

КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕРЕД, ПІСЛЯ І ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ВСТУПНОГО КОРЕКТИВНОГО КУРСУ (ВКК)

В. М. Гутник

Київський національний лінгвістичний університет

В статті визначено та охарактеризовано відібрані критерії оцінювання рівня сформованості фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови, які були застосовані для аналізу та інтерпретації результатів трьох експериментальних зрізів з метою перевірки їх достовірності.

Ключові слова: експериментальне навчання, передекспериментальний зріз, післяекспериментальний зріз, опитування, критерії оцінювання.

В. М. Гутник. Критерии оценивания уровня сформированности фонетической компетенции перед, после и во время проведения экспериментального обучения. В статье определены и описаны отобранные критерии оценивания уровня сформированности фонетической компетенции у будущих учителей немецкого языка, которые были использованы для анализа и интерпретации результатов трех экспериментальных срезов с целью проверки их достоверности.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, передэкспериментальный срез, послеэкспериментальный срез, опрос, критерии оценивания.

V. Gutnik. Criteria of Evaluating the Level of Phonetic Competence Formation before, after and during Experimental Teaching. The article defines and describes the suggested criteria of evaluating the level of phonetic competence formation with future teachers of German. The criteria were used for analyzing and interpreting the results of three experimental layers, so that their validity could be successfully tested.

Key words: experimental teaching, pre-experimental and post-experimental stages of testing, survey, assessment criteria.

Попри достатньо велику кількість існуючих вступних фонетичних / корективних курсів (ВФК / ВКК) та накопичений досвід їх укладання і проведення процес формування фонетичної компетенції (ФК) на початковому ступені навчання та вивчення ІМ має ряд недоліків. Загальновідомими є фонетичні курси Т. Д. Вербицької, А. О. Попова / М. Л. Попок, Н. Ф. Бориско, С. О. Воліної, Л. І. Хіцко / Т. С. Богомазової, Н. Д. Лукіної, Н. О. Бонк, Н. Ф. Бориско / Н. О. Красовської, Л. І. Прокопової, Е. І. Лисенко, А. І. Атаршикової та інших авторів. Проте формування ФК у комунікативному ВКК залишилось поза увагою науковців.

Проаналізувавши 26 ВФК / ВКК [1], які проводились у ВНЗ України та країн пострадянського простору тривалий час за визначеними нами критеріями (*мета курсу, його цілі, характер, організація навчального процесу, зміст, комунікативна, професійна спрямованість та спрямованість на формування навчальної автономії*), ми дійшли висновку, що вони не відповідають сучасним методичним та дидактичним принципам.

Спираючись на визначені нами критерії аналізу і оцінювання фонетичних курсів, ми розробили модель комунікативного ВКК та методику формування фонетичної компетенції на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, а саме у такому курсі.

З метою перевірки ефективності розробленої методики було проведено експериментальне навчання, в якому взяли участь студенти трьох груп першого курсу факультету іноземних мов Львівського національного університету імені І. Франка (ЛНУ) та однієї групи факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені М. Гоголя (НДУ) (разом 45 осіб).

Задля отримання експериментальних даних було проведено три зрізи: передекспериментальний, проміжний та післяекспериментальний.

Аналіз та інтерпретація результатів експериментальних зрізів здійснювалися за *спеціальними критеріями* оцінювання рівня сформованості ФК, які були відібрані нами із застосованих у методичних дослідженнях критеріїв.

Метою цієї статті є визначення та характеристика *спеціальних критеріїв оцінювання рівня сформованості ФК*, які були застосовані для аналізу та інтерпретації результатів трьох експериментальних зрізів. Об'єктами контролю і оцінювання були три види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання вголос та говоріння.

Для оцінювання рівня сформованості ФК в *аудіюванні* та сформованості рецептивної навички було визначено *вісім* якісних критеріїв: визначення довготи / короткості голосного (на рівні звуку), визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази), наявність / відсутність твердого приступу перед голосним, наявність / відсутність придишу, розрізнення наголосу у складних та похідних словах, визначення фразового наголосу, визначення фразової мелодики, диференціація вокалізованого [v] і консонантного [r]). Для оцінювання рівня сформованості ФК в *читанні вголос* було вибрано *десять* критеріїв (з них один – темп мовлення – кількісний, інші дев'ять якісні); для оцінювання рівня сформованості ФК в *говорінні* було такі ж *десять* критеріїв, як і для оцінювання читання вголос.

