45]. Дослідження з опису та зіставлення не можуть бути механічно перенесені в навчальний процес без порушення практичної направленості навчання. Являючи собою

теоретичні дані про мову, вони можуть призвести на практиці до надмірного вживання теоретичної інформації.

Порівняльний аналіз фонетичних явищ рідної мови та мови, яка вивчається, доцільно застосовувати “в період планування навчального процесу, задовго до його початку”[115, с.62]. “Результати зіставлення залежно від мети та умов навчання повинні враховуватися, передусім, у підготовці викладача до навчального процесу, під час розробки підручників, навчальних матеріалів і т.п., а також у процесі відбору методичних прийомів. Добуті шляхом зіставлення знання дають учителеві можливість побудувати і спрямувати навчальний процес із урахуванням стимулюючих та інтерферуючих навичок рідної мови студентів”[25, с.47].

Категорія урахування рідної мови студентів у комунікативно спрямованому навчанні з урахуванням подібностей та відмінностей двох мов розглядається методистами у двох напрямках – імпліцитному та експліцитному способами посилення на рідну мову студентів у процесі засвоєння ними іноземної мови.

Імпліцитний спосіб передбачає проведення “прихованого” зіставлення мов і використання прийомів презентації й систематизації мовного матеріалу, спрямованих на запобігання можливої дії інтерференції.

Експліцитний метод також передбачає зіставлення двох контактуючих мов, але відрізняється тим, що це “відкрите” зіставлення, відкрите посилення на рідну мову студентів, яке використовується у довідковому матеріалі підручника.

Вважається, що імпліцитний спосіб посилення на рідну мову студента має більшу практичну цінність, оскільки його характер більше узгоджується з комунікативною спрямованістю методики викладання української мови як іноземної, яка передбачає функціонально-системний підхід до аналізу результатів зіставлення.

Ураховуючи вищесказане, слід визначити міру поєднання імпліцитного та експліцитного способів у національному варіанті курсу практичної фонетики на початковому етапі навчання. Очевидно, імпліцитний спосіб має застосовуватися в процесі презентації фонетичного матеріалу, в процесі формування навичок розрізнення системних фонологічних опозицій і навичок артикуляції звуків української мови, які не властиві фонологічній системі рідної мови студентів. Імпліцитний спосіб може виявлятися в дещо іншому розподілі, ніж у підручнику – основі розподілу – фонетичного матеріалу, особливо в тих випадках, коли пред'явлена в підручнику послідовність презентації матеріалу може викликати інтерферуючу дію чи посилити її. Такий перерозподіл фонетичного матеріалу може обмежитися частковим перерозподілом у межах уроку чи циклу уроків.

Крім того, імпліцитний спосіб дозволяє диференційовано підходити до відпрацювання тих чи інших фонетичних явищ, що проявляється в збільшенні обсягу тренувальної роботи, спрямованої на закріплення цих явищ.

Щодо застосування експліцитного способу, то вважається, що воно можливе лише в процесі презентації фонетичних явищ, які повністю збігаються у фонологічних системах контактуючих мов. На практиці при створенні національно орієнтованих посібників з навчання орфоєпії експліцитний спосіб ураховання рідної мови знаходить своє відображення і під час формулювання завдань-інструкцій рідною мовою. Однак, такий підхід вважається не зовсім доцільним, оскільки добре відомо, що лише одномовна комунікативна практика в іноземній мові є основним шляхом подолання впливу рідної мови. Лише такий підхід, вважає С.П.Шатілов, “може забезпечити інтеріоризацію нових способів формулювання думок новою мовою, поступово витісняючи внутрішній переклад, тоді як екстеріоризація його утруднює розвиток комунікативної компетенції іноземною мовою”[273, с.82].

Створення національного орієнтовного курсу практичної фонетики для іноземних студентів технічного фаху, які навчаються на підготовчих факультетах в Україні, найбільш доцільно здійснювати на базі типового підручника з української мови для іноземців. У цьому випадку фонетичний матеріал, необхідний для засвоєння, буде співвіднесений із лексичним та граматичним матеріалом основного курсу української мови і досить адекватно забезпечить комунікативні потреби студентів.

Єдність цільових установок типової та національно орієнтованої програми навчання української орфоепії вимагає, на думку В.Г.Костомарова і О.Д.Митрофанова, зберегти в національно орієнтованій програмі мовний зміст, продиктований логікою розвитку і функціонування мови [129, с.71]. Цей зміст є універсальним для національного варіанта. При модифікації програми навчання вимови на базі типового підручника і створенні національно орієнтованої методики опрацювання української фонетики для конкретної мовленнєвої аудиторії подібності та відмінності фонологічних систем української і рідної мов студентів не виступають критерієм визначення обсягу й послідовності подачі фонетичного матеріалу: вони визначаються природою і роллю фонетичних засобів української мови, метою навчання, комунікативними потребами іноземців. Урахування особливостей рідної мови студентів впливає на вибір прийомів постановки й корекції українських звуків, на зміни послідовності, на характер пред'явлення фонетичних явищ, обсяг тренувальної роботи, вибір певних типів вправ та видів завдань до них.

Засвоєння іноземної мови розглядається як оволодіння аналогічними операціями, які проводяться на первинній мовленнєвій базі, створеній у процесі вивчення рідної мови. При цьому, вважає Г.В.Колшанський, перехід від однієї конкретної форми мовлення до іншої відбувається завдяки “існуванню єдиної сфери сталих ознак самої структури мови, представленої мовними універсаліями” [127, с.9]. Виявлення відмінностей на будь-якому

рівні мови можливе лише в межах універсальних рис, властивих усім мовам, що зумовлює значимість для створення мовленнєвого вираження саме диференційних ознак фонем. Універсальним також є той факт, що в будь-якій мові приблизно половина фонетичних ознак фонологічно ефективна, тобто “необхідна для розрізнення фонем” [255, с.105]. Відносна спільність артикуляційних баз різних мов визначається тим, що “артикуляційні навички – це поєднання деяких основних навичок, які реалізують різні ознаки” [87, с.36]. Вона теж універсальна. Цим пояснюється наявність універсальних голосних і приголосних фонем у фонологічних системах усіх мов. Існування подібних фонологічних і мовленнєвих універсальних характеристик робить можливим формування нового мовного ходу і визначає сферу позитивних посилянь, які створюються за допомогою застосування універсальних прийомів навчання вимови.

Формування виявленої єдності навичок здійснюється на основі національно орієнтованого підходу до пред’явлення та систематизації фонологічних явищ української мови, який обов’язково передбачає урахування провідних універсальних закономірностей організації засвоєння відповідно до стадій формування навичок. Саме формування за стадіями є характерною рисою мовленнєвих навичок, яке забезпечує автоматизм, їх стійкість, діапазон. Ефективність навчання орфоєпії багато в чому залежить від того, якою мірою послідовність навчальних дій відповідає стадіям формування слухових і мовленнєвих навичок.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі зроблено теоретичний аналіз лінгвістичної, психологічної та методичної літератури, в якій досліджується процес формування орфоєпічних навичок у іноземних студентів підготовчих факультетів.

Організація фонетичного практикуму на початковому етапі навчання іноземних студентів визначається метою та умовами навчання (націленість на активне чи пасивне засвоєння мови, робота в мовному середовищі чи поза ним, у групах гуманітарного чи технічного профілю, в однорідних за рідною мовою та мовою-посередником чи змішаних групах).

Аналіз програми та підручників з української мови для іноземних студентів дозволив визначити низку досягнень і не реалізованих ще ідей у розробці піднятої проблеми.

На практиці при створенні навчальних посібників із вивчення фонетики іноземних мов майже скрізь зберігається розподіл на вступний і основний курси навчання. У вступному курсі фонетичний аспект є провідним як за метою навчання, так і в плані організації мовленнєвого матеріалу на уроках. Лексичний і граматичний мінімуми, в свою чергу, узгоджені з послідовністю введення фонетичних явищ. Таким чином, відбір лексико-граматичного матеріалу керується не лише принципами системності, комунікативної направленості та концентричності, але й принципом координації з фонетичним матеріалом.

Аспект фонетики в межах початкового фонетичного курсу є самостійним аспектом, але одночасно і супроводжуваним, оскільки відповідно до комплексного підходу викладання української мови як іноземної супроводжує різноманітні види роботи із засвоєння мовних явищ різних системних рівнів (лексики, граматики, стилістики). В умовах підготовчого факультету аспект фонетики носить характер постановки та коригування, що забезпечує, з одного боку, формування у студентів слухових і артикуляційних навичок української мови та коригування порушень, які з'являються в результаті інтерферуючого впливу слухових і артикуляційних навичок їх рідної мови, з іншого. Деякі обмеження вимог до рівня володіння фонетичними навичками іноземних студентів технічного фаху зовсім не передбачає обмеження обсягу матеріалу, який вивчається, – у процесі

навчання української вимови студентам подаються відомості про фонетичну систему української мови та її реалізацію у вимові. Однак ступінь відпрацювання фонетичних явищ і слухових та артикуляційних навичок (їх окремих властивостей) може бути обмеженим.

Аналітичний огляд літератури з психології сприйняття та відтворення української мови свідчить, що основну увагу в ній приділено мовленнєвому процесу, навчання якого має складну структурну організацію.

Опора на рідну мову, до якої підсвідомо звертаються студенти, користуючись навичками, сформованими на базі рідної мови, вважається закономірним психологічним явищем переносу.

Відповідно до теорії керування навчальним психологічним процесом, перш за все, були виявлені та проаналізовані особливості етапу попереднього ознайомлення з діями, що стосуються навчання вимови. У цьому випадку орієнтовна основа дії була інтерпретована як така, що випереджає безпосереднє оволодіння артикуляційними операціями, формуючи слухові уявлення про звуки, які вивчаються.

Аналіз принципів навчання мови дає нам підставу визначити основний принцип, на базі якого формуються орфоепічні навички в іноземних студентів. Це принцип урахування рідної мови іноземних студентів.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ В АРАБСЬКИХ СТУДЕНТІВ

2.1. Порівняльний опис фонемних систем української та арабської мов. Прогнозування порушень у вимові арабських студентів

Урахування рідної мови як один із основних принципів навчання іноземців української мови найбільш повно реалізується на практиці при створенні національно-орієнтованих методик навчання, необхідним етапом створення яких є лінгвістичне порівняння рідної мови студентів та мови, яка вивчається (української мови).

Такі порівняння відмінні від власне лінгвістичних наукових порівнянь, що не мають на меті практичного значення і використання яких на заняттях може підмінювати практичну мовленнєву діяльність надмірною теоретичною інформацією. Факти порівняльних досліджень, проведених викладачем, чи узагальнення та аналіз уже наявних порівнянь є, за словами В.Г.Костомарова та О.Д.Митрофанової, роботою “за кадром підручника” [129, с.76]. Однак результати порівняльного аналізу мають бути “незримо” присутні на уроці в методичній роботі викладача - у визначенні на базі порівняння послідовності подачі матеріалу, системи методичних прийомів презентації, видів та обсягу тренувальних вправ, найбільш ефективних для носіїв певної національної мови.

Питанню порівняльного вивчення семітських мов, до яких належить і арабська, присвячені праці Б.М.Гранде, зокрема його дослідження „Введение в сравнительное изучение семитских языков” [85]. Тут автор аналізує морфологічну та синтаксичну структуру всіх мов, які належать до семітської групи (народи, які походять від Сіма, сина Ноя), характеризує голосні та

приголосні звуки цих мов, особливості вживання та вимови окремих фонем у залежності від регіонів, які обслуговує мова.

Про вплив рідної мови на вимову арабськомовних студентів йдеться у працях Г.В.Совсун „Арабский акцент в русском языке на уровне звукоупотребления” [219], „Основне черты арабского акцента на уровне фонетического строя русского слова”[221] , у яких автор детально аналізує вплив ларингальних (гортанних) та велярних арабських приголосних на вимову арабськими студентами приголосних російської мови.

Вивченню інтерференції арабської та російської мов присвячене дослідження Аль-Кудмані Р. „Сопоставление консонантных систем русского и арабского языков в целях прогнозирования явлений интерференции в русской речи арабов” [4]. У цій праці подано порівняльну характеристику приголосних звуків арабської та російської мов із детальним описом вимови кожної арабської консонанти. Автор досліджує, як звуки арабської мови впливають на вимову російських приголосних арабськомовними носіями.

Перша спроба дослідження розбіжностей між арабською літературною та розмовною мовами належить доктору Каїрського університету Тамаму Хасану. У праці „Пошуки в арабській мові” [236] він зробив спробу порівняльного опису фонетики літературної та розмовної арабської мов. Така потреба виникла в зв'язку з тим, що європейські мови все більше проникали в арабськомовні країни, витісняючи арабську мову. Молоде покоління сприймає арабську мову як мову Корану або як розмовну мову старшого покоління. Справжня літературна арабська мова надзвичайно складна і відрізняється від розмовної арабської мови. Доктор Тамам Хасан проаналізував відмінність між літературною вимовою та вимовою окремих арабських звуків у різних регіонах, охарактеризував звуки арабської мови (довжина, висота, сила), указав на вплив діалектної вимови на літературну. Дослідження супроводжується порівняльними таблицями та фотографіями,

які відображають положення мовленнєвих органів у процесі вимови окремих звуків.

На основі порівняння фонетики російської та арабської мов будуються підручники арабської мови для російськомовних носіїв. Один із перших таких підручників створив Б.З.Халідов – „Учебник арабского языка” [262]. Підручник складається з кількох розділів: фонетичний мінімум (вимова звуків), письмо, розмовна практика (російсько-арабський розмовник). Усі завдання та коментарі надані російською мовою.

Найбільш досконала спроба створення підручника арабської мови належить авторам „Учебника арабского языка” О.О.Ковальову, Г.Ш.Шарбатову [124]. У ньому арабська фонетика вивчається у порівнянні з російською фонетикою. Вимова арабських звуків базується на вимові російських фонем, які знаходяться в аналогічній фонетичній позиції (між певними голосними чи приголосними). Вимова арабських довгих голосних фонем дається у співвідношенні з короткими голосними фонемами (2:1). Вказується на залежність голосних фонем від сполучення з приголосними. Підручник супроводжується малюнками, які ілюструють положення мовленнєвих органів у процесі вимови того чи іншого звука та таблицями класифікації голосних і приголосних звуків арабської мови. Усі коментарі подаються російською мовою. Підручник має чітку структуру: урок, який складається з теоретичного матеріалу (правила фонетики, словотворення, письма, граматики), практичних завдань, словника та контрольних завдань.

Порівняльний метод, який використовується з метою навчання, виявляє у системах мов відмінності та контрасти, які, на думку О.О.Реформатського, є “законною метою порівняльного дослідження” [205, с.24]. Крім відмінностей і контрастів, у практиці навчання виявляються також подібності в структурі фонологічних систем та в специфіці їхньої фонетичної реалізації. Це вважається особливо важливим у методиці навчання, оскільки, якщо відмінності, пов’язані з явищами, відсутніми в контактуючих мовах,

визначають можливі порушення диференційних ознак, то подібності, як правило, не є абсолютними і свідчать про часткові відмінності, які стосуються лише фонетичних ознак фонем. Лише знання подібностей і відмінностей дає можливість створення “стратегії” навчання.

Для найбільш повної картини типологічних відмінностей систем рідної мови та мови, яка вивчається, порівняння з метою навчання повинне проводитись, як визначає Н.О.Любімова, на фонетичному, фонологічному та фонотактичному рівнях [155, с.32]. Про це говорять і дослідники мовних контактів У.Вайнрайх та Е.Хауген, висловлюючи думку про те, що для визначення поля інтерферуючої дії не можна обмежуватися лише інвентаризацією фонем, а слід розглядати також їхні диференційні ознаки та дистрибуції [26, с.29; 263, с.281]. Отримані дані забезпечать викладача лінгвістичними матеріалами для створення методики навчання української вимови, оптимальної для роботи в аудиторії конкретної національності.

З метою створення ефективної методики навчання української вимови арабських студентів ми провели дослідження арабо-української фонетичної інтерференції, яка виникає в умовах контактування арабської та української мов у процесі навчання української вимови арабських студентів.

Засвоєння арабами фонетичних явищ української мови значною мірою ускладнене дією арабо-української інтерференції та генетичними й типологічними розбіжностями української та арабської мов. Як відомо, українська мова належить до індоєвропейської сім’ї, а арабська мова – до семіто-хамітської сім’ї (семітська гілка).

Українська мова налічує 33 літери, а арабська мова – 28 літер.

Таблиця 2.1

Арабський алфавіт

№ п/п	Літера	Назва літери	Українська транскрипція	Латинська транскрипція
1.	ا	аліф	'	-
2.	ب	бе (ба'ун)	б	b
3.	ت	те (та'ун)	т	t
4.	ث	се (са'ун)	с	th
5.	ج	гім (джімун)	дж	g
6.	ح	ха (ха'ун)	х	h
7.	خ	ха (ха'ун)	х	kh
8.	د	дель (далун)	д	d
9.	ذ	зель (залун)	з	th
10.	ر	ра (ра'ун)	р	r
11.	ز	зей(за'ун)	з	z
12.	س	сін (сінун)	с	s
13.	ش	шін (шінун)	ш	sh
14.	ص	сад (садун)	с (сд)	s
15.	ض	дад (дадун)	д (дд)	d
16.	ط	та (та'ун)	т(тд)	t
17.	ظ	за (за'ун)	з(зд)	z
18.	ع	аін ('айнун)	'	-
19.	غ	рейн (гайнун)	г (гр)	gh
20.	ف	фе (фа'ун)	ф	f
21.	ق	каф (кафун)	к(кр)	q
22.	ك	кеф (кафун)	к	k
23.	ل	лем (ламун)	л	l
24.	م	мім (міму)	м	m
25.	ن	нун (нунун)	н	n
26.	ه	хе (ха'ун)	х	h
27.	و	уау (ўаўун)	ў	w
28.	ي	йе (йа'ун)	й	y

Оскільки фонетичні відмінності виявляються найбільш яскраво на рівні сегментної організації української вимови в арабів, звернемось до порівняльного опису фонемних систем української та арабської мов.

Голосні. Вокалізм арабської мови представлений шістьма голосними звуками: трьома довгими й трьома короткими монофтонгами – [a], [a:], [i],

[i:], [y], [y:]. Їхня кількість збігається з кількістю голосних української мови, а якість – ні. Основна відмінність арабських голосних порівняно з українськими полягає в тому, що вони відрізняються за ознакою довготи звучання (приблизно вдвічі). Від короткого чи довгого звучання голосних арабської мови залежить лексичне значення слів. На відміну від української мови, голосні в арабській мові не впливають на вимову приголосних. Навпаки, тут голосні самі підлягають впливу приголосних. Тому залежно від характеристики приголосних голосні арабські фонемні реалізуються інваріантами, або залежно від їх позиції – як варіанти голосних.

В обох мовах використовуються одні й ті ж диференційні ознаки голосних: ступінь піднесення, ряд, огубленість. Однак в українській мові є таке поєднання диференційних ознак, якого немає в арабській мові:

[o] – середній ступінь піднесення, задній ряд, огублений (в арабській мові звук із такими характеристиками відсутній);

[a] – низький ступінь піднесення, задній ряд, негублений (в арабській мові подібний звук належить до середнього ряду).

Два звуки займають аналогічне місце в фонемних системах обох мов і виявляють повну чи часткову фонетичну подібність:

[i] – високий ступінь піднесення, передній ряд, неогублений;

[y] – високий ступінь піднесення, задній ряд, огублений.

Відмінність у складі та поєднанні фонем відображається і на характері фонемних опозицій голосних арабської мови та їхніх варіантів. Так, арабський голосний [a], [a:] має, крім основних характеристик:

[a] – низький ступінь піднесення, середній ряд, неогублений
ще й варіанти:

- 1) у поєднанні із “середніми приголосними” та [к], [л], [й], [р], [ш], [дж] звучить як фонема середнього ступеня піднесення, переднього ряду, неогублена і має подібність до української фонемі |e| - передній ряд, середній ступінь піднесення, неогублена;

- 2) у поєднанні з [ў] вимовляється як фонема заднього ряду, низького ступеня піднесення, огублена і не має відповідника в українській мові;
- 3) у сполученні з [т], [д] налаштований на |о|, тобто звучить як фонема заднього ряду, низького ступеня піднесення, огублена.

Хоча основні характеристики арабського голосного [i] - передній ряд, високий ступінь піднесення, неогублений – відповідають характеристикам українського голосного [i], однак у поєднанні з арабською фонемою [ў] він реалізується варіантом, який збігається з українським голосним [и] – передній ряд, високий ступінь піднесення, неогублений. А в поєднанні із приголосними [д], [т] цей голосний у вимові із звука переднього ряду, високого ступеня піднесення наближається до звука середнього ряду, високого ступеня піднесення і не має відповідника в українській мові.

Дані порівняльного опису голосних звуків української та арабської мови ми відображено в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Порівняльна класифікація коротких і довгих голосних фонем арабської мови та їх варіантів і голосних фонем української мови

Участь губ	Ряд			Ступінь піднесення
	передній	середній	Задній	
Неогублена	i; ī	i; ī		високий
	i; и	-		
	a; ā (у поєднанні із сер.приголосним)			середній
	e			
		A; Ā	-	низький
	-	A		
Неогублена			У; У	високий
			у	
			-	середній
			о	
			a; ā (у поєднанні з [y])	низький
		-		

- Примітки:* 1. Велика літера – основна арабська фонема, мала літера – варіант арабської фонемі.
2. Над рискою – фонемі арабської мови, під рискою – фонемі української мови, прочерк – відсутність відповідної фонемі.

Результати порівняння систем голосних дозволяють спрогнозувати можливі явища інтерференції в українській вимові арабських студентів. Вони свідчать про те, що арабські студенти можуть порушувати реалізацію українських фонем [и], [е], [о], сплутуючи їх із фонемами [і], [а], [у].

В українській мові варіанти голосних пов'язані, перш за все, з твердістю чи м'якістю сусідніх приголосних. У поєднанні з м'якими приголосними всі голосні, крім [и], більш передньої артикуляції. Тому можна зробити висновок, що варіант українського звука [а] у поєднанні з м'якими приголосними у вимові арабів буде переданий арабською фонемою [a] (середній ряд).

Вимова арабами українських голосних [і], [е] поруч із м'якими приголосними значних розбіжностей не передбачає, а вимова українських голосних [у] та [о] між м'якими приголосними може викликати значні труднощі.

Ураховуючи вищесказане про подібності та відмінності арабського й українського вокалізму, ми можемо побудувати модель можливих порушень реалізації українських голосних при їх сприйнятті та відтворенні арабськими студентами (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Модель можливих порушень реалізації українських голосних при їх сприйнятті та відтворенні арабськими студентами

Українські голосні та їх варіанти	Реалізація в українській вимові арабів	
	при сприйнятті	при відтворенні
i	i i и	i i
и — ие \ іі	e i и	i i
е — йе \ ей	e a и	i a
а — йа \ іа	e a A	йа A
о — йо \ у	o У	йУ У a
у — йу	У o	йУ У

Примітка. Велика літера – основна арабська фонема, мала літера – варіант арабської фонему.

Приголосні. Система арабських приголосних налічує 28 фонем. В українській мові 32 приголосні фонему. Ураховуючи специфіку роботи з іноземними студентами, обмежимо кількість українських приголосних (м'які приголосні ми співвідносимо з окремими фонемами, а пом'якшені – як варіанти твердих приголосних фонем). Класифікація арабських приголосних звуків подана у таблиці 2.4, а українських – у таблиці 2.5.

Таблиця 2.4

Класифікація приголосних звуків арабської мови

За місцем творення			губні		язикові					гортанні			
			Губно-губні	Губно-зубні	Міжзубні	Передньоязикові (проті)	Передньоязикові (емфатичні)	Бокові	Середньоязикові	Глибокозадньо- язикові	Глоткові	Надглоткові	
За способом творення			б			д	د			к	ق	'хамза	
зімкнені	шумні	сонорні	м						н				
		дзві нкі			з	ز	ز			г			
	глу хі		ф	س	س	س	ш		х	خ	خ	خ	
щілинні	сонорні		й						л	й			
	шумні	дзвінкі							д ж				
Зімкнено-щілинні афрікат	шумні	дзвінкі											
Дрижачі	сонорні								р				

Таблиця 2.5

Українські приголосні звуки

За місцем творення За способом творення			губні				язикові						ГЛОТКОВІ	
			Губно-губні		Губно-зубні		Передньоязикові		середньоязикові		задньоязикові		ГЛОТКОВІ	
			ТВ	ПО-М'ЯК.	ТВ	ПО-М'ЯК.	ТВ	М'ЯК., ПО-М'ЯК.	ТВ	М'ЯК.	ТВ	ПО-М'ЯК.	ТВ	М'ЯК.
зімкнені	шумні	дзвінкі	б	б'			д			д'	г			
		глухі	п	п'			т			т'	к	к'		
	сонорні		м	м'			н л			н' л'				
щілинні (фрикативні)	шумні	дзвінкі					з ж	з' ж'			г	г'		
		глухі			ф	ф'	с ш	с' ш'			х	х'		
	сонорні				в й	в'				й				
Зімкнено-щілинні (африкат)	шумні	дзвінкі					д ж дз	дж' дз'						
							ч ц	ч' ц'						
Дрижачі	сонорні						р	р'						

Примітки: 1. ' – позначення м'яких приголосних;

2. ' – позначення пом'якшених приголосних.

В обох мовах приголосні розрізняються за місцем творення: губні (губно-губні, губно-зубні), язикові (передньоязикові, середньоязикові, задньоязикові), гортанні; за способом творення: зімкнені, щілинні,

зімкнено-щілинні, дрижачі; за *дзвінкістю-глухістю* (в арабській мові 6 пар: |д|-|т|, |д|-|т̣|, |з|-|с|, |з|-|с̣|, |з|-|с̣̣|, |г|-|х|, в українській – 16 пар: |б|-|п|, |б'|-|п'|, |д|-|т|, |д'|-|т'|, |з|-|с|, |з'|-|с'|, |дз|-|ц|, |дз'|-|ц'|, |ж|-|ш|, |ж'|-|ш'|, |дж|-|ч|, |дж'|-|ч'|, |г|-|к|, |г'|-|к'|, |г|-|х|, |г'|-|х'|).

Однак в українській мові наявні такі корелятивні пари, які не відомі арабській мові. Це співвідношення за *акустичним враженням між свистячими і шиплячими* звуками: |с|-|ш|, |с'|-|ш'|, |з|-|ж|, |з'|-|ж'|, |ц|-|ч|, |ц'|-|ч'|, |дз|-|дж|, |дз'|-|дж'|; за додатковою артикуляцією спинки язика – протиставлення за *твердістю-м'якістю*: |д|-|д'|, |т|-|т'|, |н|-|н'|, |л|-|л'|, |з|-|з'|, |с|-|с'|, |ц|-|ц'|, |дз|-|дз'|, |р|-|р'|.

У свою чергу в арабській мові є фонemi, які зовсім не відомі українській мові: міжзубні |з̣|, |с̣| і зазубні або емпатичні |д̣|, |т̣|, |з̣̣|, |с̣̣|, які становлять опозицію приголосним звукам [з], [с], [д], [т] за *додатковою тембровою артикуляцією*.

Проаналізувавши приголосні звуки української та арабської мов, ми виділили три фонemi, які повністю збігаються в обох мовах: |г| (українська) та |х| (арабська) і |й| (українська) та |й| (арабська), |ї| (українська) і |ї| (арабська).

Решта звуків мають часткові відмінності або повністю відрізняються. 12 твердих фонем української мови |б|, |м|, |ф|, |н|, |л|, |дж|, |к|, |ш|, |з|, |с|, |д|, |т| мають пом'якшені відповідники в арабській мові. 4 м'які фонemi української мови |д'|, |т'|, |н'|, |л'| також мають пом'якшені відповідники в арабській мові.

В українській мові є приголосні звуки [р] і [р']. В арабській мові приголосний [р] завжди твердий.

Українські тверді фонemi |д|, |т|, |з|, |с| відповідають арабським фонемам |д̣| |т̣|, |з̣|, |с̣|, але, на відміну від фонем української мови, ці арабські фонemi мають додаткові характеристики – вони надривні та емпатичні (напружені).

8 фонем української мови [п], [в], [ц], [дз], [ж], [ч], [х], [г] зовсім відсутні в арабській мові, а 8 фонем арабської мови [x], [ɣ], [k], [χ], [c], [z], [ʔ], [ʕ] не мають українських відповідників.

Зупинимось більш детально на аналізі цих відмінностей.

Губні приголосні в арабській мові пред'явлені фонемами [б], [м], [ф], [ʃ]. Експериментальні дані Р.Кудмані показують, що “губо-губне зімкнення при вимові арабської фонемі [б] розмикається не так енергійно, як в українській мові, а значно слабше, тому що мускульне напруження при зімкненні губ теж незначне” [7, с.6]. Зімкнення може розмикатися повільніше, створюючи враження щілинного звуку, особливо в позиції після довгого голосного чи двох довгих голосних. Тому арабська фонема [б] може стати дуже близькою до української твердої [б] в позиції перед чи після глоткових (фарингальних) звуків [ʔ хамза] чи [х], тому що напруга цих звуків переходить на сусідні склади. Арабські губні приголосні [б], [м], [ф] відрізняються від українських мовною артикуляцією. А саме, язик при вимові арабських губних зберігає свою нейтральну позицію на відміну від артикуляції відповідних українських приголосних, при якій спинка язика просовується до заднього піднебіння.

Арабська фонема [ʃ] відповідає українській фонемі [ʃ] в позиції на початку слова перед приголосним, у середині слова після голосного перед приголосним і в кінці слова (*вранці, правда, сказав*).

Передньоязикові подані в арабській мові приголосними [д], [д̣], [т], [т̣], [н], [дж], [з], [ẓ], [c], [c̣], [ẓ], [c̣], [ш], [л], [р]. Як уже зазначалось, [д̣], [т̣], [ẓ], [c̣] відрізняються від українських фонем більшою напруженістю артикуляції.

Арабські фонемі [д], [т], [н], [з], [c] займають проміжне положення між м'якими та твердими українськими приголосними.

В арабській системі приголосних є дзвінка африката [дж]. Однак багато сучасних лінгвістів (Б.М.Гранде, Р.Аль-Кудмані) відзначають, що “вимова цієї африкати збереглася лише при стандартному читанні Корану, а в деяких варіантах сучасної арабської мови відбулася втрата зімкненого

елемента африкати і приголосна фонема стала вимовлятися як передньоязикова щілинна |ж'| [85, с.116].

Арабська мова має передньоязикові міжзубні фонemi |з|, |с|, яких немає в українській звуковій системі (аналогічні звуки знаходимо в англійській мові). Як указує Б.М.Гранде, “ці звуки наявні лише в старій арабській мові, але не в діалектах. У сучасних арабських діалектах цим звукам відповідають зімкнені [д], [т], а в деяких словах – свистячі щілинні [з], [с]” [85, с.117].

В арабській мові відсутні тверді щілинні шиплячі фонemi |ж| і |ш|. Є лише приголосні |дж'| і |ш'|, які характеризуються високим тембром і сприймаються в українській мові як пом'якшені, оскільки місце їх утворення знаходиться глибше від інших арабських передньоязикових.

Такі подібності та відмінності основних приголосних фонем і їх алофонів української та арабської мов.

Оскільки цілому ряду українських приголосних немає відповідників у арабській мові, можна припустити, що в українській вимові арабів, перш за все, будуть порушення диференційних ознак українських приголосних фонем. Разом з цим порушення виявляться не лише при відтворенні подібних фонем, а і при відтворенні нових, зовсім не відомих арабській мові. Виявлені нами подібності та відмінності арабських і українських приголосних дозволяють побудувати модель порушень українських приголосних у вимові арабів на базі лінгвістичного прогнозування (таблиця 2.6).

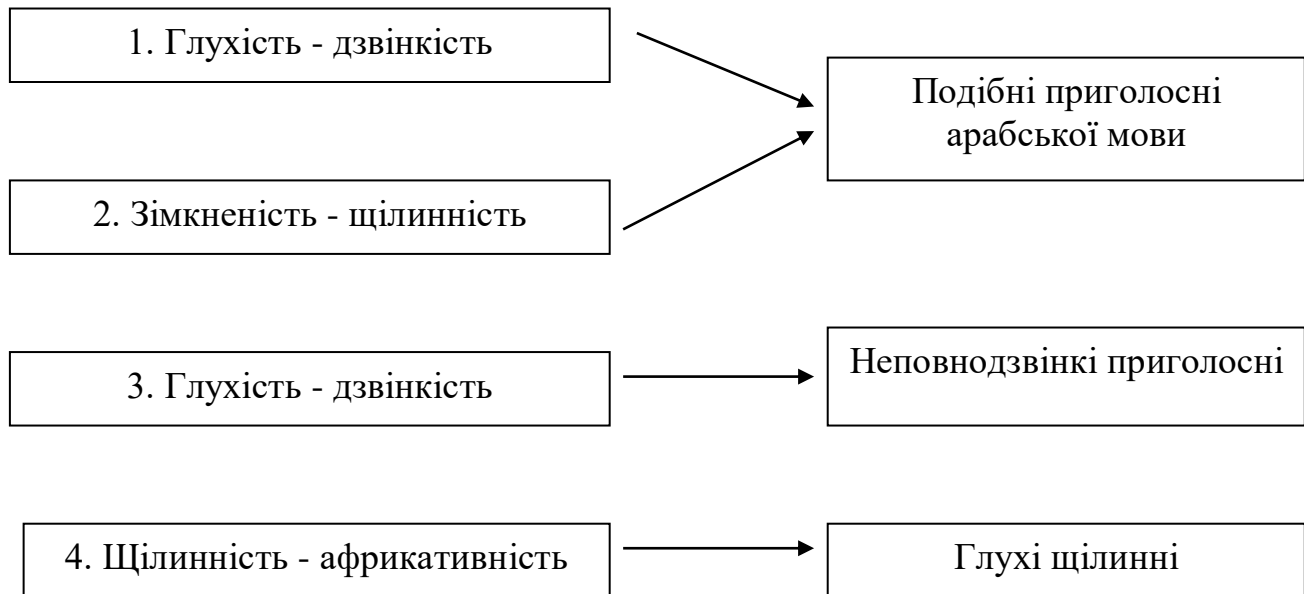
Таблиця 2.6

Модель можливих порушень реалізації українських приголосних
при їх сприйнятті та відтворенні арабськими студентами

Фонемні опозиції українських
приголосних

При сприйнятті та відтворенні
арабськими студентами

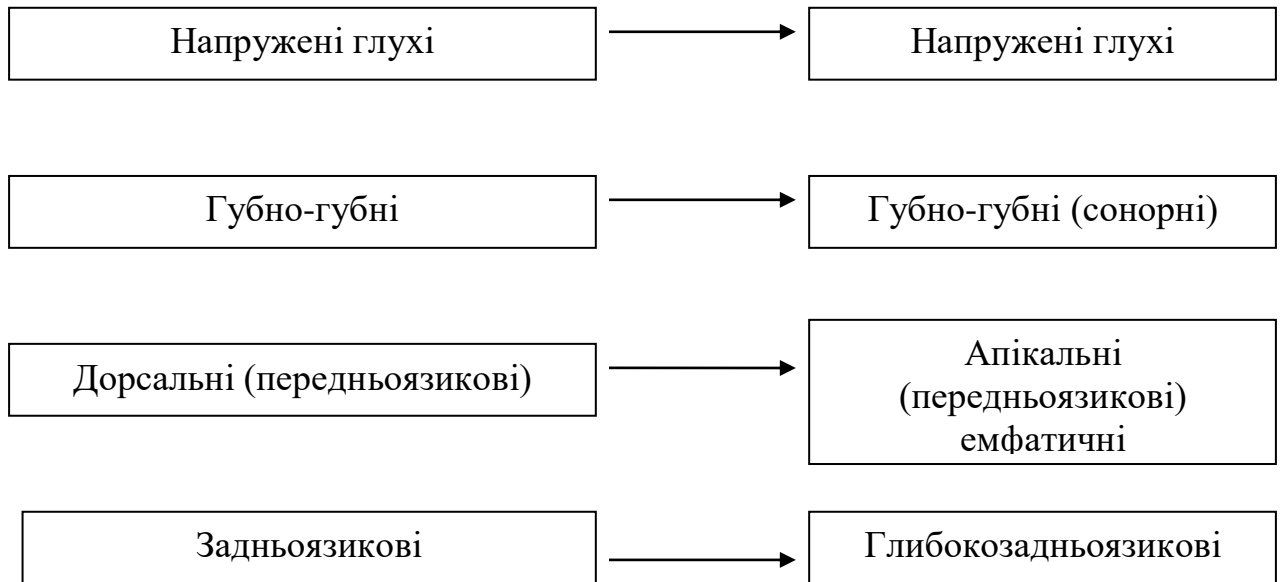
Диференційні ознаки



Фонетичні реалізації
приголосних української мови

При сприйнятті та відтворенні
арабськими студентами

Ірелевантні ознаки



Деякі порушення у вимові арабів будуть виявлятися особливо яскраво. Так, наприклад, під час реалізації українських губних арабський пом'якшений зімкнений приголосний [б'] замінить 2 українські приголосні [б], [п] та їх варіанти – пом'якшені [б'] і [п']. Арабський пом'якшений щілинний [ф'] замінить українські тверді [в], [ф] та їх пом'якшені варіанти.

На вимову українських зімкнених [д], [т] і [д'], [т'] будуть впливати наявні в арабській мові |д|, |т|; українські щілинні [з], [с] будуть зазнавати впливу арабських |ز|, |س| та |ز|, |س|.

Прогноз порушень вимови українських приголосних, які відсутні в арабській мові, здається складним. Можна лише припустити, що на місці африкат [ч], [ц] з'являться сполуки |тш| та |тс|, фонему |дз| замінить фонема |дж|, а фонему |ш| - фонема |ж|.

У всіх випадках порушення артикуляції українських африкат приведе до їх сплутування. Складені у таблицях 2.2, 2.6 моделі порушень реалізації

українських фонем у вимові арабських носіїв не є ідеальними, оскільки такі порушення можуть мати місце лише на початковій стадії оволодіння українською мовою. у процесі навчання частину труднощів засвоєння звукової системи можна буде подолати, а інші орфоепічні невідповідності з різних причин (недосконала методика, індивідуальні особливості засвоєння) можуть закріпитися і стати стійкими.

2.2. Методичні основи опанування українською орфоепією іноземними студентами на початковому етапі навчання

Методика викладання української мови як іноземної – нова дисципліна, яка все ширше впроваджується в життя різних навчальних закладів України, в основному – вищих, раніше вона просто не існувала. Враховуючи те, що викладання в усіх вищих навчальних закладах ведеться державною мовою, виникає потреба в розробці та систематизації лінгводиактичних основ цієї дисципліни.

На сьогодні розроблено методику навчання фонетики української мови в середніх і вищих навчальних закладах (М.С.Вашуленко, С.О.Караман, О.В.Караман, М.І. Медушевський, М.І.Пентилюк, Г.Р.Передрій, Н.І.Тоцька, Н.Г.Шкурятяна), паралельного вивчення російської мови в школах з українською мовою навчання (Г.М. Іваницька, І.М. Мельниченко, Н.А.Пашківська), технологію оволодіння українською мовою в школах із російською мовою навчання (О.М. Біляєв, О.Ф. Коломійченко, Л.М.Симоненкова, В.І.Тихоша, С.Т.Яворська), методику навчання російської мови як іноземної (С.І. Бернштейн, Л.С. Виготський, П.С. Вовк, Л.С.Головяшина, В.Г.Костомаров, Н.О.Любімова, О.В.Сорокіна, Л.В.Щерба, А.А.Бронська), а навчання української фонетики іноземних студентів висвітлено недостатньо (П.С.Вовк, Л.М.Паламар, Н.К.Присяжнюк).

Історія становлення методики навчання фонетики для іноземців характеризується труднощами й певними досягненнями. Поступово змінюються підходи до визначення важливості і місця курсу фонетики, уточнюється обсяг навчального матеріалу, питома вага фонетичних навичок у системі мовленнєвої підготовки іноземних студентів.

Аналіз форм, методів, шляхів ознайомлення з фонетичним матеріалом на різних етапах розвитку методики дозволяє виділити основну тенденцію в методичних пошуках учених та практиків, що виявляється в більшій або меншій абсолютизації однієї з форм роботи (емпіричного спостереження, імітації, практичного тренування, засвоєння теоретичних знань). Ці пошуки ведуть до усвідомлення того, що жодна з цих форм самотійно не може забезпечити повноцінного засвоєння фонетики будь-якої мови, в тому числі й української.

В основі вирішення методичних завдань навчання вимови лежить домінуюча ідея усвідомленого засвоєння нових артикуляційних рухів, способу поєднання звуків, ритмічного та інтонаційного оформлення слова, фрази, тексту шляхом порівняння з аналогічними явищами рідної мови чи мови-посередника. Цю вимогу сформулював Л.В. Щерба: через свідоме володіння мовою до несвідомого; від усвідомлення несвідомих механізмів мови до свідомого відштовхування від рідної мови, тобто свідомо опора на подібні фонетичні явища рідної мови та мови, яка вивчається [278]. У цьому полягає сутність методу Л.В.Щерби, прийнятого в методиці вивчення мови як іноземної. Цей метод називають також артикуляційно-акустичним або аналітичним. Такому методу протистоїть несвідома імітація – метод безпосереднього наслідування. Основний недолік імітаційного методу полягає в його опорі на безпосереднє слухове сприйняття, тоді як постійно спиратися на безпосередні слухові образи слухачів не варто, оскільки стійкі навички вимови й слухання, які склалися в рідній мові, створюють певні перешкоди для сприйняття іншомовного мовленнєвого потоку. Л.В.Щерба

підкреслював, що “навіть вишукане вухо чує не те, що є, а те, що звикло чути”[278, с.113]. Таким чином, вплив первинної звукової системи на перцептивному рівні призводить до спотворення сприйняття мовленнєвого потоку нерідної мови. Навіть наявність правильного слухового уявлення про звуки чужої мови не забезпечує їхньої правильної вимови, тому що “прогноз дії органів мовлення при відтворенні мовленнєвого потоку мовою вторинної мовленнєвої системи відбувається повністю або частково відповідно до артикуляційної бази первинної системи” [155, с.20].

