

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Гутник В.М.

Київський національний лінгвістичний університет

В зв'язку зі вступом України до європейського загальноосвітнього простору, впровадженням нових навчальних програм, які укладені з урахуванням "Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (2003), виникла необхідність переглянути вимоги до формування фонетичної компетенції (ФК) у процесі навчання та вивчення іноземної мови (ІМ) у ВНЗ в цілому та до її формування у ході вступного корективного курсу (ВКК) зокрема.

Найважливішим і водночас найскладнішим ступенем у навчанні і вивченні ІМ є початковий, який у мовному ВНЗ традиційно називається вступним корективним курсом (ВКК) і має на меті формування комунікативної компетенції з акцентом на її важливій складовій – фонетичній компетенції. Робота над іншомовною вимовою розпочинається з першого дня і триває протягом всього періоду навчання у ВНЗ, проте саме початковий ступінь вивчення мови накладає відбиток на всі наступні ступені. Відсутність у першокурсників автоматизованих нормативних слухо-вимовних та інтонаційних навичок зумовлює доцільність і необхідність проведення ВКК. До того ж, як зауважують В. Хунеке та В.Штайніг, внаслідок намагання учнів пристосуватись до вимови одне одного, існує тенденція до створення так званої "піджин"-вимови або своєрідної фонетичної "норми" навчальної групи, яка визначається переважно особливостями рідної мови. Така акомодация може спричинити нерозуміння носіями мови членів навчальної групи (Хунеке 2002:139). Це також свідчить про необхідність організації та проведення ВКК, у ході якого одночасно із формуванням ФК відбувається корекція вже сформованих ненормативних навичок.

Процес формування ФК має ряд недоліків попри достатньо велику кількість існуючих фонетичних курсів та накопичений досвід їх укладання та проведення. Особливості формування ФК досліджувались у роботах Л.Г.Стабурової, Т.Д.Вербицької, Н.О.Красовської, Ю.В.Головач, В.Ю.Кочубей, В.В.Перлової та ін. Проте формування ФК у *комунікативному* ВКК залишилось поза увагою науковців.

З огляду на те, що формування ФК у майбутніх учителів німецької мови є метою нашого дослідження, вважаємо доцільним дати її визначення. Під ФК ми розуміємо здатність до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння мовлення інших, яка базується на відповідних навичках, знаннях та на загальній фонетичній усвідомленості. Таким чином, успішність формування ФК залежить від рівня сформованості навичок, від обсягу отриманих і засвоєних фонетичних знань та динамічної взаємодії цих складових на основі загальної фонетичної усвідомленості. Визначення психолінгвістичних особливостей формування ФК та її складових є **головною метою** цієї статті. Для досягнення мети слід дослідити психологічні та дидактичні особливості формування фонетичної навички (ФН), засвоєння фонетичних знань (ФЗ) та розвитку фонетичної усвідомленості (ФУ).

Під ФН, яка входить до складу ФК, слід розуміти здатність правильно сприймати звуковий зразок, співвідносити його зі значенням та адекватно відтворювати (Щукин 2007:369). Ю.І.Пассов визначає ФН як здатність здійснювати синтезовану дію, що реалізується у навичкових параметрах і забезпечує адекватне звукове оформлення мовленнєвої одиниці (Пассов 1991:180). Ми погоджуємось з визначенням Ю.І.Пассова, оскільки воно більшою мірою розкриває сутність навички. Слід також зауважити, що саме Ю.І.Пассов дав докладне визначення якостей, якими характеризується сформована навичка, та етапів її формування.