Таблиця 1

Критерії оцінювання рівня сформованості ФК

Рівень сформованості	Критерії
Рівень сформованості ФК	Визначення довготи / короткості голосного Визначення фразового наголосу

в аудіюванні (рівень фрази)	Визначення фразової мелодики
Рівень сформованості рецептивної навички в аудіюванні (рівень слова)	Визначення довготи / короткості голосного Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [ɐ] і консонантного [ɾ] Розрізнення наголосу у складних та похідних словах
Рівень сформованості ФК в читанні вголос	Темп мовлення Паузація Визначення фразової мелодики Визначення синтагматичного та фразового наголосу Розрізнення наголосу у складних та похідних словах Визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази) Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [ɐ] і консонантного [ɾ]
Рівень сформованості ФК в говорінні	Паузація Визначення фразової мелодики Визначення синтагматичного та фразового наголосу Розрізнення наголосу у складних та похідних словах Визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази) Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [ɐ] і консонантного [ɾ]

Прокоментуємо відібрані критерії. Відбір критерію *визначення довготи / короткості голосного на рівні звука та на рівні фрази* зумовлено тим, що довгота-короткість є однією із диференційних характеристик голосних німецької мови, отже виконує дистинктивну функцію. Таким чином мінімальні пари голосних [i:] → [ɪ], [y:] → [ʏ], [ø:] → [œ], [u:] → [ʊ], [o:] → [ɔ], [a:] → [a] та ряд непарних голосних [e:] → [ɛ:] → [ɛ] утворюють сталий інвентар голосних фонем німецької мови (15), розрізнення на слух та відтворення яких у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у читанні та говорінні значним чином впливає на розуміння сказаного, тобто на акт комунікації.

Анкетування студентів українських ВНЗ протягом трьох років (2007–2010: перед проведенням ВКК анкетовані 289 осіб, після завершення ВКК – 291 особа) теж дало нам підстави для відбору цього критерію. На питання, *яке фонетичне явище у системі голосних спричинює*

найбільші труднощі, 40% опитаних перед ВКК та 48% опитаних після завершення курсу вказали на розрізнення довготи та короткості голосних німецької мови. Збільшення кількості студентів, для яких ця фонетична особливість стала проблемою вже після завершення ВКК, свідчить про те, що всупереч програмним вимогам при вивченні системи звуків німецької мови у середній школі на диференціацію голосних за кількістю увага не звертається взагалі. Суть і важливість такого фонетичного явища, як довгота / короткість звука студенти усвідомлюють лише після докладного знайомства з ним. Ситуація ускладнюється ще й тим, що у рідній мові, українській чи російській, таке фонетичне явище відсутнє.

Для перевірки правильності визначення *довготи* або *кількості* (нім. Quantität) голосних звуків ми запропонували прослухати ізольовані пари слів, які перебувають в опозиції одне до одного лише за цією ознакою, наприклад *Maße – Masse, Bann – Bahn, füllen – fühlen, viel – will, weg – Weg, wen – wenn, Saat – satt, Hölle – Höhle, Bett – Beet, Hüte – Hütte*. Під час слухання запису студенти мали поставити у тестовому бланку відмітку на тій позиції, де вони почули слово з довгим кореневим голосним. Запропонувавши фрази, які містить опозиційні слова, ми перевірили здатність студентів визначати кількість звука у потоці мовлення, наприклад *Gestern habe ich meinen **Kamm** verloren. Die neue Lehrkraft **kam** mit dem Fahrrad an*. Правильність відтворення довготи / короткості в читанні ми перевірили методом аудитивного аналізу. На бланку із запропонованим текстом було визначено синтагматично та фразово наголошені склади, оскільки найяскравіше ця ознака голосного проявляється саме у наголошеній позиції. Прослуховуючи читання у записі, ми мали змогу визначити варіант реалізації голосного. Таким же чином ми змогли проаналізувати реалізацію довготи / короткості в говорінні. Записавши кожен діалог під час його продукування, ми так само визначили наголошені позиції та перевірили правильність реалізації корневих голосних під час прослуховування діалогу у запису.

Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним також значною мірою впливає на розуміння сказаного, оскільки його відсутність спричинює злиття окремих сегментів мовленнєвого потоку в одне ціле, наприклад [’an deɐ ’u:ni] → [anderu:ni], [’tʊɐm ’u:v] → [’tʊɐmu:v]. У деяких випадках наявність / відсутність твердого приступу перед голосним виконує дистинктивну функцію, наприклад [’ɛsiç] → [’ɛs ’iç], [’vɪlɪç] → [’vɪl’iç], [fɪl lɛŋɐ] → [fɪl ’ɛŋɐ]. Згідно з анкетуванням студентів у 37% опитаних реалізація твердого приступу у читання та усному мовленні спричинює труднощі перед ВКК, у 32% це фонетичне явище є причиною фонетичних помилок і після завершення ВКК. Це фонетичне явище також відсутнє в рідній мові, що полегшує його сприйняття на слух, його не можна ні з чим іншим порівняти, але ускладнює його відтворення. Всі викладені аргументи спонукали нас обрати вище названий критерій для аналізу аудіювання, читання і говоріння..