Отже, оволодіння перцептивною й артикуляційною базами мови як програмою вимови дорослих людей (студентів) передбачає застосування на підготовчому етапі методу свідомого навчання. Необхідність розвитку активності органів мовлення, створення специфічного для української мови устрою мовленнєвого апарату, створення іншого динамічного стереотипу можливі лише за умови свідомого ставлення до моделювання мовленнєвого апарату. У методиці навчання іноземних мов доцільним визнається аналітико-імітаційний шлях постановки вимови, виважене співвідношення аналізу та імітації. Навички вимови, сформовані без участі свідомості, лише шляхом імітації, нестійкі. Це може призвести, наприклад, до сплутування фонем іноземної мови, до заміни звуків мови, яка вивчається, звуками рідної мови. Такі явища не можуть контролюватися свідомістю, що ускладнює коригування вимови. На практиці свідомий та імітаційний методи співіснують, взаємно доповнюючи один одного.

При цьому імітація відбувається на свідомій основі після пояснення правил і закономірностей реалізації певного фонетичного явища. У процесі навчання вимови студентів принцип свідомого засвоєння стає провідним, тому що з віком знижуються імітативні властивості людського організму. “Без усвідомлення фонетичних розбіжностей між мовою, яку вивчають, і рідною мовою правильна й упевнена вимова іноземною мовою неможлива

для одних і важкодоступна для інших, тоді як при доцільній методиці викладання правильна вимова може бути засвоєна кожним, ”- писав С.І. Бернштейн [14, с.3-4].

Усвідомлення іноземцями фонетичної системи української мови починається на початковому етапі навчання. Основний курс практичної фонетики вирішує основні завдання фонетичного аспекту навчання – “розуміння законів функціонування іншомовних фонетичних одиниць, уміння використовувати ці одиниці в процесі мовленнєвої комунікації” [225, с.17]. Акустико-артикуляційні характеристики звуків, які раніше сприймалися несвідомо, стають значущими для мовного усвідомлення.

Свідоме засвоєння фонетичної системи української мови забезпечується органічним поєднанням двох типів традиційних методів навчання: пошукових, проблемних (пояснювальних) і тренувальних, імітаційних, що спираються на комунікативні вправи. Аналізуючи основні категорії методики, М.В.Ляховицький пропонує розглядати поняття методу як узагальнену “модель реалізації основних компонентів навчального процесу іноземної мови, в основі якої лежить домінуюча ідея вирішення основного методичного завдання” [6, с.31], і як тактичну модель процесу навчання, тоді як поняття “підхід” трактується як “стратегія навчання”. Згідно з такою точкою зору, свідомий метод навчання вимови, на нашу думку, більш близький до інтегрованого підходу, який, в свою чергу, “втілюється в органічному поєднанні свідомих і підсвідомих компонентів структури навчання, що виявляється в паралельному оволодінні знаннями та мовленнєвими автоматизмами” [6, с.32].

Серед базових методичних категорій метод розглядається як більш високий ступінь порівняно з прийомом – елементарним методичним актом, який націлений на досягнення конкретної мети навчання на певному етапі практичного заняття.

У звичайному мовленні відбувається процес природного керування артикуляцією, який здійснюється автоматично й перебуває поза свідомістю мовця. У ситуації навчання іншомовної вимови здійснюється усвідомлене керування артикуляцією, в процесі якого викладач застосовує різні методичні прийоми постановки вимови, які вносять коригування в артикуляцію іноземних студентів.

Методичні прийоми постановки й коригування вимови розробляються в плані штучного керування артикуляцією й передбачають “цілеспрямований і доцільний вплив викладача на всю систему природного керування мовленням студента через одну його ланку чи групу ланок” [71, с.16].

Складний механізм звукоутворення на фонетичному рівні включає два аспекти: моторний план (моторна програма, робота органів мовлення) й акустичний план (слухове сприйняття, акустичне уявлення), які взаємодіють один з одним, підтримують і коригують один одного за принципом зворотного зв'язку в процесі реалізації поставленої фонетичної мети в зовнішньому мовленні.

Це дає викладачеві можливість вести пошук методичних прийомів, які поодиночі чи в сукупності впливають на сфери моторного й акустичного планів та фонологічну програму висловлювання. Використання звукового зразка можна розглядати як спробу вплинути на рухомі органи мовлення (пряме керування); застосування методичних прийомів можна кваліфікувати як спосіб отримання необхідного акустичного ефекту (зворотне керування); залучення показників фонології можна розглядати як засіб впливу і на моторний, і на акустичний плани звукоутворення.

У практиці навчання, як правило, використовуються всі можливі прийоми прямого й зворотного керування. П.С. Вовк пропонує розрізняти відкрите й приховане керування залежно від усвідомлення студентами керуючого впливу того чи іншого прийому [48]. До прийомів відкритого керування відноситься, передусім, словесний опис артикуляції звуку, який

вивчається. Не слід повністю заперечувати методичне значення такого опису, хоча не все в ньому, як правило, запозиченому з теоретичної фонетики, може бути корисним для досягнення навчальних цілей. Це пояснюється тим, що реалізація окремих порухів органами мовлення (особливо тими органами артикуляції, які не беруть активної участі в звукоутворенні рідної мови студентів) може бути ускладнена. Але ж словесний опис артикуляції звука породжує, як зазначав С.І.Бернштейн, його моторний образ, що є важливим моментом у процесі засвоєння артикуляції [14].

Серед прийомів відкритого керування виділяється також опора на здатність за допомогою звуків розрізняти значення слів у мові, яку вивчають, використання письмових знаків звуко-буквених відповідностей, транскрипції, розвиток мовленнєвого слуху, “відштовхування” від аналогічного звука рідної мови і близьких звуків у системі мови, яку вивчають.

Важливе значення в системі прийомів відкритого керування мають контрастні вправи, які передбачають звукові протиставлення (контрастні мінімальні пари звуків). У цих умовах студенти, спираючись на власні слухові спостереження, змушені вести активний пошук артикуляції, адекватної слуховим враженням, на що свого часу звертав увагу Є.Д. Поліванов [198].

Прийомом відкритого (керованого викладачем) керування артикуляцією є звернення до довільних рухів органів мовлення, які носять загальнолюдський універсальний характер. Наприклад, просунення язика вперед і розтягування губ убік у процесі артикуляції м'яких приголосних формують рухи, які характерні для посмішки. Опорним моментом округлення й просунення губ уперед при утворенні голосного [y] може служити рух губ, коли людина дме на щось .

Основним, найбільш надійним і ефективним прийомом постановки іноземним студентам звуків української мови на практиці є використання відчутних моментів артикуляції [220]. Відчутні моменти артикуляції являють собою такі складові, на які можна розкласти артикуляцію, що створює певний звуковий ефект, і які можуть бути поставлені в центр актуального усвідомлення, проаналізовані й свідомо проконтрольовані з опорою на зір і відчуття м'язів. Проте, як справедливо зауважує М.М.Галєєва, поняття “відчутні моменти” відносно, оскільки звичайно робота м'язів артикуляційного апарату відбувається несвідомо [70]. Отже, свідоме використання відчутних моментів артикуляції можливе лише після відповідного тренування на базі звуків рідної мови.

Слід виділити той факт, що не всі відчутні моменти артикуляції однаковою мірою значимі з лінгвістичної точки зору, тобто пов'язані безпосередньо з розпізнавальними ознаками того чи іншого звука. Наприклад, кут розкриття щелепи лише опосередковано пов'язаний із такою важливою лінгвістичною ознакою українських голосних як ступінь піднесення язика [216]. Лабіалізація при вимові щілинних приголосних знаходиться на периферії системи і є артикуляційно-акустичною ознакою, яка супроводжує мовну двофокусну артикуляцію (існують різні точки зору з приводу однофокусності - двофокусності артикуляції).

На практиці до навчальної моделі артикуляції доцільно включити всі корисні, доступні зоровому спостереженню й контролю студентів моменти артикуляції, ґрунтуючись на фактах взаємозв'язку й взаємозалежності мовленнєвих рухів, які становлять артикуляційний комплекс. Але не варто забувати про те, що деякі лінгвістично значущі для програми вимови артикуляційні рухи не належать до відчутних моментів артикуляції. Наприклад, рухи задньої частини спинки язика при вимові твердих приголосних, звуження глотки в процесі вимови голосного [и]. У цих випадках необхідно прийоми керування артикуляцією за допомогою

відчутних моментів доповнювати прийомами прихованого керування вимовою.

До відкритих прийомів керування артикуляцією відносяться логопедичні прийоми, які дозволяють зробити процес оволодіння студентами правильною вимовою більш усвідомленим, сприяють виробленню гнучкості органів вимови, розвитку слухового контролю й контролю рухів, забезпечують стійкість набутих навичок. Доцільність застосування логопедичних прийомів базується на тому, що вони використовуються не лише у випадках патології звукової оболонки рідної мови, зумовленої різними аномаліями в будові та функціях артикуляційного апарату, але й при порушеннях нормативної вимови, що є результатом неправильно сформованих навичок вимови, які частіше носять не органічний, а функціональний характер. У цьому значенні такі навички О.В.Правдіна виділяє як подібні до іншомовного акценту [201].

Можна використовувати такі логопедичні прийоми постановки вимови іноземним студентам:

- артикуляційна гімнастика;
- вправи для підготовки артикуляційного устрою окремих звуків;
- музичні тренувальні вправи (музична фонетика), вокалізи;
- коригування артикуляційного устрою органів мовлення шляхом можливого механічного втручання.

Використання останніх прийомів потребує особливого педагогічного такту й рекомендується, головним чином, у процесі індивідуальної роботи зі студентами.

Приховане керування артикуляцією здійснюється за рахунок навчального матеріалу, його особливого відбору та організації. При цьому керування вимовою здійснюється за допомогою звуків-помічників, звуків-супутників, використання сприятливої позиції для реалізації певної артикуляції, зміни темпу й інтонації вимови.

Усвідомлення студентами прийомів прихованого керування досягається внаслідок того, що у прихованому механізмі артикуляції звукове завдання завжди має перебувати у центрі уваги студента, при цьому приховане керування розглядається в плані свідомого практичного методу навчання.

Методичні прийоми постановки вимови звуків української мови далі розглядаються в зв'язку з розробкою навчальної моделі постановки іншомовних звуків іноземним студентам.

Навчальна модель постановки іншомовних звуків на основі структури пізнавальної діяльності, розроблена в дослідженнях К.М.Колосова й Н.Г.Крилової [126], пропонує застосування методичних прийомів зворотного відкритого керування процесом формування іншомовних артикуляцій. Модель артикуляцій, яку пропонують автори, ґрунтується на свідомому “відключенні” слухового аналізатора на етапі постановки вимови, оскільки, на їхню думку, неправильне сприйняття звуків, яке провокується дією фонетичної інтерференції, не може служити надійною опорою для формування власне навичок вимови. Але й така точка зору не може досить успішно вирішити проблему постановки іншомовної вимови в усій її складності, тому що навчальна модель артикуляції, за словами авторів, становить особливим чином закодовану інформацію про функціональні й акустико-артикуляційні властивості звукових засобів мови [132], тобто інформацію не лише про артикуляційні, але й акустичні та функціональні властивості звуків. Отже, вдосконалення навчальної моделі артикуляції, здійснюване за рахунок застосування прийомів відкритого зворотного керування, має бути доповнене “застосуванням інших прийомів відкритого й прихованого керування звукоутворенням із опорою на його акустичні й функціональні аспекти” [71, с.22].

У методичній літературі постає питання про недоліки “лінгвоцентричної” моделі навчання, яка орієнтована лише на адекватний

опис мовних фактів, і про необхідність створення навчальної моделі, яка повинна орієнтуватися не лише на об'єкт, а також і на суб'єкт навчання [132]. Не можна не погодитися з Н.Г.Криловою в тому, що моделі навчання фонетики й орфоєпії, які існують і використовуються на практиці, поки що не виконують на належному рівні пізнавальної й демонстраційної функції навчальної моделі. “Вони мають серйозні інформаційні прогалини, пов’язані з неточністю, приблизністю заданих характеристик артикуляції, а також відсутністю достатньої інформації про послідовність дій із відтворення артикуляції” [132, с.15].

Від нехтування звуковою оболонкою мовлення застерігав С.І. Бернштейн, указуючи на те, що “слухові уявлення студентів повинні вступати в тісну асоціацію з уявленнями про моторні засоби, які викликають відповідні слухові враження” [14, с.14]. Лише такий підхід може сприяти усвідомленню студентами двох аспектів вимови (артикуляційного й акустичного) в їхньому взаємозв’язку. Крім цього, навчальна модель, висунута Н.Г.Криловою, працює лише на стадії постановки вимови й таким чином лише закладає основу для формування слухових і вимовних навичок.

Цілі навчання практичної фонетики зводяться до формування у студентів певних фонетичних умінь і навичок, які реалізуються на практиці в мовленнєвому процесі. У методиці навчання іноземної вимови фонетичні навички розглядаються як автоматизовані компоненти вмінь мовлення, аудіювання, читання вголос, тобто репродуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності [273]. Мовленнєві слухо-вимовні навички визначаються при цьому як “навички фонемно правильної вимови всіх звуків у потоці мовлення, розуміння всіх звуків під час аудіювання” [273, с.103]. Слухо-вимовні навички є компонентами мовленнєвих разом із лексичними й граматичними, оскільки дії й операції оформлення мовленнєвого висловлювання включають його граматичне, лексичне й

фонетичне оформлення. Слухо-вимовні навички складаються з двох взаємозв'язаних компонентів:

- 1) слухових навичок, які дають можливість диференціювати елементи потоку мовлення й співвідносити їх із певними значеннями;
- 2) вимовних навичок, завдяки яким здійснюється зовнішнє оформлення висловлювання (звукове, ритмічне, інтонаційне) [223, с.16].

Більшість методистів у зміст слухо-вимовної навички вкладають звукове й ритміко-інтонаційне оформлення мовлення. Поряд з таким розумінням існує й інша точка зору, яка розділяє слухо-вимовні навички й ритміко-інтонаційні [89]. Ми слідуємо такому розумінню слухо-вимовних навичок, яке об'єднує в собі навички сегментного членування мовленнєвого потоку, а також акцентологічне й ритміко-інтонаційне оформлення мовлення в процесі його сприйняття й відтворення. У зв'язку з цим здається доцільним у рамках такого визначення виділити слухо-артикуляційні навички, пов'язані із сегментною організацією висловлювання. Відомо, що фонетичне оформлення мовлення здійснюється як сегментним, так і просодичними (акцентологічними й ритміко-інтонаційними) засобами, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Однак на певному етапі навчання української вимови вважається доцільним і виправданим зосередження уваги на реалізації лише одного рівня філологічного компонента мови. Саме тому об'єктом дослідження у нашій роботі є слухо-артикуляційні навички, пов'язані з реалізацією фонемної системи української мови в мовленні іноземних студентів.

Формування українськомовних орфоепічних навичок у іноземних студентів безпосередньо пов'язане з формуванням у них перцептивної й артикуляційної баз української мови. Слухові навички належать до перцептивної бази, що, за визначенням З.Н.Джапарідзе, являє собою “систему лінгвістичних засобів, яку використовують носії певної мови в процесі сприйняття мовленнєвого потоку” [89, с.29].

Навички вимови формуються на основі артикуляційної бази мови, яка, як вважає Л.Р.Зіндер, є сукупністю “звичних для певної мови рухів і положень органів мовлення” [108, с.60]. Формування артикуляційної бази визначається фонематичною системою мови, а саме, сукупністю артикуляційних і фонотактичних навичок і здійснюється на основі артикуляції фонем як цілісної одиниці. Згідно з цим, необхідно визначити слухо-артикуляційну навичку як співвідношення усвідомленого руху артикуляційних органів і почутого акустичного образу з фонологічно релевантними ознаками певного звука.

Незаперечним є той факт, що фонетичні порушення в процесі формування мовлення нерідною мовою зумовлені, перш за все, явищем фонетичної інтерференції. При вирішенні практичних завдань навчання вимови іноземною мовою дослідження явищ фонетичної інтерференції та її врахування забезпечують, з одного боку, ефективну організацію процесу навчання, а з іншого боку, сприяють вирішенню питання про можливість чи неможливість різного виду спотворень звукової системи мови, яка вивчається.

Розглядаючи фонетичну інтерференцію в психолінгвістичному плані, ми, погоджуючись з Н.О. Любімовою, розуміємо це явище, як “порушення (спотворення) вторинної мовної системи та її норми в результаті взаємодії у свідомості мовця фонетичних систем і вимовних норм двох, а іноді й більше мов, що виявляється через інтерференцію слухових і вимовних навичок” [155, с.10]. Проте фонетична інтерференція може приводити й до позитивного результату. Скажімо, у випадку акустико-артикуляційних подібностей звукових реалізацій фонем контактуючих мов [155].

Фонетична інтерференція, виявляючись у мовленні як під час сприйняття, так і в процесі відтворення, стосується перцептивної й артикуляційної баз мови. Фонетичні спотворення в мовленні іншомовних носіїв потенційно зумовлені відмінностями контактуючих мовних систем і

можуть прогнозуватися за результатами порівняльного опису взаємодіючих мов з метою розробки адекватної стратегії навчання української вимови.

Існує кілька поглядів на послідовність формування орфоепічних навичок у іноземних студентів.

Згідно з дослідженнями Л.І.Чаузової [267] та О.В.Сорокіної [223], процес формування мовленнєвих навичок проходить шість стадій:

- пояснення мовного матеріалу;
- повторення моделі за викладачем;
- відтворення моделі через певний час;
- заучування мовного матеріалу;
- генералізація;
- переключання з моделі на модель.

При цьому під “стадіями” розуміють послідовність дій, у процесі яких здійснюється закріплення навички. Кожна стадія формування слухових і орфоепічних навичок має певну мету. Так, метою першої стадії є формування артикуляційного й акустичного образів фонетичного елемента, який вивчається, з урахуванням усіх видів посилянь; підведення до усвідомлення відмінностей чи подібностей звука, який вивчається, із звуком рідної мови; усвідомлення загальної схеми побудови дії при відтворенні поданого звука не як поодинокого явища, а в системі фонологічних опозицій; усвідомлення місця звука в фонологічній системі мови, яка вивчається.

Мета другої стадії – створення умов, сприятливих для утворення умовно-рефлекторних зв’язків між групою звукових сигналів і комплексом артикуляційних рухів.

Третя стадія формування слухових і вимовних навичок має на меті здійснення самостійного відтворення звука через певний час, установлення зв’язку між його акустико-артикуляційними характеристиками і графічним образом. Ця стадія є початком переведення вже сформованих комплексів із нетривалої пам’яті в довготривалу.

Мета наступної (четвертої) стадії – запам'ятовування, закріплення вже сформованих зв'язків.

На п'ятій стадії формування слухових і мовленнєвих навичок ставиться мета: закріпити створені слухові, артикуляційні і смислові зв'язки, узагальнити уявлення про весь слуховий і артикуляційний комплекс. У результаті виконання вправ на цій стадії відбувається узагальнення, усвідомлення абстрактної схеми мовленнєвого зразка, забезпечується стійкість навичок, їх діапазон, рухомість. Саме ці якості запобігають деавтоматизації сформованих навичок у різних умовах їх реалізації.

На шостій стадії досягають мети включення нового відпрацьованого фонетичного матеріалу в зв'язок з іншими фонемами, тобто вживання нової фонемі разом з іншими, вивченими раніше. Це стадія об'єднання нового матеріалу з уже вивченими, завдяки чому реалізується перехід у довготривалу пам'ять нових мовленнєвих зразків і їх використання разом з уже відомими. Особливо важлива ця стадія для відпрацювання фонетичних явищ, які відсутні в рідній мові іноземців чи існують у їхніх опозиціях.

Згідно з теорією С.П.Шатілова [274], яка спирається на концепцію І.Л.Ительсона [118], процес формування мовленнєвих навичок проходить 3 стадії:

- орієнтувальну;
- стереотипну;
- варіативну.

На першому етапі створюється орієнтовна основа формування навички, відбувається усвідомлення операцій, які потрібно автоматизувати на подальших етапах. Мета цього етапу формування слухових і орфоепічних навичок – створити артикуляційний і акустичний образи нового фонематичного явища, використовуючи всі види посилянь, підвести до усвідомлення загальної схеми побудови дії (моторної програми), подати звук, який вивчається, у фонологічній системі мови, яка вивчається, та в системі

фонологічних опозицій; створити умови, сприятливі для створення умовно-рефлекторних зв'язків між групою звукових сигналів і комплексами артикуляційних рухів; досягти засвоєння графічного зображення звука.

На другому етапі автоматизації фонетичного явища основними цілями є: створення міцних стереотипів фонетичного явища, яке відпрацьовується (стабільність і правильність вимови ізольованого звука); об'єднання фонетичного ряду з транскрипційним кодом. На цьому етапі починається формування мовленнєвих фонетичних навичок.

На третьому (варіативно-ситуаційному) етапі відбувається формування гнучкості, динамічності навички вимови і подальше закріплення стереотипних, ситуаційно зумовлених зв'язків. Мета цього етапу – сформувати лабільні (рухливі) якості мовленнєвої фонетичної навички й одночасно розвивати вміння сприйняття і відтворення та мовлення.

Такої концепції дотримуються і С.Ю.Ніколаєва та Г.С.Бадаянц [168].

Досягнення мети кожного етапу можливе в результаті виконання комплексу вправ, розподілених за стадіями формування слухових і орфоепічних навичок. За модель, яка може реалізувати всі вищезгадані методичні основи створення національно орієнтованої методики навчання орфоепії на початковому етапі, ми обрали комплекс вправ із формування орфоепічних навичок української мови в арабських студентів.

За основу методичної концепції такого комплексу є теза про те, що звукова (матеріальна) оболонка, завдяки якій здійснюється мовне спілкування, визначає провідне місце навчання орфоепії на початковому етапі. Оскільки навчання української фонетики на підготовчому факультеті здійснюється в межах типового підручника з української мови для іноземців, ми намагалися створити національно орієнтовану програму навчання української фонетики арабів. Загальний обсяг вимог до фонетичного оформлення українського мовлення іноземців визначався вимогами підручника, що і становило універсальну частину комунікативного і мовного

змісту програми. Національна орієнтація здійснювалась доббором методичних прийомів постановки та корекції українських звуків і тих фонетичних явищ, робота з якими, як показали результати попередньо проведеного порівняльного аналізу, може бути складною для арабських студентів.

Наприклад, найбільш складним при формуванні української вимови в арабів є створення артикуляційного укладу, характерного для вимови приголосних за диференційною ознакою *твердості-м'якості*. Тому методика роботи в цьому напрямку якісно відрізнялась від запропонованої авторами основного підручника, розрахованого на студентів різних національностей. При цьому ми виходили з того, що акустична твердість і м'якість зімкнених приголосних найбільш яскраво виявляється в поєднанні з голосними заднього ряду. Тому формування навичок розпізнавання м'яких і твердих приголосних здійснювалося, починаючи із сполучень з голосними заднього ряду (*a - я, y - ю*) і закінчуючи сполученнями з голосним переднього ряду (*i*). А формування навичок артикуляції здійснювалося у зворотному напрямку: від сполучень з голосним переднього ряду (*i*) до сполучень з голосними заднього ряду.

Національну (специфічну) частину запропонованого комплексу становив перерозподіл фонетичного матеріалу, необхідного для засвоєння. Однак такий перерозподіл носив частковий характер і стосувався лише матеріалів всередині одного уроку, що було зумовлено вимогами узгодження фонетичного матеріалу із засвоєнням необхідного обсягу лексики і граматики. Відповідний перерозподіл стосувався також обсягу тренувальної роботи з артикуляції голосних звуків [o] – [y], [e] – [и], приголосних [б] – [п] та їх розрізнення.

Головною одиницею навчальної програми стала вправа, а їх система стала основним компонентом розробленої методики. При якісному (типи, види) та кількісному (послідовність, дозування) аналізі вправ ми посилалися

на спеціальні дослідження, які розвивають принципи побудови системи вправ.

Під системою вправ ми розуміємо оптимальний набір необхідних типів та видів вправ, які розміщуються відповідно до зростання труднощів з урахуванням послідовності становлення орфоепічних умінь і навичок.

Дані психології доводять, що цей процес повинен розпочинатися з оволодіння фонетичним матеріалом і завершуватися оволодінням мовленнєвими діями і діяльністю в цілому (тобто розвитком та вдосконаленням мовленнєвих умінь).

Комплекс запропонованих вправ – це в основному некомунікативні (мовні) вправи з певною мовленнєвою спрямованістю, а також умовно-комунікативні вправи з фонетичною спрямованістю, розподілені стосовно до етапів формування слухових та мовленнєвих навичок. Використані всі можливі види таких вправ, які, в свою чергу, забезпечували формування фонетичного слуху й артикуляційного устрою, властивих українській перцептивній і артикуляційній базам, а також засвоєння фонемних, звукових і буквених відповідностей. Таким чином, використовувалися вправи на аудіювання, артикуляційні, комбіновані вправи і вправи, які сприяли оволодінню технікою читання і письма. Завдання, які додавалися до вправ, реалізували операційний принцип діяльності студентів, тобто кожне завдання було стимулом для виконання певної операції. Згідно з імпліцитним способом подання матеріалу завдання-інструкції формулювалися українською мовою, що сприяло створенню одномовної мовленнєвої практики.

Відомо, що процес оволодіння іноземною мовою, до якого залучені викладач і студент, передбачає реалізацію організаційної, навчальної і контролюючої функцій з боку викладача та ознайомлення з навчальним матеріалом, тренування, необхідні для формування мовленнєвих умінь і навичок, а також “застосування мови, яка вивчається, у вирішенні

комунікативних завдань” [208, с.87] з боку студента. Успішність оволодіння мовленнєвими навичками засобами іноземної мови багато в чому зумовлюється методами, які використовуються в процесі навчання і відображають указані функції та дозволяють організувати навчальну діяльність студента. До таких методів відносять:

- організацію ознайомлення;
- організацію тренування;
- організацію застосування.

Паралельним є контроль, який передбачає корекцію та оцінювання [208].

Ураховуючи все вищесказане, ми пропонуємо комплекс вправ з формування слухових та орфоепічних навичок у арабських студентів.

1. Етап автоматизації(стандартизації)

Орієнтовний підетап (метод ознайомлення)

1. Вправи на рецепцію звуків:

- на цілеспрямоване слухове сприйняття звуку, який вивчається, в ізольованій позиції, в складі, в слові, мовленнєвому потоці – у вимові викладача

(наприклад: слухайте звук [у], спостерігайте артикуляцію викладача;

слухайте склади *му, ну, ру, ту, ду*, зверніть увагу на форму губ викладача;

слухайте слова *мул, руль, дуб, тут*, сигнальною карткою вкажіть, який голосний звук ви чуєте;

слухайте фразу *Зупинивсь у лузі зубр*. Скільки разів ви чуєте звук [у]?);

- на встановлення асоціативних зв'язків між звуковою оболонкою слова та його лексичним значенням

(наприклад: слухайте слова *мол-мул, том-тут, кіт-кут*. Що вказує на відмінність між цими словами?);

- на розпізнавання нового звуку на слух з-поміж інших

(наприклад: слухайте слова, сигнальною карткою вказуйте, коли чуєте звук [у] – *сом, сум, дуб, дим, рок, рук, шум, Чоп, чуб*);

– на ідентифікацію звуку з метою розпізнавати звук як відомий за певними характеристиками

(наприклад: вкажіть сигнальною карткою звук, при якому наші губи витягнуті, ніби ми дмемо на гарячий чай ([у]), при якому наші губи округлені ([о]).

2. Вправи на імітацію звуків:

– на розвиток пластики мовленнєвих органів:

а) направлені на усвідомлення органів вимови (губи, язик, зуби, піднебіння)

(наприклад: покажіть язик; торкніться язиком зубів; торкніться язиком піднебіння; торкніться зубами нижньої губи);

б) спрямовані на усвідомлення напрямку рухомих органів (напрямок руху губ, кінчика язика, нижньої челюсті)

(наприклад: подуйте на папірець, щоб він рухався; округліть губи; витягніть губи);

в) орієнтовані на фіксацію дотикових відчуттів (місце зімкнення, повнота контакту)

(наприклад: зубами торкніться нижньої губи, при цьому вимовляючи звук [ф]; повністю зімкніть і розімкніть губи, при цьому вимовляючи звук [б]);

г) направлені

– на відчуття мускульних зусиль мовленнєвих органів

(наприклад: витягніть губи вперед, при цьому вимовляючи звук [у]);

– на постановку вимови:

а) одного руху (наприклад: вимовляйте звуки [о], [у]);

б) двох послідовних рухів (наприклад: вимовляйте звуки [оу]);

в) двох сумісних рухів (наприклад: вимовляйте звуки [му], [ну], [ту]).

3. Вправи на репродукцію звуків:

- на свідомо-імітаційне відтворення звуку в складі та слові
(наприклад: слухайте, повторюйте за викладачем – *о, у, уо, оу, мо, му, но, ну, мул, нуль, сум, сом, ром*);
- на оволодіння технікою письма (букви, склади, слова)
(наприклад: пишіть букви *о, у*, склади *мо, му, но, ну*, слова *сом, рот тут, суд*);
- на оволодіння технікою читання (букви, склади, слова)
(наприклад: читайте букви *о, у*, склади *оу, уо, оуо, уоу, омо, уму, оно, уну, мом, мум, нон, нун, мон, мун, ном, нум*, слова *сон, суп, мус, нота, рука, рота*).

Тренувальний підетап (метод організації тренування)

1. Вправи на рецепцію звуків:

- на розрізнення і розпізнавання нових звуків у словах
(наприклад: слухайте слова, сигнальними картками вказуйте, коли чуєте звук [б], а коли [п] – *біль, пил, п'ять, брат, біб, піп, поле, пар, бар, бух, пух*);
- на диференціацію звукових опозицій
(наприклад: слухайте слова, за допомогою сигнальних карток вказуйте, коли ви чуєте перші звуки дзвінки , а коли – глухі – *там-дам, зад-сад, фата-вода, бий-тий, хід-гід, жар-шар*; коли ви чуєте перші звуки тверді, а коли – м'які – *лажу-ляжу, нього-ноги, лис-ліс, люк-лук*);
- на сприйняття і розуміння на слух слова, фрази, мікротексту
(наприклад: слухайте слова, знайдіть позначене ними на малюнку; слухайте речення, знайдіть відповідне їм зображення; слухайте текст, знайдіть відповідний йому малюнок).

2. Умовно-комунікативні вправи:

- на відтворення мовленнєвого зразка з поступовим переходом до більш широкого фонетичного контексту

(наприклад: слухайте звук [б], слухайте, повторюйте слова - *баба, біб, борц*, слухайте, повторюйте текст – *Бабин біб бує в дощ, буде бабі біб у борц*; слухайте звук [п], слухайте, повторюйте слова – *пиляв, Пилип, поліно, пила*, слухайте, повторюйте текст – *Пиляв Пилип поліно з лип, затупив пилу Пилип*; слухайте звук [ц], слухайте, повторюйте слова *цокотуха, квітці, цокотить*, слухайте, повторюйте текст - *Цок-цок-цок – це цокотуха, цокотить на квітці муха*);

– на складання речень за зразком з обов'язковим вживанням звуку, який вивчається

(наприклад: складіть речення, у кожному слові якого є звук [о] (*Ось моя нова подруга*)).

3. Рецептивно-репродуктивні вправи:

– діалогічного характеру:

а) запитання-відповіді з використанням засобів наочності

(наприклад: слухайте звук [у] , дивіться на малюнок, відповідайте на запитання, вживаючи слова зі звуком [у]:

– *Тут сумка? – Сумка не тут, а там.*

- *Тут Суми? – Суми не тут, а там.*);

б) відтворення діалогу за зразком

(наприклад: слухайте звукосполучення [шч], слухайте діалог, повторюйте:

- *Що це?*

- *Це площа.*

- *Як називається ця площа?*

- *Це площа Щасливих зустрічей.*

- *Ви щодня сюди приходите?*

- *Так, тому що це найкраща площа в місті.*);

– монологічного характеру:

а) відтворення монологу з опорою на засоби наочності

(наприклад: дивіться на зображення і опишіть його, вживаючи слова із звуком [у]);

б) відтворення почутого тексту без опори на засоби наочності

(наприклад: слухайте текст, у якому є слова зі звуком [у], запам'ятовуйте, повторіть.

Тут дідусь і бабуся. У дідуса вуса, а у бабусі – окуляри. Це сумка. Тут газети для дідуса і журнали для бабусі. А це їхні онуки. Вони студенти).

4. Репродуктивні вправи:

– на оволодіння технікою письма:

а) запис під диктовку відпрацьованої лексики

(наприклад: слухайте слова зі звуком [ж], запишіть їх – *теж, жук, жаба, їжа, ніж, журавель, книжка, жінка, дружба*);

б) запис слів із пропущеними літерами

(наприклад: запишіть слова із карток, вставляючи на місці крапок букву б чи п – *о...ід, ...оле, ...уква, ...анан, ...існя, ...уфет, а...тека, ...арк, ...рат, ша...ка*);

– на оволодіння технікою читання (слова, мікротексти)

(наприклад: слухайте, повторюйте, читайте слова *село, будинок, двір, яблуня, ферма, корова, телята, поля, озеро*, читайте текст *Це моє рідне село. Ось наш будинок. Це двір. Ось сад. У саду яблуні. А це ферма. Тут корови і телята. Там поля й озеро. Яка краса!*).

2. Варіативно-ситуаційний етап

(метод організації застосування)

1. Вправи на рецепцію звуків:

– слухання зв'язного тексту діалогічного характеру

(наприклад: слухайте діалог, розрізняйте звуки [п] і [б])

- *Це аптека?*

- *Ні, це не аптека, це будинок.*

- *Брат у будинку?*
- *Ні, брат у парку.);*
- слухання зв'язного тексту монологічного характеру (на матеріалі інформації про вимовні особливості нового для арабів звука)

(наприклад: слухайте текст, зверніть увагу на вимову нових слів зі звуком [и] - *Це місто Черкаси. Тут заводи і будинки. Біля будинків квіти. Ось університет. Там студенти і викладачі. А це книгарня. Тут книги, підручники. Це красиве місто.).*

2. Репродуктивні вправи:

- на озвучування мінімальних пар звуків з обов'язковою попередньою семантизацією

(наприклад: слухайте, повторюйте склади з твердими і м'якими звуками – *да-дя, до-дьо, ду-дю, та-тя, то-тьо, ту-тю, на-ня, но-ньо, ну-ню, ла-ля, лольо, лу-лю);*

- на відтворення вивченого фонетичного матеріалу в діалогічній чи монологічній формі з використанням нової попередньо опрацьованої лексики (наприклад: складіть діалог, використовуючи вивчені слова зі звукосполученням [шч]).

3. Рецептивно-репродуктивні вправи:

- запитання-відповіді з попереднім прослуховуванням розповідного речення (наприклад: слухайте речення, у якому є слова зі звуками [о], [у], дайте відповіді на питання:

Тут живуть іноземні студенти підготовчого факультету.

- *Де живуть студенти підготовчого факультету?*
- *Які студенти живуть тут?*
- *Студенти якого факультету живуть тут?);*

- відтворення діалогу за певною ситуацією

(наприклад: слухайте діалог, у якому є слова зі звуками [ж], [ш] :

- Скажіть, будь ласка, де знаходиться ваш університет?

- *Наш університет розташований на бульварі Шевченка.*
- *Скажіть, будь ласка, як проїхати до вашого університету?*
- *До нашого університету можна їхати маршрутним автобусом номер 26.*

Ситуація: ви приїхали у нове місто. Запитайте друга, де знаходиться університет, як проїхати до університету, вживаючи слова зі звуками [ж], [ш]);

- озвучення завчасно прочитаного мікротексту
(наприклад: слухайте текст, запам'ятовуйте слова із звуком [у], повторіть);
- відтворення прочитаного тексту через певний час
(наприклад: слухайте текст із м'якими звуками , запам'ятовуйте, повторіть текст після виконання вправи).

4. Вправи на оволодіння технікою письма:

- запис коротких речень під диктовку(диктуються один раз)
(наприклад: слухайте речення зі звуком [ж], записуйте *Моя професія – інженер, а мій брат – журналіст.*);
- запис слів, що позначають зображення на малюнках
(наприклад: запишіть слова із м'якими приголосними, які є на вашій картці
– *олівець, стіл, стілець, кінь, заєць, джміль*);
- запис вивчених напам'ять слів
(наприклад: повторіть слова зі звуком [й], які ви вивчили вдома, запишіть їх);
- запис нових слів і речень
(наприклад: слухайте нові слова зі звуками [о], [у], перекладайте, запишіть їх – *рука, нога, чуб, голова, рот, вуса, лоб, очі, губи, вуха, брови*).

5. Вправи на оволодіння технікою читання:

- читання нових слів
(наприклад: читайте нові слова із звуком [й], які є на ваших картках, – *яма, п'ять, здоров'я, ім'я, край, гай, юрта, п'ють, поїзд, Київ*);

- читання нових словосполучень

(наприклад: читайте нові словосполучення з м'якими приголосними, які є на ваших картках, – *сьомий рік, улюблений письменник, маленький льодяник*);

- читання речень

(наприклад: слухайте, читайте речення, в яких є звук [ш] –

Поспішиши – людей насмішиши. В горішнику горішина горішками обвішана.);

- читання невеликих зв'язних текстів

(наприклад: слухайте текст, читайте, зверніть увагу на вимову м'яких звуків. *Ось фото. Це мій дім. Тут мої батьки, мій дядько, дідусь і бабуся. Мій батько вчитель, моя мама – вихователька. Мій дядько працює лікарем, бабуся і дідусь не працюють, вони пенсіонери.*).

6. Вправи на диференціацію звуків:

- правильне вимовляння звуків у скоромовках або віршованих текстах

(наприклад: слухайте скоромовки, повторіть їх за викладачем, чітко вимовляючи звуки [б], [п]; вивчіть ці скоромовки.

[б] - *Бабин біб бує в дощ, Бурі бобри брід перебрели.
буде бабі біб у борщ. Забули бобри забрати торби.*

[п] - *Пиляв Пилип поліно з лип,
Затупив пилу Пилип.
- Полола Поля пасльон у полі.*

слухайте віршовані тексти, повторіть, чітко і розбірливо вимовляючи звуки; вивчіть вірші напам'ять.

- *Помчала до джмеля бджола, Муха цілий день дзижчала,
А джміль чкурнув до джерела. Павуку надокучала.*
- *Бджола до зустрічі охоча. Не дзижчи, - він каже Мусі,
Джміль бачити бджолу не хоче. Бо дзвенить мені у вусі.)*

Формування стійких слухових і мовленнєвих навичок потребує методичного розрізнення видів фонетичних вправ і завдань до них з точки зору їх методичної ролі в процесі навчання. При цьому завдання слід розглядати як реалізацію вправи на операційному рівні, а саме, як ланцюжок інструкцій для дії з мовним (фонетичним) матеріалом, що забезпечить керування процесом навчання і засвоєння.

Розглянемо види завдань до фонетичних вправ запропонованого комплексу.

Так, вправи першої групи, які виконуються на етапі постановки артикуляції і направлені на розвиток пластики мовленнєвих органів, реалізуються завданнями такого типу: “Надайте губам форму...”, ”Торкніться кінчиком язика піднебіння”, “Надайте язику такої форми...”, “Зафіксуйте артикуляцію, зверніть увагу на місце зімкнення”. Різні комбінації подібних завдань дозволяють виконати вправи, які створюють постановку мовленнєвих органів для правильної вимови деяких голосних ([o], [y], [и], [і], [e]), дзвінких і глухих, твердих і м’яких українських звуків.

З точки зору загальної направленості фонетичні вправи можна класифікувати як такі, що формують

1) рецепцію звуків (слухові фонетичні навички);

2) репродукцію звуків (артикуляційні навички);

та комбіновані вправи (навички встановлення фонемних, звукових та буквених відповідностей).

До вправ на цілеспрямовану рецепцію нового звука в слові рекомендуються такі завдання: “Слухайте, зверніть увагу на вимову звука [б]”, “Слухайте, підніміть сигнальну картку, коли почуєте звук [б]”, “Слухайте, поррахуйте, скільки разів у слові *панір* повторювався звук [п]”.

У вправах на диференціацію звуків доцільно використовувати такі завдання: „Слухайте пари слів і визначте, чи однакові в них перші приголосні: *пий-бий, пік-бік, пар-бар* ; середні приголосні: *коза-коса, папка-*

бабка ; голосні в середині слова *кома-кума, роки-руки*”, „Слухайте і за допомогою знаків “+” чи “ – “ визначте однакові чи різні звуки ви чуєте в словах *дим-дім, рис-рись-ріс, бик-бік*”.

Для формування навичок розпізнавання звукових одиниць можна використовувати вправи з такими завданнями: “Слухайте і за допомогою сигнальних карток (синя, зелена, червона) визначте звуки ([з],[ц],[с]; [ж],[ч],[ш]; [е],[и],[і]); [у],[о]”, “Слухайте і пишiть звук, який ви чуєте (фонетичні диктанти - графічні записи звуків, складів, слів, речень)”.

Завдання до слухових вправ корисно наближати до реалізації завдань мовленнєвого спілкування. Тому не варто обмежуватися чи затримуватися на використанні фонетичного матеріалу у вигляді ізольованих звуків і складів. Завдання, які реалізуються на більш широкому фонетичному контексті (словах, фразях), дозволяють наблизити навчання вимови до реальних умов мовленнєвого спілкування.

З метою активізації процесу засвоєння фонетичних, звукових і буквених відповідностей, а також фонетичної і письмової оболонки слів, можна використовувати, крім простого читання слів, читання слів з пропущеними літерами. У цьому випадку читання використовується як методичний прийом, який формує і закріплює орфоепічні навички. Завдання до подібних вправ слід формулювати таким чином: “Читайте, зверніть увагу на вимову твердих і м’яких приголосних”, “Читайте, вкажіть, яким звукам відповідають літери *я, ю* в словах *м’ясо, дядя, в’юн, любов*”. При цьому необхідно конкретно вказати, на які звуки і літери треба звертати увагу. Для тренування навичок можна використовувати такі завдання: “Слухайте слова. Який звук ви чуєте під наголосом - [у] чи [о], ([е] чи [и], [и] чи [і]) ? Пишіть відповідні літери”.

З метою засвоєння дзвінких і глухих приголосних рекомендуються завдання: “Спишіть слова *роса, коса, коза, лоза* . Підкресліть літеру, яка відповідає глухому (дзвінкому) приголосному звуку. Читайте.”

Формування артикуляційних навичок здійснюється, як правило, не лише при виконанні репродуктивних вправ, але і комбінованих (рецептивно-репродуктивних), при виконанні яких залучаються зорові чи слухові аналізатори. Завдання до таких вправ формулюються так: ”Слухайте і повторюйте. Зверніть увагу на звук...”, “Читайте. Зверніть увагу на вимову звука...”.

Оскільки рецептивні, репродуктивні й комбіновані вправи, які націлені на формування фонемних, звукових і буквених відповідностей та на засвоєння правил читання, використовуються на всіх етапах формування орфоепічних навичок, то формулювання завдань до них змінюються залежно від розширення фонетичного контексту на кожному наступному етапі.