Розглядаючи процес формування ФН в цілому та її якостей зокрема, слід зосередити увагу на такому явищі як *фосилізація*. Найчастіше явище фосилізації пов'язують з гіпотезою Interlanguage ("міжмова": переклад Кочубей 2006:28), автором якої є Л.Селінкер, тому з 70-х років дослідження фосилізації та причин її виникнення прийнято вважати концепцією американської школи. На початку 90-х років з'явилися роботи європейських учених, зокрема Г.Хенріці, К.Рімер, В.Тьонсгофа, Г.Нойнера, які були присвячені вивченню фосилізації. Попри значну кількість досліджень дотепер не існує уніфікованого визначення фосилізації, причин виникнення, механізмів дії та способів її запобігання. Л.Селінкер визначив фосилізацію як механізм (Selinker 1972:209), Дж.Річардс – як процес, у результаті якого неправильні мовні особливості стають складовою міжмови: аспекти вимови, вживання лексики та граматики можуть стати усталеними (фосилізованими) (Richards 1992:145-146). Х.-В.Хунеке та В.Штайніг називають фосилізацію стагнацією на певній стадії мовного розвитку (Huneke 2002:33). На думку Ц.Х. Хана, на даний час не існує однозначної відповіді на питання, що таке фосилізація, проте він виокремлює у дослідженні цього явища два напрямки: 1) фосилізація – це передчасна зупинка мовного розвитку всупереч оптимальним умовам навчання; 2) фосилізовані структури залишаються незмінними протягом тривалого часу, навіть незважаючи на постійний вплив іншомовного середовища та педагогічні рекомендації (Han 2004:23).

Ц.Х.Хан розрізняє фосилізацію *глобальну*, яка охоплює всю міжмову того, хто навчається, та *локальну*, яка може виникати в одній із підсистем міжмови (Han 2004:21). З огляду на те, що метою нашого дослідження є формування ФК, особливий інтерес для нас представляє локальна фосилізація, тобто така, що має місце у фонетичній підсистемі мови. Ми вважаємо, що цей вид фосилізації спричинюється впливом рідної мови, а саме усталеним положенням артикуляційних органів, а також рівнем мотивації, і проявляється як на сегментному рівні, так і в ритміко-інтонаційному оформленні висловлювання.

Ц.Х.Хан зазначає, що фосилізацію можна вважати *продуктом, процесом*, можна також розглядати це явище як продукт і процес одночасно. Він стверджує, що продуктом це явище можна визначити лише з феноменологічної точки зору. Якщо вважати фосилізацію постійним стабілізованим відхиленням від норми, слово "постійне" вимагає свого трактування. Сприймаючи його буквально, фосилізацію слід вважати незмінним продуктом, який неможливо покращити. Аналізуючи його значення, слід провести спостереження за процесом формування мовленнєвої компетенції протягом всього життя індивіда, щоб стверджувати, чи мала місце у мовленні людини фосилізація як продукт, чи змінювалась якість цього продукту, чи він залишився незмінним до кінця життя. Ц.Х.Хан вважає доцільним розглядати фосилізацію як процес, що спричиняє явну тенденцію до призупинення мовного розвитку, незважаючи на мовленнєву практику та занурення у мовне середовище (Han 2004:23).

Ми поділяємо думку Ц.Х.Хана стосовно двоїстоті поняття фосилізації і вважаємо її як процесом у мовному розвитку індивіда, так і продуктом, результатом цього ж таки процесу, який призупиняється в силу певних об'єктивних чи суб'єктивних причин. Ми називаємо фосилізацію продуктом, коли говоримо про фосилізовану вимову переважної більшості першокурсників, але розуміємо її як процес, який можна змінювати різними засобами, насамперед мотивації. Саме послаблення мотивації вважають головною причиною виникнення фосилізації: якщо мовцю вдається висловитись ІМ таким чином, щоб бути зрозумілим носіями мови, він констатує для себе досягнення певного успіху, його інтерес до вивчення ІМ значно зменшується (Huneke 2002:33). Х.-В.Хунеке та В.Штайніг наголошують на тому, що фосилізація, однак, не повинна означати свого роду "капітуляцію" мовця перед труднощами (Huneke 2002:33). Так вважав і С.Л.Рубінштейн, який є *справжнім* фундатором концепції фосилізації, оскільки він ще у 1946 пояснив явище з психологічної точки зору. С.Л.Рубінштейн звернув увагу на природу формування навички. Оскільки воно відбувається стрибкоподібно, то в ході цього процесу час від часу настає період, коли вправління (адже навичка формується тільки шляхом виконання вправ) (Рубінштейн