Наявність / відсутність придиху не виконує дистинктивної функції. Саме це, на нашу думку, спричинює неуважне ставлення до аспірації, яка є диференційною ознакою німецьких

приголосних, зокрема [p], [t], [k]. Некоректна реалізація цих приголосних у позиції перед наголошеним складом та після спричинює іншомовний акцент. Як показує багаторічний досвід викладання неправильна вимова [p], [t], [k] фосилізується, якщо під час ВКК не вдається сформувати навички коректної реалізації цих звуків. Це спричинює наявність *залишкового* акценту [2, 4, 5], для подолання якого потрібно докласти неабияких зусиль. Як правило мотивація щодо оволодіння правильною вимовою після завершення ВКК знижується і більшість студентів залишає поза увагою ті фонетичні явища, які не впливають кардинально на зміст сказаного. Проте саме придих спричинює труднощі при роботі над вимовою у 50% опитаних перед ВКК та у 38% після його завершення. Це спонукало нас обрати наявність / відсутність придиху як критерій оцінювання в аудіюванні, читанні та говорінні.

Звучання приголосного [r] є своєрідною візитівкою німецької мови. На це звертають увагу не тільки ті, хто вивчає мову, а й її носії. Третина із 15 опитаних носіїв мови (безпосереднє заповнення опитувального листа або повідомлення на форумі *deutsch-als-fremdsprache.de*, відповідаючи на питання, які особливості у вимові людини вказують на те, що німецька є для неї нерідною, назвали некоректну реалізацію довготи/ короткості голосних та реалізацію [r]. Слід зауважити, що у системі німецьких приголосних існує декілька варіантів реалізації цього звука, але у межах шкільної програми, а також у передекспериментальному опитуванні йдеться лише про розрізнення консонантного та вокалізованого варіантів. Ознайомлення з іншими варіантами ми відносимо до програми основного курсу німецької мови (2-3 семестри). 48% студентів, анкетованих перед проведенням ВКК, вважають артикуляцію приголосного [r] найбільшою складністю. Це підтверджує також анкетування після завершення ВКК: число студентів, у яких артикуляція [r] викликає труднощі вже після завершення ВКК, не зменшується, воно складає 48%. Такий результат впливає на студента психологічно, знижує його мотивацію і водночас зменшує шанси на успішне формування цієї навички в основному курсі, де фонетична домінанта відсутня. Некоректна навичка з часом фосилізується і переходить у залишковий акцент. Зважаючи на всі викладені аргументи, наступним критерієм для оцінювання аудіювання, читання та говоріння ми визначили такий: диференціація вокалізованого [ʁ] і консонантного [r].

Описані нами критерії дають змогу проаналізувати й оцінити сформованість фонетичних навичок на сегментному рівні. Всі наступні критерії пов'язані з фонетичними одиницями та явищами супрасегментного рівня.

Визначаючи рівень сформованості фонетичних навичок, що реалізуються на супрасегментному рівні, слід почати з паузації. Цей процес тісно пов'язаний з визначенням синтагматичних та фразових наголосів, а також фразової мелодики. Обираючи паузацію наступним критерієм (синтагматичні або з'єднувальні паузи та завершальні), ми беремо до розгляду правильність розподілу на синтагми та фрази текстів для читання та діалогічного мовлення.

Наступний критерій – визначення фразової мелодики. У фонетиці німецької мови прийнято розрізняти три типи мелодики: низхідну, висхідну та прогресивну. Оскільки прогресивна мелодика характерна для незавершених фраз, ми вважаємо доцільним у межах ВКК говорити про два основних типи – низхідну, висхідну. Тип мелодики залежить від типу речення за метою висловлювання. Неправильне визначення мелодики при сприйнятті мовлення на слух та некоректна реалізація у читанні чи мовленні може призвести до порушення акту комунікації. Під час експериментальних зрізів ми пропонували у частині “Аудіювання” визначити тип мелодики на слух та вказати його на тестовому бланку, а в текстах для читання та транскрипціях діалогів визначили методом аудитивного аналізу тип мелодики у кожній фразі та перевірили його правильність.

Після визначення пауз та типу мелодики доцільно визначити синтагматичні та фразові наголоси. Як показує практика, у більшості першокурсників не сформовані навички правильної акцентуації в читанні і говорінні навіть у рідній мові. В німецькій мові акцентуація утруднюється тим, що в синтагмі може бути лише одне наголошене слово, так само як і один фразовий наголос у висловлюванні. Типовою помилкою студентів, які вивчають німецьку мову як фах, є неправильне членування фрази. Розбиваючи синтагму на окремі слова, студент наголошує кожне з них, що для німецької вимови є неприпустимим – у такому разі розмивається зміст сказаного і порушується акт комунікації. Усвідомлюючи важливість правильної акцентуації, обираємо наступним критерієм визначення синтагматичних та фразових наголосів.