Завдання до фонетичних вправ із застосуванням технічних засобів навчання доцільно формулювати таким чином: “Слухайте, повторюйте, записуйте на магнітофоні”, “Слухайте, читайте. Зробіть магнітофонний запис”, “Вивчіть текст (скоромовку, вірш) напам’ять і запишіть текст на магнітофон”. Використання таких завдань дає великі можливості для функціонування зворотних зв’язків, тобто для порівняння і самоконтролю. Порівняння студентами свого варіанту вимови з дикторським зразком сприяє глибокому осмисленню навчального фонетичного матеріалу, правильному самостійному коригуванню, підвищує ефективність навчання.

2.3. Реалізація фонемної системи української мови у вимові арабів (за матеріалами констатувального експерименту)

Досвід навчання української вимови іноземців показує, що, як правило, основна увага приділяється формуванню навичок вимови і майже зовсім не ведеться робота з формування навичок сприйняття звуків, звукової оболонки слова, навичок сприйняття мовленнєвого потоку. Це призводить до того, що після 10 місяців навчання на підготовчому факультеті студенти, володіючи

навичками і вміннями основних видів мовленнєвої діяльності, не завжди можуть правильно ідентифікувати фонемний склад окремих українських слів. Це видно на прикладі мовленнєвої поведінки носіїв арабської мови.

З метою виявлення фонетичних порушень, які можуть допускати арабські студенти при сприйнятті українських фонем, та для визначення рівня сформованості слухових навичок української мови у студентів, які не брали участі в експериментальному навчанні, було проведене дослідження групи арабських студентів (30 осіб із Сирії, Лівану, Палестини), які закінчили підготовчий факультет. В експерименті брали участь юнаки віком від 18 до 26 років. Експеримент проводився у два етапи.

На першому етапі студентам були пред'явлені для сприйняття на слух з подальшим графічним записом слова, а у випадку їх недостатності – склади, фонемне сполучення яких ураховувало всі приголосні та голосні української мови у різних позиційно-комбінаторних умовах. Відомо, що правильний запис “чужого” слова може свідчити не стільки про правильне сприйняття, скільки про пізнавання слова на базі вже сформованих лексичних і граматичних навичок. Тому були запропоновані квазіомоніми – слова, що відрізняються лише однією фонемою, фонетична реалізація якої становить для іноземців певні труднощі (*сад-зад, бік-нік, дим-тим, піп-біп, мул-мол*). Передбачалося, що в цьому випадку графічний запис досить точно відобразатиме сприйняття, оскільки воно спиратиметься лише на фонетичну інформацію.

Поряд із односкладовими та двоскладовими квазіомонімами було запропоновано склади, що різнилися голосними (*на-ня, но-ньо, ну-ню, ла-ля, ло-льо, лу-лю*). Матеріал нараховував 280 фонем у нормативній транскрипції.

Студенти, які брали участь в експерименті, записували почуті слова та склади українською мовою. При аналізі та обробці отриманих результатів ураховувалось правильне графічне зображення відтворюваних слів і складів. Приголосні аналізувалися лише у сполученні з голосними. Голосні

розглядалися у поєднанні як з м'якими, так і з твердими приголосними лише у наголошених складах (*лох-льоx, сад-сядь, лий-лій, лук-люк*).

Відомо, що на сприйняття й артикуляцію звуків іноземної мови впливає не лише рідна мова, але й інша мова, яку вивчали раніше. Арабські студенти досліджуваної групи, крім рідної мови, вивчали англійську або французьку мову. Тому результати сприйняття пропонованих одиниць англословними арабами ми помічаємо індексом (а), франкомовними – (ф).

У нашому дослідженні ідентифікацію фонем вважали належною у тому випадку, коли вона становила 85 %. Вибір такого рівня зумовлений тим, що, як показують експериментальні дослідження, навіть у носія рідної мови правильне розпізнавання звуків залежно від їх фонемних ознак може коливатися від 75 до 100 % [2].

Результати сприйняття арабами фонемного складу українських слів дозволяють стверджувати, що визначення на слух голосних і приголосних звуків української мови в багатьох випадках неадекватне. Правильна фонемна ідентифікація приголосних складає 80,7 %, а голосних – усього лише 75 %, що свідчить про недостатній рівень сформованості слухових навичок у арабських студентів після закінчення навчання на підготовчому факультеті.

Картина сприйняття фонемного складу українських слів неоднорідна для різних груп приголосних. Результати сприйняття губних приголосних показали 84 % (ф) і 73 % (а) правильного визначення звуків.

При сприйнятті губних зімкнених спостерігалися порушення диференційних ознак *твердості-м'якості, глухості-дзвінкості, зімкненості-щільності*. У результаті порушень диференційних ознак *твердості-м'якості* студенти не розрізняли такі слова, як *бий-бій, пил-піл, віє-віє, вир-вір*. Правильно визначили *м'якість* 75 % (ф) та 70,15% (а) студентів. Ознака *твердості* визначалася значно краще – понад 90 %. Правильна реалізація *м'якості* [п'] і [б'] у сполученнях типу *пом'якшений приголосний +*

голосний (ni-бі) не перевищила 70 %, як у англомовній, так і у франкомовній групах, тоді як у сполученнях типу *голосний + пом'якшений приголосний + голосний (oni-оби)* пом'якшені сприймалися як тверді.

Сплутування таких слів як *бік-пik, бити-пити, біль-пил, бивень-півень* свідчать про порушення диференційної ознаки *дзвінкості-глухості та дзвінкості-глухості + твердості-м'якості*. Глухість визначали значно рідше, ніж дзвінкість: відповідно 95 % (ф) і 83% (а) - 97 % (ф) і 86 % (а).

Порушення диференційної ознаки *зімкненість-щілинність* мали незначне місце –2 % (ф) і 2,5 % (а). Зімкнений [п] сприймався як щілинний [ф] (слово *півень* сприймалося як *фівень*).

Результати визначення губних зімкнених подано у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати сприйняття зімкнених губних приголосних

звук		Буквене позначення				
		п	п'	б	б'	ф'
[п]	а	66,66	9,09	24,25		
	ф	88,90	3,70	7,40		
[п']	а	14,41	69,32	8,52	5,68	2,07
	ф	12,27	70,56	2,78	10,69	3,710
[б]	а	6,82	6,82	84,09	2,27	
	ф			97,22	2,78	
[б']	а	5,13	13,64	24,41	56,82	
	ф	1,39	1,39	29,17	68,05	

При сприйнятті губних щілинних спостерігалось нерозрізнення тих самих ознак, хоча в середньому показники правильного визначення вищі, ніж при сприйнятті губних зімкнених. Так, порушення диференційної ознаки *твердості-м'якості* призвело до появи *ві* замість *ви* (*вітер – витер, ввімкни – вимкни, вір – вир, від - вид*). Розпізнавання *твердості* щілинних губних у

середньому становить 93 %. *М'якість* розпізнавалася по-різному: 82 % - у франкомовних і 76 % - у англомовних студентів.

Неадекватне сприймання ознаки *дзвінкості-глухості* виявилось у сплутуванні слів *вітер – фільтр, ваза – фаза*. Правильне визначення *дзвінкості* становило 93 %, а *глухості* - 88 %.

Помилки у розрізненні *зімкненості-щільності* незначною мірою виявились у сприйнятті дзвінкого щільного [в] як зімкненого [б] : слово *вас* визначалося як *бас*. Хоча в цілому ця ознака добре розпізнавалася і подібні порушення, очевидно, були випадкові. Гірше всього визначався пом'якшений дзвінкий щільний [в'].

Результати визначення губних щільних представлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати сприйняття губних щільних

звук		Буквене позначення				
		ф	ф'	в	в'	б
[ф]	а	90,91		9,09		
	ф	100				
[ф']	а	9,09	86,36		4,55	
	ф	5,56	94,44			
[в]	а	6,06		85,60	7,58	0,76
	ф	0,92		98,16		0,92
[в']	а		4,54	22,23	72,73	
	ф			22,22	77,78	

Усі порушення можна пояснити тим, що українські фонемі [п], [в] та їхні варіанти - пом'якшені [п'], [в'] не мають відповідників у арабській мові, тому арабськомовним носіям доводиться визначати у цих випадках не лише ознаку *м'якість-твердість*, але і *дзвінкість-глухість та зімкненість-щільність*.

Середні результати сприйняття передньоязикових зімкнених приголосних значно вищі, ніж у групі губних приголосних і становлять майже 90 % їх правильної ідентифікації.

Українські передньоязикові приголосні мають відповідники в арабській мові, де представлені передньоязикові дзвінки і глухі зімкнені та щілинні. Ми зауважили порушення диференційних ознак *твердості-м'якості* (дим сприймався як *дім*, *тин* – як *тінь*, *дятел* – *дати*, *тяма* – *тама*). На відміну від пом'якшених губних, м'які передньоязикові зімкнені визначалися набагато краще, ніж тверді (правильне визначення м'якості у середньому - 95 %, а твердості - 89 %).

Таблиця 2.9

Результати визначення передньоязикових зімкнених приголосних.

звук		Буквене позначення			
		д	д'	т	т'
[д]	а	87,5	12,5		
	ф	87,5	12,5		
[д']	а	6,8	93,5		
	ф	8,33	91,67		
[т]	а			87,6	12,4
	ф			90,5	9,5
[т']	а			9,4	90,6
	ф			4,1	95,9

Результати визначення передньоязикових щілинних склали від 84 % (а) до 87 % (ф) випадків правильної ідентифікації. Для щілинних передньоязикових фонем відмічено порушення диференційних ознак: *твердості-м'якості* (сприйнято *сила* як *сіла*, *сил* – *сіль*, *зір* – *зир*, *дзьоб* – *зоб*), *дзвінкості-глухості* (*зірка* – *сірка*, *коза* – *коса*, *зима* – *сама*, *звіт* – *світ*, *зуб* – *суп*), *зімкненості-африкатності* (*сіль* - *ціль*).

На відміну від передньоязикових зімкнених, м'які свистячі приголосні визначалися гірше від твердих (м'якість – від 70 % (а) до 84 % (ф), а

твердість – майже 90 %). Як і у випадку із губними, сплутування твердих і м'яких приголосних зумовлене впливом арабської мови, в якій відсутнє подібне фонологічне протиставлення. Частіше відмічалось порушення *твердості* [с] та *м'якості* [з']. Порушення *дзвінкості-глухості* відмічено лише для фонемі [з] і, очевидно, має випадковий характер (10 %), оскільки в арабській мові є і глухі, і дзвінки передньоязикові, за винятком дзвінкого шиплячого [ж]. Однак він правильно сприймався у 100 % випадків, що можна пояснити його власними якісними характеристиками, які виразно контрастують із глухим [ш].

Заміна щілинного [с] африкатою [ц] становить всього 3 %, і тут вплинула відсутність у арабській мові диференційної ознаки *африкатність-щілинність*.

Таблиця 2.10

Результати визначення передньоязикових щілинних приголосних

звук		Буквене позначення									
		с	с'	з	з'	ш	ш'	ж	ж'	щ	ц
[с]	а	74,3	22,7								3,0
	ф	69,2	27,8								
[с']	а	25	75,0								
	ф	5,56	94,44								
[з]	а	1,0		93,6	5,4						
	ф			96,7	3,3						
[з']	а			34,1	65,9						
	ф			25,0	75,0						
[ш]	а					90,92				9,08	
	ф					86,1				13,90	
[ш']	а					1,2	89,2			9,6	
	ф					2,8	82,3			14,9	
[ж]	а							100			
	ф							100			
[ж']	а								100		
	ф								100		

При сприйнятті зімкнено-щілинних приголосних спостерігалась заміна ознаки *африкатності* ознаками *щілинності* чи *проривності*. У першому

випадку мала місце взаємна заміна африкати [ц] щілинним [с]: *цей* замість *сейф*, *цвіт* – *світ*, *ціна* – *сіно*). Це зумовлено відсутністю в арабській мові свистячої африкати [ц] і диференційної ознаки *африкатність-зімкненість*. Крім того, приголосний [ц] замінювався м'якими зімкненим і щілинним [т'с'] (*вулиця* – *вулитьсяся*, *столиця* – *столитьсяся*), що свідчить про порушення диференційних ознак *твердості-м'якості* та *африкатність-проривність*.

Глуха африката [ч], яка також відсутня в арабській мові, іноді замінювалася фонемами |тш| (*ніч* – *ніти*, *річ* – *ріти*).

Дзвінки українські африкати майже на 100 % було визначено правильно, що зумовлено наявністю в арабській мові африкати |дж|.

Розбіжності у визначенні африкат подані в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Результати визначення африкат

звук		Буквене позначення											
		ц	ц'	ч	ч'	тс	т'с'	тш	с	дз	дз'	дж	дж'
[ц]	а	58,6	18,4			14,72	7,36		0,92				
	ф	64,12	14,72			13,8	5,52		1,84				
[ц']	а	7,84	77,6			3,36	11,2						
	ф	6,16	83,76			2,24	7,84						
[ч]	а			93,1	4,6			2,3					
	ф			93,9	3,5			2,6					
[ч']	а				93,2			6,8					
	ф				94,4			5,6					
[дз]	а									100			
	ф									100			
[дз']	а										100		
	ф										100		
[дж]	а											100	
	ф											100	
[дж']	а												100
	ф												100

Задньоязикові приголосні розпізнавалися гірше, ніж передньоязикові, але краще, ніж губні приголосні. Їхня правильна ідентифікація становила майже 85 % в обох групах учасників експерименту. Більша кількість

порушень спостерігалася при визначенні диференційної ознаки *твердість-м'якість*, оскільки таке протиставлення для цієї групи приголосних не властиве арабській мові.

Порушення *глухості-дзвінкості* цих приголосних виявлялося рідко. Можливо, цьому сприяло те, що в арабській мові є глухі та дзвінки приголосні глибокої артикуляції (глоткові, надглоткові).

При сприйнятті задньоязикових приголосних відмічено у незначній кількості випадків заміну щілинного [x] зімкненим [ɣ] (*хор – тор*), а також [x'] – [ɣ'] (*хід-гид*). Це навряд чи можна віднести до випадковостей. Скоріш за все тут спрацював механізм інтерференції, оскільки в арабській мові в позиції початку слова задньоязиковий щілинний приголосний не трапляється [4; 9]. Слід звернути увагу на недостатній рівень розпізнавання фонемі |x| як твердої і заміни її м'якою. У цілому результати сприйняття арабськими студентами задньоязикових приголосних такі:

Таблиця 2.12

Результати визначення задньоязикових приголосних

звук		Буквене позначення					
		к	к'	ɣ	ɣ'	х	х'
[к]	а	85,43	13,64		0,93		
	ф	87,97	10,18	1,85			
[к']	а	9,09	90,91				
	ф	10,10	89,90				
[ɣ]	а	1,82	10,90	77,78	9,5		
	ф	1,60		84,10	14,3		
[ɣ']	а		5,80	11,36	82,84		
	ф			5,85	94,15		
[х]	а			1,51		72,89	25,60
	ф					79,30	20,70
[х']	а				2,8	7,1	90,1
	ф					6,4	93,6

Глотковий приголосний [г] має абсолютний арабський відповідник, тому рівень його визначення становив 100 %. Зафіксовані лише порушення ознаки *м'якості* (*гилка* замість *гілка*).

Таблиця 2.13

Результати визначення г

звук		Буквене позначення	
		г	г'
[г]	а	100	
	ф	100	
[г']	а	7	93
	ф	3	97

Рівень визначення сонорних виявився низьким для арабськомовних студентів. Він становить лише 77 % правильної ідентифікації. Для зімкнених сонорних спостерігалися порушення диференційної ознаки *твердості-м'якості*, яка розрізняє приголосні за активним мовленнєвим органом. *Твердість* зімкнених сонорних визначалася краще (85 %), ніж *м'якість* (55 %) (слово *лінь* сприймалося як *лин*, *мії* – *мий*, *льох* – *лох*, *у нього* – *ноги*). Очевидно, це можна пояснити відсутністю м'яких зімкнених сонорних у звуковій системі арабської мови.

Щільний сонорний теж погано визначався у процесі дослідження. Тут спостерігалося порушення диференційної ознаки наявності голосу й шуму. У сприйнятті арабськими студентами іноді приголосний [й] замінювався голосним [і] (*йод* – *iod*).

Високий рівень коректного розпізнавання вібрентів [р], [р'], очевидно, зумовлений артикуляційно-акустичними властивостями цих звуків: їх наближеністю до голосного і наголошеністю. У результаті ми отримали такі дані про визначення сонорних .

Таблиця 2.14

Результати розпізнавання сонорних

звук		Буквене позначення									
		м	м'	н	н'	л	л'	й	і	р	р'
[м]	а	93,18	6,82								
	ф	93,18	6,82								
[м']	а	46,31	53,69								
	ф	49,82	50,18								
[н]	а			88,90	11,10						
	ф			92,46	7,54						
[н']	а			43,46	56,54						
	ф			45,63	54,37						
[л]	а					64,82	35,18				
	ф					62,12	37,88				
[л']	а					45,63	54,37				
	ф					47,39	52,61				
[й]	а							86,21	13,79		
	ф							84,12	15,88		
[р]	а									93,94	6,06
	ф									96,87	3,13
[р']	а									13,9	86,1
	ф									8,4	91,6

Проаналізувавши результати констатувального зрізу, робимо висновок, що характер порушень при сприйнятті і відтворенні арабами українських приголосних звуків у контексті слова свідчить про вплив не лише арабської мови, але й російської (у двомовному середовищі) та другої мови, яка вивчалася вдома (французької й англійської).

Очевидно, що араби, які володіють французькою мовою (ліванці), краще розпізнавали пом'якшеність задньоязикових приголосних, ніж араби, які вивчали англійську мову. В цьому вбачається позитивний вплив перцептивних навичок, сформованих на базі французької мови.

Вплив англійської мови був виявлений у меншій мірі, очевидно, на тій підставі, що рівень її вивчення і ступінь функціонування був нижчим порівняно з французькою мовою і вона використовувалася як мова-

посередник. На початковому етапі навчання у групі охоплених експериментом іноземців при визначенні фонемного складу українських слів не було відмічено впливу діалектних особливостей арабської мови. Найгірше визначалися *твердість і м'якість* українських приголосних. Інші фонетичні ознаки: *дзвінкість, глухість, щільність, надривність* порушувалися меншою мірою.

Порушення у виділенні фонемних ознак голосних порівняно з приголосними виражені більш яскраво. Досить сказати, що на сприйняття голосних [a], [o], [y] великий вплив мала позиція звука – після твердих приголосних вони визначалися значно частіше (81 %), ніж після м'яких (68 %).

Зафіксовані вживання одних українських фонем замість інших, що можна пояснити суттєвими відмінностями арабської та української мов у кількості голосних фонем, їх складі та артикуляційно-акустичних співвідношеннях. Це стосується сприйняття фонем |o| - |y|, |e| - |i|, |e| - |и|, |і| - |и|.

Розглянемо детальніше ці порушення.

1. Сплутування фонем |o| - |y| у сполученнях із твердими і м'якими приголосними: вживання замість слів *лук – лок, люк – льок, нюх – ньох, тьох – тюх, цього – цюго, сон – сун*.

Такі порушення мають взаємний характер і пояснюються тим, що в арабській мові є лише один огублений голосний заднього ряду і, отже, немає протиставлення огублених голосних заднього ряду за ступенем піднесення.

2. Сплутування фонем |e| - |i|, |e| - |и| : нерозрізнення слів *мед – мідь, ледь – лід, лев – лив, сер – сир* провокує відсутність фонем |e|, |и| в арабській звуковій системі.

3. Нерозрізнення фонем |и| - |і|, причому голосна фонема |і| розпізнавалася набагато гірше, ніж відсутня в арабській мові фонема |и| (*дім – дим, кінь – кинь, лінь – лин, вітер – витеp*).

4. У невеликій кількості випадків (1,52 %) спостерігалось сплутування фонем |и| -|а| (слово *миша* сприймалося як *Маша*), що можна пояснити відсутністю в арабській мові фонемі |и|.
5. Голосна фонема |у| була об'єктом найбільш сильного виявлення арабо-української фонетичної інтерференції при сприйнятті. У позиції після м'яких приголосних |у| абсолютно не визначалася (*люк –лок, тюк – ток, сюди – соди*). Такі сплутування виявились досить яскраво. Це зумовлено не лише відсутністю в арабській фонологічній системі голосної фонемі |о|, але й неточним сприйняттям української фонемі |у| арабами, чий слух вихований на сприйнятті слабкоогубленої фонемі |у|.

Слід визнати, що характер помилок при визначенні голосних і приголосних фонем свідчить не про випадкові сплутування, а про дію інтерференції, оскільки ці помилки відповідають моделі лінгвістичного прогнозу порушень.

Таблиця 2.15

Результати визначення голосних фонем

Звук	к	Буквене позначення										
		а	я	о	йо	у	ю	е	є	і	ї	и
[а]	1	98,48	1,52									
[йа]	2	11,4	88,6									
[о]	1			89,67	3,30	7,03						
[у]	1			36,37	4,54	56,82	2,27					
[йу]	2			16,24		21,04	67,72					
[е]	1							53,64	11,81	8,18		26,37
[йе]	2							38,41	35,0	15,58		11,01
[и]	1	1,52		0,39		1,15		29,36	32,61			34,97
[і]	1							13,73	28,0	31,75		26,52
[йі]	2								34,1		65,9	

Результати проведеного нами констатувального зрізу, який мав на меті визначити рівень сформованості слухових навичок сприйняття та

відтворення українських фонем арабськими студентами, які не брали участі в експериментальному навчанні за розробленою нами методикою, дозволяють нам зробити такі висновки:

1. Характер неточностей при сприйнятті арабами фонемного складу українських слів підтверджує вплив фонетичної інтерференції, яка була спрогнозована до експерименту.

2. Поява таких фонетичних порушень на початковому етапі навчання свідчить про їх стійкість і про недостатній рівень сформованості слухових навичок та перцептивної бази в арабських студентів після 10 місяців навчання на підготовчому факультеті, що можна розглядати як певне гальмування в процесі формування навичок вимови.

Недостатня сформованість фонетичної бази української мови виявляється як при сприйнятті, так і в усному мовленні арабів українською мовою. Однак, якщо при сприйнятті, в процесі розрізнення значимих одиниць, увесь обсяг лінгвістичної інформації дозволяє мовцю правильно декодувати спотворено сприйнятий ним звуковий сигнал, то при відтворенні українського мовлення дія арабо-української фонетичної інтерференції виявляється яскравіше, а отже, може більше заважати успішному здійсненню процесу комунікації. Відомо, що фонетичні порушення мовлення вторинної мовної системи зумовлені порушенням “відповідностей між фонематичними відмінностями систем і використанням для їхньої реалізації тих чи інших мовленнєвих органів” [11; 20]. Поява цих порушень у процесі мовленнєвої реалізації зумовлена актуалізацією навичок, сформованих на базі рідної (арабської) мови, а також навичок, неправильно сформованих у процесі навчання фонетичного оформлення української вимови. Це підтверджують результати другого етапу констатувального зрізу, проведеного з метою виявлення характеру фонетичних порушень в українському мовленні арабів, а також визначення рівня сформованості артикуляційних навичок арабських студентів у такому виді мовленнєвої діяльності як монологічне мовлення.

Дослідження фонетичної реалізації фонемної системи української мови проводилося з урахуванням усіх фонетичних позицій українських фонем на матеріалі зв'язного тексту в спонтанному мовленні (монолог описово-побутового характеру). Монологічні висловлювання в середньому на одну особу склали 330-340 слів. У загальному весь експериментальний українськомовний матеріал містить майже 10 тисяч слів. Обсяг матеріалу, який аналізувався, у нормативній транскрипції налічував більше 70 тисяч фонем української мови.

У дослідженні брали участь ті самі 30 арабських студентів, про яких уже йшлося. Увесь експериментальний матеріал було записано на магнітну плівку. Одержані записи були проаналізовані за схемою традиційного фонетичного аналізу.

Слуховий аналіз українського мовлення арабів дав можливість виявити порушення реалізацій українських звуків у контексті слова, які відповідають різному ступеню спотворення фонем української мови. Причому, зафіксовані порушення як якісно, так і кількісно відрізнялися і перевищували кількість порушень, які прогнозувалися в результаті зіставлення звукових систем арабської й української мов, оскільки вияв дії фонетичної інтерференції в реальному мовленні дає більш складну картину відхилень від нормативної реалізації українських звуків. У мовленні арабів українською мовою це знайшло свій вияв у тому, що звукові реалізації українських приголосних фонем характеризувалися порушеннями як диференційних, так і недиференційних фонемних ознак. При цьому велика кількість спотворень була зумовлена суттєвими відмінностями фонемних систем арабської та української мов, а в багатьох випадках провокувалася частковою подібністю контактуючих систем.

Отримані в результаті констатувального зрізу дані показали, що правильна реалізація приголосних звуків у мовленні студентів, які брали участь у дослідженні, становила всього 55,6 % від загальної кількості

реалізації всіх приголосних фонем. Причому, якщо нормативна реалізація передньоязикових приголосних становила 68 %, то губні і сонорні приголосні характеризуються однаково низьким рівнем коректних реалізацій звуків (55-56 %), а в групі задньоязикових приголосних звуки, близькі до нормативних, склали лише половину реалізацій фонем. Отже, приголосні, вимова яких характеризується порушенням фонемних ознак, становлять суттєву частину звукового оформлення мови студентів і засвідчують про недостатній рівень сформованості артикуляційних навичок у арабських студентів на початковому етапі навчання.

У процесі вимови губних зімкнених приголосних спостерігалось порушення диференційних ознак *дзвінкості-глухості і твердості-м'якості*. Так, у 50 % випадків усіх реалізацій фонемі [п] відмічене часткове чи повне порушення ознаки *глухість*: замість цієї фонемі вимовляли парний дзвінкий приголосний [б]. При цьому порушення ознаки *глухість* могло супроводжуватися перетворенням губного зімкненого в щілинний губно-губний сонорний звук [ʃ]. У такому випадку приголосний звук сприймався нами (українцями) як повністю глухий чи неповністю дзвінкий, якщо його артикуляція пред'явлена глухим зімкненням, але дзвінким проривом. Ідентифікація таких приголосних ускладнена і залежить від довготи дзвінкої фази стосовно до загальної довготи приголосного. Аналогічні порушення спостерігалися і при реалізації губних приголосних у мовленні фінів російською мовою [156]. Крім того, при слуховому аналізі приголосні можуть сприйматися як неповністю глухі у випадку, коли і зімкнення, і проривання відбуваються дзвінко. Такі факти, очевидно, мали місце в українській вимові арабів у процесі реалізації губних зімкнених. Вимова парного дзвінкого приголосного замість [п] склала майже 12 % від усіх реалізацій цієї фонемі. Дзвінкі приголосні на місці фонемі [п] були пред'явлені зімкненою фонемою [б] (*потім – ботім, після – бісля, просто –*

бросто), а в окремих випадках - щілинним губно-губним сонорним звуком [ʃ].

Порушення ознаки *дзвінкість* у процесі реалізації фонемі |б| незначні: майже 5 % вимови глухої фонемі |п| і 4,5 % її реалізації як неповністю дзвінкої. Недостатнє розрізнення українських фонем |п| і |б| за ознакою *глухість-дзвінкість* пояснюється впливом системи рідної (арабської) мови, в якій відсутня глуха губно-губна фонема |п|, а артикуляція наявної фонемі |б|, особливо в інтервокальній позиції, характеризується слабким зімкненням [4, с.11], що і провокує появу вказаних порушень. Фонетична якість звуків, які повинні реалізувати українські губні зімкнені, подана в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Результати визначення зімкнених губних приголосних

звук	Фонетична реалізація					
	п	п/б	б	б/п	п'	б'
[п]	50,70	24,25	19,75	3,05		2,25
[п]	15,22	9,2	14,9		39,16	21,52
[б]	9,75	7,23	64,37	18,65		
[б]	24,41		15,60		4,19	55,80

Відповідно до результатів лінгвістичного прогнозування замість української дзвінкої фонемі |в| у вимові арабів слід було чекати появу фонемі |ф|, оскільки дзвінка губно-зубна щілинна фонема відсутня в арабській мові. Проте під час експерименту виявилось, що порушення диференційної ознаки *глухість-дзвінкість* переважає у процесі реалізації української фонемі |ф|, яка замінювалась фонемою |в| у 30 % випадків (*каведра* замість *кафедра*, *овіс* – *офіс*, *овіцер* – *офіцер*, *авіша* – *афіша*). Причому, у вимові фонемі |ф| виявилось повне порушення ознаки, тоді як замість фонемі |в| вимова неповнодзвінких і глухих приголосних була однаково можливою, хоча і в незначній кількості випадків. Виявлені під час експерименту фізичні співвідношення губних фонем у мовленні арабів не

пов'язані з певною фонетичною позицією. Різні реалізації фонем були можливі в різних фонетичних контекстах. Проте можна встановити перевагу тих чи інших типів реалізації фонем в певній позиції. Так, порушення ознаки *твердість-м'якість* найчастіше спостерігалася на початку і в середині слова.

Порушення диференційної ознаки *твердість-м'якість* відбувалися в процесі реалізації всіх губних. Частіше порушувалася ознака м'якості (30 % випадків усіх реалізацій губних приголосних). Такі помилки зумовлені відсутністю явища палатальності в арабській мові.

Таблиця 2.17

Результати визначення щілинних губних приголосних

звук	Фонетична реалізація				
	ф	в	ф'	в'	в/ф
[ф]	70,0	30,0			
[ф']	38,2		61,8		
[в]	9,9	75,0		11,1	4,0
[в']	25,4	6,4	1,2	67,0	

Незважаючи на те, що рівень правильної вимови передньоязикових приголосних вищий за рівень правильної вимови всіх груп приголосних, він далеко не відповідає вимогам, які ставляться до фонетичного оформлення українського мовлення іноземних студентів на цьому етапі навчання.

Порушення диференційної ознаки *твердість-м'якість*, особливо зімкнених передньоязикових, дуже суттєві для спілкування і становлять 58%. Наявні в літературі відомості про те, що замість твердих російських, а отже, і українських приголосних араби вимовляють фарингалізовані передньоязикові зімкнені рідної мови, а замість м'яких приголосних - "прости", нефарингалізовані приголосні, у ході нашого експерименту не підтвердилися. Вимові твердих українських фонем відповідали як фарингалізовані, так і нефарингалізовані арабські фонемі. Вони ж

відтворювали і м'які українські приголосні. Цей факт спростовує думку, що “опозиції твердість-м'якість у російській мові відповідає протиставлення емфатичних (фарингалізованих) приголосних неемфатичним (нефарингалізованим) у арабській фонологічній системі”[219, с. 207].

Таблиця 2.18

Результати визначення передньоязикових приголосних

звук	Фонетична реалізація						
	т	т'	сц	т̣	д	д'	д̣
[т]	47,0	8,0		45,0			
[т']	37,6	36,6	16,7	9,1			
[д]					60,2	7,0	32,5
[д']					14,3	72,3	13,4

Примітка.: д̣ відповідає арабському “дад”, т̣ відповідає арабському “тат”.

Найбільша кількість порушень пов'язана з реалізацією передньоязикової фонемі [т']. Майже в 50% на місці цього приголосного відтворюється відповідний твердий чи спотворений африкат, близький до [ч']. У процесі реалізації цього приголосного спостерігалася велика напруженість його артикуляції і більша довгота тривання зімкненості, ніж в українській мові. Спотворена африкація м'якого звука [т'] у словах типу *миється, посміхається, зустрічається* свідчить про бажання студентів відтворити напруженість українського глухого приголосного, однак його реалізація у вимові нечітка.

Порушення ознаки *твердість* у процесі реалізації українських щілинних спостерігалася частіше, ніж при вимові зімкнених, – 45% при реалізації [ж] і 80% при реалізації [ш]. Очевидно, це можна пояснити відсутністю твердих шиплячих у арабській мові. Вимова української щілинної дзвінкої фонемі [ж] характеризувалася порушенням ознаки *щілинність*. У 45% замість української фонемі [ж] відтворювалася фонема

|дж|, яка є в українській і в арабській мовах. Глуха шипляча фонема |ш| у 80% вимови арабів реалізувалася як дуже пом'якшена.

Таблиця 2.19

Результати визначення передньоязикових щілинних

звук	Фонетична реалізація									
	с	с̣	с'	з	з̣	з'	ш	ш'	ж	ж'
[с]	71,08	13,92	15,0							
[с']	19,38	-	80,62							
[з]				87,3	9,2	3,5				
[з']				28,1	-	71,9				
[ш]							80,0	20,0		
[ш']							20,0	80,0		
[ж]									55,0	45,0
[ж']									42,0	58,0

Відсутність у арабській фонологічній системі глухих африкатів провокувала порушення ознаки *африкатність* у процесі реалізації українських зімкнено-щілинних приголосних. Так, фонема |ц| була представлена як |с| у 20% або як |тс| у 15%. Аналогічна кількість порушень спостерігалася і за ознакою *твердість*. Вимова африкати |ч| у 30% була м'якою. При вимові дзвінких африкат особливих порушень не виявлено. Це можна пояснити наявністю в арабській мові дзвінкої африкати |дж| та обмеженою кількістю українських слів із цими фонемами.

Таблиця 2.20

Результати визначення африкатів

звук	Фонетична реалізація									
	ц	ц'	с	тс	ч	ч'	дж	дж'	дз	дз'
[ц]	50	15	20	15						
[ц']	13	50	22	15						
[ч]					70	30				
[ч']					23	68		9,0		
[дж]							92	8,0		
[дж']								100		
[дз]	16,7								57,2	26,1
[дз']		10,4							22,1	67,5

Порушення у вимові твердих задньоязикових приголосних були незначні. В основному і визначення і відтворення були правильні. Це можна пояснити тим, що в українській і в арабській мовах задньоязикові вимовляються твердо і мають абсолютні відповідники. Цим же можна пояснити і те, що диференційна ознака *м'якість* задньоязикових приголосних абсолютно не була реалізована. Очевидно, артикуляційний уклад, характерний для вимови арабських приголосних глибокої артикуляції, ускладнює артикуляцію українських пом'якшених задньоязикових, які в процесі вимови наближаються до середньоязикових приголосних. Більшою мірою фонетичні порушення стосувалися інтегральних ознак фонем – на місці задньоязикових у 82 % випадків були вимовлені зімкнені та щільні глибоко задньоязикові арабські фонемі.

Вимова фрикативного українського [ɣ] не викликала ніяких труднощів. Очевидно, цьому сприяло те, що в арабській мові є абсолютний відповідник цього приголосного. Значно спотворена була вимова пом'якшеного [ɣ'].

Таблиця 2.21

Результати визначення задньоязикових та [ɣ]

звук	Фонетична реалізація							
	к	к'	ɣ	ɣ'	х	х'	ɣ	ɣ'
[к]	95,6	1,8	2,6					
[к']	27,1	71,5		1,4				
[ɣ]	1,2		98,8					
[ɣ']		12		88				
[х]					100			
[х]					10	90		
[ɣ]							100	
[ɣ]							43,3	56,7

Картина фонетичних спотворень українських сонорних у арабській вимові виявилась досить яскравою. Їх реалізація становила всього лише 50%. Тут мали місце порушення диференційної ознаки *твердість-м'якість*.

Найбільше порушень виявлено у вимові м'яких сонорних - 54 %. У позиції перед губними приголосними передньоязиковий зімкнено-прохідний звук [н] у 28% реалізувався як [м], що зумовлено закономірностями фонетичного оформлення арабського мовлення в аналогічній ситуації [9]. Поява невеличезованої (м'якої) фонемі |л'|, характерної для арабської звукової системи, замість української величезованої (твердої) фонемі |л| становила майже 50 %.

Таблиця 2.22

Результати визначення сонорних приголосних

звук	Фонетична реалізація								
	м	м'	н	н'	л	л'	р	р'	й
[м]	95,0	5,0							
[м']	39,0	61,0							
[н]	28,0		72,0						
[н']			13,5	86,5					
[л]					48,2	51,8			
[л']					43,1	56,9			
[р]							90,83	9,17	
[р']							18,13	81,87	
[й]									100

Реалізація арабами голосних фонем також мала певні спотворення. Слуховому фонетичному аналізу підлягали не всі голосні, а лише наголошені. У позиції після твердих українських приголосних, частково подібних до арабських [м, б, ф, с, з, т, д, н], а також у позиції абсолютного початку слова український голосний [а] замінювався на [е], згідно з арабськими правилами вживання звуків [124; с.15]. У позиції після м'яких приголосних український голосний [а] замінювався на [е] у 15 %. Заміна української фонемі |е| фонемою |і| у більшості випадків пояснюється відсутністю в арабській мові голосної фонемі |е|. У незначній кількості випадків фонема |е| реалізувалася як українська фонема |а| (9 %).

Велика кількість випадків неправильної вимови (50 %) припадає на реалізацію української фонемі |и|. Арабські студенти відтворювали її як фонему |і| (37,8 %), яка із звука переднього ряду високого ступеня піднесення стає звуком середнього ряду високого ступеня піднесення і займає проміжне місце між українськими |и| та |е| [6].

Фонетичні реалізації фонемі |у| в сполученні з твердими приголосними найчастіше обмежуються трохи огубленим голосним заднього ряду, який на слух близький до українського звука [о] – (76 %). У позиції після твердого перед м'яким приголосним також спостерігалася вимова [о].

Діапазон реалізації фонемі |о|, яка не має відповідника в арабській фонологічній системі, дуже широкий. Він охоплює варіанти реалізації фонем |а|, |е|, частково |у|. У 50 % усіх реалізацій фонема |о| була пред'явлена арабським слабкоогубленим голосним заднього ряду.

Таким чином, розглянуті фонетичні відповідники українських фонем у мовленні арабських студентів значно відрізняються від тих, які властиві нормативному мовленню українців. Фонетичні спотворення української мови арабами підтверджують той факт, що в процесі реалізації мовленнєвої програми українською мовою студенти виходять із уявлень, сформованих системою їхньої рідної (арабської) мови і спотворених асоціацією із звуковою системою нерідної (української) мови. Поява фонетичних порушень в українській мові арабських студентів після закінчення навчання на підготовчому факультеті свідчить про недостатній рівень сформованості у них артикуляційної бази української мови, а отже, і орфоепічних навичок, на основі яких вона формується.

Картина фонетичних реалізацій українських звуків арабами пред'явлена набагато чіткіше, ніж її неправильна ідентифікація при сприйнятті фонемного складу українських слів. Це підтверджує як розширення поля дії інтерференції, яка включає більшу кількість нерозрізнених одиниць, так і погіршення фонемної диференціації. Причина

цього – недостатня сформованість не лише артикуляційних навичок, але й слухових, що заважає формуванню фонетичної бази української мови.

Відомо, що механізм іншомовного мовлення забезпечується трьома групами навичок. Це, щонайперше, навички мовлення рідною мовою, які потрібно перенести на новий мовленнєвий матеріал і активізувати; група навичок, які були раніше сформовані рідною мовою і які в процесі оволодіння іншою мовою потрібно скоригувати; навички, які потрібно сформувати заново.

Порівняння фонологічних систем і артикуляційних баз української і арабської мов дозволяє визначити навички, які здатні забезпечити засвоєння правил звукового перекодування з арабської мови на українську. Таким чином, ми можемо визначити завдання, які сприяють кращому засвоєнню фонологічної системи української мови арабами.

1. Потрібно сформувати навички артикуляції:

- українських твердих приголосних з урахуванням навичок артикуляції арабських емпатичних передньоязикових шумних приголосних;
- палаталізованих приголосних;
- глухих африкатів з урахуванням навичок артикуляції арабської дзвінкої африкати;
- основних алофонів голосних переднього ряду середнього ступеня піднесення [e], заднього ряду середнього ступеня піднесення [o] і голосного переднього ряду високого ступеня піднесення [и];
- позиційно-комбінаторних алофонів українських голосних.

2. Потрібно скоригувати навички:

- створення повних і щільних контактів між органами мовлення;
- здійснення лабіалізації в процесі артикуляції голосного заднього ряду високого ступеня піднесення [y].

3. Потрібно спиратися на артикуляційні навички рідної мови:

– при сприйнятті та відтворенні дзвінких та глухих приголосних і на цій базі забезпечити розрізнення українських приголосних за ознакою *дзвінкість-глухість*;

– при сприйнятті та відтворенні голосних, які відрізняються за ступенем піднесення язика, його просунутістю, і на цій базі досягти диференціації українських голосних за ступенем піднесення і рядом.

Формування сукупності таких навичок у арабів дозволить їм оволодіти навичками реалізації основних фонологічно важливих протиставлень - *твердість-м'якість*, *дзвінкість-глухість*, *зімкненість-щільність*, відпрацювати артикуляційний устрій, властивий українській артикуляційній базі.

На підставі результатів лінгвістичного прогнозу арабо-української фонетичної інтерференції та лінгвістичного аналізу реальних порушень звукового оформлення українського мовлення в процесі його сприйняття і відтворення арабами ми можемо розробити методичну типологію оволодіння орфоепічними навичками української мови арабськими студентами.

Виходячи із методичного твердження про те, що в процесі формування мовленнєвих навичок найважче подолати фонологічні явища, які частково подібні до тих, що є в рідній мові студентів, можна припустити, що в процесі формування певної сукупності навичок найважчими будуть ті, які пов'язані з формуванням навичок розпізнавання і артикуляції фонем, які відрізняються лише інтегральними ознаками (огублений [y]). Однак спостереження за реальними помилками у вимові арабів доводять, що фонетична інтерференція максимально виявляється в процесі реалізації таких диференційних ознак: *твердість-м'якість*, *глухість-дзвінкість* губних приголосних і *африкатність*.

Формування навичок артикуляції і слухового розрізнення фонем, які відсутні в арабській мові, здається реальним при врахуванні важливих

сегментів правильної артикуляції. Більш складним передбачається введення цих фонем у вже існуючі ряди опозицій і формування їх диференціації.

Висновки до 2 розділу

Порівняння звукових систем української та арабської мов, яке було проведене з навчальною метою, на артикуляційному, фонологічному та фонетичному рівнях визначило місце арабо-української фонетичної інтерференції і дало можливість подати моделі порушень реалізації українських фонем арабськими студентами у процесі сприйняття та відтворення мовлення.