2001:458) не забезпечує прогресу, а навпаки, помічається незначний регрес. К.Накума називає сьогодні це явище *втратою* і розуміє його як наростаючий регрес у мовленнєвій компетенції, який проявляється у нездатності мовця сприймати зміни у системі мови. Сам мовець сприймає такий стан як *невдачу*. На нашу думку, регрес спричиняє зміну психологічного стану мовця і тим самим потребує, насамперед, психологічної корекції, зокрема посилення мотивації. С.Л.Рубінштейн визначив період, що настає після помітного регресу як “плато” (“незмінний рівень”, переклад Кочубей 2006:29). На його думку, причини виникнення “плато” можуть бути різними, а саме: 1) неправильна методична організація процесу навчання, адже після певного проміжку часу, який потрібен для якісних змін у його організації, відбувається значний “стрибок”; 2) скорочення часу для автоматизації навички, недостатнє закріплення досягнутого, передчасний перехід до нового; 3) втота та зниження інтересу. Розглядаючи сутність причин, С.Л.Рубінштейн робив висновок, що завдяки правильному підходу щодо організації процесу навчання та підтримання інтересу до предмета, що вивчається, можна запобігти виникненню “плато”, або ж звести його негативний вплив до мінімуму (Рубінштейн 2001:459-460). Проте В.Ю.Кочубей слідом за К.Накумою визначає рівень мови, у якому спостерігаються численні випадки фосилізації, як незмінний, вище якого мовцям важко піднятися без значних зусиль та мотивації (Кочубей 2006:29).

З огляду на сказане вище слід зробити висновок, що саме фосилізація спричинює домінування у вимові першокурсників стійких деформованих слухо-вимовних та інтонаційних навичок, корекція яких потребує додаткових зусиль та часу. Це значною мірою ускладнює процес формування якостей, які притаманні вже сформованій ФН, а саме: автоматизованості, стійкості, гнучкості, “свідомості” та відносної складності (Пассов 1991:28).

З метою подолання проявів фосилізації науковцями пропонуються різноманітні компенсаторні стратегії та прийоми, що являють собою застосування мови у практичному спілкуванні і можуть бути реалізовані як у аудиторній, так і позааудиторній навчальній діяльності. Б.Маквіні вважає доцільним використання словників, посібників з граматики, відвідання занять, перегляд фільмів, шопінг (в іншомовному середовищі) (MacWhinney 2006:151). Засобом, що стримує фосилізацію, Е.Терон називає мовні ігри (Tarone 2006:164). Вона також підкреслює, що випадки критичного ставлення до того, хто вивчає мову, негативно впливають на структуру його міжмови (Tarone 2006:170). Ми, в свою чергу, вважаємо, що саме мотиваційна сфера може не тільки негативно вплинути на структуру фонетичної міжмови, а й спричинити фосилізацію, як на когнітивному, так і на практичному рівні. Це означає, що саме рівень мотивації слід розглядати як можливу причину фосилізації і як засіб для її подолання.

У процесі формування ФН Ю.І.Пассов пропонує розрізнити 5 етапів: сприйняття-ознайомлення, імітативний, диференціювання-усвідомлення, ізольована репродукція, комбінування (Пассов 1991:180). Для успішного формування слухо-вимовних навичок, на думку І.О.Зимньої, слід насамперед зосередити зусилля на формуванні *диференційної чутливості*, що передусє всім визначеним ступеням. І.О.Зимня наголошує на дотриманні певної послідовності: розпочинаючи промовлянням про себе, доцільно перейти до тонічної, або беззвучної артикуляції, потім – до артикуляції, що проявляється засобами моторики (Зимня 1985:124). Ми поділяємо думку щодо важливості формування диференційної чутливості, оскільки саме вона сприяє формуванню фонетичного слуху – здатності слуху людини до аналізу та синтезу звуків на основі розрізнення фонем даної мови (Щукин 2007:283). Проте не слід залишати поза увагою формування диференційної чутливості до одиниць супрасегментного рівня, оскільки вона сприяє формуванню інтонаційного слуху як здатності розрізнити комунікативні типи висловлювання на основі розрізнення інтоном та типів мелодики [визначення наше]. Саме компоненти інтонації, такі як словесний та фразовий наголос, а також ритм мовлення належать до ознак, за якими носії мови оцінюють компетенцію білінгва у другій мові, що він вивчає (Huneke 2002:53).