Словесний наголос у німецькій мові вирізняється тим, що його місце у слові чітко визначене – він є морфемно фіксованим. Порушення правил акцентуації значною мірою впливає на зрозумілість мовлення. Як показує багаторічна практика зауваження щодо некоректної акцентуації слів наявні навіть на випускних іспитах. Слід зауважити, що випускники допускаються таких помилок, знаючи всі необхідні правила акцентуації. Можна стверджувати, що під час ВКК навичка не була сформована, це унеможливило подальше удосконалення. Трудність зумовлена відмінністю акцентуації у німецькій і рідній мовах: наголос у рідній мові є вільним, нефіксованим. Вважаємо за необхідне оцінювати обрані нами види мовленнєвої діяльності за критерієм розрізнення наголосу у складних та похідних словах.

Вважаємо доцільним оцінити темп мовлення. За цим критерієм ми перевіряємо тільки читання вголос, оскільки процес говоріння вимагає концентрації мовця не тільки на фонетичному оформленні висловлювання, а й на його змісті, лексичному та граматичному аспектах, що спричинює додаткові труднощі. Вважаємо, що для ВКК швидкість мовлення не може бути вирішальним показником сформованості фонетичної компетенції.

Для обчислення темпу мовлення ми уклали шкалу, що розширюється циклічно на кожному наступному рівні. Вихідним пунктом ми обрали час, який є оптимальним для прочитання обраного тексту. Беручи до уваги, що середня швидкість мовлення у німців становить 250 складів

за хвилину [5, с. 25], вважаємо доцільним починати обчислення з 270 складів за хвилину, оскільки темп мовлення у читанні є швидшим через відсутність додаткових труднощів на відміну від усного мовлення. Наприклад текст “Ich bin Student” містить 251 склад. Це означає, що згідно з визначеними нормативами він має бути прочитаним за 56 секунд:

270 складів – 60 секунд

251 склад – x секунд

У такому разі студент, який прочитав запропонований текст у межах від 56 до 61 секунди, отримує за читання 10 балів. Збільшення часу, який студент витратив на читання тексту, зумовлює зменшення кількості балів на кожному наступному рівні шкали оцінювання.

Таблиця 2

Шкала оцінювання темпу мовлення під час читання тексту “Ich bin Student” (у балах)

56 секунд – 61 секунда = 10 балів
61 секунда - 67 секунд = 9 балів
67 секунд – 74 секунди = 8 балів
74 секунди – 81 секунда = 7 балів
81 секунди – 89 секунд = 6 балів
89 секунд – 99 секунд = 5 балів
99 секунд – 109 секунд = 4 бали
109 секунд – 119 секунд = 3 бали
119 секунд – 129 секунд = 2 бали
129 секунд – 139 секунд = 1бал

Таким чином ми уклали для кожного із трьох запропонованих для читання текстів окрему шкалу оцінювання темпу мовлення, який був останнім із визначених критеріїв.

З огляду на викладене вище слід зазначити, що аналіз та інтерпретація отриманих нами експериментальних даних проводились за 28 критеріями. У статті визначено та описано відібрані нами спеціальні критерії оцінювання рівня сформованості ФК у майбутніх учителів НМ. З метою перевірки достовірності отриманих методами математичної статистики даних ці критерії були застосовані для оцінки, аналізу та інтерпретації результатів трьох експериментальних зрізів.

Відібрані та описані нами критерії оцінювання ФК можуть використовуватися для визначення і оцінювання рівня сформованості ФК не тільки на початковому ступені навчання та вивчення ІМ – у ВКК, а й в основному курсі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гутник В. М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В.М. Гутник // Гуманізація

- навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLVI / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – С. 41–52.
2. Валігура О. Р. Лінгвокогнітивні і комунікативні основи фонетичної інтерференції (експериментально-фонетичне дослідження англійського мовлення українців) : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04, 10.02.15 / Ольга Романівна Валігура. – К., 2010. – 484 с.
3. Дворжецька М. П. Навчальні матеріали з практичної фонетики англійської мови для студентів 1 курсу, спеціальність англійська мова. 3-є видання виправлене і доповнене. / М. П. Дворжецька, В. Ю. Парашук. – Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ, 2003. – 180 с.
4. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: спец. 13.00.02 / Аліна Василівна Долина. – К., 2007. – 301 с.
5. Кочубей В. Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонетичний та фонологічний аспекти: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Вікторія Юріївна Кочубей. – Кіровоград., 2006. – 248 с.