Формування орфоепічних навичок у студентів, носіїв арабської мови, полягає в розробці та практичній реалізації національно орієнтованої методики навчання української вимови арабських студентів. Проаналізована література дає підстави стверджувати, що засвоєння іноземної вимови базується на певному рівні розвитку вимови фонем рідної мови. Опора на рідну мову дає як позитивні результати, так і негативні, тому перенесення певних навичок з рідної мови ми розглядаємо як об'єктивну реальність. Умовно всі навички поділяємо на 3 групи:

- навички вимови рідної мови, які повинні бути перенесені на новий мовленнєвий матеріал і актуалізовані;
- навички, які були раніше сформовані у стихії рідної мови і при оволодінні іншою вимовою повинні бути відкориговані;
- навички, які відсутні в рідній мові і повинні бути сформовані заново.

Вирішення методичних завдань навчання вимови базується на усвідомленому засвоєнні нових артикуляційних рухів, способів поєднання звуків, ритмічному та інтонаційному оформленні слів, фраз, текстів шляхом порівняння з аналогічними явищами рідної мови.

Таким чином, основним методом виступає метод свідомого навчання, доцільне співвідношення аналізу та імітації. Свідоме засвоєння забезпечується поєднанням двох типів традиційних методів навчання: пошукових (проблемних) і тренувальних (імітаційних).

Практика навчання арабських студентів української орфоєпії, експериментальне дослідження рівня сформованості в них навичок сприйняття та вимови підтверджують, що методично недоцільно будувати це навчання, спираючись на логіку й особливості лише української мови, зокрема, української фонетики.

У практиці навчання української фонетики, як правило, основна увага приділяється процесу відтворення мовлення – вимові, в результаті чого мало часу відводиться на сприйняття мовлення і фонемна оболонка слів сприймається слухачами неадекватно. Виходячи з того, що орфоєпічні навички забезпечують фонетичне оформлення мовлення, звернення до аналізу фонетичних порушень у процесі сприйняття та відтворення українського мовлення дозволяє прогнозувати труднощі оволодіння арабськими студентами перцептивною та артикуляційною базами української мови.

Порушення вимови, які ми прогнозували в результаті порівняння фонетичних систем української та арабської мов, були перевірені та підтверджені результатами аналізу експериментальних даних. У цілому результати лінгвістичного прогнозу підтвердилися. Але реальні порушення виявились набагато серйознішими і різноманітнішими, ніж передбачалось у результаті порівняння фонологічних систем арабської та української мов.

Результати сприйняття арабами фонемного складу українських слів дозволяють стверджувати, що визначення на слух голосних і приголосних звуків української мови в багатьох випадках неадекватне. Правильна фонемна ідентифікація приголосних складає 80,7 %, а голосних – усього лише 75 %, що свідчить про недостатній рівень сформованості слухових

навичок у арабських студентів після закінчення навчання на підготовчому факультеті.

У результаті проведеного нами констатувального зрізу, який мав на меті визначити рівень сформованості слухових навичок сприйняття та відтворення українських фонем арабськими студентами, ми прийшли до висновків:

- характер фонетичних порушень при сприйнятті арабами фонемного складу українських слів свідчить про дію фонетичної інтерференції, оскільки повністю підтверджує лінгвістичний прогноз порушень;
- поява подібних фонетичних порушень на початковому етапі навчання свідчить про їх стійкість і про недостатній рівень сформованості слухових навичок і перцептивної бази в арабських студентів після 10 місяців навчання на підготовчому факультеті, що можна трактувати як причину гальмування в процесі формування навичок вимови.

Лінгвістичний аналіз отриманих помилок та його методична інтерпретація у поєднанні з результатами порівняння артикуляційних баз української й арабської мов дозволили визначити сукупність навичок, необхідних для засвоєння носіями арабської мови нового звукового коду, а також розробити методичну типологію труднощів оволодіння фонетичною базою української мови. Таким чином, у процесі навчання орфоепії арабських студентів необхідно сформувати навички артикуляції:

- українських твердих приголосних з урахуванням навичок артикуляції арабських емпатичних передньоязикових шумних приголосних;
- палаталізованих приголосних;
- глухих африкатів з урахуванням навичок артикуляції арабської дзвінкої африкати;

- основних алофонів голосних переднього ряду середнього ступеня піднесення [e], заднього ряду середнього ступеня піднесення [o] і голосного переднього ряду високого ступеня піднесення [и];
- позиційно-комбінаторних алофонів українських голосних.

Потрібно скоригувати навички:

- створення повних і щільних контактів між органами мовлення;
- здійснення лабіалізації в процесі артикуляції голосного заднього ряду високого ступеня піднесення [у].

При цьому потрібно спиратися на артикуляційні навички рідної мови:

- при сприйнятті та відтворенні дзвінких і глухих приголосних і на цій базі забезпечити розрізнення українських приголосних за ознакою *дзвінкість-глухість*;
- при сприйнятті та відтворенні голосних, які розрізняються за ступенем піднесення язика, його просунутістю, і на цій базі досягти диференціації українських голосних за ступенем піднесення і рядом.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ
НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В АРАБСЬКОМОВНИХ
СТУДЕНТІВ

3.1. Навчальна модель формування українськомовної
артикуляційної бази у іноземних студентів –
носіїв арабської мови

Формування навичок вимови здійснюється одночасно з формуванням артикуляційної бази мови, яка є “сукупністю артикуляційних і фонетичних звичок” [108, с.75]. Формування артикуляційної бази мови визначається її фонематичною системою та диференційними ознаками, які використовуються в цій мові.

Формування слухових навичок у іноземних студентів відбувається з урахуванням перцептивної бази мови, до якої вони належать, і здійснюється паралельно з формуванням навичок вимови. Проте розвиток фонематичного слуху студентів ускладнюється тим, що “звук сприймається в свідомості іноземця нерозчленовано, як єдина якість, яка подається одночасно й безпосередньо” [14, с.13]. Можна погодитися з Н.Г.Криловою, що необхідно відмовитися від превалювання опори на слух на початковому етапі формування навичок вимови [132].

Сприйняття акустичних характеристик звука в процесі оволодіння іноземним мовленням ускладнюється також дією фонетичної інтерференції, а саме, впливом перцептивних навичок, сформованих на базі рідної мови студентів. Однак наявність тісного зв'язку між акустичними й артикуляційними характеристиками мовлення та взаємодія слухового й рухового аналізаторів веде до того, що розвиток фонетичного слуху

традиційно вважається одним із найважливіших засобів формування мовленнєвих навичок.

Попередній розвиток слухового аналізатора може стати передумовою правильної артикуляції і, крім того, єдиним діючим засобом у тих випадках, коли у процесі творення звуку не можна виділити відчутні моменти артикуляції.

Взаємопов'язане формування слухових і вимовних навичок у іноземних студентів викликає необхідність створення такої акустично-артикуляційної програми навчальної моделі творення звуків, яка буде нести особливим чином закодовану інформацію про акустично-артикуляційні й функціональні властивості звукових засобів мови і буде побудована з урахуванням завдань навчання фонетичного аспекту.

На практиці навчальна модель артикуляції реалізується створенням певної системи орієнтирів, необхідних для виконання програми вимови. Навчальна модель, яка забезпечує пряме керування процесом формування орфоепічних навичок, повинна бути раціонально узгоджена зі структурою навчальної діяльності студентів. Так, на першому, орієнтовному етапі роботи над вимовою, формування орфоепічних навичок здійснюється за схемою:

- 1) ознайомлення з фонетичною темою уроку;
- 2) артикуляційне тренування органів мовлення, яке розвиває їхню пластичність;
- 3) сприйняття звуку на слух з опорою на зір;
- 4) предметні дії з матеріальними об'єктами – таблицями, схемами органів мовлення;
- 5) створення артикуляційної установки і визначення алгоритму послідовності сегментів артикуляції;
- 6) імітація, контроль і самоконтроль з опорою на відчутні й свідомо керовані моменти артикуляції та на слуховий образ звуку;

- 7) самостійне відтворення звуку з опорою на зір;
- 8) читання і написання літери, яка відповідає певному звуку.

Відповідно до поставленої мети навчальна модель артикуляції доповнюється алгоритмом маніпуляцій, тобто жорсткою послідовністю операцій розпізнавання й відтворення властивостей об'єкта. Мета навчальної моделі артикуляції досягається системою методичних прийомів штучного керування артикуляцією, розроблених з урахуванням закономірностей природного керування. Звичайно, в процесі навчання української вимови ці методичні засоби мають універсально-специфічний характер. Це означає, що відбір певної частини прийомів повинен визначатися з урахуванням загальнофонетичної логіки фонематичної системи української мови, специфіки її функціонування в мовленні і повинен бути універсальним для роботи з будь-якою національною аудиторією. Наприклад, визначення сприятливої фонетичної позиції для постановки артикуляції й фонематичного розрізнення на слух основних алофонів голосних, а також твердих і м'яких приголосних може мати універсальний характер. Відомо, що найбільш незалежним положенням голосного є його ізольована вимова, при якій артикуляція голосного постає в "чистому" вигляді, тобто на неї не впливає артикуляція сусідніх приголосних і голосних. Тому постановку артикуляції голосних слід здійснювати, починаючи з ізольованої вимови з подальшим виходом на більш широкий фонетичний контакт (склад, слово, речення). Ізольована вимова голосних є сприятливою для постановки артикуляції їхнього основного відтінку тому, що голосні звуки "можна тягнути. Це створює сприятливі умови для фіксації мовленнєвих органів і контролю якості акустичного ефекту, який при цьому виникає"[154, с.33].

Що стосується постановки вимови приголосних, то теж можна сформулювати загальні вимоги до вибору сприятливої позиції для вимови й розрізнення їх на слух. Ці вимоги зумовлені власними якісними характеристиками приголосних фонем. Для глухих приголосних – це позиція

абсолютного початку слова в ненаголошеному складі, для дзвінких – інтервокальна позиція в ненаголошеному складі або сполучення із сонорними. У таких позиціях максимально реалізуються ознаки глухості й дзвінкості приголосних. Після того, як студенти оволодіють артикуляцією дзвінких у інтервокальній позиції, можна переходити до позиції абсолютного початку в наголошеному складі, а потім у ненаголошеному.

При постановці вимови м'яких приголосних у іншомовній аудиторії вибір позиції також універсальний. Артикуляцію м'яких приголосних слід формувати в інтервокальній позиції між [i], тому що “артикуляція переднього голосного в усіх мовах викликає більшою чи меншою мірою пом'якшення попереднього приголосного” [154, с.34].

Перебільшення артикуляції [i] призводить до реалізації дуже закритого, більш переднього голосного, ніж у рідній мові іноземців. При цьому відбувається ніби “підтягування” артикуляції приголосного до [i]. Артикуляційну постановку м'якості приголосних потрібно поєднувати з роботою над постановкою перцептивного слуху при сприйнятті їх. Слід урахувати, що сприятлива позиція для формування перцептивного слуху відмінна від позиції, сприятливої для постановки артикуляції. Формування перцептивного розрізнення м'якості слід проводити на матеріалі складів – сполучення м'яких приголосних з голосними спочатку непереднього ряду, тому що в такій позиції найбільш яскраво виявляється їхня палаталізація (доцільна послідовність складів, починаючи зі сполучень приголосних із голосними заднього ряду і закінчуючи сполученнями з голосними переднього ряду).

Специфіка взаємодії фонетичної бази рідної мови іноземців із перцептивною й артикуляційною базою української мови в процесі навчання конкретизує засоби керування артикуляцією в аудиторії певної національності, забезпечуючи гнучкість і пластичність навчальної слуховимовної моделі. У цьому випадку для представників конкретної мови

визначається своя, специфічна для певного мовного контингенту, послідовність фонетичних позицій при постановці й коригуванні того чи іншого звуку, яка відтворить особливості взаємодії фонетичних баз рідної й української мов.

Розглянемо реалізацію навчальної моделі постановки й коригування артикуляції українських звуків у арабських студентів стосовно до виявленої сукупності слухових і вимовних навичок, які потрібно сформувані і відкоригувати.

3.1.1. Реалізація диференційної ознаки (ДО) твердості-м'якості

Відомо, що артикуляційною характеристикою твердих приголосних є зсув усього тіла язика разом з коренем назад, внаслідок чого відбувається зменшення об'єму глотки. Деяке напруження кореня язика і стінок глотки при артикуляції українських твердих приголосних сприяє їх [и]-подібній вимові. Веляризацію (отвердіння) як окрему ознаку твердості на артикуляційному рівні, властиву губним і передньоязиковим приголосним, можуть викликати голосний переднього ряду високого ступеня піднесення [и] та голосні заднього ряду [а], [у], [о]. Але в такому випадку веляризація не буде повною, тому що відсутнє напруження м'якого піднебіння. Вважаємо, що в методичних цілях на орієнтувальному етапі формування навички можна проігнорувати ступінь повноти веляризації при постановці артикуляції українських твердих приголосних, зосередивши основну увагу на необхідному положенні мовленнєвих органів. Більшу міру повноти веляризації слід створювати на наступних етапах формування орфоепічних навичок. Отже, постановку артикуляції твердості зімкнених і щілинних губних приголосних необхідно здійснювати на матеріалі складів – губних із голосним [и]. При цьому язик відтягується назад і задня частинка його спинки піднімається до м'якого піднебіння. Після того, як місце артикуляції

твердого зубного звука знайдене, можна переходити до сполучень із голосними заднього ряду.

Артикуляційна характеристика арабських фарингальних передньоязикових приголосних дозволяє зробити висновок про можливість часткової опори на навички артикуляції їх при постановці вимови українських твердих передньоязикових приголосних. Перехід артикуляції арабських передньоязикових фарингальних приголосних у артикуляцію українських твердих передньоязикових полягає в тому, що втрачається ефект фарингалізації. Це досягається незначним просуванням усього тіла язика вперед, що можна здійснити в результаті вимови арабських фарингальних передньоязикових у сполученні з українським голосним переднього ряду [и]. У цьому випадку язик дещо просувається вперед, створюючи умови, неможливі для фарингалізації.

Труднощі, які виникають у процесі реалізації твердості при постановці сонорних, пов'язані в основному з постановкою артикуляції твердого українського [л]. При постановці приголосного [л] арабам необхідна лише та робота з формування артикуляції, яка реалізує ознаку веляризації, оскільки активний діючий орган і спосіб творення українського й арабського бокового сонорного схожі. Негативного впливу такої схожості можна уникнути шляхом зняття артикуляційної настанови на вимову звука. Для знаходження необхідної позиції органів мовлення важливо кінчиком язика спертися на початок верхніх зубів і, відштовхнувшись від них, вимовити [у]. У результаті вийде склад лу. Наступним етапом постановки артикуляції українського твердого приголосного [л] є усвідомлення іноземцями відтягнутості язика назад і усвідомлення його форми. Знайдену таким чином артикуляцію необхідно закріпити в сполученнях з голосними заднього ряду та задньоязиковим приголосним [к] (*виделка, голка, качалка*).

Утворення українських м'яких приголосних пов'язане з просуванням усього тіла язика вперед, що супроводжується піднесенням середньої

частини його спинки й збільшенням об'єму глотки в порівнянні з відповідними твердими приголосними. Відмінність між твердими й м'якими приголосними зводиться не лише до наявності-відсутності додаткової артикуляції, а також і до відмінностей у положенні активного мовного органу. Так, у передньоязикових приголосних додаткова артикуляція накладається на основну і веде до зміни положення й форми активно діючого органу, а в зімкнених – і до змін у способі творення. Для м'яких приголосних характерна перевага дорсальних артикуляцій (у їх здійсненні бере участь спинка язика), тому що це сприяє палаталізації відповідних приголосних. Такі артикуляції відчутні й досягаються засобами прямого керування.

Постановку артикуляції м'яких приголосних найбільш доцільно здійснювати в інтервокальній позиції між [i]. Іноземцям пропонується така послідовність виконання навчальних дій: налаштувати органи мовлення на вимову [i], потім здійснити артикуляцію приголосного і знову перейти до [i], контролюючи при цьому положення язика. Знайдену артикуляцію слід закріпити в сполученнях з іншими голосними. Окремої уваги й тренування вимагає формування артикуляції м'яких приголосних у позиції кінця слова. Вимова в цій позиції приголосного з призвуком [i] та поступове зменшення довготи призвуку приведе до бажаного результату. Важливу роль у формуванні навички розрізнення м'яких приголосних відіграє вибір сприятливої позиції.

Відомо, що вплив палаталізації на артикуляційному рівні відображається певною мірою й на способі творення м'яких приголосних, що веде до аффрикатизації передньоязикових щілинних [t'], [d']. При постановці арабським студентам м'яких передньоязикових зімкнених це явище може провокувати сплутування зімкнених із аффрикатами. Тому при постановці м'яких [t'], [d'] необхідно зняти аффрикатизацію цих звуків у еталонному

пред'явленні. Це дозволить уже на етапі постановки артикуляції й формування фонематичного слуху уникнути їх сплутування з африкатами.

Незначною мірою палаталізація впливає й на спосіб творення приголосного [p'], який, на відміну від відповідного твердого, є щілинним.

3.1.2. Реалізація диференційної ознаки (ДО) дзвінкості-глухості

Загальновідомо, що на артикуляційному рівні відмінність приголосних за *дзвінкістю-глухістю* базується на відмінностях у роботі голосових зв'язок. Однак повністю усвідомити роботу голосових зв'язок неможливо. Тому формування навички реалізації диференційної ознаки *дзвінкості-глухості* необхідно здійснювати з опорою на аналогічні навички студентів у вимові арабських приголосних (передньоязикових шумних) і на цій позитивній основі забезпечити розрізнення фонологічного протиставлення за *дзвінкістю-глухістю*. Формування навички вимови дзвінких і глухих приголосних пов'язане в першу чергу з постановкою артикуляції глухого зімкненого губного [p] і дзвінкого щілинного губно-зубного [p'], а також з переведенням неповнодзвінких, які з'являються у вимові арабських студентів, у повністю дзвінкі чи глухі звуки.

Перед формуванням артикуляції [p] рекомендується виконувати вправи артикуляційної гімнастики без залучення голосу (наприклад, запропонувати студентам, набравши у легені повітря, з силою виштовхнути його, намагаючись при цьому привести в рух папірець, який вони повинні тримати перед ротом). З цією метою необхідно навчити студентів зосереджувати увагу лише на роботі губів у процесі їх енергійного зімкнення і розімкнення їх. Такий засіб дає іноземцям можливість усвідомити ступінь напруженості глухого звука. Після цього можна запропонувати вимовити голосний [a], енергійно розмикаючи губи, наслідком чого має бути вимовлений склад *pa*. Правильно знайдену артикуляцію слід закріпити, вимовляючи [p] у сполученні з іншими голосними в складах і в позиції абсолютного початку

слова перед наголошеним голосним (*пара, пил, пух, пера, поле*). Найбільш несприятливої позиції – інтервокальної перед ненаголошеним голосним – рекомендується уникати на етапі постановки звука. Для закріплення знайденої артикуляції [п] у сполученнях з приголосними пропонується така послідовність розміщення матеріалу: *спа, шпа, пра, пла, рпа, лпа, мпа*, оскільки сполучення з сонорними сприяє деякій вокалізації глухого звука. Потім можна переходити до закріплення артикуляції в різних фонетичних позиціях у словах і фразах.

При постановці артикуляції [б] слід звернути увагу студентів на менший ступінь напруження губ, ніж при вимові [п]. Для цього можна провести таку тренувальну вправу: запропонувати студентам вимовити послідовно [п] і [б], тримаючи перед губами аркуш паперу. Необхідно звернути увагу на те, що при вимові [п] аркуш відхиляється, а при вимові [б] залишається нерухомим. У процесі постановки й корекції артикуляції дзвінкого [б] рекомендується використовувати вокальне оточення та сполучення з сонорними. Диференціація [п]-[б] проводиться в умовах вибору однакових фонетичних позицій, корисне використання квазіомонімів (*пів-бив, пух-бух, тий-бий, пані-бані, перу-беру, поні-боні*).

У процесі переведення глухого [ф] чи неповнозвучного [ф'] у повністю дзвінкий звук [в] необхідно використовувати інтервокальне положення приголосного між [а] спочатку в ненаголошеному, а потім у наголошеному складі. Після цього можна починати роботу над артикуляцією початкових приголосних у такій же послідовності: ненаголошений, потім наголошений склад (*ава-авá-мóва-вáза*). У процесі роботи над артикуляцією дзвінких приголосних доцільно застосовувати швидкий темп мовлення, що сприяє послабленню напруженості артикуляції.

3.1.3. Реалізація диференційної ознаки (ДО) зімкненості-щілинності та задньоязикових приголосних

В основі формування навичок творення повних і щільних контактів між органами мовлення в процесі артикуляції українських щільних приголосних лежить використання відчутних моментів артикуляції арабських зімкнених передньоязикових приголосних. Повнота і щільність контакту між органами артикуляції частіше враховується при формуванні в арабських студентів навички артикуляції українського губно-губного зімкненого [б]. У носіїв арабської мови при спробі вимовити [б] у інтервокальній позиції внаслідок слабкого зімкнення може з'явитися щільний приголосний [ф]. Ефективним засобом корекції цієї помилки є зімкнення й розімкнення (але ненапружене) губів під час вимови голосного [а].

Формування навички артикуляції українських задньоязикових приголосних починається з використання методів прямого керування артикуляцією з метою активізації задньої частини спинки язика.

У процесі постановки артикуляції задньоязикових зімкнених [к], [г] слід сформувати нову, більш просунуту вперед порівняно з позицією при вимові арабських звуків, позицію язика. Це дозволить запобігти вимові увулярних (“гаркавих”) звуків замість українських задньоязикових. Для запобігання вимови глоткових замість задньоязикових потрібно ще до включення голосу проводити артикуляційні вправи на наближення спинки язика до м'якого піднебіння.

Це допоможе студентам не лише зафіксувати, але й запам'ятати артикуляцію звуків, які вивчаються. Відпрацьовану артикуляцію потім слід озвучити. Корекція фарингальних арабських звуків, які при цьому можуть утворитися, полягає в тому, щоб підняти задню частину спинки язика в момент утворення звука. Для цього потрібно вимовити зімкнений приголосний із щільним призвуком [к^х], тобто створити зімкнення як при [к], а потім опустити язик, зводячи до нуля час зімкнення. Таким чином

можна досягти вимови щільного приголосного замість зімкненого приголосного.

3.1.4. Вимова передньоязикових приголосних та африкатів

Формування дорсальної позиції (з участю спинки язика) артикуляції передньоязикових приголосних пов'язане, передусім, із постановкою артикуляції передньоязикових зімкнених шумних і зімкненого носового сонорного [н]. Дорсальний характер артикуляції передньоязикових приголосних створює сприятливу основу для формування навички реалізації *м'якості* цих приголосних звуків.

Знаходження необхідної дорсальної позиції здійснюється з опорою на відчутні моменти артикуляції. Слід звернути увагу на положення язика, який має бути опущений до нижніх зубів, а передня частина спинки його повинна впирається у верхні передні зуби. У випадку, якщо дорсальна позиція артикуляції передньоязикових зімкнених [т], [д] поставлена й закріплена в процесі дорсальності [н], доцільними для пошуку артикуляції є сполучення [н] з твердими [т], [д], [с], [з].

Формування артикуляції глухих африкатів української мови базується на навичках артикуляції дзвінкої афrikати арабської мови. Зважаючи на те, що основи диференціації глухих і дзвінких приголосних уже закладені, необхідно протиставити дзвінкій арабській афrikаті [дж] глуху українську [ч]. Це буде сприяти знаходженню правильної позиції артикуляційних органів. У процесі пояснення послідовності операцій для вимови [ч] і [ц] доцільно звернути увагу студентів на зімкнений і щільний елементи артикуляції афrikат. Пошук необхідної позиції органів мовлення в процесі артикуляції [ц] слід супроводжувати поясненням: місце утворення звуку трохи вище порівняно з [т].

Постановку артикуляції африкати [дз] слід здійснювати з опорою на вже сформовану в арабських студентів навичку артикуляції дзвінкої африкати [дж] та дзвінкого щілинного [з].

3.1.5. Реалізація українських голосних

У процесі формування навичок артикуляції українських голосних навчальна модель постановки артикуляції реалізується таким чином. Оволодіння артикуляцією українських голосних слід починати з формування трьох ступенів піднесення на матеріалі звуків [i] – [e] – [a]. Здійснюючи постановку голосного високого ступеня піднесення [i], можна частково спиратися на навички артикуляції арабського [i], вказавши, що, на відміну від нього, український звук характеризується більшою просунутістю всього тіла язика разом із коренем уперед і вгору.

Від артикуляції [i] можна переходити до постановки голосного середнього ступеня піднесення [e]. Для цього студентам необхідно дещо збільшити ступінь розширення рота й опустити язик на нижчий рівень, щоб передня частина спинки язика виявилась трішки просунутою, а кінчик язика торкався нижніх зубів. Відштовхуючись від положення язика при [e], опускаючи його вниз і ще більше розкриваючи ротову порожнину, студенти вимовляють голосний низького ступеня піднесення [a]. При цьому необхідно свідомо контролювати вертикальні рухи всього тіла язика, чому сприяє вправа на послідовну артикуляцію голосних високого, середнього і низького ступенів піднесення в прямому й зворотному напрямках. Ця вправа сприяє розвитку пластичності органів мовлення, формуванню навички розрізнення голосних за ступенем піднесення. Слід звернути увагу на відмінності у тембрових характеристиках голосних.

Формувати вміння розрізнення голосних за ступенем піднесення потрібно на матеріалі голосних [y] – [o]. Для цього від артикуляції українського [y] (попередньо вказавши на його велику огубленість у

порівнянні з арабським) слід дещо опустити задню частину спинки язика і округлити (не випинаючи) губи. Постановка артикуляції голосних високого і середнього ступенів піднесення [y], [o] дозволяє здійснити тренування різних ступенів піднесення для голосних одного (заднього) ряду, включаючи в матеріал уже поставлений голосний [a]. Послідовна вимова голосних заднього ряду від [y] до [a] і навпаки сприяє усвідомленню рухів мовлення, які розрізняють голосні за ступенем піднесення.

Наступним етапом реалізації навчальної моделі постановки артикуляції українських голосних є формування вимови голосних [i]-[и]. Складність розрізнення артикуляції їх полягає в тому, що обидва голосні мають однакові характеристики: високий ступінь піднесення і передній ряд. Пояснення артикуляційної програми для [и] полягає в тому, що на схемі артикуляції студентам демонструється положення язика при вимові [i], потім пропонується вимовити звук [i], після чого трішки звузити і відкрити ротову порожнину й вимовити зсередини звук [и]. Артикуляція [и] при цьому дещо перебільшується (звук вимовляється як голосний заднього ряду), що методично оправдано на етапі постановки артикуляції. На наступних етапах формування навички артикуляції [и] більш широкий фонетичний контекст дасть можливість створити необхідну корекцію. Вправи на чергування вимови [i]-[и] сприяють свідомій диференціації цих звуків (*дім-дим, кінь-кинь, лій-лий, мій-мий, вір-вир, лис-лис, ріс-рис, брів-брив*).

Постановка голосного середнього ступеня піднесення переднього ряду [e] починається з пояснення його артикуляції і демонстрації звучання в ізольованій позиції. При цьому особливу увагу слід приділити просуванню всієї маси язика вперед. У випадку появи на місці [e] голосного [и] студентам рекомендується ширше відкрити ротову порожнину. Закріпити артикуляцію допомагають задньоязикові приголосні та вправи на диференціацію голосних [и]-[e] (*лив-лев, жир-жер, мир-мер, сир-сер, тир-тер*).

Оскільки в ненаголошеній позиції українські фонemi |и|, |е| реалізуються позиційними варіантами |и^е|, |е^и|, їхній диференціації слід приділити особливу увагу.

Постановка артикуляції основного алофона фонemi |а|, як правило, не викликає труднощів у арабських студентів. Неоднорідність звучання позиційно-комбінаторних алофонів |а| у сусідстві з м'якими приголосними може привести до надмірної тривалості звучання звукосполучення [йа], що порушує ритміку слова. Навчання правильної артикуляції цього звука в позиції на початку слова, після м'яких і між м'якими приголосними важливо супроводжувати порівнянням вимови складів *-ла-ля-ял, -на-ня-ян, -са-ся-яс, -за-зя-яз, -да-дя-яд, -та-тя-ят*, звертаючи увагу студентів на кількість звуків. Рекомендується швидкий темп мовлення для *ля, ня, ся, зя, дя, тя*. У випадку, якщо артикуляція м'якості приголосного поставлена, можна запропонувати такі склади, як сполучення м'якого приголосного і фонemi |а|, на артикуляції якої слід зосередитися в момент вимови складу.

При постановці огублених голосних заднього ряду найбільшу увагу слід звернути на їхню губну артикуляцію, як відчутну, наочну й таку, яку легко контролювати. Це дозволить диференціювати голосні фонemi |о| і |у|, сплутування яких часто відбувається в українській вимові арабських студентів. При поясненні артикуляційної програми слід підкреслити, що в процесі вимови [у] губи зберігають свою позицію протягом усього звучання голосного – вони витягнуті вперед і зібрані. (Можна запропонувати студентам “подути на гарячий чай”). При артикуляції [о] губи витягнуті лише на початковій мінімальній фазі звучання. Спостереження за артикуляцією [о:] може наочно показати, що губи стають округлими, але не витягнутими, і отвір між ними збільшується. Акустичне розрізнення [у]-[о] також досягається шляхом їх тривалої вимови. Перебільшення губної артикуляції |у| в процесі його вимови й перебільшення губної артикуляції |о| лише на початку його вимови з наступним розслабленням губів у

слабкоокруглену форму – основні ефективні засоби постановки цих звуків і корекції можливих порушень. Необхідним моментом постановки є порівняння артикуляції, яке супроводжується звучанням голосних.

Після постановки артикуляції голосних заднього ряду доцільне тренування артикуляційного апарату на основі вимови голосних різного ступеня піднесення. При цьому рекомендується спочатку вимовляти голосні в напрямку від низького ступеня піднесення до високого, а потім у зворотній послідовності. Цей спосіб сприяє розвитку пластики мовленнєвих органів, створенню рухів мовлення, формуванню навички розрізнення голосних за ступенем піднесення.

Позиційно-комбінаторні алофони фонемі |y| під впливом м'яких приголосних, особливо у позиції між ними, характеризуються неоднорідністю звучання. Після м'якого приголосного |y| набуває голосний призвук, який артикуляційно визначається як голосний переднього ряду високого ступеня піднесення. У результаті появи такого призвуку язик залишається дещо просунутим уперед і вгору.

Для артикуляції голосного [o] у поєднанні з м'якими приголосними характерні аналогічні зміни – алофон |o|, будучи голосним заднього ряду, дещо просувається вперед і стає більш закритий порівняно з основною фонемою |o|.

Зважаючи на таку артикуляційну характеристику алофонів фонем |y| і |o| у поєднанні з м'якими приголосними, їх постановку рекомендуємо здійснювати на матеріалі сполучень з передньоязиковими приголосними, які сприяють просуненню язика вперед у процесі вимови голосного. Слід також звернути увагу студентів на більший ступінь лабіалізації звуків [йу], м'який приголосний + [o] порівняно з позицією після твердих приголосних. З метою диференціації алофонів фонемі |y| після [й] та |o| після м'якого приголосного ефективні вправи на перебільшення довгої вимови голосних у складах –*тю-*

тьо, дю-дьо, лю-льо, ню-ньо, зю-зьо, сю-сьо. Це сприяє розрізненню на кінці звучання основного алофона фонем |у| та |о|.

Описані способи постановки артикуляції українських голосних і послідовність роботи дозволяють студентам диференціювати артикуляцію голосних за різним ступенем піднесення та рядом, а також поставити артикуляцію алофонів фонем у різних позиційних умовах. Запропонована нами навчальна модель працює лише на орієнтувальному підетапі формування слухових і орфоепічних навичок і входить до комплексу вправ із формування цих навичок у арабських студентів.

3.2. Основні етапи формувального експерименту

Педагогічний експеримент проходив у студентських групах підготовчого факультету для іноземних громадян Черкаського державного технологічного університету в 2003-2005 навчальних роках.

Мета експерименту:

1. Перевірка на практиці гіпотези про доцільність використання національно орієнтованої методики навчання української орфоепії арабських студентів.
2. Визначення ефективності методичного комплексу вправ для формування слухових і артикуляційних навичок у носіїв арабської мови, створеного на базі гіпотези про використання національно орієнтованої методики навчання та наших уявлень про закономірності формування орфоепічних навичок на початковому етапі навчання.

У процесі експериментального навчання належало перевірити гіпотезу: якщо навчання в експериментальній групі буде проводитись за матеріалами нашого дослідження, то за однаковий час навчання за умови однакової кількості годин на аудиторну та самостійну роботу студентів і за умови

однакового початкового рівня їхньої підготовки у експериментальній групі буде досягнуто більш високого рівня таких умінь і навичок:

- 1) уміння і навички диференціювати звуки;
- 2) уміння і навички відтворювати звуки;
- 3) уміння встановлювати звуко-буквені відповідності під час читання слів і текстів;
- 4) уміння і навички відтворювати невеликі фрази на слух;
- 5) уміння розуміти повідомлення, побудовані на знайомому звуковому матеріалі у процесі прослуховування;
- 6) уміння і навички письмово відтворювати те, що було вимовлено й прочитано;
- 7) уміння робити короткі усні повідомлення в межах вивченого матеріалу;
- 8) уміння засвоювати нову інформацію у процесі читання матеріалу, який був усно відпрацьований.

Передбачалось, що рівень мовленнєвих умінь і навичок зросте за рахунок таких факторів:

1. Організація навчальної роботи у відповідності із системою вправ спряє відпрацюванню матеріалу і операцій з ним у послідовності, яка відтворює процес становлення мовленнєвих умінь і навичок. Циклічна побудова навчального процесу сприятливо впливає на засвоєння матеріалу й формування мовленнєвих навичок, скільки забезпечує повторення матеріалу в нових комбінаціях і в різних мовленнєвих ситуаціях.
2. Спрямованість системи вправ на подолання специфічних (з урахуванням рідної мови) труднощів засвоєння фонетичного матеріалу й основних видів мовленнєвої діяльності позитивно впливає на формування всіх мовленнєвих умінь і навичок.

3. Застосування тренувальних вправ на основі інструкцій і завдань, які мають вигляд чіткої програми дій, сприяє інтенсивному оволодінню студентами основними артикуляційними укладами української мови.
4. Відбір фонетичного матеріалу на основі урахування специфічних труднощів засвоєння української звукової системи арабськими студентами покращує результати експериментального навчання.

Ця гіпотеза була результатом теоретичних досліджень автора, досвіду попередньої роботи, під час якої використовувались окремі елементи запропонованої системи організації навчального процесу, висновків, зроблених у результаті аналізу констатувального зрізу.

У ході формуючого експерименту перевірявся не кожен окремий елемент системи, а вся система в цілому, у взаємозв'язку всіх її ланок.

Навчальний експеримент проводився протягом 4 тижнів – 144 навчальні години. Із них 44 години – навчання фонетики, 64 години – закріплення вивченого фонетичного матеріалу, 36 годин – узагальнення та повторення вивченого.

Для проведення експериментального навчання були сформовані експериментальна (ЕГ) і контрольна (КГ) групи. Обидві групи (ЕГ і КГ) налічували однакову кількість студентів – 10 осіб (6 студентів, які володіють англійською мовою, та 4 – французькою). У процесі навчання було зафіксовано невисокий ступінь володіння мовою-посередником на рівні вимог методики середньої школи.

Структурна організація експерименту передбачала:

- 1) анкетування учасників;
- 2) експериментальне навчання;
- 3) три проміжних зрізи в процесі навчання;
- 4) підсумковий, кінцевий зріз.

Анкетування учасників експерименту мало на меті визначити їх вік та національну належність, а також міру володіння іншими іноземними мовами для визначення статусу мови-посередника (див. додаток Ж).

Анкета містила 8 запитань. Перше запитання з'ясовувало ім'я та прізвище учасників. Друге запитання було пов'язане з віком опитуваних. Вікова амплітуда була незначною (80 % - 19 років), оскільки в експерименті брали участь студенти підготовчого відділення.

Третє та четверте запитання анкети – місце народження та місце проживання до приїзду в Україну – розкривали діапазон регіонального походження респондентів. П'яте та шосте запитання щодо національності студентів і щодо рідної мови не виявило розбіжностей – усі вважали себе арабами, а рідною мовою називали арабську мову.

Наступне запитання анкети мало на меті з'ясувати, якою другою мовою володіють студенти. Більшість назвали англійську мову (67 %) , решта – французьку. Восьме запитання про те, якою мовою студентам легше сприймати навчальну інформацію, виявило цікаві результати. Більшість із них (80%) вказали на те, що навчальну інформацію їм легше сприймати арабською мовою. Це дає нам підстави дійти висновку, що арабська мова є пріоритетною в мовній свідомості і мовленнєвій практиці цього контингенту.

У доборі груп для апробації розробленої методики навчання ми керувалися такими соціологічними критеріями:

- однакова кількість студентів у кожній групі;
- однакова кількість учасників за віковим цензом;
- однакова кількість студентів, які володіють другою англійською та французькою мовами.

Аналіз груп був здійснений з метою підвищення валідності результатів експериментального дослідження.

Експериментальне навчання, яке проводилося у створених групах відповідно до плану дослідження, мало свої сталі та змінювані умови.

До сталих умов належали:

- 1) навчання української мови в групах починалося з нульового рівня;
- 2) однакова кількість навчальних годин, які відводилися для експерименту;
- 3) однаковий термін навчання;
- 4) однаковий обсяг навчального матеріалу, який необхідно було засвоїти студентам;
- 5) навчання проводилось на однаковому мовному матеріалі (фонетичному, лексичному, структурному);
- 6) однакові загальні умови навчання: звичайний розклад і наповнюваність груп;
- 7) після закінчення навчання студенти виконували однакові завдання для визначення рівня досягнутих умінь і навичок;
- 8) однакові критерії оцінювання.

До змінюваних умов належали:

- 1) методика формування слухових і артикуляційних навичок з урахуванням національної (арабської) орієнтації;
- 2) принцип організації роботи з фонетичним матеріалом, який потрібно було засвоїти;
- 3) організація навчального фонетичного матеріалу з урахуванням рідної мови студентів і їхніх національно-психологічних особливостей засвоєння.

Експериментальне навчання проводилось автором дослідження.

У ході створення національно орієнтованої методики навчання української вимови арабських студентів подібності та відмінності звукових систем української й арабської мов не були критерієм визначення обсягу й основної послідовності викладання фонетичного матеріалу. Вони визначалися природою та роллю звукових засобів української мови, метою навчання в повній взаємодії з комунікативними потребами студентів.

Робота з розвитку правильної і чіткої артикуляції голосних і приголосних звуків охоплювала чотири послідовні стадії, кожна з яких відрізнялась якісними особливостями. На першій – підготовчій – стадії вправи проводилися у такій послідовності: користуючись маленьким дзеркальцем, кожен студент експериментальної групи перевіряв правильність артикуляції потрібного звука, відповідно до описів характеристики голосного чи приголосного, представлених у вигляді рентгенографічних даних [229], дотримуючись інструкції викладача: „Перевірте перед дзеркалом правильність вашої артикуляції звука. Вимовляйте потрібний звук не поспішаючи, з короткою зупинкою, спочатку мовчки, далі пошепки. Стежте за положенням ваших артикуляційних органів і зображенням на малюнку”.

Мета наступної стадії – постановки звука – полягала у відпрацьовуванні правильного звучання ізольованого звука і створенні у студентів відповідних артикуляційно-слухових образів. Це досягалося шляхом імітації (за допомогою зорового і слухового контролю), або механічно (за допомогою моторно-дотикового сприйняття), або при комбінуванні першого і другого.

Як відомо, фонетична система рідної мови та мови-посередника в арабських студентів уже сформована. Вони володіють звичними для них прийомами використання мовного апарата, і тому досить часто помилковими вже були стійкі слухові образи, які закріпилися у мовній пам'яті студентів. Вважаємо, що саме через це учасники експерименту не помічали розбіжностей між своєю вимовою і зразком, якому вони намагалися наслідувати, неправильно вимовляли звуки, оскільки неправильно їх чули. Задля того, щоб створити належну асоціацію між слуховим і моторним уявленням, ми вважали за доцільне комбінувати тренування слуху й вимовних органів студентів, що сприяло запам'ятовуванню слухового враження з одночасним усвідомленням потрібних вимовних рухів. Тому в таких випадках ми виходили з того, що потрібний нам звук можна

розчленувати на кілька послідовних рухів і кожен такий вимовний рух можна сприйняти на дотик – шляхом обмацування, а також зорово – через малюнки, схеми, що ілюструють положення органів мовлення під час артикуляції того чи іншого звука. Так, наприклад, комбінуючи моторно-дотикове сприйняття вібрування голосових зв'язок через обмацування зовнішнього покриву гортані, з такими слуховими прийомами, як вимова дзвінких і глухих приголосних при закритих вухах або варіювання висоти звука під час голосного читання, студенти набували уявлення про співвідносну пару фонетичних категорій – відмінність між дзвінкими і глухими приголосними звуками. Комбінуючи вправи з палаталізації із спостереженнями над висотою власного шуму твердих і пом'якшених приголосних, студенти набували такого ж двостороннього моторно-слухового уявлення про іншу співвідносну пару фонетичних категорій. Такі узагальнені уявлення сприяли розвитку вмінь контролю над власною вимовою й вимовою інших, адже ще О.О.Реформатський свого часу відзначав, що „навчати правильної вимови потрібно не через відпрацювання окремих звуків, а через засвоєння системних категорій фонетики, даних парами й рядами в їхньому взаємозв'язку” [206, с.71].

Свідомому засвоєнню студентами правильної вимови сприяло використання серії наслідувальних вправ. Досвід засвідчив, що одним студентам було достатньо одноразової імітації, а іншим – необхідно було деавтоматизувати неправильно сформовані під впливом рідної мови фонетичні навички української вимови. Тому ми вважали за доцільне організувати такі вправи у наступній послідовності: індивідуальна імітація, що дозволяло експериментаторові пересвідчитися в здатності кожного студента проімітувати вслід за викладачем фонетичну модель, підготувати таким чином мовний апарат, далі – хорова імітація за викладачем.

На наступній стадії – автоматизації звука – здійснювалося відпрацювання правильної вимови звука у складі більших мовних одиниць, а

тренувальні вправи проводилися у такій послідовності: робота розпочиналася на складах, далі поступово переходила на слова, словосполучення і речення. Вправи цієї стадії передбачали автоматизацію вимовних навичок іноземних студентів спочатку на рівні складів різного типу, щоб не відволікати їхньої уваги на значення слова, а дати можливість зосередитися на правильній вимові.

Четверта стадія – стадія диференціації звуку – передбачала роботу з правильного вимовляння звуків у скоромовках, віршованих або прозових текстах з одночасним виробленням навичок слухового сприйняття та розрізнювання складних (змішуваних) звуків зі слуху (вправи на розвиток фонематичного слуху).