У.Хіршфельд довела експериментально, що відхилення від норми на супрасегментному рівні порушують зрозумілість мовлення більшою мірою, ніж відхилення на сегментному рівні (Hirschfeld 1995:177). Цю думку поділяє І.Кано. Вона вважає, що ритм та інтонація є важливішими, ніж вимовляння окремих звуків, оскільки порушення ритміки та інтонації перешкоджають розумінню мовлення більшою мірою, ніж некоректне вимовляння окремих звуків. До того ж, на думку І.Коно, інтонація та ритм складають “кістяк” висловлювання (Cauneau 1992:30). І.Коно рекомендує під час роботи над звуковим аспектом мовлення застосування прийомів, які стимулюють розвиток сенсibilізації як до одиниць сегментного, так і супрасегментного рівня. Для кращого засвоєння інтонації та ритму можна використовувати прийом “буркотіння” (Brummen), яке являє собою звуковий ланцюжок низької частоти. Оскільки низькі частоти є визначальними для мелодичного контуру висловлювання, “буркотіння” або “гудіння” (Summen) слід вважати підготовкою до розуміння мовлення. Дихальні вправи сприяють розвитку вміння концентруватись на висловлюванні, регулювати дихання, оскільки наголошені склади вимагають більшої сили подиху, аніж ненаголошені, тим самим сприяють сенсibilізації ритмічної та інтонаційної організації висловлювання. Вимовляння з перемінною гучністю (nuancierte Aussprache – переклад наш) передбачає виділення наголошених складів більш гучним голосом і порівнянні з ненаголошеними, що теж сприяє сенсibilізації на просодичному рівні. Стукання чи плескання в долоні також сприяє правильному відтворенню ритміки висловлювання та його мелодичного контуру. Коригування ритміко-інтонаційної структури висловлювання у зворотному напрямку примушує мовця повторити все висловлювання від кінця до початку, відпрацьовуючи при цьому як окремі сегменти висловлювання, так і всю структуру в цілому (Cauneau 1992:30). Всі перелічені вище техніки безпосередньо пов’язані з формуванням сенсibilізації до ритму та інтонації, а тонічна артикуляція та шепотіння – з формуванням чутливості до одиниць сегментного рівня. Напруженість / ненапруженість приголосних німецької мови ефективніше формується під час промовляння пошепки, оскільки для вимовляння напружених звуків пошепки необхідно значно більше зусиль, внаслідок чого покращується сприйняття цих звуків на слух (Cauneau 1992:30). Кращі умови для сприйняття окремих звуків створюються у тому разі, коли вони відпрацьовуються у певних позиціях: приголосний у інтервокальній позиції, голосний звук у наголошеній позиції і т.д. Спираючись на сказане вище, слід зробити висновок, що формування диференційної чутливості до одиниць як сегментного, так і просодичного рівня є необхідним елементом роботи у формуванні слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