Завдання означеної стадії щодо диференціації звуку закінчували цикл тренувальних вправ варіативно-ситуаційного етапу. Одним із важливих елементів роботи над дикцією була робота зі скоромовками, які допомагали виробити легкість і чіткість звучання слів у прискореному темпі. Оскільки більшість слів у скоромовках мають складний, важковимовний підбір звуків, робота в аудиторії розпочиналася з подолання труднощів у вимові звукосполучень: важковимовні слова спочатку розбивалися на склади і вимовлялися повільно, спокійно; поступово темп прискорювався, але при дотриманні головної умови – приголосні, що повторюються, повинні звучати чітко і розбірливо. Від тривалого і багаторазового повторення одних і тих же слів мовний апарат іноземців налагоджується настільки, що згодом звикає виконувати таку ж роботу в швидкому темпі. Водночас, як відомо, така робота вимагає постійності протягом певного часу, тому частково відпрацьовування скоромовок та віршованих текстів було запропоновано для домашньої роботи студентів.

Національна орієнтація виявилась у реалізації навчальної моделі постановки і корекції артикуляції українських звуків, в окремих змінах

послідовності подачі фонетичного матеріалу, у визначенні характеру та обсягу тренувальної роботи, у визначенні типів вправ і видів завдань до них.

Послідовність уведення фонетичного матеріалу передбачала спочатку постановку голосних звуків. Оскільки арабський голосний звук [i] за своїми характеристиками (високий ступінь піднесення, передній ряд) відповідає українському голосному [i], то роботу над формуванням української орфоєпії ми розпочали саме з нього. Потім перейшли до голосного середнього ступеня піднесення [e] і завершили роботу коригуванням вимови звука [a], який в українській фонетиці належить до заднього ряду, а в арабській – до середнього. Для цього використовували такі артикуляційні вправи:

1. Вимовляйте арабський звук [i]. Просуньте язик ще більше вперед і вгору. Зафіксуйте цю артикуляцію українського звука [i].
2. Опустіть язик трохи вниз, прогніть передню частину спинки язика, кінчиком торкніться місця, де починаються нижні зуби. Зафіксуйте артикуляцію українського звука [e].
3. Опустіть язик дуже низько (горизонтально і плоско), збільшуйте отвір ротової порожнини. Зафіксуйте артикуляцію українського звука [a].
4. Вимовляйте послідовно, зверніть увагу на положення язика та ступінь відкриття ротової порожнини.

i – e – a, a – e – i

Наступним кроком навчального експерименту був процес формування навичок із вимови та розрізнення голосних звуків [y], [o]. Цей процес вимагав додаткових затрат часу та спеціальних тренувальних вправ, оскільки в арабській мові звук [o] відсутній, а характеристики цих звуків в українській фонетиці подібні (задній ряд, огубленість). Для досягнення результатів застосовували такі вправи:

1. Слухайте звуки [y], [o], спостерігайте за артикуляцією викладача. Зверніть увагу на форму губів і ступінь розкриття ротової порожнини.

2. Слухайте звуки [y], [o], дивіться на артикуляцію цих звуків та на малюнки губної артикуляції. Слухайте пояснення викладача.
3. Слухайте звуки [y], [o]. Порівняйте звучання та положення мовленнєвих органів на артикуляційних схемах.
4. Округліть губи. Вимовляйте арабський звук [y]. Більше округліть губи, трішки подайте їх вперед, опустивши задню частину спинки язика. Зафіксуйте артикуляцію. Вимовляйте український звук [y].
5. Вимовляйте український звук [y], зверніть увагу на форму губів, положення язика і характер отвору в ротову порожнину. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
7. Витягніть губи, щоб вимовити звук [y] і розслабте їх. Вимовляйте український звук [o]. Зверніть увагу на певне збільшення ступеня розкриття рота та більш низьке положення язика, ніж при вимові звука [y]. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
7. Вимовляйте послідовно, звертаючи увагу на форму губів, положення язика, ступінь розкриття рота.

у – о, о – у

у – о – а, а – о – у

у – а, а – у, о – а, а – о, о – у, у – о

Сформувавши та закріпивши орфоепічні навички вимови голосних звуків [i], [e], [a], [y], [o], ми перейшли до роботи над українським звуком [и], що також потребувало більше часу й зусиль, тому що цей звук відсутній не лише в арабській мові, а також і в англійській та французькій. Використовувалися такі вправи:

1. Слухайте звук [и]. Спостерігайте за артикуляцією викладача. Зверніть увагу на форму губів.
2. Слухайте звук. Дивіться на загальну схему артикуляції та на малюнок губної артикуляції.
3. Слухайте. Порівняйте звучання та положення мовленнєвих органів на

артикуляційних схемах.

4. Вимовляйте звук [і], потім розширте ротову порожнину і вимовляйте звук [и]. Зафіксуйте артикуляцію звука [и].
5. Вимовляйте український звук [и], стежте за ротовою порожниною. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
6. Вимовляйте послідовно, стежте за положенням губів та ротової порожнини.

і – и - і – и, и – і – и – і .

Згодом перейшли до постановки твердих приголосних і пов'язаного з ними наголошеного і ненаголошеного вокалізму. Постановку орфоепії приголосних розпочали з губних звуків. Тут знову відбувся перерозподіл навчального часу. Формування звуків [б], [п] зайняло більшу частину, ніж формування звуків [ф], [в], [м]. Це пояснюється тим, в арабській мові відсутній глухий приголосний звук [п], його часто підмінюють дзвінким [б], і його вимова та розрізнення становлять для арабськомовних студентів значні труднощі. Для формування вимови приголосного [п] ми застосовували наступні вправи:

1. Слухайте склади. Зверніть увагу на вимову першого звука.
па – ба, пе – бе, по – бо, пу – бу, пи – би
2. Дивіться на схему артикуляції звуків [б] і [п]. Слухайте склади ще раз.
3. Слухайте. Порівняйте звучання та положення мовленнєвих органів.
4. Енергійно зімкніть і розімкніть губи. Повторіть кілька разів.
5. Тримаючи перед ротом аркуш паперу, енергійно зімкніть і розімкніть губи, намагайтеся поштовхом повітря примусити папір рухатися.
6. Енергійно розмикаючи губи, вимовляйте звуки [п], [а]. Повторіть склад *па* кілька разів.
7. Вимовляйте звук [п] з усіма відомими вам голосними.
8. Вимовляючи звук [а], напружено зімкніть і розімкніть губи.
Вимовляйте склад *ана*.

9. Вимовляйте звук [б] з усіма відомими вам голосними.
10. Вимовляйте українські звуки [б] і [п]. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
11. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

- [п] – Пиляв Пилип поліно з лип,
Затупив пилу Пилип.
- Полола Поля пасльон у полі.

Далі перейшли до роботи над звуками [м], [ф], [в]. Губний звук [м] особливої уваги не потребував, а в роботі над звуками [ф], [в] завдання полягало лише в тому, щоб відкоригувати вимову дзвінкого звука [в], оскільки в арабській мові є глухий звук [ф] та неповнозвучний звук [ў].

Постановка передньоязикових приголосних [т], [д], [с], [з], [н] і сонорних звуків [р], [й] відбувалася практично без проблем, а для формування передньоязикового зімкненого звука [ц] і твердого сонорного [л] ми відвели більше часу. Це пояснюється тим, що звук [ц] – дифтонг, а звук [л] і в арабській, і в усіх європейських мовах вимовляється пом'якшено. Тому ми використовували такі вправи для формування вимови звука [ц]:

1. Подумайте про вимову звука [т]. Зафіксуйте артикуляцію. Потім плавно відведіть передню частину спинки язика від піднебіння, вимовляючи звук [с]. Повторіть цю вправу кілька разів.
2. Вимовляйте звук [ц], звіряючи свою артикуляцію з артикуляційною схемою.
3. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

ца – цо – цу – ци – це; ац – оц – уц – иц – ец
зи – си – ци, зе – се – це, зо – со – цо, зу – су – цу, за – са – ца

[ц] – Цок – цок – цок – це цокотуха.
цокотить на квітці муха.

І для формування вимови звука [л]:

1. Кінчик язика міцно притуліть до початку верхніх зубів і, відштовхнувшись від них, вимовляйте звук [у]. Повторіть склад, який у вас вийшов, – лу. Зверніть увагу на відтягнутий назад язик та на його ложкоподібну форму.
2. Вимовляйте довго склад *ли*. Знайдену артикуляцію зафіксуйте.
3. Вимовляйте звук [л] з усіма відомими вам голосними звуками. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
4. Слухайте, повторюйте. Вимовляйте довгі звуки.
и – л – и, а – л – а, о – л – о, у – л – у, е – л – е
5. Слухайте, повторюйте.

ла, ло, ле, ли, лу; ал, ол, ел, ил, ул; лан, лин, лаз, лад, лати, лоб;
ра – ла, ро- ло, ре – ле, ру – лу, ри – ли;
ар – ал, ор – ол, ер – ел, ур – ул, ир – ил

Наступним етапом було ознайомлення із звуко-буквеним співвідношенням позиційно-комбінаторних алофонів українських голосних на матеріалі літер *я, ю, є, ї* та із нелітерним графічним знаком – апострофом. Звернули увагу на залежність вимови звука від місця розташування літер (початок слова, після голосних, знака пом'якшення та губних приголосних – два звуки, після передньоязикових і сонорних – м'якість). Застосовувались такі вправи:

1. Слухайте, повторюйте. Читайте.

єл – єн – єт – єд – єц – єс - єз - єр;

їл – їн – їт – їд – їц – їс – їз – їр;

п'є – б'є – в'є – ф'є – м'є – р'є; п'ї – б'ї – в'ї – ф'ї – м'ї – р'ї

2. Читайте склади.

ял – ля, ян – ня, ят – тя, яд – дя, яц – ця, яс – ся, яз – зя, яр – ря;

юл – лю, юн – ню, ют – тю, юд – дю, юц – цю, юс – сю, юз – зю, юр – рю;

п'я – па, б'я – ба, в'я – ва, ф'я – фа, м'я – ма, р'я – ря;

яп – п'я, яб – б'я, яв – в'я, яф – ф'я, ям – м'я, яр – р'я;

п'ю – пу, б'ю – бу, в'ю – ву, ф'ю – фу, м'ю – му, р'ю – ру;

п'ю - юп, б'ю – юб, в'ю – юв, ф'ю – юф, м'ю – юм, р'ю – юр

3. Прочитайте слова. Зверніть увагу на вимову літер *я, ю, є* після приголосних. Перепишіть.

Поряд, земля, гуляти, люк, тюк, бабуся, сюди, людина, любов, воля, доля, теля, тополя, люк, баня, диня, ряст, ляда, пісня.

4. Прочитайте слова. Зверніть увагу на вимову літер *я, ю, є, ї* на початку слова, після голосних та після апострофа. Запишіть.

Яма, їсти, їду, юрист, юрта, яблуна, в'юн, п'ята, м'ята, з'їзд, пір'їна, подвір'я, явір, ювілей, юрба, моя, в'юн, моє, твої, м'ясо, сім'я, здоров'я, м'язи, лілеї, ясно, ім'я.

Подальшим етапом нашої роботи було ознайомлення з функціями м'якого знака та постановка груп м'яких приголосних і пов'язаного з ним наголошеного і ненаголошеного вокалізму. Для цього використовували такі вправи:

1. Слухайте. Зверніть увагу на артикуляцію приголосних звуків у складах:

ня, ню, не, ньо, ні, нь; тя, тю, те, тьо, ті, ть; дя, дю, де, дьо, ді, дь;

ся, сю, се, сьо, сі, сь зя, зю, зе, зьо, зі, зь; ця, цю, це, цьо, ці, ць

2. Налаштуйте органи мовлення на вимову звука [і]. Не змінюючи положення язика, притисніть його кінчик до початку нижніх зубів, а передню частину спинки зімкніть з альвеолами верхніх зубів. Дивіться схему артикуляції. Зафіксуйте артикуляцію м'якого приголосного [н'].

3. Налаштуйте мовленнєві органи і, перш за все, язик на вимову звука [і].

Потім, не змінюючи положення язика, починайте вимовляти м'який звук [н'], переходячи до голосного звука [і].

4. Слухайте, повторюйте. Читайте.

тя – дя – зя – ся – ця - ня; тю – дю – зю – сю - цю – ню;

ян – ня, ят – тя, яд – дя, яз – зя, яс – ся, яц - ця;

юн – ню, ют – тю, юд – дю, юз – зю, юс – сю, юц - цю;

н – нь, т – ть, д – дь, з – зь, с – сь, ц – ць

5. Слушайте, повторюйте. Зверніть увагу на протилежний напрямок руху язика у процесі вимови твердих і м'яких приголосних. Читайте.

та – тя, те – те, то – тьо, ту – тю, ти – ті, т – ть;

да – дя, де – де, до – дьо, ду – дю, ди – ді, д – дь;

са – ся, се – се, со – сьо, су – сю, си – сі, с – сь;

за – зя, зе – зе, зо – зьо, зу – зю, зи – зі, з – зь;

ца – ця, це – це, цо – цьо, цу – цю, ци – ці, ц – ць;

на – ня, не – не, но – ньо, ну – ню, ни – ні, н – нь

6. Слушайте, повторюйте. Слідкуйте за артикуляцією. Читайте.

ці – цю – цьо – це – ця – ць; ті – тю – тьо – те – тя – ть;

зі – зю – зьо – зе – зя – зь; ді – дю – дьо – де – дя – дь;

сі – сю – сьо – се – ся – сь; ні – ню – ньо – не – ня – нь

7. Читайте. Слідкуйте за артикуляцією твердих і м'яких звуків.

Лин – лінь, дон – день, ліз – лизь, мед – мідь, тин – тінь, рис – рись, син – синь, сад – сядь, лан – лань, лаз – лазь, завод – заводь.

8. Читайте. Слідкуйте за артикуляцією приголосних звуків.

Тюк, бабуся, сюди, вулиця, баня, диня, пісня, сядь, столиця, друзі, матуся.

День, тінь, рись, лінь, мідь, паморозь, лазь, пень, дідусь, відповідь, ціна.

Формування вимови задньоязикових приголосних [г], [к], [х], глоткового [г], передньоязикових щілинних [ж], [ш] та передньоязикових зімкнених [ч], [дж], [дз] не викликало труднощів і тому не вимагало зміни розподілу навчального часу.

Такий розподіл фонетичного матеріалу на першому етапі дає можливість сформувати у студентів навички розрізнення типів основної артикуляції за способом артикуляції, активним мовним органом, участю голосу, сприяє кращому засвоєнню артикуляційного укладу веляризованих приголосних. Разом з тим наявність спільної артикуляційної й акустичної

ознак у м'яких приголосних і робить постановку м'якості більш продуктивною.

На наступному етапі проводилась паралельна робота над вимовою твердих і м'яких приголосних, що мало сприяти засвоєнню фонологічної ознаки *твердості-м'якості* приголосних української мови. У процесі формування та закріплення цієї ознаки застосовувались такі вправи:

5. Слухайте. Порівняйте звучання. Зверніть увагу на кількість голосних звуків у парах запропонованих складів:

ліа - ля, ніа - ня, тіа - тя, діа - дя, сіа - ся, зіа - зя, ріа - ря;

ліу - лю, ніу - ню, тіу - тю, діу - дю, сіу - сю, зіу - зю, ріу - рю

6. Слухайте. Порівняйте звучання. Зверніть увагу на кількість приголосних звуків у парах запропонованих складів:

ял - ля, ян - ня, ят - тя, яд - дя, яц - ця, яс - ся, яз - зя, яр - ря;

юл - лю, юн - ню, ют - тю, юд - дю, юц - цю, юс - сю, юз - зю, юр - рю;

7. Вимовляйте приголосні звуки, позначені літерами *т, д, с, з, н, л, р* у сполученні з літерами *я, ю, є*. Під час вимови розтягуйте склади.

8. Вимовляйте склади в швидкому темпі, зосередивши увагу на голосному.

тя - дя - ся - зя - ня - ля - ря; дядя, ляда, тьяма, сяду, буря, ряд;

тю - дю - сю - зю - ню - лю - рю; сюди, синю, любов, варю, дядю

9. Вимовляйте склади.

тя - ят, дя - яд, ця - яц, ся - яс, зя - яз, ня - ян, ля - ял, ря - яр;

тю - ют, дю - юд, цю - юц, сю - юс, зю - юз, ню - юн, лю - юл, рю - юр;

У ході експерименту постановка і корекція вимови розглядалась як двоєдиний процес, що складається з двох етапів, – створення адекватних слухових образів мови й артикуляційних навичок, корекції порушень, які з'явилися у процесі постановки вимови, засвоєння позиційної системи та фонологічних (звуко-смилових) опозицій і, нарешті, реалізації фонетичних навичок у різноманітних видах мовленнєвої діяльності з метою їх тренування та активізації.

Звичайно, виділення окремих етапів у експерименті досить умовне, оскільки вони взаємопроникаючі та взаємозумовлені. Ураховуючи це, можна уявити співвідношення вказаних етапів експерименту відповідно до кількості навчального часу, який відводився на кожен з них, як арифметичне відношення чисел 9:3:5:10, де загальна кількість навчального часу умовно прийнята за 10 частин.

Слід зазначити, що формування слухових і артикуляційних навичок у період експериментального навчання не замінює собою решти видів роботи, які звичайно проводяться на початковому етапі навчання, а тісно поєднується з ними. У зв'язку з цим важливого значення набуває постійний і цілеспрямований контроль за правильним фонетичним оформленням мовлення студентів.

Комплекс вправ, які застосовувались у процесі навчання (див. додаток Б), являє собою фонетичні вправи з певною мовленнєвою спрямованістю, а також умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи з фонетичною спрямованістю, розподіл за етапами формування слухових і вимовних навичок. Максимальне використання всіх можливих видів таких вправ повинне забезпечити формування фонематичного слуху та артикуляційного укладу, властивих українській перцептивній та артикуляційній базам. Таким чином, використовувались як аудіювальні, так і артикуляційні вправи. Завдання, які додаються до вправ, реалізували операціональний принцип навчальної діяльності студента, тобто кожне завдання було стимулом до завершення певної операції.

Поточну інформацію про хід експерименту отримували шляхом проведення поточних зрізів, остаточні висновки про його ефективність робили на основі порівняння результатів післяекспериментальних кінцевих зрізів у експериментальній та контрольній групах.

3.3. Результати експериментальної перевірки ефективності системи роботи з формування орфоепічних умінь та навичок з української мови в арабських студентів

Мета експериментальної перевірки – визначення рівня сформованості слухових і орфоепічних умінь та навичок з української мови в арабських студентів у процесі сприйняття мовлення і при його творенні в таких видах мовленнєвої діяльності, як читання та розмовна практика (спонтанне мовлення), а також визначення ефективності застосованої методики формування слухових і артикуляційних навичок з української мови в арабських студентів. Як і у випадку проведення констатувального зрізу в кінці навчання на підготовчому факультеті з метою визначення досягнутого студентами рівня сформованості слухових і артикуляційних навичок двадцятьом учасникам експериментальної та контрольної груп було запропоновано фонетичний диктант у вигляді квазіомонімів та складів, які містять усі звуки української мови в різних фонетичних позиціях (див. додаток Г). Крім того, з метою виявлення позиційної зумовленості можливих порушень студентам було запропоновано прочитати незнайомі слова, які містять звуки фонетичної системи української мови в усіх можливих фонетичних позиціях (див. додаток Д). Потім читання зв'язного тексту, лексичний склад якого реалізує названі умови (див. додаток Е). Останнім завданням кінцевого зрізу був магнітний запис спонтанного монологічного мовлення студентів на будь-яку цікаву для них тему. Як правило, це були невеликі зв'язні монологічні висловлювання описово-побутового характеру (погода, інтер'єр, місто, країна, друзі). Час висловлювань не обмежувався.

Методика обробки отриманих результатів була аналогічною до методики аналізу результатів констатувального зрізу.

Порівняння показників кінцевих зрізів для ЕГ і КГ при сприйнятті студентами фонемного складу слів дозволяє встановити значну перевагу результатів експериментальної групи в розрізненні та артикуляції усіх видів фонем, які аналізувалися. Так, правильне розпізнавання слів у ЕГ становило 87,3 %, тоді як у КГ – менше 46 %. А рівень правильної фонемної ідентифікації приголосних і голосних дещо вищий, ніж рівень ідентифікації слів у обох порівнюваних групах. Однак процентний показник цього параметру в ЕГ майже у півтора рази вищий від результатів КГ (пор. для приголосних: ЕГ – 96,09 % і КГ – 58,7 %, для голосних ЕГ – 96,8 % і КГ – 51,9%). Більш високі результати фонемного сприйняття в порівнянні з розпізнаванням слів підтверджують тезу про те, що механізм імовірного прогнозування, який діє паралельно на всіх мовленнєвих рівнях, у випадку пред'явлення квазіомонімів проявляється найбільш яскраво саме на фонемному рівні. З методичної точки зору цей факт можна пояснити також тим, що лабільні (нестійкі, рухливі) властивості слухових навичок можуть бути сформовані в процесі більш тривалого тренування в реальному процесі сприйняття живого мовлення.

Зупинимося детальніше на аналізі результатів завершального зрізу окремих груп приголосних.

Значний приріст показників (у 1,8 разу) виявили результати сприйняття губних приголосних у ЕГ порівняно з КГ. Дані кінцевого зрізу в порівнянні ЕГ і КГ за ідентифікацією губних приголосних пред'явлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Порівняльні дані результатів кінцевого зрізу сприйняття студентами
ЕГ і КГ губних приголосних

звук	Буквене позначення															
	п		п'		б		б'		ф		ф'		в		в'	
[п]	93	50	3,0	-	7,0	30	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-
[п']	3,1	17,1	95,7	50	-	10	1,2	22,9	-	-	-	-	-	-	-	-
[б]	1,5	30	-	20	95	30	3,5	20	-	-	-	-	-	-	-	-
[б']	-	15	3,0	30	5,0	10	92	45	-	-	-	-	-	-	-	-
[ф]	-	-	-	-	-	-	-	-	100	60	-	-	-	40	-	-
[ф']	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	100	50	-	-	-	20
[в]	-	-	-	-	-	6,7	-	-	-	15	-	-	95	65	5,0	13,3
[в']	-	-	-	-	-	-	-	6,7	-	-	3,3	13,3	-	26,7	96,7	53,3
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Правильне розпізнавання *твердості* губних у ЕГ становить 95,75 %, а в КГ – 51,25 %. Більш значною – майже в 2 рази – виявилась відмінність результатів правильної ідентифікації *м'якості* (пор. ЕГ – 96,1% і КГ – 49,57 %). Розпізнавання диференційної ознаки *глухості* губних приголосних у ЕГ – 94,2 % і КГ – 50,8 %. Близькі до цих показників і результати сприйняття *дзвінкості* – ЕГ – 94,7 % і КГ – 52 %. Слід зауважити, що порушення диференційної ознаки *зімкненість-щілинність* не було виявлено в жодній із порівнюваних груп. Наведені показники свідчать про достатній рівень сформованості слухових навичок учасників ЕГ в процесі дослідного навчання сприйняття губних приголосних.

Середні результати сприйняття передньоязикових приголосних та африкатів у ЕГ також суттєво перевищують показники КГ, що відображається в таблицях 3.2, 3.3 та 3.4.

Таблиця 3.4

Порівняльні дані результатів кінцевого зрізу сприйняття студентами
ЕГ і КГ африкатів

ЗВУКИ	Буквене позначення																	
	ц		ц'		ч		ч'		дз		дз'		дж		дж'		с'	
[ц]	100	80		10	-	-	-	-	-	10	-							
[ц']			100	73	-	-	-	-	-	-	-	17						10
[ч]					100	60		21									19	
[ч']					6,0	12	94	78									10	
[дз']		22							100	73		5,0						
[дз]			6,0	22						17	94	61						
[дж]													100	68			32	
[дж']														10	100	90		
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп за ознаками *твердості-м'якості й африкативності-щільності* подані в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Порівняльні дані правильної ідентифікації фонемних ознак
передньоязикових приголосних

Група	Правильна ідентифікація фонемних ознак, %		
	твердість	м'якість	африкативність
Експериментальна група	98,3	99,2	100
Контрольна група	68	66,7	87,13

Фонетичні акустичні характеристики задньоязикових приголосних, як і в період констатувального зрізу, провокували велику кількість помилок у їх розпізнаванні у порівнянні з передньоязиковими. Однак показники правильного розпізнавання в ЕГ перевищують показники в КГ більш ніж у півтора (1,7) рази (пор. ЕГ – 97,9% і КГ – 57,4%). Результати кінцевого зрізу

ідентифікації задньоязикових приголосних та фарингального подані в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняльні дані результатів кінцевого зрізу сприйняття студентами ЕГ і КГ задньоязикових приголосних і фарингального

звук	Буквене позначення															
	к		к'		г		г'	х		х'		г		г'		
[к]	96,7	48		24	3,3	28										
[к']	9,0	11	91	52		16	21									
[г]		40			100	60										
[х]								96,4	80			3,6	20			
[х']										96,2	58,4			3,8	41,6	
[г]									21			100	65		14	
[г']										5,0	21		24	95	55	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	

Правильна ідентифікація таких фонемних ознак як *зімкненість-щілинність* та *глухість-дзвінкість* у порівнянні ЕГ і КГ відображена у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Порівняльні дані правильної ідентифікації фонемних ознак задньоязикового приголосного та фарингального

Група	Правильна ідентифікація	
	дзвінкість	глухість
Експериментальна група	97,5	96,7
Контрольна група	57,5	64,15

Таблиця 3.8

Порівняльні дані результатів кінцевого зрізу сприйняття учасниками експерименту носових сонорних приголосних

звуки	Буквене позначення							
	м		м'		н		н'	
[м]	90	60	10	40	-	-	-	-
[м']	6,7	46,7	93,3	53,3	-	-	-	-
[н]	-	-	-	-	95	65,0	5,0	35
[н']	-	-	-	-	5,0	45,0	95,0	55
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Таблиця 3.9

Порівняльні дані результатів кінцевого зрізу сприйняття учасниками експерименту плавних сонорних приголосних

звуки	Буквене позначення								пропуск	
	л		л'		р		р'			й
[л]	93,3	53,3	6,7	33,3						13,4
[л']	16,7	60	83,3	40,0						
[р]					100	70	-	30		
[р']				13,3		20	100	66,7		
[й]							40	100	40	20
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Правильне розпізнавання сонорних приголосних звуків становить 94,3% у ЕГ і 54,3 % у КГ. Таким чином, величина абсолютного приросту показників у ЕГ дорівнює 40 %. Результати кінцевого зрізу розпізнавання сонорних подані в таблицях 3.8 і 3.9.

Зниження показників відбувається в основному за рахунок порушення диференційної ознаки *твердості-м'якості*. Якщо результати ЕГ за ознакою

твердості перевищують результати КГ в 1,5 разу, то за ознакою *м'якості* майже вдвічі.

Слід зазначити, що сприйняття груп приголосних, які відрізняються за активними мовленнєвими органами, характеризувалося порушенням диференційної ознаки *твердості-м'якості* як у ЕГ, так і в КГ. Однак порушення диференційної ознаки *глухості-дзвінкості* спостерігалися лише в процесі визначення губних і задньоязикових приголосних у обох порівнюваних групах. Порушення *африкативності* відмічені лише в процесі сприйняття африкат у КГ. *Дзвінкість* приголосних порушувалась у ЕГ лише у випадку розпізнавання губних приголосних, а в КГ – при ідентифікації губних і задньоязикових, що виявилось найбільш яскраво. У КГ при сприйнятті приголосних більшою мірою порушувалась ознака *м'якості*. Те ж можна сказати в цілому і про ЕГ, однак кількість таких порушень у зіставленні суттєво відрізняється. Це видно із порівняння результатів порушень учасниками ЕГ і КГ фонемних ознак у процесі сприйняття українських приголосних, які відображені в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Порівняльні дані результатів підсумкового зрізу уміння ідентифікувати фонетичні ознаки українських приголосних у процесі їх сприйняття

Фонетичні ознаки	Групи приголосних	Кількість неправильних відповідей (у %)	
		ЕГ	КГ
Твердість	усі групи	2,8	38,4
М'якість	усі групи	4,2	45,1
Глухість	губні, задньоязикові	3,8	23,3
Дзвінкість	губні, задньоязикові	5,3	59,3

Результати сприйняття учасниками ЕГ приголосних виявляють, що слухові навички студентів у цілому сформовані. Незначні труднощі, які виникли у них під час сприйняття *м'якості* приголосних, пояснюються особливою складністю формування у них нового способу дії – розрізнення на слух палаталізованих приголосних, які не належать арабській перцептивній та артикуляційній базам. Причиною ускладнень, пов'язаних із розпізнаванням *глухості-дзвінкості* губних і задньоязикових приголосних, крім іншого, може бути той факт, що для розрізнення цієї фонетичної ознаки потрібне дуже тонке акустичне відчуття. Крім того, існує думка, що здатність розрізнення *глухості-дзвінкості* з'являється лише на завершальному етапі формування фонематичного слуху на базі рідної мови. Фонетики доводять, що розрізнення шиплячих і аффрикат є складним і для носіїв рідної мови, для цього потрібна максимальна досконалість слуху. А значить, формування абсолютної слухової навички розрізнення фонемних ознак українських приголосних іноземними студентами досягти у перший рік вивчення мови нереально навіть за умови багаторазового виконання пропонованих завдань.

Правильне розрізнення голосних фонем у запропонованих учасникам експерименту квазіомнімах і словах у ЕГ майже в 2 рази (1,85) перевищує результати КГ. Порівняння показників ЕГ і КГ подані у таблицях 3.11 і 3.12.

Таблиця 3.11

Порівняльні дані результатів підсумкового зрізу сприйняття українських голосних [а], [о], [у]

звуки		Буквене позначення															
		а		я		о		у		ю		е		є		і	
[а]	1	100	63,6				12,7						14,5		9,2		
	2			95,0	65,0											5	35
[о]						98,6	61,8	1,4	34,1								
[у]	1					6,0	50,0	90,0	45,0	4,0	5,0						
	2						30	10,0	60,0	90,0	10,0						
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Таблиця 3.12

Порівняльні дані результатів контрольного зрізу сприйняття українських голосних [е], [и], [і]

звук и		Буквене позначення															
		е		є		и		і		ї		о					
[е]	1	96,0	42,0	4,0	32,0		16,0		10,0								
	2	2,9	5,0	97,1	55,8		15,0		12,1								12,1
[и]		2,3	6,7		12,5	91,0	52,5	6,7	28,3								
[і]	1				9,2	6,1	40,8	93,9	50,0								
	2					2,0	32,8	2,3	20,0	95,7	47,2						
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

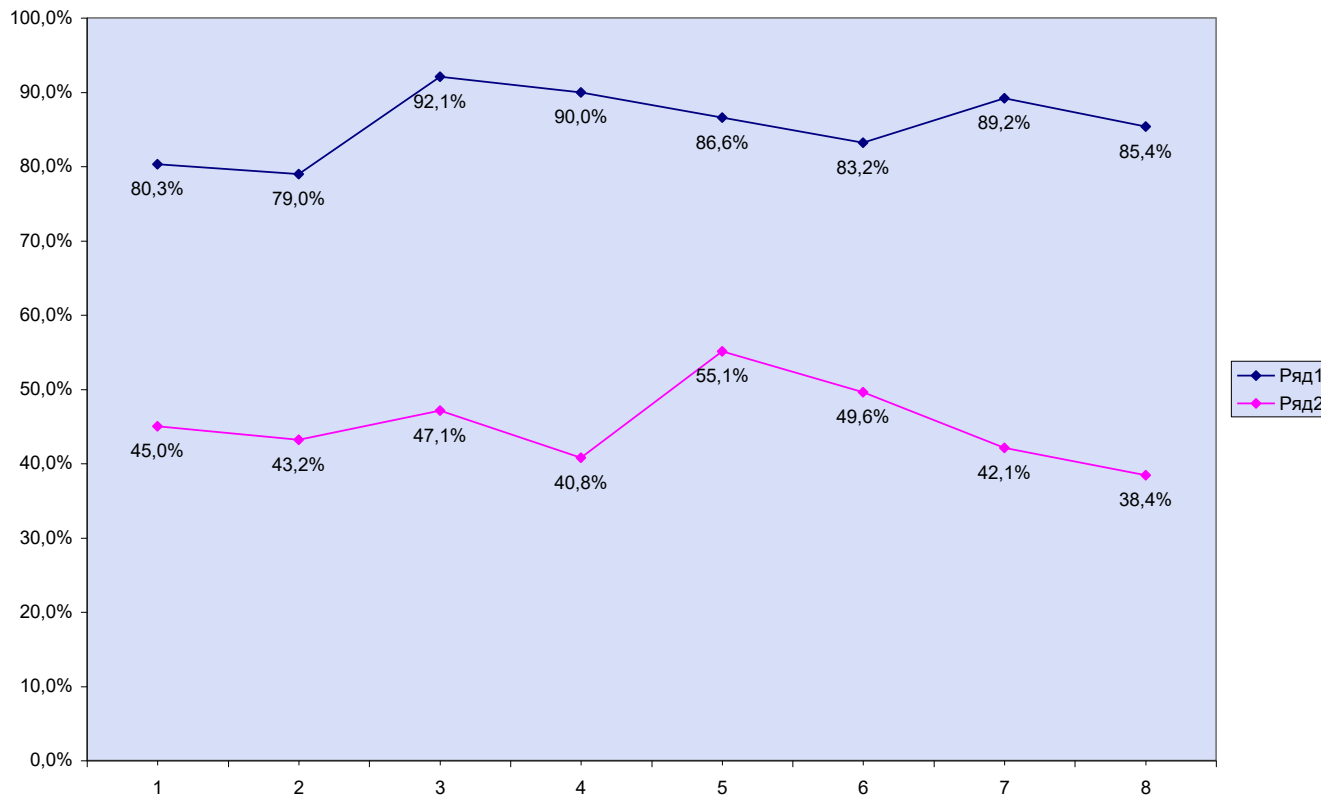
Отримані результати дозволяють говорити про повну несформованість навичок фонемного розпізнавання на слух голосних звуків у КГ (про це

свідчать як низькі показники, так і велика кількість варіантів голосних). У ЕГ правильна ідентифікація голосних після твердих приголосних становить 96,3% і 95,1 % у позиції після м'яких приголосних. Стосовно результатів КГ, то очевидною є залежність фонемного вибору від якостей попереднього приголосного. Так, у позиції після твердого приголосного голосні правильно розпізнавалися в 36,7 % випадків, а після м'якого – в 45,1 %. Відомо, що труднощі при сприйнятті голосних створюють, перш за все, такі лінгвістичні фактори, як варіативність якісних характеристик голосних звуків і їхня недостатня довгота, які зумовлені позицією голосних у слові, сполучуваністю з сусідніми звуками. Але в нашому випадку є підстави стверджувати про наявність і методичних причин, оскільки позиційний вплив попереднього приголосного на голосний може бути зумовлений несформованістю навички звукової диференціації *твердості-м'якості* приголосних.

Об'єктом перевірки сформованості слухових і артикуляційних навичок у нашому експерименті стала їхня реалізація в усному самотійному висловлюванні та читанні. Річ у тім, що, хоча при читанні якість мовлення залежить від зорових відчуттів, слуховий і мовленнєво-руховий аналізатори беруть активну участь у цій діяльності. Мовленнєво-руховому аналізатору “належить роль контролюючого апарату, він ніби підказує зоровому аналізатору, з якою із оптично близьких фонем у цьому випадку він має справу”[2, с.165]. Читання супроводжується промовлянням матеріалу, який сприймається внутрішнім мовленням, при цьому чим слабше відпрацьовані операції вимови і чим гірше студент володіє фонемними, звуковими і буквеними відповідностями в певній мові, тим повільніше відбувається внутрішня артикуляція.

Аналіз усного мовлення арабських студентів виявляє суттєву перевагу результатів звукової реалізації в ЕГ. Так, правильна вимова приголосних звуків у мовленні учасників експерименту ЕГ становила 85 % від загальної кількості реалізацій усіх приголосних фонем, тоді як цей же показник у КГ

становить 45 %, що в 1,9 разу нижче від результатів ЕГ. Зафіксовані конкретні спотворення носять як фонемний, так і фонетичний характер. Порівняльні результати правильної реалізації губних приголосних дозволяють констатувати достатній рівень сформованості навички артикуляції губних приголосних (рис.3.1).



1	2	3	4	5	6	7	8
п	п'	б	б'	ф	ф'	в	в'

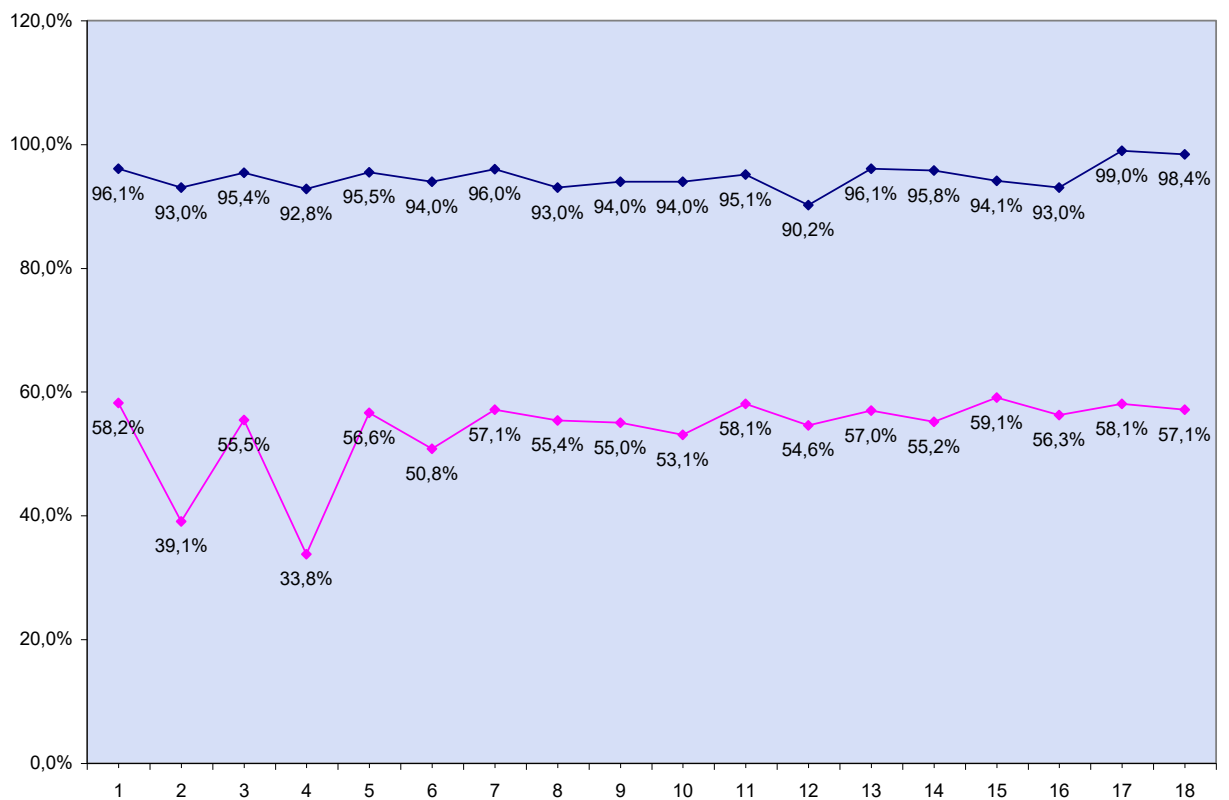
Рисунок 3.1. Результати правильної реалізації губних приголосних у ЕГ і КГ.

Примітка. По осі абсцис – українські приголосні фонемні, по осі ординат – процент нормативної реалізації вказаних фонем.

Слід зауважити, що артикуляційна навичка, необхідна для правильної реалізації губних приголосних при цілеспрямованій методиці навчання формується порівняно легко протягом навчального етапу завдяки тому, що

губна артикуляція легко спостерігається та відчувається. Порухення ДО глухості-дзвінкості виявилось в ЕГ у незначній кількості – в 3,2 % випадків. У КГ цей показник становить 53 %. В обох порівнюваних групах було зафіксовано порушення диференційної ознаки *твердості-м'якості*. Але результати порушення цієї ознаки в КГ перевищують результати ЕГ в 3,7 разу (пор. 33 % випадків спотворення в КГ і 9 % випадків - в ЕГ).

Рівень правильної реалізації передньоязикових приголосних досить високий у обох групах (рис.3.2).

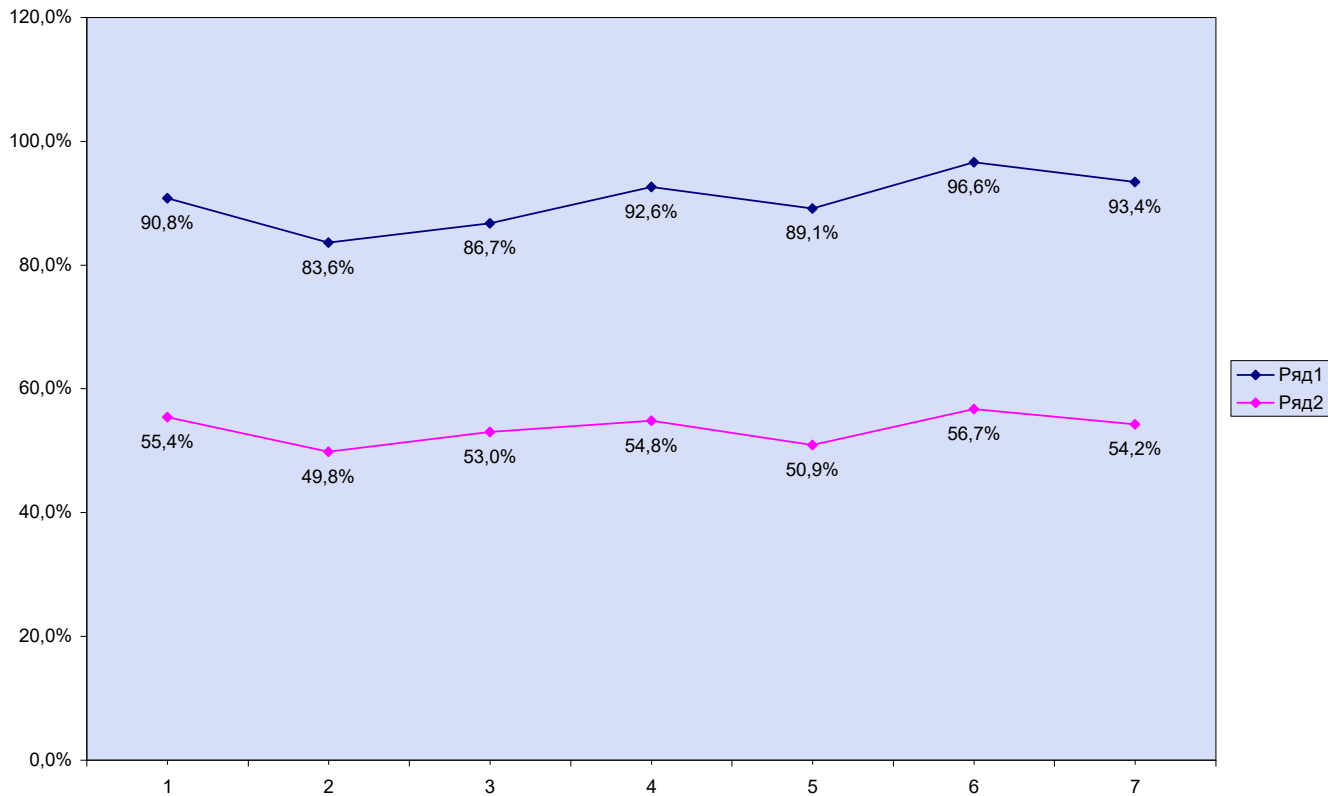


1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
т	т'	д	д'	с	с'	з	з'	ж	ж'	ш	ш'	ч	ч'	ц	ц'	дз	дж

Рисунок 3.2. Результати правильної реалізації передньоязикових приголосних в ЕГ і КГ.

Разом з тим зафіксовано відхилення в КГ, і їхній кількісний аналіз дає можливість оцінювати очевидну перевагу аналогічних показників у ЕГ.

Спотворення релевантних ознак фонем становило 12% у ЕГ і 39% у КГ. Результати порушення диференційної ознаки *твердості-м'якості* зімкнених передньоязикових у ЕГ майже в 2 рази (1,8) нижчі порівняно з результатами у КГ. В обох групах спостерігається спільна тенденція до помилок у реалізації *м'якості* передньоязикових приголосних, хоча в ЕГ це виявилось не так яскраво, як у КГ. Використана методика постановки артикуляції та формування слухових і артикуляційних навичок дозволила в більшості випадків запобігти помилкам у виділенні інтегральних ознак, про що свідчать лише 7 % випадків вимови арабських апікальних [t], [d] замість українських. У КГ цей показник становить 29 % випадків. Слід підкреслити, що саме цей факт – недостатня сформованість дорсального укладу передньоязикових зімкнених приголосних – міг викликати труднощі, пов'язані з реалізацією їхньої м'якості. Причиною цього є фізіологічна несумісність артикуляційних актів, “які характеризують, з одного боку, апікальний спосіб творення, з іншого – акт палаталізації приголосних” [3; с.49]. Порушення релевантних ознак *щільності й африкатності* в процесі реалізації українських щільних і африкатів у ЕГ виявились у незначній кількості студентів (біля 7%), але в КГ їх було значно більше (24 % випадків порушень). Випадки правильної реалізації задньоязикових приголосних у ЕГ більше ніж удвічі перевищують результати в КГ (рис.3.3).



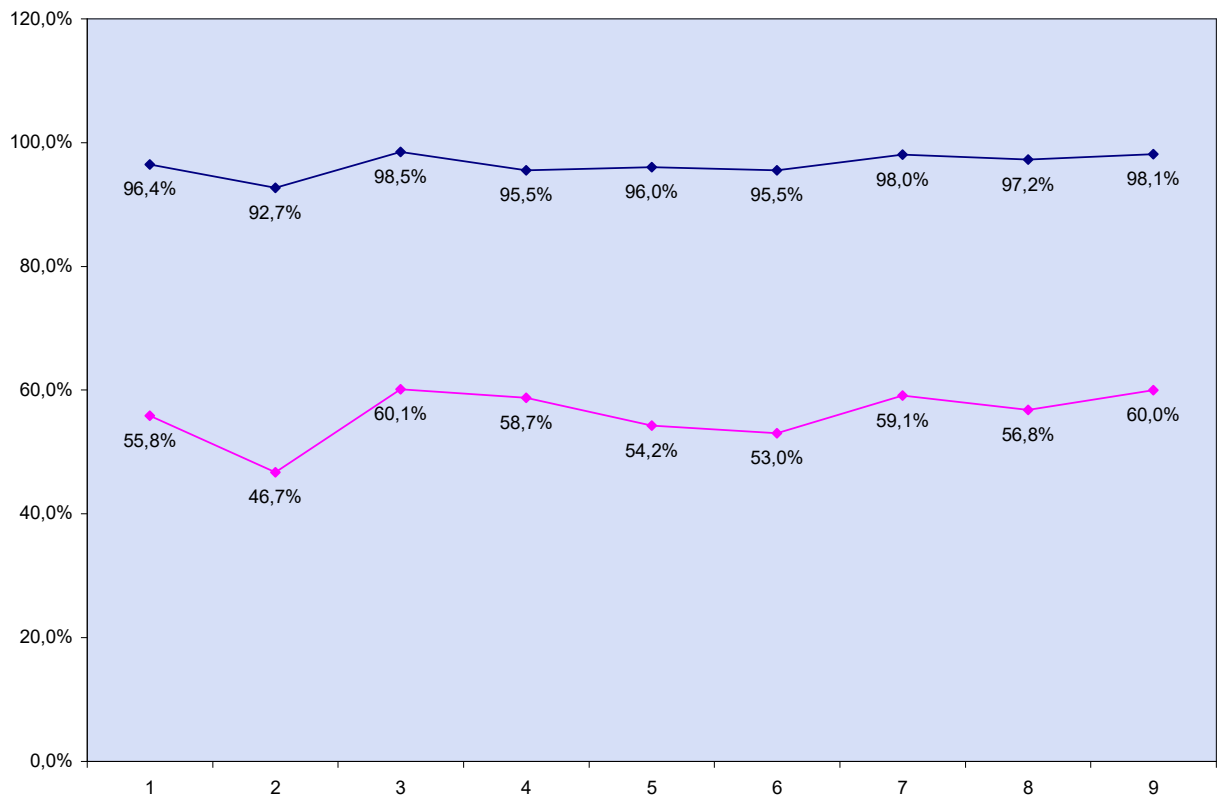
1	2	3	4	5	6	7
к	к'	г	х	х'	г	г'

Рисунок 3.3. Результати правильної реалізації задньоязикових приголосних в ЕГ і КГ

Яскрава картина фонетичних спотворень у КГ спостерігалася в основному внаслідок порушень інтегральних ознак фонем, а саме, вимови гортанних і фарингальних звуків замість українських задньоязикових приголосних, що складає майже 30 % випадків. У КГ значно частіше траплялися порушення диференційної ознаки *твердості-м'якості* (співвідношення результатів ЕГ і КГ з цієї ознаки можна пред'явити як 1:3).

Аналіз результатів реалізації сонорних показав перевагу даних у ЕГ в 1,3 разу порівняно з КГ. Слід зауважити, що порушення ДО твердості-м'якості зафіксовані як у ЕГ, так і в КГ. Але показник спотворень цієї ознаки у КГ в 1,5 разу перевищує аналогічні показники ЕГ. Порушення інтегральних ознак фонем становлять в ЕГ 4 %, тоді як у КГ неправильна вимова фонем

|н| і |й| складала майже 40 % випадків. Порівняльні результати правильної реалізації сонорних учасниками експерименту подано на рис.3.4.



1	2	3	4	5	6	7	8	9
м	м'	н	н'	л	л'	р	р'	й

Рисунок 3.4. Результати правильної реалізації сонорних у ЕГ і КГ.

Аналіз вимови голосних звуків української мови показав, що їхня реалізація в середньому була кращою в ЕГ – 88 %, ніж у КГ, де нормативно реалізувалися лише 42 % всіх вимовлених голосних. Так, у позиції після твердих характерні для носіїв арабської мови заміни українського [а] звуком [е] спостерігалися в КГ у 35 % випадків, а в ЕГ подібні заміни склали лише 4 %. Правильна реалізація |и| в ЕГ майже вдвічі перевищує показники КГ. При цьому діапазон реалізації |и| в КГ широкий: він охоплює практично всі шість голосних української мови. Результати вимови |и| в ЕГ показали, що незначні порушення в основному відбуваються внаслідок незначного

пом'якшення попереднього приголосного, що призводить до появи на місці |и| голосного близького до |і|. Реалізація |е| після твердих приголосних складає майже 40 % у КГ, що майже в 2 рази нижче від показників ЕГ.

Особливо часто в КГ траплялися взаємозаміни |о| і |у| (від 30 % до 40 %), заміни |и| звукосполученням [йе] з пом'якшенням попереднього приголосного (майже 30 %). Результати реалізації голосних у вказаній позиції свідчать про перевагу показників ЕГ як у кількісному відношенні (пор.: 87 % правильної вимови в ЕГ і 39 % у КГ), так і в якісному (діапазон можливих замін в КГ ширший, а в мовленні студентів ЕГ |и| реалізований нормативно, заміна [о] звуком [у] носила односторонній характер і проявилась у невеликій кількості випадків – майже 8 %).

Рівень реалізації голосних звуків у позиції після м'яких приголосних помітно знизився в КГ, при цьому більш чітко проявляються відмінності в реалізації звуків залежно від фонетичної позиції. Показники ЕГ дозволяють спостерігати досить стабільну картину реалізацій як у кінцевих складах, так і в позиції абсолютного кінця слова після м'яких приголосних.

У деяких випадках після м'яких приголосних при вимові |і| у КГ спостерігається велика кількість ненормованих реалізацій (40 % випадків). У ЕГ спостерігається досить високий рівень правильної вимови – майже 83 %.

Велика кількість порушень у КГ (до 43 % випадків) зафіксована в процесі реалізації |у| після м'яких приголосних. Ця фонема реалізовувалась як |у| в позиції після твердих приголосних. У ЕГ число таких порушень становить лише 5 %.

Відмінність результатів ЕГ і КГ в реалізації голосних у позиції абсолютного кінця слова хоча й невелика, але складається на користь ЕГ (правильна вимова в ЕГ – 84 % і 65 % – у КГ).

Проведений слуховий аналіз фонетичних порушень української вимови учасників експерименту під час читання тексту показав, що характер помилкових відповідей аналогічний показникам цих параметрів в усному

мовленні. Проте кількісні показники порушень були дещо нижчі. Очевидно, цьому сприяло засвоєння фонемних, звукових і буквених відповідників, оскільки внутрішня артикуляція в процесі читання відбувається із зоровою опорою на графічну оболонку слова. У процесі слухового аналізу української вимови арабських студентів під час читання вголос було відмічене певне збільшення пауз між словами в КГ, що вказує на недостатній рівень володіння вимовними операціями.

Проаналізувавши дані показників, можна зробити деякі висновки.

Результати навчального експерименту свідчать про достатній рівень сформованості слухових і артикуляційних навичок у студентів експериментальної групи на відміну від порівнюваних показників контрольної групи, що дозволяє констатувати ефективність запропонованої роботи формування слухових і артикуляційних навичок у арабських студентів. Проведена експериментальна перевірка практичного значення гіпотези про доцільність використання національно-орієнтовної методики навчання фонетики української мови арабських студентів на підготовчому факультеті технічного вищого навчального закладу підтвердила її ефективність.

Висновки до 3 розділу

Формування слухових навичок у арабськомовних студентів відбувається з урахуванням перцептивної бази мови, до якої вони належать, і здійснюється паралельно з формуванням навичок вимови. Сприйняття акустичних характеристик звука в процесі оволодіння іноземним мовленням ускладнюється також дією фонетичної інтерференції, а саме, впливом перцептивних навичок, сформованих на базі рідної мови студентів. Однак наявність тісного зв'язку між акустичними й артикуляційними характеристиками мовлення та взаємодія слухового й рухового аналізаторів

веде до того, що розвиток фонетичного слуху традиційно вважається одним із найважливіших засобів формування мовленнєвих навичок.

Попередній розвиток слухового аналізатора може стати передумовою правильної артикуляції і, крім того, єдиним діючим засобом у тих випадках, коли у процесі творення звука не можна виділити відчутні моменти артикуляції.

Взаємопов'язане формування слухових і вимовних навичок у іноземних студентів викликає необхідність створення такої акустично-артикуляційної програми навчальної моделі творення звуків, яка буде нести особливим чином закодовану інформацію про акустично-артикуляційні й функціональні властивості звукових засобів мови і буде побудована з урахуванням завдань навчання фонетичного аспекту.

У процесі розробки національно орієнтованої стратегії навчання та створення моделі навчання арабських студентів звукового оформлення українського мовлення необхідним етапом роботи є виділення в комунікативному та мовному змісті навчання універсальної й специфічної частини. Наявність загальнофонологічних мовних та універсальних психологічних закономірностей оволодіння іноземними мовами дає можливість визначити інваріантну частину національно орієнтованої методики формування в арабських студентів слухових і артикуляційних навичок. Національна специфіка роботи з фонетичним матеріалом реалізується в навчальній моделі постановки – коригування артикуляції українських звуків, побудованій з урахуванням системних відношень в українській мові, а також особливостей взаємодії артикуляційних і перцептивних баз української й арабської мов.

Така модель підключається до процесу навчання арабських студентів звукового оформлення українського мовлення, яке здійснюється на базі комплексу вправ з формування слухових і вимовних навичок у арабських студентів. У основу запропонованої моделі навчання лягли психолого-

методичні принципи стадіальності формування мовленнєвих навичок і їхнього компонента – слухових та вимовних навичок. Навчальна модель включає формування навичок реалізації диференційних ознак:

- твердості – м'якості;
- дзвінкості – глухості;
- зімкненості – щілинності;
- реалізації задньоязикових приголосних;
- реалізації передньоязикових приголосних;
- реалізації африкатів;
- реалізації голосних.

Структура комплексу відповідає виділеним стадіям створення фонетичних навичок і включає власне фонетичні та мовленнєві, фонетично орієнтовані вправи. Проаналізувавши основні прийоми відкритого та прихованого керування артикуляцією іноземних студентів, ми розробили комплекс вправ, який пропонуємо для формування слухових і орфоепічних умінь і навичок з української мови у арабських студентів.

Визначення обсягу тренувальних завдань, їх темпоральних характеристик у процесі оволодіння студентами звуковою системою української мови також є специфічним для арабськомовної аудиторії.

Створена навчальна модель працює лише на орієнтувальному підетапі формування слухових і орфоепічних навичок і входить до комплексу вправ із формування цих навичок у арабських студентів.

Дослідне навчання здійснювалося з метою перевірити гіпотезу про те, що в процесі реалізації розробленої в нашому дослідженні методики національно орієнтованого навчання за однаковий період роботи за умови однакової кількості годин на аудиторну та самостійну роботу студентів і за умови однакового початкового рівня їхньої підготовки у експериментальній групі можуть бути досягнуті кращі результати у формуванні української

вимови в арабських студентів, ніж у процесі застосування традиційної системи навчання.

У ході формуючого експерименту робота з розвитку правильної і чіткої артикуляції голосних і приголосних звуків охоплювала чотири послідовні стадії, кожна з яких відрізнялась якісними особливостями:

- підготовча стадія;
- стадія постановки звука;
- стадія автоматизації звука;
- стадія диференціації звука.

Розроблена нами методика успішно пройшла експериментальне випробування, яке підтвердило ефективність запропонованого комплексу вправ для формування таких умінь і навичок:

- 1) уміння і навички диференціювати звуки;
- 2) уміння і навички відтворювати звуки;
- 3) уміння встановлювати звуко-буквені відповідності під час читання слів і текстів;
- 4) уміння і навички відтворювати невеликі фрази на слух;
- 5) уміння розуміти повідомлення, побудовані на знайомому звуковому матеріалі у процесі прослуховування;
- 6) уміння і навички письмово відтворювати те, що було вимовлено й прочитано;
- 7) уміння робити короткі усні повідомлення в межах вивченого матеріалу;
- 8) уміння засвоювати нову інформацію у процесі читання матеріалу, який був усно відпрацьований.

У процесі експериментального навчання постановка і корекція вимови розглядалась як двоєдиний процес, що складається з двох етапів, – створення адекватних слухових образів мови й артикуляційних навичок, корекції порушень, які з'явилися у процесі постановки вимови, засвоєння позиційної системи та фонологічних (звуко-сміслових) опозицій і, нарешті, реалізації

фонетичних навичок у різноманітних видах мовленнєвої діяльності з метою їх тренування та активізації. Виділення окремих етапів у експерименті досить умовне, оскільки вони взаємопроникаючі та взаємозумовлені.

Результати експериментальної перевірки довели, що узвичаєна практика навчання орфоєпії, яка не враховує особливостей фонетичної системи рідної мови, не виправдовує себе.

Порівняння показників кінцевих зрізів для експериментальної і контрольної груп при сприйнятті студентами фонемного складу слів дозволяє встановити значну перевагу результатів експериментальної групи в розрізненні та артикуляції усіх видів фонем, які аналізувалися. Так, правильне розпізнавання слів у експериментальній групі становило 87,3 %, тоді як у контрольній групі – менше 46 %. А рівень правильної фонемної ідентифікації приголосних і голосних в експериментальній групі майже у півтора рази вищий від результатів контрольної групи.

Цілком природно, що формування слухових і артикуляційних навичок являє собою тривалий процес, який не обмежується терміном чотирьох тижнів початкового фонетичного курсу, а триває протягом усього періоду навчання на підготовчому факультеті. Більше того, слухові та вимовні навички мають здатність деавтоматизуватися у випадку навіть недовгочасної перерви в цілеспрямованій роботі над ними.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило правомірність розробки психолого-педагогічних основ навчання орфоепії української мови іноземних студентів на початковому етапі вивчення мови шляхом систематизації відомостей з фонетики, психології та методики навчання іноземців. Роль фонетичних засобів у системі мови, в мовленнєвій діяльності людей визначає місце фонетики на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах, оскільки фонетичні помилки, допущені іноземцями в процесі оформлення українського мовлення, створюють великі перепони для взаєморозуміння й ускладнюють використання мови в соціально-побутових і в навчально-професійних ситуаціях. У зв'язку з цим не можна недооцінювати важливості навчання правильної вимови іноземних студентів.

Викладання фонетичного практикуму на початковому етапі навчання іноземних студентів зумовлене метою та умовами навчання (націленість на активне чи пасивне засвоєння мови, робота в мовному середовищі чи поза ним, у групах гуманітарного чи технічного профілю, в однорідних за рідною мовою та мовою-посередником чи змішаних групах). У вступному курсі фонетичний аспект є провідним як за метою навчання, так і в плані організації мовленнєвого матеріалу на уроках.

В основу нашої методики було покладено ідеї діяльнісного підходу до навчання. Для розробки конкретної методики навчання вимови необхідно виявити можливості переносу деяких знань і навичок з рідної мови на мову, яка вивчається. У зв'язку з цим був розглянутий механізм мовленнєвої діяльності та деякі особливості його функціонування в процесі засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності. У результаті детального вивчення було з'ясовано, що мовленнєві навички, на основі яких відбувається творення звуків мови, формуються у рідній мові студентів не на свідомій основі, а мають рефлексорну природу. Тому оволодіння іншомовною артикуляцією, в

процесі якого студенти повинні усвідомлювати рухові акти мови, яка вивчається, і свідомо керувати власними артикуляційними рухами, в психологічному плані становлять для них значні труднощі, які слід урахувувати, обираючи методи навчання.

Крім того, було з'ясовано, що, коли студенти засвоюють іноземну мову, в їхній свідомості взаємодіють дві системи правил творення мовлення – два мовленнєві коди – і перехід із правил рідної мови на правила іноземної відбувається через певне опосередковане володіння іноземною мовою. У результаті цього механізм реалізації моторної програми мови, яка вивчається, формується на базі системи правил реалізації програми, яка діє в рідній мові. На цій підставі нами було зроблено висновки про те, що з психологічної точки зору ефективність засвоєння іншомовної вимови може бути забезпечена лише з урахуванням рідної мови студентів. Дослідження психологічної структури мовленнєвої діяльності дали підстави стверджувати методичне положення: навчання вимови на початковому етапі має формувати не лише вимовні, але й слухові навички, розвивати орфоепічні вміння та навички.

На основі вивчення об'єктивних закономірностей формування знань, умінь і навичок з іноземної мови було визначено дидактичні принципи, які повинні виступати як керівні для розробки конкретної методики навчання вимови на початковому етапі навчання: принцип урахування рідної мови студентів, принцип мовленнєвої спрямованості, принцип комплексності, принцип навчання „від легкого до важкого”, принцип концентричності, принцип посиленості засвоєння, принцип системної організації навчального процесу. Принципом, ідеї якого пронизували усю методичну систему, став принцип урахування рідної мови студентів, тому що реалізація його найбільш суттєво забезпечує виконання поставленого перед нами завдання формування орфоепічних умінь і навичок арабськомовних студентів.

Оскільки конкретна методика навчання української вимови розроблялася в дисертації стосовно до арабських студентів, то для того, щоб стати об'єктом засвоєння саме цього контингенту, фонетична система української мови була зіставлена з арабською фонетичною системою. При цьому порівняння було завершено визначенням диференційних ознак фонем і сегментних одиниць, ці ознаки заклали основу формування фонетичного мінімуму. У результаті порівняння було з'ясовано особливості сприйняття звукових і сегментних одиниць української мови арабськими студентами та спрогнозовано порушення вимови українських фонем арабами. Проведене дослідження дало підстави зробити висновки про те, що перебудову звукомовленнєвого механізму студентів в умовах підготовчого факультету доцільно вести в основному в плані коригування сформованих навичок рідної мови та часткового їх перенесення, а також передбачити формування на цій основі невеликої кількості нових навичок, за допомогою яких студенти можуть засвоїти базові тенденції артикуляційної системи української мови.

В основі вирішення методичних завдань навчання вимови лежить домінуюча ідея усвідомленого засвоєння нових артикуляційних рухів, способу поєднання звуків, ритмічного та інтонаційного оформлення слова, фрази, тексту шляхом порівняння з аналогічними явищами рідної мови чи мови-посередника. Основний курс практичної фонетики вирішує основні завдання фонетичного аспекту навчання – розуміння законів функціонування іншомовних фонетичних одиниць, уміння використовувати ці одиниці в процесі мовленнєвої комунікації. Акустико-артикуляційні характеристики звуків, які раніше сприймалися несвідомо, стають значущими для мовного усвідомлення.

Свідоме засвоєння фонетичної системи української мови забезпечується органічним поєднанням двох типів традиційних методів навчання: пошукових, проблемних (пояснювальних) і тренувальних, імітаційних, що спираються на комунікативні вправи.

У звичайному мовленні відбувається процес природного керування артикуляцією, який здійснюється автоматично й перебуває поза свідомістю мовця. У ситуації навчання іншомовної вимови здійснюється усвідомлене керування артикуляцією, в процесі якого викладач застосовує різні методичні прийоми постановки вимови, які вносять коригування в артикуляцію іноземних студентів.

Складний механізм звукоутворення на фонетичному рівні включає два аспекти: моторний план (моторна програма, робота органів мовлення) й акустичний план (слухове сприйняття, акустичне уявлення), які взаємодіють один з одним, підтримують і коригують один одного за принципом зворотного зв'язку в процесі реалізації поставленої фонетичної мети в зовнішньому мовленні.

Фонетичні порушення в процесі формування мовлення нерідною мовою зумовлені, перш за все, явищем фонетичної інтерференції. При вирішенні практичних завдань навчання вимови іноземною мовою дослідження явищ фонетичної інтерференції та її врахування забезпечують, з одного боку, ефективну організацію процесу навчання, а з іншого боку, сприяють вирішенню питання про можливість чи неможливість різного виду спотворень звукової системи мови, яка вивчається.

Головною одиницею навчальної програми є вправа, а їх система – основним компонентом розробленої нами методики. При якісному (типи, види) та кількісному (послідовність, дозування) аналізі вправ ми посилалися на спеціальні дослідження, які розвивають принципи побудови системи вправ. Комплекс запропонованих вправ – це в основному некомунікативні (мовні) вправи з певною мовленнєвою спрямованістю, а також умовно-комунікативні вправи з фонетичною спрямованістю, розподілені стосовно до етапів формування слухових та мовленнєвих навичок. Використані всі можливі види таких вправ, які, в свою чергу, забезпечують формування фонетичного слуху й артикуляційного устрою, властивих українській

перцептивній і артикуляційній базам, а також засвоєння фонемних, звукових і буквених відповідностей. Це вправи на аудіювання, артикуляційні, комбіновані вправи і вправи, які сприяли оволодінню технікою читання і письма. Завдання, які додаються до вправ, реалізують операційний принцип діяльності студентів, тобто кожне завдання – стимул для виконання певної операції.

Для виявлення реальних можливостей оволодіння українською вимовою проведено констатувальний зріз, результатом якого став аналіз порушень фонетичної реалізації фонемної системи української мови у вимові арабських студентів.

Результати сприйняття арабами фонемного складу українських слів дозволяють стверджувати, що визначення на слух голосних і приголосних звуків української мови в багатьох випадках неадекватне, що свідчить про недостатній рівень сформованості слухових навичок у арабських студентів після закінчення навчання на підготовчому факультеті.

Недостатня сформованість фонетичної бази української мови виявляється як при сприйнятті, так і в усному мовленні арабів українською мовою. Однак, якщо при сприйнятті, в процесі розрізнення значимих одиниць, увесь обсяг лінгвістичної інформації дозволяє мовцю правильно декодувати спотворено сприйнятий ним звуковий сигнал, то при відтворенні українського мовлення дія арабо-української фонетичної інтерференції виявляється яскравіше, а отже, може більше заважати успішному здійсненню процесу комунікації.

Результати проведеного нами констатувального зрізу, який мав на меті визначити рівень сформованості слухових навичок сприйняття та відтворення українських фонем арабськими студентами, які не брали участі в експериментальному навчанні за розробленою нами методикою, дозволяють нам зробити такі висновки:

- характер неточностей при сприйнятті арабами фонемного складу українських слів підтверджує вплив фонетичної інтерференції, яка була спрогнозована до експерименту;
- поява таких фонетичних порушень на початковому етапі навчання свідчить про їх стійкість і про недостатній рівень сформованості слухових навичок та перцептивної бази в арабських студентів після 10 місяців навчання на підготовчому факультеті, що можна розглядати як певне гальмування в процесі формування навичок вимови.
- фонетичні спотворення української мови арабами підтверджують той факт, що в процесі реалізації мовленнєвої програми українською мовою студенти виходять із уявлень, сформованих системою їхньої рідної (арабської) мови і спотворених асоціацією із звуковою системою нерідної (української) мови.

Поява фонетичних порушень в українській мові арабських студентів після закінчення навчання на підготовчому факультеті свідчить про недостатній рівень сформованості у них артикуляційної бази української мови, а отже, і орфоепічних навичок, на основі яких вона формується.

Методична інтерпретація української фонетичної системи як об'єкта засвоєння завершилась створенням навчальної моделі постановки артикуляції українських фонем арабським студентам. Основний підхід до її створення визначався як запобігання орфоепічних помилок. Головні завдання цієї моделі можна охарактеризувати так:

- навчати чітко розмежовувати фонетичні елементи, які мають функціональні відмінності в межах диференційних ознак;
- послідовно вивчати елементи фонетичного мінімуму, ураховуючи методичну доцільність певної послідовності;
- створювати фонетичний мінімум, достатній для всебічного оформлення мовленнєвої діяльності.

Засобами інтерпретації навчального процесу через систему вправ здійснюється керування формуванням орфоепічних навичок студентів.

Розробляючи етапи становлення слухових і вимовних навичок, ми застосовували теорію поетапного формування розумових дій. Серед тренувальних було виділено спеціальні вправи, націлені на постановку звуків, якої можна досягти за рахунок усвідомлення та виконання більш чи менш складних рухових операцій з одночасним формуванням слухових образів.

За своїм призначенням усі вправи було згруповано на три типи:

- ті, які забезпечують постановку звуків;
- ті, які забезпечують тренування з оперування фонетичними одиницями;
- ті, які формують слухові та вимовні навички і забезпечують мовленнєву діяльність.

Для перевірки доцільності застосування розробленої нами методики проводилось експериментальне навчання за цією методикою.

У ході дослідного навчання перевірялась гіпотеза: якщо створити методичну модель формування орфоепічних навичок і вмінь української мови в арабських студентів та розробити систему вправ для її реалізації, урахувавши фонетичні особливості рідної мови студентів, то за інших однакових умов у експериментальній групі у період вивчення початкового фонетичного курсу буде досягнуто вищого рівня розвитку орфоепічних навичок і вмінь та кращої якості вимови, ніж у контрольній групі.

У процесі експерименту постановка і корекція вимови розглядалась як двоєдиний процес, що складається з двох етапів, – створення адекватних слухових образів мови й артикуляційних навичок, корекції порушень, які з'явилися у процесі постановки вимови, засвоєння позиційної системи та фонологічних (звуко-смислових) опозицій і реалізації фонетичних навичок у різноманітних видах мовленнєвої діяльності з метою їх тренування та активізації.

Формування слухових і артикуляційних навичок у період експериментального навчання не замінює собою решти видів роботи, які звичайно проводяться на початковому етапі навчання, а тісно поєднується з ними. У зв'язку з цим важливого значення набуває постійний і цілеспрямований контроль за правильним фонетичним оформленням мовлення студентів.

Максимальне використання всіх можливих видів вправ забезпечує формування фонематичного слуху та артикуляційного укладу, властивих українській перцептивній та артикуляційній базам.

Порівняння показників кінцевих зрізів для експериментальної і контрольної груп при сприйнятті студентами фонемного складу слів дозволяє встановити значну перевагу результатів експериментальної групи в розрізненні та артикуляції усіх видів фонем, які аналізувалися.

Результати експериментального навчання довели ефективність запропонованої методики та доцільність упровадження її в навчальний процес на початковому етапі навчання іноземних студентів української мови.

Список використаних джерел

1. Абдель-Азиз М.С. Акустическая характеристика арабского консонантизма и вокализма и нормы поэтической рифмовки: автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. филол. наук : спец. 10.02.00 "Языкознание" / М.С. Абдель-Азиз. – Москва, 1975. – 31 с.
2. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка / В.Ц.Абрамян. – К.: Лібро, 1996. – 376 с.
3. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка / Р.И.Аванесов. – М.: МГУ, 1956. – 240 с.
4. Аль-Кудмани Р. Сопоставление консонантных систем русского и арабского языков в целях прогнозирования явлений интерференции в русской речи арабов: автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. филол. наук : спец. 10.02.00 "Языкознание" / Р. Аль-Кудмани. – М., 1980. – 23 с.
5. Андрієнко В.О. Математична статистика для психологів / В.О.Андрієнко. – Одеса: Астропринт, 1999. – 232 с.
6. Багмут А.Й. Семантика й інтонація в українській мові / А.Й.Багмут. – К.: Наукова думка, 1991. – 168 с.
7. Багмут А.Й. Сприйняття українського мовлення в умовах шумових завад / А.Й.Багмут, І.В.Борисюк, О.М.Покидько. – Кам'янець-Подільськ : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, 2000. – 172 с.
8. Баєв Б.Ф. Навчальна активність школяра / Б.Ф.Баєв. – К.: Знання, 1974. – 44 с.
9. Баландина З.И. Вероятностное прогнозирование в процессе слухового восприятия слов (на материале анализа ошибок) / З.И.Баландина // Слух и речь в норме и патологии: сб. научных статей. – 1984. – Вып. 5. – С. 27 – 37.
10. Баранов А.Н. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / А.Н.Баранов, Д.О.Добровольский. – М., 1996. – 322 с.

11. Барановская С.А. Артикуляционная база языка и обучение русскому произношению иностранцев / С.А.Барановская // Обучение речевой деятельности студентов-иностранцев. – 1979. – С. 49 - 55.
12. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. – М.: Учпедгиз, 1959. – 174 с.
13. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И.Бельтюков. — М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
14. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) / С.И. Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению. – 1975. – С. 5-89.
15. Блик О.П. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія : [посібник для вчителів] / О.П.Блик. – К.: Рад. школа, 1988. – 128 с.
16. Богин Г.И. Современная лингводидактика : [учебное пособие] / Г.И.Богин. – Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1980. – 61 с.
17. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека : [учебное пособие] / Г.И.Богин. – Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1975. – 106 с.
18. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонетическое описание речи / Л.В.Бондарко. – Л.: ЛГУ, 1981. – 266 с.
19. Бронська А.А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української і російської мови як іноземної / А.А.Бронська. – К.: КПІ, 2002. – 196 с.
20. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова .– М.: Русский язык, 1977. – 279с.
21. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е.А. Брызгунова. – М.: МГУ, 1973. – 305 с.
22. Буданин Л.Л. Фонетика современного русского языка / Л.Л.Буданин. – М.: Высшая школа, 1970. – 206с.

23. Буржунов Г.Г. Виды звуковой интерференции в русской речи учащихся-дагестанцев / Г.Г.Буржунов // Русск. язык в национ. школе. – 1975. – №4. – С. 31-37.
24. Бухбиндер В.А. О системе упражнений / А.А.Леонтьев. // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Рус. язык, 1991. – С. 92-99.
25. Вагнер В.И. Специфика учебного русского языка, ориентированного на учащихся определенной национальности / В.И.Вагнер // Русский язык за рубежом. – 1980. – № 6. – С.46-49.
26. Ванрайх У. Одноязычие и многоязычие / У.Ванрайх; [пер. с англ. и коммент. Ю.А.Жлуктенко.] // Новое в лингвистике.– 1972. – Вып. 7. – С. 25 – 60.
27. Ванрайх У. Языковые контакты. / У.Вайнрах; [пер. с англ. Ю.А.Жлуктенко]. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.
28. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции / А.П.Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. – 1983. – Вып. 3. – С. 113-136.
29. Василенко Н.В. Особливості формування фонетичних умінь та навичок при вивченні української мови як іноземної / Н.В.Василенко // Гуманітарний вісник ЧІТІ. Серія іноземна філологія. – 2001. – Число 5. – С. 225 – 228.
30. Василенко Н.В. Урахування фонетики рідної мови в процесі формування фонетичних та орфоепічних навичок української мови у студентів-іноземців на початковому етапі навчання. / Н.В.Василенко // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки . – 2004. – Вип. 54.– С. 45 – 48.
31. Василенко Н.В. Аналіз порушень фонетичної та орфоепічної реалізації голосних фонем української мови у вимові арабомовних студентів / Н.В.Василенко // Наукові записки Національного педагогічного

- університету ім. М.П.Драгоманова. Серія педагогічні науки. – 2006. – №63. – С.37 – 42.
32. Василенко Н.В. Вплив фонетичної інтерференції на процес реалізації голосних фонем української мови арабськими студентами / Н.В.Василенко // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – 2007. – Вип. 97. – С. 58 - 63.
33. Василенко Н.В. Аналіз порушень орфоепічної реалізації голосних фонем української мови у вимові арабських студентів / Н.В.Василенко// Збірник матеріалів науково-практичної конференції [Вища школа України: поступ у майбутнє], (Черкаси, 25-26 квітня 2007). – ЧНУ, 2007. – С. 87 – 89.
34. Василенко Н.В. Навчальна модель постановки артикуляції українських фонем арабським студентам / Н.В.Василенко // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія педагогічні науки. – 2007. – № 67. – С. 58 – 66.
35. Вашуленко М.С. Робота над орфоепією як одна з умов формування в учнів 1 – 3 класів навичок орфографічного письма: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вашуленко Микола Самійлович. – К., 1975. – 196 с.
36. Велитченко Л.К. Развитие иноязычного речевого слуха у взрослых при овладении языками: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01/ Л.К.Велитченко. – Минск, 1982. – 195 с.
37. Венцов А.В. Артикуляторные механизмы глухих и звонких согласных / А.В.Венцов // Вопросы порождения речи и обучения языку. – 1967. – Вып. 6. – С. 106-113.
38. Венцов А.В. Исследование физиологических механизмов артикуляции некоторых согласных звуков: дис. ... канд. биол. наук: 03.00.14 „Биология индивидуального развития” / А.В.Венцов. – Л., 1969. – 204 с.
39. Вербицкая Л.А. Современное русское литературное произношение: автореф. дис. на соиск.научн.степени доктора филол. наук : спец. 10.02.02 (русский язык) / Л.А.Вербицкая. – Л., 1977. – 43 с.

40. Верещагин Б.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Б.М. Верещагин. – М.: МГУ, 1969. – 160 с.
41. Верещагин Е.М. Заметки о монографии У. Ванрайха "Языковые контакты" / Е.М.Верещагин // Вопросы порождения речи и обучения языку. – 1967. Вып. 6. – С. 118-136.
42. Винарская Е.Н. К вопросу о структуре фонематического слуха и его значении в патогенезе некоторых форм афазии / Е.Н.Винарская // Новые исследования в педагогических науках. – 1965. – Вып. V. – С. 159-163.
43. Виноградов В.А. Консонантизм и вокализм русского языка : практическая фонология. / В.А.Виноградов. – М.: МГУ, 1973. – 83 с.
44. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. / В.А.Виноградов. – М.: МГУ, 1976. – 63 с.
45. Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку / В.А.Виноградов // Лингвистические основы преподавания языка. – 1983. – №5. – С.44-48.
46. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам: учебник [для студ. высших учебн. зав.] / Т.А.Вишнякова. – М.: Русский язык, 1982. – 125 с.
47. Вінницька В.М. Українська мова: практичний курс граматики для студентів-іноземців. / В.М.Вінницька, Н.П.Плющ – К., 1997. – 224 с.
48. Вовк П. С. Проблема управления артикуляцией при обучении русскому языку как иностранному: автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „ Теория и методика обучения ”(русский язык) / П.С.Вовк. – М., 1970. – 20 с.
49. Вовк П.С. К проблеме управления речевой артикуляцией обучающегося / П.С.Вовк // Вопросы обучения русскому произношению – 1978. – № 3 – С. 9-22.
50. Вовк П.С. Методические рекомендации по обучению иностранцев русскому произношению / П.С.Вовк. – К.: КГУ, 1982. – 198 с.

51. Вовк П.С. Теорія центрів і периферії фонологічної та акцентологічної систем: навчальний поїбник / П.С.Вовк. – К.: Вища школа, 1997. – 218с.
52. Вовк П.С. Теорія центрів і периферій фонологічної та акцентологічної систем: дис....докт. філол. наук: 10.02.00/ Вовк Поліна Самаріївна. – К, 2000. – 432 с.
53. Вовк П.С. Центри акцентологічних систем / П.С.Вовк. – К.: Вища школа, 1998. – 240 с.
54. Волох О.Т. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Орфоєпія. Графіка і орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія. Словотвір / О.Т.Волох. – К.: Вища школа, 1986. – 199 с.
55. Вопросы анализа речи: [сб. статей]. – Тбилиси: Мецниереба, 1969. – 198 с.
56. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе [под ред. А.А.Миролубова, Э.Ю.Сосенко]. – М.: Русский язык, 1976. – 208 с.
57. Вопросы обучения русскому произношению [под. ред. Н.И.Самуйловой]. – М.: МГУ, 1978. – 104 с.
58. Вопросы обучения русскому произношению студентов-иностранцев [отв. ред. Е.В.Сорокина, С.А.Барановская, Т.Н.Протасова]. – М.: УДН, 1977. – 136 с.
59. Вопросы фонетики и обучения произношению [под ред. А.А.Леонтьева, Н.И.Самуйловой]. – М.: МГУ, 1975. – 207с.
60. Вопросы языкознания: ученые записки ЛГПИ [сост. Б.И.Богородский, С.Г.Ильенко, В.И.Кодухов и др.] – Л.: ЛГПИ, 1963. – Т.248. - 467 с.
61. Воронин Л.Г. К теории умений и навыков. Участие сознания в навыке / Л.Г.Воронин, И.И.Богданова, Ю.А.Бурлаков // Новые исследования в педагогических науках [отв. ред. А.Р.Лурия, Б.Г.Ананьев и др]. – 1967. – Вып.Х.– С. 137 -142.
62. Воронин Л.Г. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам / Л.Г.Воронин, И.И.Богданова, Ю.А.Бурлаков // Новые

- исследования в педагогических науках. — 1966. — Вып. VIII.— С. 151 — 156.
63. Воронина С.Б. Аффрикатизация звуков / т'/, /д'/ и её значимость в плане преподавания русского языка как иностранного / С.Б.Воронина // Русский язык за рубежом. — 1984. — №3. — С. 65 — 68.
64. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка / Л.С.Выготский. — М.: АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
65. Выготский Л.С. О психологических системах / Л.С.Выготский : собр.соч. в 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т.1. — 1982. — 267 с.
66. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 6. — С. 38-45.
67. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н. Вятютнев// Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: докл. советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. — М., 1986. — С. 79-82.
68. Габка К. Особенности сопоставления близкородственных и неродственных языков в целях обучения / К.Габка, А.Супрун, Г.Якобсон // VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. — Будапешт, 1986. — 15с.
69. Гаданфар Ф.Х. Тембровые корреляции согласных в русском и арабском языках (системный анализ перцептивных характеристик): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.00” Языкознание” / Ф.Х.Гаданфар. — М., 1985. — 19 с.
70. Галеева М.М. Фонетический аспект в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения: тексты лекций (лекции 1-3) / М.М.Галеева. — М.: УДН, 1984. — 49с.

71. Галеева М.М. Фонетический аспект в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения: тексты лекций (лекции 4 - 5) / М.М.Галеева.– М.: УДН, 1986. – 52с.
72. Галеева М.М. Диагностика фонетических ошибок (на материале иноязычного акцента в русском языке) / М.М.Галеева // Коммуникативное обучение языку студентов-иностранцев (начальный этап) – М.: УДН, 1985. – С.112 – 123.
73. Галеева М.М. Механизм произношения и динамика его формирования в процессе обучения русскому языку как иностранному / М.М.Галеева // Преемственность при обучении русскому языку иностранцев. – М.: УДН, 1981. – С. 80 – 87.
74. Галеева М.М. Элементы интонации и их взаимодействие в синтагмах повествовательного предложения в русском языке / М.М.Галеева. – М.: УДН, 1987. – 31 с.
75. Галеева М.М. Методика обучения русскому произношению: фонетический практикум для преподавателей русского языка как иностранного / М.М.Галеева, И.В.Соколова. – М.: УДН, 1974. – 89с.
76. Галунов В.И. Анализ образования гласных / В.И.Галунов, А.Л.Федоров // Вопросы радиоэлектроники. – (Сер. «Техника проводной связи»). – 1975. – Вып. 9. – С. 92 – 104.
77. Гальперин В.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: доклад на соискание учён. степени доктора пед. наук (по психологии) по совокупности работ / В.Я.Гальперин. – М. – 1961. – 51 с.
78. Ганич Д.І. Словник лінгвістичних термінів. / Д.І.Ганич, І.С.Олійник. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
79. Гвоздев А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике / А.Н.Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 284 с.