Формування ФН відбувається за участі механізмів *зворотного зв’язку та слухового контролю*. В.О.Артемов називає зворотним зв’язком *здатність* системи керування сигналізувати про помилки в її роботі і виправляти їх по ходу цієї роботи. Саме таким шляхом корегуються артикуляційні помилки, до чого спонукає прагнення зробити вимову правильною, відповідною певному еталону (Артемов 1969:47). У схемі слухового зворотного зв’язку виділяють три основних ланки: а) “еталон”, з яким порівнюється запрограмована дія, що реалізується; б) процес порівняння та в) процес прийняття рішення, на основі якого або підтверджується правильність виконаної дії, або приймається рішення про її змінення (Зимня 1985:129). Саме формування нового звукового еталону І.О.Зимня вважає наступним завданням після формування диференційної чутливості (Зимня 1985:124). Створення правильного звукового еталону (слухового образу) відбувається на першому етапі формування фонетичної навички. Функціонування ФН відбувається завдяки механізму слухового контролю. І.О.Зимня зазначає, що його формування відбувається на основі усвідомлення мовцем контролю зовні (наприклад, з боку викладача). Контроль викладача забезпечує порівняння запрограмованої дії і дії, що виконується, але це порівняння відбувається поза системою “учень”. В міру накопичення мовного досвіду мовець повинен навчитись самостійно здійснювати це порівняння і корегувати свою мовленнєву діяльність в системі “учень”. Проте, додає І.О.Зимня, практика навчання показує, що учні, висловлюючись ІМ, не тільки

нечують і не виправляють своїх помилок, але іноді і не вірять в те, що могли припуститись цих помилок (Зимня 1985:129). Це є свідченням впливу *фільтру рідної мови*, принцип дії якого пояснив В.О.Артемов: учень, незалежно від того, яка мова є його рідною, сприймає інтонацію ІМ так само, як і весь звуковий склад, вухами, вихованими на звуках рідної мови, тобто через призму звукової та просодичної системи рідної мови (Артемов 1969:208). Б.В.Беляєв пояснював такі труднощі звиканням до звуків рідної мови, наслідком чого може бути їх ототожнення зі звуками ІМ та нездатність сприймати диференційні особливості іншомовних звуків (Беляєв 1965:136). К.-Р.Бауш визначає звичні для слуху звукові особливості рідної мови, що впливають на зрозумілість мовлення, як фільтр (Bausch 2007:227). Це означає, що сприйняття мовлення орієнтується на певні ознаки, яких немає в ІМ, в силу чого вони не можуть бути ідентифікованими та розпізнаними. Цю думку поділяє також Г.Шторх (Storch 2001:104). У.Хіршфельд називає систему звукосприймання, яка склалась у рідній мові, шаблоном або фільтром, що пропускає через себе лише ті форми, які людина звикла чути і розуміти (Hirschfeld 1992:17). І. Коно пояснює дію фільтру ("сітки" у Cauneau 1992:29) як дію звукової системи рідної мови, що керує як звукосприйманням, так і говорінням. Коли людина розпочинає вивчення нової мови, звуковий інвентар якої незафіксований мозком, система рідної мови уподібнюється фільтру: нові звуки зіставляються з уже зафіксованими в пам'яті еталонами і фільтруються – вони або зовсім не сприймаються мовцем, або ж відтворюються ним у зміненому, деформованому вигляді. Звуки ІМ, які не мають еквівалента у рідній мові, не сприймаються зовсім (Cauneau 1992:29). Це стосується не тільки звукового складу мови, а й одиниць супrasegmentного рівня: просодичні особливості мови, що вивчається, теж підпадають під дію фільтру. Фізіологічну причину цього процесу найглибше дослідив А.Томатіс, автор аудіо-психо-фонології. Він довів експериментально, що для кожної мови характерні певні частоти, зокрема французька мова функціонує на частотах від 1000 до 2000Гц, англійська – від 2000 до 12000Гц. З огляду на це А.Томатіс дійшов висновку, що органи слуху людини налаштовані на сприйняття звуків певної частоти. Це ускладнює сприйняття на слух звуків незвичної частоти, тобто звуків ІМ. А.Томатіс стверджує, що люди є певною мірою глухими до звуків ІМ. Проте він дійшов висновку, що слух можна тренувати шляхом привчання вуха до звуків певної частоти. Під час своїх досліджень він також з'ясував, що ІМ засвоюється легше і швидше тими людьми, у яких домінуючим є праве вухо. Це можна пояснити тим, що праве вухо керується лівою півкулею мозку, яка відповідає за сприйняття і продукування мовлення. Завдяки створеному А.Томатісом "електронному вуху" можна тренувати слух, пропонуючи для сприйняття як музичні твори, так і усне мовлення іноземною мовою на частотах, характерних для мови, що вивчається (Tomatis). Отже для того, щоб правильно відтворити звук або інтонему, їх потрібно почути, тобто ідентифікувати, оскільки неправильне сприйняття на слух унеможливорює коректну артикуляцію. Узагальнюючи сказане, слід зробити висновок, що дія фільтру рідної мови може спричинити деформацію ФН, що формуються. Профілактику таких помилок може забезпечити контрастне порівняння фонетичної системи ІМ та мови, що вивчається, тобто урахування особливостей рідної мови.