80. Гез Н.И. Взаимоотношения между устной и письменной формами коммуникации / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1987. – №2. – С. 2 – 11.
81. Гез Н.И. Некоторые проблемы начального этапа обучения / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1980. – №4. – С. 52 – 58.
82. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. — №2. – С. 17 – 24.
83. Гилянова Л.Б. Реализация русских гласных арабами и их оценка при восприятии / Л.Б.Гилянова // Вестник Ленинградского университета. – 1988. – Серия 2. Вып. 1.– С. 29 – 40.
84. Гловинская М.Я. В защиту одного приема фонетического обследования / М.Я.Гловинская // Развитие фонетики современного русского языка: статьи. – 1966. - С. 163-172.
85. Гранде Б.М. Введение в сравнительное изучение семитских языков / Б.М.Гранде. – М.: Восточная литература, 1998. – 442 с.
86. Границкая А.С. Взаимоотношение анализа и имитации в процессе обучения иностранному языку (экспериментальное исследование на материале интонации английского языка): автореф. дис. соискание учёной степени канд. филол. наук: спец. 10.02.00 „Языкознание”/ А.С.Границкая. – М., 1965. – 21с.
87. Гринберг Дж. Меморандум о языковых универсалиях / Дж.Гринберг, Ч.Осгуд, Дж.Дженкинс // Новое в лингвистике. – 2000. – Вып.10. – С. 31 – 44.
88. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – №№ 44 – 46. – 15 с.
89. Джапаридзе З.Н. Об эталонах перцептивной базы языка / З.Н.Джапаридзе // Вопросы анализа речи. – 1973. – Вып.4. – С. 28 – 36.

90. Доленко М.Т. Сучасна українська мова: збірник вправ./ М.Т.Доленко, І.І.Дацюк, А.Г.Кващук, В.Д.Поповський. – К.: Вища школа, 1982. – 344 с.
91. Доленко М.Т. Сучасна українська мова /М.Т.Доленко, І.І.Пацюк, А.Г.Кащук.– К.: Вища школа, 1987. – 351 с.
92. Ейгер Г.В. Язык и личность: учебное пособие / Ейгер Г.В., И.А.Раппопорт. – Харьков: ХГУ, 1991. – 81 с.
93. Елькин Д.П. Психологія повторення / Д.П.Елькин // Радянська школа. – 1945. – № 4. — С. 15-19.
94. Єрмоленко С.Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С.Я.Єрмоленко, Л.І.Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28-33.
95. Єрмоленко С.Я. Українська мова: короткий тлумачний словник термінів / С.Я.Єрмоленко, С.П.Бибик, О.Г.Тодор. – К.: Либідь, 2001. – 222 с.
96. Железняк В.М. Последовательность развития основных речевых умений на начальном этапе обучения иностранному языку / В.М.Железняк // Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке в 8-летней школе. –1965. – №7 – С. 44 – 83.
97. Жигиль В.Г. Экспериментальное исследование сравнительной эффективности различных опор при восприятии и воспроизведении интонационных образцов / В.Г.Жигиль // Иностранный язык в школе. – 1972. – Вып. 7. – С. 39 – 46.
98. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
99. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю.А.Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1974. – 176 с.
100. Жовтобрюх М.А. Слово мовлене (українська літературна вимова) /М.А.Жовтобрюх. – К.: Вища школа, 1969. – 73 с.
101. Жовтобрюх М.А. Українська літературна мова / М.А.Жовтобрюх. – К.: Наукова думка, 1984. – 256 с.

102. Жовтобрюх М.А. Курс сучасної української літературної мови / М.А.Жовтобрюх, Б.М.Кулик. – Ч. 1. — К.: Вища школа, 1972.- 400с.
103. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику / А.А.Залевская. – М.: Российск. гос. гуман. ун-т, 2000. – 382 с.
104. Збірник вправ з фонетики українського мовлення в аспектах артикуляції, слухання, транскрибування / [упор. Л.Г.Скалозуб, В.В.Колп, З.В.Дудник]. – К.: КДУ, 1993. – 174 с.
105. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности /И.А.Зимняя. – Москва-Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432с.
106. Зимняя И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе . – 1971. – С.39 – 48.
107. Зиндер Л.Р. К вопросу об артикуляционной базе русского языка // Экспериментально-фонетический анализ речи. – 1984. – Вып.1. – С.8 – 12.
108. Зиндер Л.Р. Общая фонетика./ Л.Р.Зиндер. –[2-е изд.]. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.
109. Зубкова Л.Г. Фонетическая реализация консонантных противоположений в русском языке (В связи с постановкой русского произношения нерусским) / Л.Г.Зубкова. – М.: УДН, 1974. – 115 с.
110. Зубкова Л.Г., Логинова И.М. Принципы описания звукового строя малоизученных языков / Л.Г.Зубкова, И.М.Логинова// Экспериментальная фонетика и обучение произношению. – 1976. – № 3. – С. 32 – 55.
111. Ибрагимов И. Д. Интенсивный курс арабского языка в 3-х ч. для вузов / И.Д.Ибрагимов. – М.: Восток-Запад, 2006. – 1048 с.
112. Иванова А.Е. Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте / А.Е.Иванова // Язык и личность. – М.: МГУ, 1969. –131 с.
113. Иванова Е.Ф. Задания тестового типа как один из способов проверки знаний и умений учащихся.: автореф. на соискание уч. степ.

- канд.пед.наук: спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения” (русский язык) / Е.Ф.Иванова – М., 1973. – 25 с.
114. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И.Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-61.
115. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранным языкам / М.С.Ильин; под ред. В.С. Цетлин. – М.: Педагогика, 1975. – 161 с.
116. Интерференция языковых систем / [Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.А. и др.]. – Л.: ЛГУ, 1987. – 278 с.
117. Исенина Е.И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи / Е.И.Исенина // Иностранные языки в школе. – 1975. – №2. – С. 35 – 41.
118. Ительсон Л.Б. Общая характеристика деятельности / Л.Б.Ительсон // Общая психология ; под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1970. – 155 с.
119. Караман О.В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Караман Ольга Володимирівна. – К.: 1994. – 191с.
120. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
121. Карпенко Ю.О. Фонетика і фонологія сучасної української літературної мови / Ю.О.Карпенко. – Київ – Одеса: Чорномор'я, 1996. – 197 с.
122. Касевич В.Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания / В.Б.Касевич. – М.: Наука, 1983. – 295 с.
123. Кобилянський Б.В. Фонетико-орфоепічні норми української літературної мови [спецкурс] / Б.В.Кобилянський. – Львів, 1971. – 91с.

124. Ковалёв А.А. Учебник арабского языка. / А.А.Ковалёв, Г.Ш.Шарбатов. – М.: Восточная литература, 2000. – 751 с.
125. Колосов К.М. К вопросу об артикуляционной базе языка / К.М. Колосов // Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению [сост. А.А.Леонтьев, Н.И.Самуйлова]. – М.: МГУ, 1971. – С.36 – 60.
126. Колосов К.М. Система постановки звуков русского языка на основе структуры познавательной деятельности / К.М.Колосов, Н.Г.Крылова // Русский язык за рубежом. – 1978. – №2. – С.36 -60.
127. Колшанский Г.В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте / Г.В.Колшанский // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – Вып.10. – С.5–14.
128. Концептуальні засади модернізації вищої освіти: матеріали міжнародної конференції . – Донецьк, 1998. – 198с.
129. Костомаров В.Г. Методика как наука. Статья первая: методическая проблема двуязычия / В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 5. – С. 65 – 72.
130. Костомаров В.Г. Методика как наука. Статья вторая: методическая проблема двуязычия / В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 6. – С. 67 – 73.
131. Костомаров В.Г. К итогам дискуссии „Учебник русского языка и проблема учета специальности» / В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1980. – №6.– С. 50 – 54.
132. Крылова Н.Г. Методика управления процессом формирования иноязычных артикуляций (на материале постановки русских щелевых согласных и аффрикат в иностранной аудитории): автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Методика обучения” (русский язык) / Н.Г.Крылова. – М., 1982. – 21с.
133. Кузнецова А.М. О взаимодействии артикуляционной и перцептивной базы русского литературного языка на современном этапе /

- А.М.Кузнецова // Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению. – 1973. – Вып. 3 – С. 138 – 144.
134. Кучеренко Н.М. Сучасна українська літературна мова: збірник вправ / Н.М.кучеренко. – К.: Вища школа, 1982. – 148 с.
135. Лебедева В.Г. Практический курс арабского языка в 2-х ч / В.Г.Лебедева, Л.С.Тюрева. – М.: Восток-Запад, 2004. – 341с.
136. Лебедева Ю.Г. О некоторых трудностях при обучении произношению и вопросы языковой интерференции / Ю.Г.лебедева // Русский язык для студентов-иностранцев. – 1971. – Вып.10. – С. 42 – 52.
137. Легостаева О.В. Формирование фонематического слуха на начальном этапе языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В.Легостаева – М., 1982. – 233 с.
138. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
139. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. Психолингвистические очерки /А.А.Леонтьев. – М.: МГУ, 2001. – 87 с.
140. Леонтьев А.А. Некоторые психологические аспекты начального этапа процесса овладения языком / А.А,Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку студентов-иностранцев на начальном этапе. – 1971. – Вып. 3. – С. 29 – 39.
141. Леонтьев А.А. Описание фонетической системы языка для целей обучения / А.А.Леонтьев // Звуковой строй языка. – 1979. – С. 179 – 184.
142. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 204 с.
143. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. — М.: Наука, 2003. – 307с.
144. Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятие речи / А.А.Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – №1. – С.76 - 81.

145. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
146. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
147. Лесневский В. К вопросу о коррекции произносительных навыков студентов в системе обучения русскому языку в нефилологическом вузе / В.Лесневский // Болгарская русистика. – 1984. – №4. – С. 56 – 60.
148. Либерман А.М. Некоторые замечания о модели восприятия / А.М.Либерман . – Новосибирск, 1968. – 98 с.
149. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти: [зб.наук.праць / наук. ред. А.М. Богущ]. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
150. Логинова И.М. Принципы описания звукового строя малоизученных языков / И.М.Логинова, Л.Г.Зубкова // Экспериментальная фонетика и обучение произношению: [собр.научн. работ / под ред. А.Н.Кожина] . – М.: УДН, 1979. – С. 32 – 55.
151. Лосик Г.В. Перцептивные действия в восприятии речи / Г.В.Лосик. – Минск: Инс-т техкибернетики НАН Беларуси, 2000. – 166 с.
152. Любимова Н.А. Акустическая характеристика русских сонантов (групповые и индивидуальные признаки): автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Методика обучения” (русский язык) / Н.А.Любимова. – Л., 1966. – 17с.
153. Любимова Н.А. Место фонетики при обучении студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1980. - №6. – С. 44 – 46.
154. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению: артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков / Н.А.Любимова. – М.: Русский язык, 1977. – 190с.
155. Любимова Н.А. Фонетическая интерференция / Н.А.Любимова. – Л.: ЛГУ, 1985. – 55с.

156. Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финско-русского двуязычия) / Н.А.Любимова. – Л.: ЛГУ, 1988. – 193 с.
157. Любимова Н.А. Русское произношение: Звуки. Ударение. Ритмика / Н.А.Любимова, А.Г.Братыгина, Т.А.Вострова. – М.: Русский язык, 1981. – 144с.
158. Ляшенко М.Н. Постановка русского произношения нерусским с использованием логопедических приемов: автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Методика обучения (русский язык) / М.Н.Ляшенко. – Киев, 1973. – 22с.
159. Макарова Г.І.Вивчайте українську мову / Г.І.Макарова, Л.М.Паламар, Н.К.Присяжнюк . – К.: Вища школа, 1975. – 190 с.
160. Макарова Г.І. Розмовляйте з нами українською мовою / Г.І.Макарова, Л.М.Паламар, Н.К.Присяжнюк . – К.: Вища школа, 1993. – 218с.
161. Мамедов А.Д. Учебник арабского языка / А.Д.Мамедов. – Баку: Маариф, 1980. – 359с.
162. Манакін В.М. До питання про стан мовленнєвої культури в Україні / В.М.Манакін // Відродження. – 1993. – № 10. – С. 6-8.
163. Мацько Л.І. Українська мова: збірник диктантів / Л.І.Мацько, О.М.Сидоренко. – К.: Либідь, 1995. – 238 с.
164. Мацько Л.І. Українська мова: навчальний посібник / Л.І.Мацько, О.М.Мацько, О.М.Сидоренко. – К.: Либідь, 1998. – 414 с.
165. Медушевський А.П. Граматика української мови / А.П.Медушевський, Р.Г.Вятковська. – К.: Рад. школа, 1963. – 132 с.
166. Мельничайко В.Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, М.П.Рожило. – К.: Рад. школа, 1982. – 216 с.

167. Методика вивчення української мови в школі: посібник для вчителів [упоряд. О.М.Біляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк]. – К.: Рад. школа, 1987. – 246 с.
168. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник [під кер. С.Ю.Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
169. Методика викладання української мови в середній школі: навчальний посібник [упоряд. І.С.Олійник, В.К.Іваненко, Л.П.Рожило, О.С.Скорик], за ред. І.С.Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 439 с.
170. Методика викладання української мови в середній школі [за ред. С.Х.Чавдарова і В.І.Масальського]. – К.: Рад. школа, 1962. – 372 с.
171. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підручник для студентів-філологів [за ред. М.І. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
172. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах. Програма для студентів факультетів української філології педагогічних університетів та інститутів [укл. С.О.Караман, М.І.Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2001. – 24 с.
173. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. [сост. Г.И.Дергачёва, О.С.Кузина, Н.М, Малышенко]. – М.: Русский язык, 1986. – 238 с.
174. Методологические основы новых направлений в мировом языкознании [сост. С.С.Ермоленко, Ю.А.Жлуктенко, Т.Г.Линник и др]. – К.: Наукова думка, 1991. – 380 с.
175. Миролубов А.А. Обучение произношению / А.А.Миролубов // Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе: учебник для студентов филологических факультетов [под. ред. А.Д. Климентенко, А.А.Миролубова]. – М.: Педагогика, 2001. – 456с.
176. Миролубов А.А. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения / А.А.Миролубов, З.Н.Ивлева // Вопросы обучения

- русському языку иностранцев на начальном этапе. – 1971. – Вып.2. – С.5 – 29.
177. Навчальні плани та програми: довузівська підготовка іноземних громадян. Частина 1: українська мова [укл.. Л.Г. Новицька, О.Ф.Гудзенко, М.І.Дудка]. – К.: Політехніка, 2003. – 36 с.
178. Наконечний М.Ф. Орфоепічні норми та їх значення / М.Ф.Наконечний // Укр. мова і літ-ра в школі. — 1958. — № 1. — С. 3-16.
179. Николин М.М. Формування орфографічних умінь і навичок в умовах диференційованого вивчення української мови: дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.02 / М.М.Николин. – Тернопіль, 1996. – 171 с.
180. Нові підходи до вивчення й викладання філології у вищій школі: монографія [за ред. А.М. Науменка] . – К.: ІСДО, 1994. – 262 с.
181. Обучение русскому произношению студентов-иностранцев на начальном этапе [отв. ред. И.М.Сурканова, Е.В.Сорокина, З.И. Есина]. – М.: УДН, 1979. – 64 с.
182. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе [под ред. Мирялобова А.А., Рахманова И.В., Цетлин В.С.] – М.: Просвещение, 2000. – 503 с.
183. Основи арабської граматики: підручник [укладач Атеф А.Амер]. – К., 2000. – 305 с.
184. Основи педмайстерності: підручник [за ред. І.А.Зязюна]. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
185. Основы методики преподавания иностранных языков [под ред. В.А.Бухбиндера]. – К.: КГУ, 1986. – 159с.
186. Паламар Л.М. Проблеми функціонування української мови у вузі в період національного відродження / Л.М.Паламар// Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К.: ІСДО, 1993. – С. 3-11.

187. Паламар Л.М. Програма з української мови для іноземних слухачів Міжнародної літньої школи українознавства / Л.М.Паламар. – К.: МАУ, 1991. – 39 с.
188. Паламар Л.М. Програма та методичні рекомендації до курсу української мови для короткострокових курсів іноземних слухачів / Л.М.Паламар. – К.: НМК, ВО, 1990. – 32 с.
189. Паламар Л.М. Практичний курс української мови, ч 1. / Л.М.Паламар, О.А.Бех. – К.: Либідь, 1993. – 143 с.
190. Паламар Л.М. Практичний курс української мови, ч 2. / Л.М.Паламар, О.А.Бех. – К.: Либідь, 1995. – 132 с.
191. Паламар Л.М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості / Л.М.Паламар. – К., 1997. – 235 с.
192. Панов М.В. Современный русский язык: фонетика / М.В.Панов. – М.: Высшая школа, 1979. – 256 с.
193. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М.І.Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. - №3. – С. 8 – 10.
194. Пентилюк М.І. Особливості технології уроку мови / М.І.Пентилюк // Дивослово. – 1998. – №4. – С. 16 – 18.
195. Передрій Г. У світі звуків і слів: цікаві завдання з фонетики, лексикології, словотвору / Г.Р.Передрій, Т.Карпенко. – К.: Богдана, 1998. – 399 с.
196. Плющ М.Я. Українська мова: довідник / М.Я.Плющ, Н.Я.Грипас. – К.: Рад.школа, 1990. – 255с.
197. Погрібний М.І. Орфоепічний словник / М.І.Погрібний. – К.: Рад. школа, 1984. – 256с.
198. Поливанов Е.Д. Суб'єктивний характер восприяття звуків языка / Е.Д.Поливанов // Статьи по общему языкознанию [сб. статей]. – М.:Наука, 1968. – С. 236 – 253.

199. Поліщук Г.М. Вивчаємо українську / Г.М.Поліщук, Л.Г.Новицька. – Львів: ЛДУ, 1995. – 260 с.
200. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов [сост. В.С.Девятайкина, В.В.Добровольская, З.Н.Ивлева и др]. – М.: Русский язык, 2001. – 168с.
201. Правдина О.В. Логопедия / О.В.Правдина. – М.: Просвещение, 1999. – 302 с.
202. Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению [сост. С.А.Барановская, М.М.Галеева, Л.Г.Зубкова и др.] – М.: УДН, 1999. – 286 с.
203. Прокопова Л.І. Лінгвістичні передумови фонетичної інтерференції при взаємодії близькоспоріднених мов / Л.І.Прокопова, Н.І.Тоцька, Л.Ф.Ціпцюра // Мовознавство. – 1981. - № 2. – С. 42 – 48.
204. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В.Рахманов. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
205. Реформатский А. А. О сопоставительном методе / А.А.Реформатский // Русский язык в национальной школе. – 1962. – № 5. – С. 23 – 24.
206. Реформатский А. А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка / А.А.Реформатский // Русский язык в национальной школе. — 1961. – № 6. – С. 70-75.
207. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонологии / А.А.Реформатский // Филологические науки. 1959. – №2. – С. 140 – 146.
208. Рогова Г.В. О методах и приемах обучения иностранным языкам / Г.В.Рогова // Иностранный язык в школе. – 1989. – №2 – С. 87 – 93.
209. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л.Рубинштейн – М.: Высшая школа, 1996. – 704 с.
210. Салистра И.Д. Методика обучения иностранным языкам: система упражнений и система занятий / И.Д.Салистра. – М.: Высшая школа, 1999. – 143 с.

211. Салистра И.Д. Очерки методики обучения иностранным языкам / И.Д.Салистра. – М.: Высшая школа, 1999. – 251 с.
212. Самуйлова Н.И. Отбор материала для водно-фонетического курса / Н.И.самуйлова // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – 1976. – Вып.1. – С. 46 – 57.
213. Самуйлова Н.И. Принципы построения водно-фонетических курсов / Н.И.Самуйлова // Теоретическая фонетика и обучение произношению [сост. С.А.Барановская, М.М.Галеева, Е.В.Сорокина] . – М.: УДН, 1988. – С. 183 – 190.
214. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов / С.В.Семчинський. – К.: Вища школа, 1974. – 256 с.
215. Сікорська З.С. Українська мова: збірник вправ / З.С.Сікорська, В.Д.Ужченко, В.О.Шевцова. – К.: Вища школа, 1985. –С. 7-22.
216. Скалозуб Л.Г. Динамика звукообразования (по данным кинорентгенографии) / Л.Г.Скалозуб. – К.: Вища школа, 1979. – 132 с.
217. Слобин Д. Психолінгвістика / Д.Слобин, Дж.Грин. – М.: Прогресс, 1970. – 289с.
218. Словник іншомовних слів [за ред. О.С. Мельничука]. – К.: УРЕ, 1985. – 966 с.
219. Совсун Г. В. Арабский акцент в русском языке на уровне звукоупотребления // Вопросы обучения русскому произношению студенто-иностранцев [сб. статей / отв. ред. Е.В.Сорокина, С.А.Барановская, Т.Н.Протасова]. – М.: УДН, 1990. - С. 3 – 12.
220. Совсун Г.В. Методика преподавания русского языка иностранцам. Обучение произношению / Г.В.Совсун. – М.: УДН, 1988. – 81с.
221. Совсун Г.В. Основные черты арабского акцента на уровне фонетического строя русского слова / Г.В.Совсун // Вопросы обучения русскому произношению студентов-иностранцев [сб. статей / отв. ред.

- Е.В.Сорокина, С.А.Барановская, Т.Н.Протасова]. – М.: УДН, 1990. – С. 13 – 19.
222. Совсун Г.В. Сопоставление системы фонем русского и арабского языков в целях обучения арабов русскому произношению / Г.В.Совсун // Теоретическая фонетика и обучение произношению [сб. статей / отв. ред. С.А.Барановская, М.М.Галеева, Е.В.Сорокина]. – М.: УДН, 1975. – С.198 – 209.
223. Сорокина Е.В. Формирование слухо-произносительных навыков у студентов-иностранцев на начальном и среднем этапах обучения: автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Методика обучения” (русский язык) / Е.В.Сорокина. – М., 1985. – 19 с.
224. Суперанская А.В. Теоретические основы практической транскрипции / А.В.Суперанская. – М.: Наука, 1987. – 283 с.
225. Сурканова И.М. Использование некоторых данных фонологии и теории восприятия речи при определении роли аспекта практической фонетики и интенсификации обучения / И.М.Сурканова // Обучение русскому произношению студентов-иностранцев на начальном этапе [сб. статей / отв. ред. И.М.Сурканова, Е.В.Сорокина, З.И.Есина]. – М.: УДН, 1979. – С. 15 – 22.
226. Сурканова И.М. Методика управления процессом артикулирования при постановке иноязычного произношения / И.М.Сурканова // Коммуникативное обучение языку студентов-иностранцев (начальный этап) [сб. статей / отв. ред. М.М.Галеева]. – М.: УДН, 1985. – С. 123 – 132.
227. Сучасна українська літературна мова: підручник / А.П, Медушевський, В.В.Лобода, Л.М.Марченко, М.Я.Плющ. – К.: Вища школа, 1975. – 398 с.
228. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. А.П.Грищенка. – К.: Вища школа, 1993. – 365 с.

229. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / за ред. І.К.Білодіда. – К.: Наукова думка, 1969. – 435 с.
230. Сучасна українська літературна мова: зб. вправ: [навч. пос.] / М.Я.Плющ, О.І.Леута, Н.П.Гальона. – К.: Вища школа, 1995. – С. 4-41.
231. Сучасна українська літературна мова: підручник / А.П.Грищенко, Л.І.Мацько, М.Я.Плющ та ін. – [2-ге вид., перероб. і доповн.] – К.: Вища школа, 1997. – 493с.
232. Сучасна українська літературна мова: підручник / М.Я.Плющ, С.П.Бевзенко, Н.Я.Грипас та ін. – К.: Вища школа, 1994. – 414 с.
233. Сучасна українська літературна мова: фонетика і фонологія. Практикум / М.М. Фащенко та ін. – Одеса: АстороПринт, 2000. – 68 с.
234. Сучасна українська мова / За ред. О.Д. Пономарева. – К.: Либідь, 1991. – 380 с.
235. Сучасна українська мова: підручник / О.Д.Пономарів, В.В.Різун, Л.Ю.Шевченко та ін. – К.: Либідь, 1991. – 312 с.
236. Тамам Хасан. Пошуки в арабській мові / Хасан Тамам. – Каїр: Аль-Жадіда, 1979. – 333 с.
237. Теоретическая фонетика и обучение произношению / С.А.Барановская, М.М.Галеева, Е.В.Сорокина. – М.: УДН, 1998. – 372 с.
238. Теоретическая фонетика и обучение произношению [сб. статей посвящается А.А. Реформатскому]. – М.: Наука, 1975. – 120 с.
239. Теоретические проблемы фонетики и обучения произношению / под. ред. А.А.Леонтьева, Н.И.Самуйловой. – М.: МГУ, 2001. – 234 с.
240. Тестові завдання з курсу сучасна українська мова: фонетика (для студентів I курсу спеціальності "Українська мова і література") / укл. В.Є.Бужинська, Н.О.Руснак, Л.М.Томусяк. – Чернівці: ЧДУ, 1997. – 64с.
241. Тоцька Н.І. Голосні фонемі української літературної мови / Н.І.Тоцька. – К., 1975. – 67 с.

242. Тоцька Н.І. Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоепія, графіка, орфографія. Завдання і вправи: [навч. пос.] / Н.І.Тоцька. – К.: Вища школа, 1995. – 151с.
243. Тоцька Н.І. Сучасна українська літературна мова: фонетика, орфоепія, графіка, орфографія / Н.І.Тоцька. – К.: Вища школа, 1981. – 199с.
244. Тоцька Н.І. Дидактичний матеріал з фонетики / Н.І.Тоцька . – К.: Рад. школа, 1991. – 142 с.
245. Тоцька Н.Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Методика навчання" (українська мова) / Н.Л.Тоцька. – Херсон, 2001. – 21 с.
246. Трифонова О.С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / О.С.Трифопова – Одеса, 1998. – 16 с.
247. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Н.С.Трубецкой. – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 372 с.
248. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе. – Питер: Смысл, 2004. – 412 с.
249. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д.Н.Узнадзе. – Москва-Воронеж, 1997. – Серия «Психологи Отечества». – 432 с.
250. Українська мова для студентів-іноземців. Початковий курс. Ч.1 / [Н.П.Мацієвська, Л.А.Мельникова, Т.В.Поліщук, Н.В.Степаненко та ін.], за ред. Н.Ф. Непійводи. – Черкаси: ЧІТІ, 1998. – 196 с.
251. Українська студентів-іноземців. Початковий курс. Ч.2 / [Н.П.Мацієвська, Л.А.Мельникова, Т.В.Поліщук, Н.В.Степаненко та ін.], за ред. Н.Ф. Непійводи. – Черкаси: ЧІТІ, 1999. – 207 с.

252. Українська мова у вищих навчальних закладах України: тематичний збірник наукових праць. – К.: У С ДО, 1993. – 140с.
253. Українська мова: енциклопедія / ред. В.М. Русанівський, О.О.Тараненко та ін. – К.: Українська енциклопедія. — 2000. — 752 с.
254. Український правопис / АН України, Ін-т мовознавства ім. О.О.Потебні, Ін-т української мови. – К.: Наукова думка, 2003. – 240 с.
255. Успенский Б.А. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / Б.А.Успенский. – М.: Педагогика, 1979. – 120 с.
256. Фант Г. Акустическая теория речеобразования / Г. Фант. – М.: Наука, 1994. – 284 с.
257. Федянина Н.А. Проблемы сопоставления фонологических систем родного и изучаемого языков / Н.А.Федянина // Русский язык за рубежом. – 1999. – №3 – С. 16-17.
258. Фонетика сучасної української літературної мови: методичні вказівки до лабораторних занять / укл.: В.Є.Бузинська, Н.О.Руснак, Л.М.Томусяк. – Чернівці: : ЧДУ, 1999. – 74с.
259. Фонетика сучасної української мови: контрольні завдання для студентів заочної форми навчання / укл. В.Є.Бузинська, А.М.Агафонова, О.М.Максим'юк. – Чернівці: Рута, 2001. – 27 с.
260. Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению [сб. статей] / под ред. В.В. Петрянкиной. – М.: УДН, 2001. – 194 с.
261. Фролова О.Б. Мы говорим по-арабски: учебное пособие для 1 и 2 курсов / О.Б. Фролова. – М.: Наука, 1972. – 302 с.
262. Халидов Б.Э. Учебник арабского языка / Б.Э.Халидов. – Ташкент: Учитель, 1965. – 655с.
263. Хауген Э. Проблемы двуязычного описания / Э.Хауген // Новое в лингвистике. –1972. – Вып. 8. – С.277 – 289.

264. Хомский Н. Язык и мышление [пер. с англ.] / Н. Хомский. – М., 1972. – 192 с.
265. Хорошковська О.Н. Методика навчання орфографії / О.Н.Хорошковська // Методика викладання української мови: підручник / за ред. О.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1989. - С. 208 – 250.
266. Чаузова Л.И. К вопросу о принципах обучения произношению на начальном этапе / Л.И.Чаузова // Обучение русскому произношению студентов-инлстранцев на начальном этапе [сб. статей / отв. ред. И. М. Сурканова, Е.В.Соркина, З.И.Есина]. – М.: УДН, 1981. – С. 22 – 32.
267. Чаузова Л.И. Методика обучения произношению в процессе речевой деятельности: автореф. дис. на соиск.научн.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Методика обучения (русский язык)”/ Л.И.Чаузова. – М, 1984. – 20 с.
268. Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи / Л.А.Чистович // Распознавание слуховых образов. – Новосибирск, 1970. – 153 с.
269. Чистович Л.А. Восприятие речи / Л.А.Чистович, В.А.Кожевников// – Л.: ЛГУ, 1969. – 147 с.
270. Чистович Л.А. Речь. Артикуляция и восприятие / Л.А.Чистович, В.А.Кожевников, В.В.Алякринский / под общ. ред. В.А.Кожевникова и Л.А.Чистович. – М.-Л.: Наука, 1976. – 386 с.
271. Шанский Н.М. Что значит знать язык и владеть им. / Н.М.Шанский, И.А.Резниченко. – Л., 1989. – 185 с.
272. Шаприкевич В.В. Питання фоностилістики. / В.В.Шаприкевич. – К.: Наукова думка, 1982. — 88 с.
273. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. / С.Ф.Шатилов. – Л.: ЛГУ, 2005. – 56 с.
274. Шатилов С.Ф. Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе / С.Ф.Шатилов. – Л.: ЛГПИ, 2000. – 125 с.

275. Шевченко Л.Ю. Сучасна українська мова: довідник / Л.Ю.Шевченко, В.В.Різун, Ю.В.Лисенко. – К.: Либідь, 1993. – 330с.
276. Шкуратяна Н.Г. Сучасна українська літературна мова / Н.Г. Шкуратяна, С.В.Шевчук. – К.: Літера, 2000. – 586 с.
277. Шубин Э.П. О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам / Э.П.Шубин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 13-20.
278. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л.В.Щерба. – Л: ЛГУ, 1958. – Т.1. – 182 с.
279. Юзефович Л.А. Обучение арабских студентов русскому языку. Методические рекомендации для преподавателей подготовительного факультета для иностранных граждан / Л.А.Юзефович. – Киев: КГУ, 1984. – 190 с.
280. Якобсон Р. Избранные работы / Р.Якобсон. – М.: МГУ, 1985. – 264с.
281. Amidon E. Improving Teaching / E. Amidon, E. Hunter. – I., 1986. – 153 p.
282. Bolla K.A. Conspectus of Russian speech sounds / K.A. Bolla. – Budapest, 1981. – 160 p.
283. Humasky A. Modern Ukrainian / A. Humasky. – Toronto: Canadian Institute of Ukrainian Studies, 1988. – 150 p.
284. Huse H.R. The psychology of foreign language study / H.R. Huse. – Chapel Hill, 1981. – 231 p.
285. Press J. Collogial Ukrainian. A Complete Language Course / J. Press, S. Rugh. – London and New York, 1994. – 212 p.
286. Zado R. English pronanciation. Exercises in sound, segments,intonation and rhytm. / R. Zado, Ch. C. Fries, A. Arbor. – The University of Michigan. – 1974. – 196 p.
287. تمام حسان.مناهج البحث في اللغة/ حسان. تمام. – الدار البيضاء: دار الثقافة 1979 – 334 صفحة.

Робоча програма складена на основі

Навчальних планів та програм (довузівська підготовка іноземних громадян),
рекомендованих Навчально-методичною комісією з довузівської підготовки іноземних
громадян Міністерства освіти і науки України, Київ 2003

Робоча програма

складена _____ **Василенко Ніною Василівною** _____

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри української мови та

загального мовознавства _____ **Протокол 11 ВІД 20.06.2007**

Зав. кафедри _____ **(Пчелінцева О.Е)**

Декан ФІС _____

(Канашевич Г.В.)

Начальник навчального відділу _____ *Гу*

(Григор О.О.)

ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Практичних занять - 720 годин; 1 семестр - залік, екзамен;
2 семестр - залік, екзамен.

№	Граматична тема	Лексична тема	К-ть годин
1	Звуки [а], [м], [е], [і], [ф], [в]		6
2	Звуки [у], [о], [д], [т], [з], [с]		6
3	Звуки [ц], [н], [у], [о]		6
4	Звуки [б], [п], [и]		6
5	Звуки [р], [л], [й]		6
6	Буква ь.	"Про себе".	2
7	М'які приголосні.		2
8	Заперечення.		2
9	Рід іменників.		2
10	Інтонація спеціального запитання.		2
11	Літери я, ю, є, ї.	"Мій друг".	2
12	Апостроф.		2
13	Звуки [г], [к], [х], [г].		2
14	Сполучник а.		2
15	Займенники ти, твій.		2
16	Звуки [л], [л'].	"Моя сім'я".	2
17	Вимова та написання дж, дз.		2
18	Займенники вони, наш, ваш, їхній, чий.		2
19	Однина та множина іменників.		4
20	Звуки [ш], [ж].	"Мій день".	2
21	Звук [ч].		2
22	Літера щ.		2
23	Теперішній час дієслів. 1 і 2 дієвідміна.		4
24	Чергування У з В.		4
25	Українські імена.		4
26	Клична форма.		4
27	Займенники його, її.		4
28	Множина іменників / продовження/.		4
29	Інтонація переліку.	"Про себе".	2
30	Дієслова хотіти, любити, робити.		2
31	Інтонація незакінченого запитання.		2
33	Рід іменників.		4
34	Однина та множина іменників.		4
35	Займенники ти, твій, чий, ми, ви, вони, наш, ваш, їхній.		4

36	Теперішній час дієслів.		4
37	Творення назв професій.		4
38	Узагальнюючі заняття.		4
39	Контрольна робота № 1.		2
40	Подовження приголосних. Форми подяки та вибачення.	"Як ми вивчаємо українську мову".	2
41	Наказовий спосіб дієслів.		4
42	Дієслова <i>працювати та купувати</i> .		4
43	Форми рекомендації (представлення) людей. Назви професій.		4
44	Дієслова <i>їсти, пити</i> .		4
45	Українські приголосні. Узагальнення.	"Моя сім'я".	2
46	Дієслова <i>розповідати, знати, розмовляти</i> .		2
47	Повні і короткі імена.		2
48	Довгі приголосні (повторення теми).	"Вітання зі святом".	2
49	Дзвінки та глухі приголосні.		2
50	Розповідне речення.		2
51	Дієслова <i>поздоровляти, бажати, дивитися</i> .		2
52	Наголос та інтонація.	"Як ми вивчаємо українську мову".	2
53	Форми множини іменників.		4
55	Наказовий спосіб дієслів.		4
56	Однина - множина іменників.		4
57	Відмінювання дієслів.		6
	Узагальнюючі заняття.		6
58	Контрольна робота № 2.	Знайомство.	2
59	Іменник. Істота та неістота.	Про себе. Мій друг.	8
60	Рід іменника. Однина та множина. Іменники, які означають професію та національність.		10
61	Імена та по батькові в українській мові. Кличний відмінок.		6
62	Дієслово. Теперішній час.	Зустріч.	10
63	Дієслово. Минулий час.		6
64	Дієслово. Майбутній час.	Мій робочий день.	10
65	Прикметники. Рід, число прикметників.	Місто, в якому я навчаюсь.	
66	Порядкові числівники. Рід та число.		10
67	Дієслово. Доконаний та не доконаний вид.	Наше заняття. Як ми вивчаємо українську мову.	6
68	Узагальнюючі заняття.		6

69	Контрольна робота №3.		4
70	Іменник. Знахідний відмінок у значенні прямого об'єкта.	Українські страви.	6
71	Прикметники у знахідному відмінку.	Подарунок.	6
72	Присвійні займенники у знахідному відмінку.		8
73	Знахідний відмінок однини для іменників істоти.	Моя сім'я. Хуан зустрічає дружину.	10
74	Особові займенники у знахідному відмінку.		12
75	Присвійні займенники та субстантивовані прикметники у знахідному відмінку однини.		6
76	Дієслова руху <i>іти, їхати</i> .	Ми добре провели час.	12
77	Вживання знахідного відмінку для означення об'єкта думки. Дні тижня. Визначення часу доби.		10
78	Вживання знахідного відмінку для позначення напрямку.	Куди ми їдемо?	4
79	Дієслова руху.		4
81	Знахідний відмінок в українській мові.		4
82	Дієслова руху.		4
	Узагальнюючі заняття.		6
83	Контрольна робота №4.		4
84	Іменники. Вживання родового відмінку для позначення власника.	Україна. В гостях в українському селі.	6
85	Вживання родового відмінку при запереченні.	Ми купуємо сувеніри.	6
86	Вживання родового відмінку при кількісних числівниках.		6
87	Вживання родового відмінку для визначення дати.	Коли? Куди? Звідки?	6
88	Вживання родового відмінку для позначення напрямку.		6
89	Іменники. Вживання місцевого відмінку для визначення місця.	У потязі. Транспорт.	6
90	Місцевий відмінок іменників множини.	У гостях.	6
91	Вказівні займенники <i>цей, той</i> .	Україна.	6
92	Іменники. Вживання місцевого відмінку для визначення часу.	Подорож до Канева.	
93	Визначення часу.	Котра година?	6

94	Вживання родового та місцевого відмінків.		4
	Узагальнюючі заняття.		6
95	Контрольна робота № 5.		4
96	Давальний відмінок у значенні адресата, виражений власними іменами /істота/ та займенниками в однині. Чергування приголосних у іменниках жіночого роду.	"Друзі, дружба".	8
97	Давальний відмінок у значенні адресата, виражений іменниками неістоти.		4
98	Пряма та непряма мова. Вираження непрямої мови складнопідрядними реченнями.		4
99	Займенники <i>цей, ця, це, ці</i> .		4
100	Родовий відмінок у значенні місця початку руху, виражений іменниками - назвами країн, міст, сіл (<i>звідки</i>)?		4
101	Узагальнення напрямків { <i>куди? де? звідки?</i> }		6
102	Прикметники. Відмінювання прикметників і порядкових числівників у місцевому відмінку (однина).		4
	Узагальнююче заняття.		4
103	Контрольна робота №6.		4
104	Орудний відмінок іменників однини та множини, які означають професію.	"Київ - столиця України".	4
105	Складнопідрядне речення з сполучниковим словом у місцевому відмінку.		4
106	Орудний відмінок у значенні спільності, виражений іменниками істоти та займенниками у однині та множині.	"Мій день".	4
107	Вираження часу (дні тижня).		4
108	Знахідний відмінок іменників, числівників, прикметників, вказівних займенників у значенні прямого об'єкту (однина).		4
109	Вираження часу (котра година?)		
ПО	Іменники істоти однини та множини у знахідному відмінку.		6
	Узагальнююче заняття.		2
III	Контрольна робота №7.		2

112	Займенник <i>свій</i> . Вживання місцевого відмінку для вираження точного часу (о котрій годині?).	"Національні, державні та сімейні свята".	4
113	Дієслова <i>починатися, продовжуватися, (тривати), закінчуватися</i> .		4
114	Вживання родового відмінку прикметників та займенників означення: - власності (чия робота), - при запереченні, - місця знаходження.		6
115	Перехід іменників у родовому відмінку в прикметники (зошит брата = братовий зошит).		4
116	Родовий відмінок прикметників, числівників для позначення дати (рік, місяць, число).	"Мої захоплення".	4
117	Місцевий відмінок прикметників, числівників для позначення дати (місяць, рік).		4
118	Давальний відмінок іменників (пам'ятник <i>кому?</i>), прикметників, займенників однини у значенні адресата.		4
119	Давальний відмінок іменників множини.		2
120	Давальний відмінок у безособових реченнях (<i>кому?</i> необхідно, можна, треба).		4
121	Складнопідрядні речення з підрядними мети, які включають конструкції: <i>щоб і інф., треба + інф.</i>		2
	Узагальнююче заняття.		2
122	Контрольна робота №8.		2
123	Орудний відмінок іменників, прикметників, числівників, займенників однини: - після дієслів <i>бути, стати</i> - після дієслів <i>цікавиться, захоплюватись,</i> - для позначення інструменту дії.	"Кохання" (тексти, усні розповіді).	4
124	Безпрефіксні дієслова руху.		4
125	Префікси дієслів руху.		2
126	Орудний відмінок іменників множини.		2

127	Місцевий відмінок іменників множини для позначення місця дії.		4
128	Прислівники. Вживання прислівників у безособових реченнях для визначення погоди, стану.		2
129	Узагальнюючі заняття.		2
130	Контрольна робота № 9.		2
131	Утворення і вживання ступенів порівняння прикметників і прислівників.	"Місто, в якому я навчаюсь".	2
132	Місцевий відмінок іменників, прикметників, займенників множини.		2
133	Складнопідрядні речення із сполучниковим словом <i>який</i> у родовому відмінку.		4
134	Знахідний відмінок іменників, прикметників, займенників множини.	"Моє рідне місто".	4
135	Родовий відмінок іменників, прикметників, займенників множини в значенні: - власності, - місця, - при запереченні.		4
136	Пряма і непряма мова із словами <i>що, хто, де, куди, чому, чи</i>).		2
137	Складнопідрядні речення з підрядними означальними.		4
138	Давальний відмінок іменників, прикметників, займенників множини у значенні адресата.	"Україна - держава, в якій я навчаюсь".	4
139	Орудний відмінок іменників, прикметників, займенників множини.		2
140	Складносурядні речення.		4
141	Активні і пасивні конструкції.		4
142	Активні дієприкметники теперішнього і минулого часу.	"Моя рідна країна".	4
143	Перехід простого речення з дієприкметниковими зворотами у складнопідрядне із сполучниками.		6
	Пасивні дієприкметники.		6
144	Дієприслівники.		10
145	Узагальнюючі заняття.		8
146	Контрольна робота № 10.		2

Додаток Б

Комплекс вправ для формування орфоепічних навичок
з української мови в арабськомовних студентів

Голосні звуки [i], [e], [a]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте звуки [i], [e], [a], спостерігайте за артикуляцією викладача.
2. Слухайте звуки [i], [e], [a], дивіться на артикуляцію цих звуків та на малюнки губної артикуляції. Слухайте пояснення викладача.

Артикуляційні вправи

1. Вимовляйте арабський звук [i]. Просуньте язик ще більше вперед і вгору. Зафіксуйте цю артикуляцію українського звука [i].
2. Опустіть язик трохи вниз, прогніть передню частину спинки язика, кінчиком торкніться місця, де починаються нижні зуби. Зафіксуйте артикуляцію українського звука [e].
3. Опустіть язик дуже низько (горизонтально і плоско), збільшуйте отвір ротової порожнини. Зафіксуйте артикуляцію українського звука [a].
4. Вимовляйте послідовно, зверніть увагу на положення язика та ступінь відкриття ротової порожнини.

i – e – a, a – e – i

Комбіновані вправи

1. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

[a] a – a – a

[e] e – e – e a – e, e – a

[i] i – i – i e – i, i – e

i – e, e – a, a – e, e – i

a – e – i, i – e – a, a – i, i – a

2. Читайте текст попередньої вправи, повторюючи за викладачем. Читайте самостійно.

3. Слухайте і пишiть в зошити. Читайте.

а, е, і; і, е, а; а, е; е, а; е, і; і, е; а, і; і, а.

Голосні звуки [у], [о]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте звуки [у], [о], спостерігайте за артикуляцією викладача. Зверніть увагу на форму губів і ступiнь розкриття ротової порожнини.
2. Слухайте звуки [у], [о], дивіться на артикуляцію цих звуків та на малюнки губної артикуляції. Слухайте пояснення викладача.
3. Слухайте звуки [у], [о]. Порівняйте звучання та положення мовленнєвих органів на артикуляційних схемах.

Артикуляційні вправи

1. Округліть губи. Вимовляйте арабський звук [у]. Більше округліть губи, трішки подайте їх вперед, опустивши задню частину спинки язика. Зафіксуйте артикуляцію. Вимовляйте український звук [у].
2. Вимовляйте український звук [у], зверніть увагу на форму губів, положення язика і характер отвору в ротову порожнину. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
3. Витягніть губи, щоб вимовити звук [у] і розслабте їх. Вимовляйте український звук [о]. Зверніть увагу на певне збільшення ступеня розкриття рота та більш низьке положення язика, ніж при вимові звука [у]. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
4. Вимовляйте послідовно, звертаючи увагу на форму губів, положення язика, ступiнь розкриття рота.

у – о, о – у

у – о – а, а – о – у

у – а, а – у, о – а, а – о, о – у, у – о

Комбіновані вправи

1. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

[y] у – у – у

[o] о – о – о

у – о, о – у, у – о – у, о – у – о

у – о – а, а – о – у, у – а, а – у, о – а, а – о, о – у, у – о

і – у, у – і, е – о, о – е, і – у – е – о, о – е – у – і

2. Читайте текст попередньої вправи, повторюючи за викладачем. Читайте самостійно.

3. Слухайте і пишiть в зошити. Читайте.

у, о, а; і, е, а; іу, еу, ау; іо, ео, ао; уі, уе, уа; оі, ое, оа.

Голосний звук [и]

Аудитивні (перцептивні) вправи

2. Слухайте звук [и]. Спостерігайте за артикуляцією викладача. Зверніть увагу на форму губів.
3. Слухайте звук. Дивіться на загальну схему артикуляції та на малюнок губної артикуляції.
4. Слухайте. Порівняйте звучання та положення мовленнєвих органів на артикуляційних схемах.

Артикуляційні вправи

1. Вимовляйте звук [і], потім розширте ротову порожнину і вимовляйте звук [и]. Зафіксуйте артикуляцію звука [и].
2. Вимовляйте український звук [и], стежте за ротовою порожниною. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
3. Вимовляйте послідовно, стежте за положенням губів та ротової порожнини.

і – и - і – и, и – і – и – і .

Комбіновані вправи

1. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

і – и, и – і, е – и, и – е

у – и, о – и, а – и

2. Читайте текст попередньої вправи, повторюючи за викладачем.

Читайте самостійно.

3. Слухайте і пишiть в зошити. Читайте.

і, и, е, о, у, а; іи, іі, еи, іе, ои, іо, уи, іу, аи, іа.

Губні приголосні звуки [б], [п]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте склади. Зверніть увагу на вимову першого звука.

па – ба, пе – бе, по – бо, пу – бу, пи – би

5. Дивіться на схему артикуляції звуків [б] і [п]. Слухайте склади ще раз.

6. Слухайте. Порівняйте звучання та положення мовленнєвих органів.

Артикуляційні вправи

1. Енергійно зімкніть і розімкніть губи. Повторіть кілька разів.

2. Тримавши перед ротом аркуш паперу, енергійно зімкніть і розімкніть губи, намагайтеся поштовхом повітря примусити папір рухатися.

3. Енергійно розмикаючи губи, вимовляйте звук [а]. Повторіть цей склад кілька разів.

4. Вимовляйте звук [п] з усіма відомими вам голосними.

5. Вимовляючи звук [а], напружено зімкніть і розімкніть губи. Вимовляйте склад *ана*.

6. Вимовляйте звук [б] з усіма відомими вам голосними.

7. Вимовляйте українські звуки [б] і [п]. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.

Комбіновані вправи

1. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

па – пе – по – пу- пи;

ба – бе – бо – бу – би;

ап – еп – оп – уп – ип;

аб – еб – об – уб – иб ;

папа, папу, папи;

баба, бабу, баби.

2. Читайте текст попередньої вправи, повторюючи за викладачем. Читайте самостійно.

3. Слухайте і пишiть склади. Підкресліть глухий звук.

пе, би, ап, бо, пи, бе, оп, по, ба, об, еп, пу, еб, иб, па, ип, аб, уп, бу, уб; папа, баба.

4. Вивчіть скоромовки.

[б]	–	Бабин біб буяє в дощ, буде бабі біб у борщ.	Бурі бобри брід перебрели. Забули бобри забрати торби.
-----	---	--	---

[п]	–	Пиляв Пилип поліно з лип, Затупив пилу Пилип.	Пильно поле пильнували, перепілок полювали.
-----	---	--	--

– Полола Поля пасльон у полі.

Губні приголосні звуки [ф], [в], [м]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте українські звуки [ф] і [в].

2. Слухайте склади. Зверніть увагу на роботу губів та участь голосу.

фа – ва, фо – во, фе – ве, фу – ву, фи – ви

3. Дивіться на схему артикуляції і слухайте склади ще раз.

Артикуляційні вправи

1. Торкніться нижньою губою краю верхніх зубів. Видихніть повітря в щілину, яка утворилася.

2. Вимовляйте арабський звук [ʃ], поклавши верхні зуби на нижню губу.

3. Вимовляйте звук [а], наблизивши нижню губу до краю верхніх зубів. Вимовляйте склад *ава*.

4. Вимовляйте звук [м].

Комбіновані вправи

1. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

фа, фе, фо, фу, фи; ава, ва, ве, во, ву, ви; аф, еф, оф, уф, иф; ав, ев, ов, ув,
ив

2. Слухайте і пишiть склади. Підкресліть букву, яка відповідає дзвінкому звуку.

фа, ва, фе, еф, ив, во, оф, фу, ви, фи, аф, ав, ов, фо, ву, ив, иф, ве, уф, ев

3. Слухайте і повторюйте.

ма, ме, мо, му, ми; ам, ем, ом, ум, им; мама, мамо, маму, мами.

4. Слухайте і пишiть слова і речення. Читайте.

Мама, папа, ми, ви. Ви – мама, а Ви – папа. Ми – мама і папа.

5. Вивчіть скоромовки.

[ф] – Фірма фірму будувала, [в] – Валя в село вола вела,
Фірмі фарби було мало. З села віл Валю вів.

[в] – Водовіз віз воду від водопроводу.

Передньоязикові тверді приголосні звуки

[т], [д], [с], [з], [ц], [н]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте.

Та, те, то, ту, ти; да, де, до, ду, ди; на, не, но, ну, ни;
за, зе, зо, зу, зи; са, се, со, су, си; ца, це, цо, цу, ци.

2. Слухайте. Дивіться на схему артикуляції звука [ц]. Слідкуйте за артикуляцією викладача.

ца – цо – цу – ци – це; ац – оц – уц – иц – ец

3. Дивіться на транскрипцію звука [ц].

Артикуляційні вправи

1. Міцно притисніть кінчик язика до краю нижніх зубів і вимовляйте склад *ти*. Зафіксуйте артикуляцію глухого приголосного звука [т].

2. Зімкніть кінчик язика з краєм нижніх зубів і вимовляйте склад *ди*. Зафіксуйте артикуляцію дзвінкого приголосного звука [д].

3. Вимовляйте звуки [т] і [д] з усіма відомими вам голосними.
4. Вимовляйте склади *на, ни, не, но, ну*. Зверніть увагу на положення кінчика язика. Перевірте себе за схемою артикуляції.
5. Вимовляйте склади *си, зи, са, за, со, зо, су, зу, се, зе*.
6. Подумайте про вимову звука [т]. Зафіксуйте артикуляцію. Потім плавно відведіть передню частину спинки язика від піднебіння, вимовляючи звук [с]. Повторіть цю вправу кілька разів.
7. Вимовляйте звук [ц], зв'язуючи свою артикуляцію з артикуляційною схемою.

Комбіновані вправи

1. Слухайте. Повторюйте за викладачем.

ти, та, те, то, ту; ит, ат, ет, от, ут; тут, там, ти, том, боти, топ, фото,
вата;

ди, да, де, до, ду; ид, ад, ед, од, уд; дим, дам, бом, бум, да, де, вода;

ни, на, не, но, ну; ин, ан, ен, он, ун; низ, нас, син, сон, нота, бонна,
тонна

си, са, се, со, су; ис, ас, ес, ос, ус; сад, суп, бас, вас, сип, пас, спи;

зи, за, зе, зо, зу; из, аз, ез, оз, уз; зоб, зуби, ваза, зви, азот, таз;

ци, ца, це, цо, цу; иц, ац, ец, оц, уц; це, цап, бац, цим ;

ти – ди, та – да, то – до, ту – ду, те – де;

си – зи, са – за, со – зо, су – зу, се – зе;

зи – си – ци, зе – се – це, зо – со – цо, зу – су – цу, за – са – ца

2. Читайте текст попередньої вправи, повторюючи за викладачем. Читайте самостійно.

3. Слухайте, пишiть в зошити. Однією лінією підкресліть букви, які відповідають дзвінким приголосним, а двома лініями - глухим приголосним. Читайте.

Мама, папа, тут, там, том, дам, завод, син, цап, сон, нота, сто, сад, зад, два,
вода, вата, посуд, дим, це, мода, вона, цим, вони, воно, сода, мед.

4. Слухайте речення. Пишiть в зошити. Читайте.

Це мама. Це папа. Це завод. Вони там. Це сад, там фонтан. Це син. Син тут.

5. Вивчіть скоромовки.

[т] – Тяжко тому жити,
хто не хоче робити.

[д] – У дворі дрова мав дядя Вова

[с] – Скопив косар увесь овес.

[з] – Зупинивсь на зрубі зубр,
Задивився зубр на зруб.

[ц] – Цок – цок – цок – це цокотуха.
цокотить на квітці муха.

Сонорні приголосні звуки

[р], [л], [й]

Аудитивні (перцептивні) вправи

8. Слухайте.

ра, ро, ру, ре, ри; ар, ор, ур, ер, ир; дра, тра, пра, бра, ара;
ла, ло, лу, ле, ли; ал, ол, ул, ел, ил; ала, оло, еле, или, улу;
ай, ой, уй, ей, ий

Артикуляційні вправи

5. Вимовляйте звук [р] з усіма відомими вам голосними звуками. Зверніть увагу на положення кінчика язика. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
6. Кінчик язика міцно притуліть до початку верхніх зубів і, відштовхнувшись від них, вимовляйте звук [у]. Повторіть склад, який у вас вийшов, – лу. Зверніть увагу на відтягнутий назад язик та на його ложкоподібну форму.
7. Вимовляйте довго склад *ли*. Знайдену артикуляцію зафіксуйте.
8. Вимовляйте звук [л] з усіма відомими вам голосними звуками. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.
9. Вимовляйте звук [і], поступово скорочуючи його довжину.

10. Вимовляйте український звук [й] з усіма відомими вам голосними звуками.

Комбіновані вправи

1. Слухайте, повторюйте. Слідкуйте за положенням кінчика язика.

ра, ро, ру, ре, ри; ар, ор, ур, ер, ир; риба, рис, роса, сир, пора,
араб, море

2. Слухайте, повторюйте. Вимовляйте довгі звуки.

и – л – и, а – л – а, о – л – о, у – л – у, е – л – е

3. Слухайте, повторюйте.

ла, ло, ле, ли, лу; ал, ол, ел, ил, ул; лан, лин, лаз, лад, лати, лоб,
мул;

ра – ла, ро – ло, ре – ле, ру – лу, ри – ли;

ар – ал, ор – ол, ер – ел, ур – ул, ир – ил

6. Слухайте, повторюйте.

ай, ой, ей, ий, уй; йа, йо, йе, йу, йі;

ай – ай, ой – йо, ей – ей, уй – йу, ій – ій; мій, мий, лий, бий, пий, рій, рій

7. Слухайте, повторюйте. Читайте.

Лампа, масло, поле, море, лупа, пора, риба, лан, лин, роса, липа, бар, лоб,
мул, бій, вий, пий, бий, мий, лий, араб.

8. Слухайте і пишiть слова. Читайте.

Слово, мило, мир, бій, рій, масло, соло, море, поле, пий, липа, роса, ніс, лупа,
араб, лин, лаз, лоза, лампа, ромб, сир, риба.

9. Вивчіть скоромовки.

[р] – Хитру сороку спіймати морока,
а на сорок сорок – сорок морок.

Ой збирала Маргарита
Маргаритки на горі.
Розгубила маргаритки
Маргарита у дворі.

Позиційно-комбінаторні алофони голосних звуків

[a], [y], [e], [i]. Аностроф

Аудитивні (перцептивні) вправи

9. Слухайте. Порівняйте звучання. Зверніть увагу на кількість голосних звуків у парах запропонованих складів.

ліа - ля, ніа - ня, тіа - тя, діа - дя, сіа - ся, зіа - зя, ріа - ря;

ліу - лю, ніу - ню, тіу - тю, діу - дю, сіу - сю, зіу - зю, ріу - рю

10. Слухайте. Порівнюйте звучання. Зверніть увагу на кількість приголосних звуків у парах запропонованих складів.

ял - ля, ян - ня, ят - тя, яд - дя, яц - ця, яс - ся, яз - зя, яр - ря;

юл - лю, юн - ню, ют - тю, юд - дю, юц - цю, юс - сю, юз - зю, юр - рю;

п'я - па, б'я - ба, в'я - ва, ф'я - фа, м'я - ма, р'я - ря;

яп - п'я, яб - б'я, яв - в'я, яф - ф'я, ям - м'я, яр - р'я;

п'ю - пу, б'ю - бу, в'ю - ву, ф'ю - фу, м'ю - му, р'ю - ру;

п'ю - юп, б'ю - юб, в'ю - юв, ф'ю - юф, м'ю - юм, р'ю - юр;

11. Слухайте. Зверніть увагу на розташування звука [й].

ай - я, ей - є, уй - ю, ій - ї; ая - яя, еє - єє, ую - юю, ії - ії

Артикуляційні вправи

12. Вимовляйте приголосні звуки, позначені літерами *т, д, с, з, н, л, р* у сполученні з літерами *я, ю, є*. Під час вимови розтягуйте склади.

13. Вимовляйте склади в швидкому темпі, зосередивши увагу на голосному.

тя - дя - ся - зя - ня - ля - ря; дядя, ляда, тьяма, сяду, буря, ряд;

тю - дю - сю - зю - ню - лю - рю; сюди, синю, любов, варю, дядю

14. Вимовляйте склади.

тя - ят, дя - яд, ця - яц, ся - яс, зя - яз, ня - ян, ля - ял, ря - яр;

тю - ют, дю - юд, цю - юц, сю - юс, зю - юз, ню - юн, лю - юл, рю - юр;

яп - п'я, яб - б'я, яв - в'я, яф - ф'я, ям - м'я, яр - р'я;

ая, оя, ея, ия, ія, уя; аю, ою, ею, ию, ію, ую;

ає, оє, еє, иє, іє, ує; аї, ої, еї, иї, ії, уї

Комбіновані вправи

1. Слухайте, повторюйте. Читайте.

єл – єн – єт – єд – єц – єс - єз - єр;

їл – їн – їт – їд – їц – їс – їз – їр;

п'є – б'є – в'є – ф'є – м'є – р'є; п'ї – б'ї – в'ї – ф'ї – м'ї – р'ї

15. Читайте склади.

ял – ля, ян – ня, ят – тя, яд – дя, яц – ця, яс – ся, яз – зя, яр – ря;

юл – лю, юн – ню, ют – тю, юд – дю, юц – цю, юс – сю, юз – зю, юр – рю;

п'я – па, б'я – ба, в'я – ва, ф'я – фа, м'я – ма, р'я – ря;

яп – п'я, яб – б'я, яв – в'я, яф – ф'я, ям – м'я, яр – р'я;

п'ю – пу, б'ю – бу, в'ю – ву, ф'ю – фу, м'ю – му, р'ю – ру;

п'ю - юп, б'ю – юб, в'ю – юв, ф'ю – юф, м'ю – юм, р'ю – юр

3. Прочитайте слова. Зверніть увагу на вимову літер *я, ю, є* після приголосних. Перепишіть.

Поряд, земля, гуляти, люк, тюк, бабуся, сюди, людина, любов, воля, доля, теля, тополя, люк, баня, диня, ряст, ляда, пісня.

16. Прочитайте слова. Зверніть увагу на вимову літер *я, ю, є, ї* на початку слова, після голосних, знака пом'якшення та після апострофа. Запишіть.

Яма, їсти, їду, юрист, юрта, яблуня, в'юн, п'ята, м'ята, з'їзд, пір'їна, подвір'я, явір, ювілей, юрба, моя, в'юн, моє, твої, м'ясо, сім'я, здоров'я, м'язи, лілеї, ясно, ім'я.

17. Слухайте і записуйте речення. Прочитайте.

Тут студент. Він юний. Там твої друзі. Поряд моє місто. Там твоя бабуся. Тут яма.

18. Прочитайте текст. Перекажіть.

Я студент. Мене звати Мудар. Я із Лівану. Бейрут – моє рідне місто. Тут море. А це – моє нове місто. Тут мій університет. Тут Дніпро.

7. Вивчіть скоромовки.

я – Якийсь Яків довго якав.

ю – Юлик з Юрою юннати.

Всім за того Якова стало ніяково.

Юра з Юликом два брати.

Апостроф

П'ять по п'ять хлоп'ят біжать.

М'який знак (ь). М'які передньоязикові

приголосні звуки [н'], [т'], [д'], [с'], [з'], [ц']

Аудитивні (перцептивні) вправи

7. Слухайте. Зверніть увагу на артикуляцію приголосних звуків у складах.

Ня, ню, не, ньо, ні, нь; тя, тю, те, тьо, ті, ть; дя, дю, де, дьо, ді, дь;
ся, сю, се, сьо, сі, сь зя, зю, зе, зьо, зі, зь; ця, цю, це, цьо, ці, ць

Артикуляційні вправи

8. Налаштуйте органи мовлення на вимову звука [і]. Не змінюючи положення язика, притисніть його кінчик до початку нижніх зубів, а передню частину спинки зімкніть з альвеолами верхніх зубів. Дивіться схему артикуляції. Зафіксуйте артикуляцію м'якого приголосного [н'].

9. Налаштуйте мовленнєві органи і, перш за все, язик на вимову звука [і]. Потім, не змінюючи положення язика, починайте вимовляти м'який звук [н'], переходячи до голосного звука [і].

Комбіновані вправи

19. Слухайте, повторюйте. Читайте.

тя – дя – зя – ся – ця - ня; тю – дю – зю – сю - цю – ню;

ян – ня, ят – тя, яд – дя, яз – зя, яс – ся, яц - ця;

юн – ню, ют – тю, юд – дю, юз – зю, юс – сю, юц - цю;

н – нь, т – ть, д – дь, з – зь, с – сь, ц – ць

2. Слухайте, повторюйте. Зверніть увагу на протилежний напрямок руху язика у процесі вимови твердих і м'яких приголосних. Читайте.

та – тя, те – те, то- тьо, ту – тю, ти – ті, т – ть;

да – дя, де – де, до – дьо, ду – дю, ди – ді, д – дь;

са – ся, се – се, со – сьо, су – сю, си – сі, с – сь;

за – зя, зе – зє, зо – зьо, зу – зю, зи – зі, з – зь;

ца – ця, це – цє, цо – цьо, цу – цю, ци – ці, ц – ць;

на – ня, не – нє, но – ньо, ну – ню, ни – ні, н – нь

20. Слухайте, повторюйте. Слідкуйте за артикуляцією. Читайте.

ці – цю – цьо – цє – ця – ць;

ті – тю – тьо – тє – тя – ть;

зі – зю – зьо – зє – зя – зь;

ді – дю – дьо – дє – дя – дь;

сі – сю – сьо – сє – ся – сь;

ні – ню – ньо – нє – ня – нь

4. Читайте. Слідкуйте за артикуляцією твердих і м'яких звуків.

Лин – лінь, дон – день, ліз – лізь, мед – мідь, тин – тінь, рис – рись, син – синь,
сад – сядь, лан – лань, лаз – лазь, завод – заводь.

5. Читайте. Слідкуйте за артикуляцією приголосних звуків.

Тюк, бабуся, сюди, вулиця, баня, диня, пісня, сядь, столиця, друзі, матуся.

День, тінь, рись, лінь, мідь, паморозь, лазь, пень, дідусь, відповідь, ціна.

6. Дайте повну заперечну відповідь на запитання.

– Це Анвар?

– Він студент?

– Аббас інженер?

– Це твої друзі?

– Там Сирія?

– Тут Ліван?

7. Слухайте, запишіть. Підкресліть літери, які позначають м'які приголосним звуки. Зачитайте.

Дідусь, десь, весь, бабуся, пень, пісня, тінь, дядя, тьотя, столиця, друзі, мідь,
їдь, день, сюди, ось, п'ять, десять, дев'ять, рать, баня, диня, ведмідь, сім,
вулиця.

8. Слухайте текст. Читайте.

Ось мій дідусь і моя бабуся. Дідусь – пенсіонер, а бабуся – пенсіонерка. Тут мій дядя і моя тьотя. Це мої друзі. Ось Людмила і Зіна.

М'який сонорний приголосний звук [л']

та м'який звук [р']

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте. Зверніть увагу на артикуляцію приголосних звуків у складах.

ла – ля, лу – лю, ле – ле, ло – льо, ли – лі, л – ль;

ра – ря, ру – рю, ре – ре, ро – рьо, ри – рі

Артикуляційні вправи

1. Вимовляйте звук [л] твердо. Зафіксуйте артикуляцію.

2. Кілька разів вимовляйте звук [л] (твердо) та звук [л'] (м'яко). Зверніть увагу на зміну положення язика. Контролюйте артикуляцію за допомогою дзеркальця.

Комбіновані вправи

1. Слухайте, повторюйте. Зосередьте увагу на артикуляції приголосного звука.

л – лі – ль; аля – ольо – улю – еле – илі – ль;

ли – лі, ле – ле, ло – льо, лу – лю, ла – ля, л – ль;

ри – рі, ре – ре, ро – рьо, ру – рю, ра – ря

2. Слухайте, повторюйте. Зверніть увагу на артикуляцію звука [л'] в позиції кінця складу.

ала – аля – аль, оло – ольо – оль, еле – еле – ель, улу – улю – уль, или – илі – иль

3. Читайте. Слідкуйте за артикуляцією твердих і м'яких звуків.

Лис – ліс, лад – лід, лан – льон, бал – біль, мул – міль, діл – даль, лин – лінь, сил – сіль.

3. Слухайте і сигнальними картками вкажіть слова з твердим звуком [л] і слова з м'яким звуком [л']. Пишіть слова в зошити у дві колонки – з твердими і м'якими приголосними.

Нуль, сіль, бал, віл, лінь, даль, мило, доля, любов, лоб, село, сльоза, воля, сила.

4. Читайте слова. Пишіть. Підкресліть літери, що позначають м'які приголосні.

Лимон, Львів, телефон, воля, доля, поле, пальто, лист, льон, рів, рясно, лоб, любов, фільм, сила, село, сіль, сім, ряст, звір, двері, ряд, лампа, людина, сльози, асфальт.

5. Читайте. Складіть і запишіть словосполучення.

Сильний, вільний, низький, близький, люди, біль, дідусь, друзі.

6. Читайте текст. Пишіть.

Ось ліс. Там лань, олень, ведмідь. Ось озеро. Тут лебідь.

Задньоязикові приголосні звуки

[г], [к], [х] та глотковий [ґ]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте. Дивіться на схему артикуляції.

га – го – г у – ге – г и;	ка – ко – ку – ке – ки;
аг – ог – уг – ег – иг;	ак – ок – ук – ек – ик;
га – го – гу – ге – ги;	ха – хо – ху – хе – хи;
аг – ог – уг – ег – иг;	ах – ох – ух – ех – их

2. Слухайте. Порівняйте артикуляцію приголосних звуків.

га – ка, го – ко, гу – ку, ге – ке, ги – ки;

га – ха, го – хо, гу – ху, ге – хе, ги – хи

3. Слухайте. Зверніть увагу на артикуляцію вимови твердих і пом'якшених приголосних.

ки – кі, ги – гі, хи – хі

Артикуляційні вправи

1. Наблизьте спинку язика до м'якого піднебіння, а потім розслабте її.

Виконайте вправу кілька разів. Зафіксуйте артикуляцію зімкнення.

2. Зімкніть спинку язика з м'яким піднебінням. Вимовляйте склади *ке – ге*.

3. Утворіть зімкнення задньої частини спинки язика з м'яким піднебінням, як при вимові звуків [г], [к], а потім плавно опустіть язик, вимовляйте звук [х].

Комбіновані вправи

1. Слухайте, повторюйте.

га – го – г у – ге – г и;	ка – ко – ку – ке – ки;
аг – ог – уг – ег – иг;	ак – ок – ук – ек – ик;
га – го – гу – ге – ги;	ха – хо – ху – хе – хи;
аг – ог – уг – ег – иг;	ах – ох – ух – ех – их

2. Слухайте, повторюйте. Зверніть увагу на вимову дзвінких і глухих приголосних. Читайте.

га – ка, го – ко, гу – ку, ге – ке, ги – ки;
 га – ха, го – хо, гу – ху, ге – хе, ги – хи;
 ага – ака, ого – око, угу – уку, еге – еке, иги – ики;
 ага – аха, ого – охо, угу – уху, еге – ехе, иги – их

3. Слухайте, повторюйте. Читайте. Порівняйте вимову дзвінких і глухих приголосних.

Гори – хори, гнів – хлів, гам – хам, густо – хустка, грім – хрін, гай – хай,
 грам – храм, ґрати – коти, гуля – куля, гава – кава, газда – каста, ґрунт –
 крупа.

4. Слухайте. Читайте. Пишіть, підкреслюючи літери, що позначають дзвінкі приголосні, однією лінією, а глухі приголосні – двома.

Книга, ганок, друг, магазин, урок, гудзик, хліб, погода, звук, гуля, хата, гора,
 клас.

5. Дивіться намалюнок. Дайте повну відповідь на запитання.

- Де рука?
- Де нога?
- Де голова?
- Де вухо?
- Де око?

– Де хустка?

– Де капелюх?

6. Слухайте, повторюйте. Читайте. Порівняйте вимову твердих і пом'якшених приголосних.

ки – кі, ги – гі, хи – хі;

килим – кіно, кит – кіт, гирло – гілка, хист – хід.

7. Читайте текст, зверніть увагу на вимову звука [х].

Тут автобус. Ось вхід, а там вихід. Тут мій друг Мухамед.

21. Вивчіть скоромовки.

[г] – [г] – Галасливі гави й галки Гусенята їм гелгочуть,
в гусенят взяли скакалки. що й вони скакати хочуть.

[к] – Схопив Клим клин, [х] – Хтось хитренький хитрував,
почав Клим клином клин клинити. нашу хвіртку поламав.

Передньоязикові щілинні звуки

[ж], [ш]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слухайте. Слідкуйте за артикуляцією звуків у вимові викладача.

ша – ше – ши – шо – шу; жа – же – жи – жо – жу;

аш – еш – иш – ош – уш; аж – еж – иж – ож – уж

2. Слухайте. Порівняйте вимову твердих і пом'якшених приголосних звуків.

ши – ші, жи – жі

Артикуляційні вправи

1. Вимовляйте арабський шиплячий звук. В момент вимови підніміть і загніть кінчик язика в бік піднебіння. Вимовляйте звук [ш]. Дивіться схему артикуляції, звіряйте з нею свої дії.

2. Вимовляйте довгий звук [ш].

3. Налаштуйте органи артикуляції на вимову звука [ш]. Вимовляйте дзвінкий звук [ж]. Слідкуйте за положенням кінчика язика – він піднятий і загнутий назад.

4. Вимовляйте склад [ж:а].

5. Вимовляйте послідовно.

у – ш - у - шу, и – ш – и - ши, а – ш – а - ша, е – ш – е – ше;

у – ж – у – жу, и – ж – и – жи, а – ж – а – жа, е – ж – е – же

Комбіновані вправи

1. Слухайте, повторюйте. Читайте.

ша – ше – ши – шо – шу; жа – же – жи – жо – жу;

аш – еш – иш – ош – уш; аж – еж – иж – ож – уж

3. Слухайте, повторюйте. Читайте. Порівняйте вимову дзвінких і глухих приголосних.

жар – шар, жир – шир, журба – шуба, жом – шум, жабка – шапка, ніжка – кішка.

4. Слухайте. Читайте. Пишіть, підкреслюючи літери, що позначають дзвінкі приголосні однією лінією, а глухі приголосні – двома.

Миша, каша, жом, вже, шуба, ніжка, інженер, зошит, книжка, шапка, шарф, жара, школа, шафа, межа, жук, жираф.

5. Слухайте, повторюйте. Читайте. Порівняйте вимову твердих і пом'якшених приголосних.

ши – ші, жи – жі;

наше – наші, каша – каші, шир – шість, ножа – ножі, ружа – вужі, кажу – кажіть.

6. Слухайте текст. Читайте самостійно.

Ось наш гуртожиток. Ми живемо на шостому поверсі. Тут Шушанік. Вона моя дружина. А там мій друг Гішам. Він теж живе на шостому поверсі.

7. Вивчіть скоромовки.

[ш] – В горішнику горішина
горішками обвішана.

[ж] – Жатка жваво жито жне,
жатку жнець не дожене.

[шч] – Шука щирить хижу пащу -
Щупакам втікати краще.

[ж] – Жук Жужу і жук Жіжі
В решеті печуть коржі.

[ж],[ш] – Вибіг Гришка на доріжку,
на доріжці сидить кішка.
Взяв з доріжки Гришка кішку,
хай впіймає кішка мишку.

[шч] – Дощ хлющить на зелен плющ,
під плющем сховався хрущ.
Каже іншому хрущу:
„Не боюся я дощу”.

Передньоязикові зімкнені приголосні звуки

[дж], [дз], [ч]

Аудитивні (перцептивні) вправи

1. Слушайте. Зверніть увагу на однакове положення мовленнєвих органів у процесі артикуляції фонем.

| ж | - | дж | , | з | - | дз |

2. Слушайте. Слідкуйте за артикуляцією викладача.

жа – джа, жо – джо, же – дже, жи – джи, жу – джу;

за – дза, зо – дзо, зе – дзе, зи – дзи, зу – дзу

3. Дивіться на схему артикуляції цих звуків, слухайте матеріал ще раз.

4. Слушайте. Зверніть увагу на однакове положення мовленнєвих органів у процесі артикуляції фонем.

| дж | - | ч |

5. Слушайте. Дивіться на схему артикуляції звука [ч]. Слідкуйте за артикуляцією викладача.

ча – чо – чу – чи – че ;

ач – оч – уч – ич – еч

6. Слушайте. Порівняйте вимову твердого і пом'якшеного приголосного звука.

чи – чі

Артикуляційні вправи

1. Налаштуйте мовленнєві органи на вимову арабської фонемі |дж'|. Потім вимовляйте глухий звук, не підключаючи голосу. Зафіксуйте і запам'ятайте артикуляцію звука [ч].

Комбіновані вправи

1. Слухайте, повторюйте. Читайте.

жа – джа, жо – джо, же – дже, жи – джи, жу – джу;

за – дза, зо – дзо, зе – дзе, зи – дзи, зу – дзу;

ча – чо – чу – чи – че ; ач – оч – уч – ич – еч

2. Слухайте, пишiть в зошити. Читайте.

Чай, джміль, дзвінок, піджак, учитель, учень, дзеркало, бджола, чашка, річка, човен.

3. Дивіться на малюнок. Складіть діалоги за зразком.

– Чия це чашка?

– Це моя чашка.

– Чий це піджак?

– Це його піджак.

– Чиє це дзеркало?

– Це її дзеркало.

4. Читайте текст. Перекажіть його.

Це наше місто. Ось велика площа. У центрі площі – пам'ятник. Це Т.Г.Шевченко. Поряд – кущ калини. Калина – це символ України. Біля пам'ятника квіти. На площі є кафе, кіоски, фонтан. Тут люблять відпочивати діти.

1. Вивчіть скоромовки і віршовані тексти.

[дз],[дж] – Дзижчала дзига і вертілась,
дзенькнула, впала і розбилась.

– Помчала до джмеля бджола,
А джміль чкурнув до джерела.
Бджола до зустрічі охоча.
Джміль бачити бджолу не хоче.

– Муха цілий день дзижчала,
Павуку надокучала.
– Не дзижчи, - він каже Мусі,
Бо дзвенить мені у вусі.

[ч] – Чапля чапа до водички,
в чаплі чорні черевички.

Додаток В

Зразок анкети, запропонованої учасникам констатувального зрізу

1. Прізвище, повне ім'я.
2. Ваш вік.
3. Ваша країна.
4. Ваша рідна мова.
5. Якими мовами, крім рідної, ви володієте?
6. Де ви вивчали ці мови ?
7. Де і скільки часу ви вивчали українську мову?
8. Яка у вас була оцінка з української мови?

Додаток Г

Список слів і складів квазіомонімів, які учасники експерименту
сприймали на слух з наступним графічним записом

біб	віти	сік	ціль
бік	вітер	сіль	цьо
біль	від	сила	ціп
бик	вир	сир	цирк
бити	вас	сейф	ціна
бий	вір	сіно	цього
берег	вечір	сенс	центр
бак	вата	сад	цап
бук	вус	суд	цукор
небо	воля	сом	цок
піч	тік	ніж	мій
пиво	тир	низ	мий
пень	теж	небо	гей
паз	таз	над	дай
пуск	туз	нуль	дуй
поза	торг	нота	ой
фільм	дім	рів	гід
міфи	дим	рив	гик
кафе	день	реп	геть
факт	дар	рак	гак
фук	дуб	рута	губи
фото	дощ	ром	гоп
міра	зір	ліс	кінь
мій	гілка	дятел	тяма
мир	зирк	лив	кинь

мед	зерна	лезо	кеб
мак	зад	лаз	кат
муза	зуд	лук	кущ
мода	зоб	лов	коло
хід	фраза	гава	скрізь
хиба	миша	Гедзь	сям
хен	тюк	гуля	всюди
хата	пил	джин	вісь
хура	бивень	джаз	кінець
хобот	ввімкни	джгут	оцю
жінка	хор	джо	няня
жир	пил	дзига	нюх
жерло	коза	день	пень
жаба	дзьоб	кіндза	пір'я
жук	вулиця	п'ють	рясно
жом	річ	б'ють	ляк
шість	вие	в'ють	люк
шир	мул	в'яз	лле
шеф	звіт	п'ять	міль
шафа	ваза	ім'я	їжак
шум	зима	сім'я	енот
шовк	зірка	дяк	юрта
чїп	у нього	дюна	солов'ї
чиж	світ	сядь	ртуть
чек	сил	зять	ящик
чан	ніч	тяга	в'ється
чуб	річ	тюль	б'ється
чорт	йод	ізом	п'є

Додаток Д

Список слів, які містять звуки фонетичної системи української мови в усіх можливих фонетичних позиціях (Ці слова були запропоновані студентам для читання, яке було записане на магнітофон)

Передньоязикові звуки [т], [д], [с], [з], [ц]

1. а - я

Стань, атом. тяжко, ятрити;	дар, порада, подяка. ряд;
коса, вас, косяк, ясно;	коза, азбука, зябра, язва;
царство, ацтеки, цяцька, хлопець.	

2. у - ю

Туфлі, тут, тюрма, колють;	дума, забудь, дюна, людина;
судді, усі, усюди, юстиція;	зустріч, узгір'я, ізюм, юз;
цукор, гуцати, оцю.	

3. и – і - ї

Тисяча, жити, тісно, хотіти;	дивно, кидати, дійсно, їду, їду;
косити, чистити, сіяти, сісти;	вози, визнати, зійти, ізюм;
цифра, учениця, оцінка, біцепси.	

4. е – є

Темно, метро. життєдайний;	подерти, вперед, єдність;
осередок, вересень;	зелень, береза;
працелюб, кінець, заець.	

5. о - ьо

Точний, отвір, тьотя, живуть;	добре, прохоть, дьоготь, заповідь;
соки, острів, сьогодні, вісь;	разом, мороз, дзьоб, паморозь;
цокіт, оцет, цього, палець.	

Губні приголосні звуки [б], [п], [в], [ф], [м]

1. а – я
Собака, забити, верб'я, яблуко; копати, капати, п'ять, японець;
фарба, Африка; варта, автобус, в'ялий, явище;
марка, лампа, м'ята, ямя.
2. у – ю
Бухта, губи, б'ють, улюблений; пустощі, куплений, вип'ю,
Юпітер;
вузько, був, в'юн; фуга, буфер, верф'ю;
музика, розумний, сім'ю.
3. и – і – ї
Бити, вибити, бійка, зібраний; пишеш, сипати, пісня, сипати;
вишивка, слива, вісім, сів; фиркати, виформувати, фініш;
мир, вимити, міра, купімо, їмо, сім'ї.
4. е – є
Корабель, дерево, б'ється; пенсія, лепет, вип'є;
вересень, дев'ять, в'ється, Європа; фестиваль, ефект;
месник, тембр.
5. о – ою
Бондар, зроблений; поле, захоплення;
форма, офіс; ворона, брови;
море, кома.

Сонорні приголосні звуки [р], [л], [н], [й]

1. а – я
Радість, буквар, рясно, ярмарок, подвір'я; ласка, Балтика, теля, стояла;
накип, аншлаг, коняка, поляна; ящик.
2. у – ю
Ручка, бурка, рюмсати, юрта, пір'ю; лупити, прогул, людина, Юлія;
нуль, лунко, нюхати, юнак; юрта.

3. и – і – ї
Риба, широко, річка, пір'я, узголів'ї; личко. вилити, ліки, зілля;
нива, лавина, ніжно, інший; їжак.
4. е – є
Ремінь, серйозно, феєрверк; легко, велич, ллється;
нерви, енергія, єнот; Євпаторія.
5. о – ьо
Розквіт, горщик; волосся, колос, льон, хміль;
норма, тонна, у нього, кінь; його, бульйон.

Задньоязикові приголосні звуки [г], [к], [х] та гортанний [г]

1. а – я
гава; каша, рак; гарний, агроном; хата, дах.
2. у – ю
гудзик; кущ, щука; густо, луг; хутір, дух.
3. и – і - ї
Скинути, викрик, кішка, ікра; гинути, вигнути, гірка, зігнути;
хибний, дихати, хіба, позіхати, їхати.
4. е – є
гедзь, пакет, екран; герб, берег, Херсон, мерехтіти.
5. о – ьо
гоголь; коси, кусок; гори, огірок; хобот, охорона.

Передньоязикові щілинні звуки [ж], [ш] та зімкнено-щілинні

[ч], |дж|, |дз|

1. а - я
Жаль, аж; шапка, шашка;
джаз; чашка, викладач.
2. у – ю
Кожух, вуж; шум, подушка;

- джут; чудо, учитель.
3. и – і - ї Жито, хижа, жінка, ріжки, їжа; пошити, носиш, шість. кішка;
джип, дзига; чисто. погонич, чітко, річ.
4. е – є Ріже, теж; наше, несеш;
дзеркало, джем; честь, речі.
5. о Жовтий, ожина; шостий, кошик; чорний, очі.

Додаток Е

Текст,

який був запропонований студентам для читання

Це наше місто Черкаси. Ось велика площа. У центрі площі стоїть пам'ятник Тарасу Григоровичу Шевченку, який народився на квітучій Черкащині. Тут ростуть дерева і кущі. Це кущ калини. Калина – символ України. Весною на кущі білі квіти, а восени – червоні кетяги ягід. Тут завжди багато пташок. Вони весело щебечуть.

Біля пам'ятника ростуть квіти: чорнобривці, жоржини, троянди. На площі є кафе, кіоски, працює фотограф. Тут люблять відпочивати жителі міста. Ось гуляють мами і їхні маленькі діти. Там фонтан. Влітку, коли немає дощу, біля фонтану не жарко і приємно.

Поряд розташований музей Тараса Григоровича Шевченка. Ось годинник із будинку письменника. Це його вірші та поеми. Там його малюнки. Шевченко любив малювати красиві обличчя жінок. Ось портрет панни. А це проста сільська дівчина. Але її обличчя схоже на обличчя мадонни. На цій картині – побачення хлопця і дівчини. Кожна робота художника – це робота про щасливе або нещасне кохання.

На цьому стенді знаходяться статті про Шевченка. Майже два сторіччя вчені старанно вивчають творчість великого письменника і художника. Тарас Григорович Шевченко – це гордість нашої держави.

Додаток Ж

Зразок анкети, запропонованої учасникам навчального експерименту

1. Прізвище та повне ім'я.
2. Рік народження.
3. Місце народження.
4. Місце проживання до приїзду в Україну.
5. Національність.
6. Яку мову ви вважаєте рідною?
7. Якою другою мовою ви володієте?
8. Якою мовою вам легше сприймати навчальну інформацію?