Значну роль у процесі формування ФК відіграють *фонетичні знання* (ФЗ). Під ФЗ слід розуміти відображення існуючих в ІМ звукових явищ різних рівнів – звука/фонем, слова і речення, співвідношень між графемою та фонемою, а також транскрипційних позначень, які однозначно характеризують звукові явища (Бухбіндер 1986:150). Всі ФЗ В.А.Бухбіндер поділяє на практично-мовленнєві, знання, що пов'язані з теорією мови, знання про співвідношення між графемою та фонемою, та знання знаків фонетичної транскрипції. Він також класифікує ФЗ за рівневим принципом: знання, які стосуються окремого звуку чи правил дистрибуції, або ж комбінації звуків у певній мові; знання, які стосуються явищ у слові; та знання явищ, що можуть мати місце всередині мовленнєвого такту чи речення.

Ми, у свою чергу, до ФЗ відносимо також *метамовні знання*, які базуються на мовній рефлексії і забезпечують формування усвідомленості процесу засвоєння ІМ, зокрема її фонетичного аспекту. Для докладнішого висвітлення суті та ролі мовної усвідомленості

у процесі навчання та вивчення ІМ звернемося до визначення видів знань. У педагогічній психології, згідно з Х.Мандль, розрізняють *декларативні* знання (власне знання), знання *про шляхи вирішення проблеми* (вміння), *процедуральні* (оволодіння навичками) та *метакогнітивні* (знання, якими керує рефлексія за посередництвом власних знань та власних дій. Саме метакогнітивні знання вважаються синонімічною назвою мовної усвідомленості). Я.Оснер зауважує, що всі види знань, і метамовні зокрема, проявляються у навчальній діяльності як у викладача, так і у того, хто вивчає мову (Ossner 2006:33). Метамовні здібності, що формуються у процесі вивчення ІМ, роблять можливим використання мовних засобів свідомо та довільно.

Таким чином, значну роль у цьому процесі відіграє третя складова ФК – *фонетична усвідомленість*. У методиці навчання та вивчення ІМ прийнято говорити про *мовну свідомість* (*Bewusstsein*) та *мовну усвідомленість* (*Bewusstheit*), які протягом тривалого часу були предметом наукових досліджень, оскільки не існувало однозначної відповіді на запитання про їх тотожність чи кардинальну різницю.

Мовна свідомість, як зазначає І.Омен-Вельке (Oomen-Welke 2003:453), зайняла свою нішу у теорії методики навчання та викладання ІМ у 70-і роки під рубрикою *мовна рефлексія*. В цей же час виник термін *мовна усвідомленість* (МУ), який означає, що той, хто вивчає мову, свідомо реєструє мовні закономірності, починає аналізувати їх та робити висновки; сприймає відношення, опрацьовує їх когнітивно, внаслідок чого формуються певні настанови, і все це відбувається на основі уважного вживання однієї чи декількох мов. І.Омен-Вельке визначає цей термін як свідомий підхід до мовних феноменів і опрацювання мовних, виокремлених із контексту, деконтекстуалізованих одиниць, формою яких мовець може маніпулювати свідомо (Oomen-Welke 2003:453). Д.Вольфф зауважує, що мовна усвідомленість, як дидактична концепція, вийшла з англійської методики, де вона була визначена терміном *Language Awareness*. У центрі дискусії щодо мовної усвідомленості було твердження, що завдяки усвідомленню мови, її структур та функцій стимулюється мовна здатність, як у рідній, так і в ІМ. Д.Вольфф вважає, що кожна людина володіє великим обсягом інтуїтивних знань про свою рідну мову. Такі індикатори, як спонтанна граматична, лексична та фонетична самокорекція, питання щодо вибору потрібного слова, правильної артикуляції та стилістичного оформлення власного висловлювання, сегментація потоку мовлення, оцінка мовних структур та функцій вказують на те, що люди *розмірковують* над мовними процесами у ході свого мовного розвитку, створюючи *власні* знання про мову (Wolff). Х.Андресен та Р.Функе пишуть про існування “когнітивної орієнтації при слововживанні” та “готовність і здатність відійти від позиції пріоритету змісту, що пов’язана, як правило, зі слововживанням, і зосередити увагу на мовних явищах як таких” (Andresen, Funke 2003:439). М.Будде вважає за доцільне скористатись терміном *мовна сенсibilізація*, що поєднує у собі увагу індивіда до мовних явищ та метамовні здібності, які проявляються на рівні мовних операцій та у дії мовної рефлексії (Budde 2001:7). Г.Шпіта визначає мовну усвідомленість як феномен інтелекту: «я чітко усвідомлюю свої дії, спостерігаючи за собою під час їх виконання, виконую їх свідомо та умисно з наміром вирішити проблему, яку я діагностував, тобто свідомо розпізнав та визначив» (Spitta 2000:3). З концепцією МУ Д.Вольфф пов’язує *усвідомлення процесу оволодіння мовою тим, хто її вивчає*, що у науковій літературі описується як *вміння навчатись вчитись* (Wolff).

Слід зауважити, що існує особлива форма МУ, що являє собою так звану *фонетичну переробку інформації*, а саме *фонетична усвідомленість*. Науковці пов’язують її з володінням метамовою, проте дотепер не існує однозначної відповіді на питання, як співвідносяться ці поняття між собою. Ж. Гомберт оперує терміном *метафонологія*, вважаючи його синонімічним до фонетичної усвідомленості. Останню Ж.Гомберт визначає як здатність до ідентифікації та свідомої маніпуляції фонетичними складовими лінгвістичних одиниць (Gombert 1990:7). Х.Сковронек та Г.Маркс розрізняють фонетичну усвідомленість у *широкому*

та вузькому розумінні. У першому випадку йдеться про сприйняття більших за обсягом фонетичних одиниць, де звертається увага на їх зовнішню структуру, про сегментацію слів на склади, об'єднання складів у слова, визначення довжини слова та кількості слів у синтагмі або ж реченні. У другому випадку всі дії виконуються на рівні окремої фонемі / звуку: визначення початкового або ж кінцевого звука, синтез звуків. Автори концепції зауважують, що у випадку виконання операцій на рівні звука чи фонемі, всі дії виконуються з більшою мірою усвідомленості порівняно зі сприйняттям обсягових фонетичних одиниць (Skowronek, Marx 1989:11). Вживаючи термін *метафонологія* та ґрунтуючись на концепції Х.Сковронька і Г.Маркса, можемо визначити метафонологічні здібності, які слугують для формування фонетичної усвідомленості у її широкому та вузькому розумінні. Це здібності до сегментації речень, слів і складів (ФУ у широкому розумінні) та до сегментації фонем (у вузькому розумінні), які ґрунтуються на процесах аналізу та синтезу.

Спираючись на викладене вище, ми розглядаємо фонетичну усвідомленість як здатність розпізнавати звукові одиниці різних рівнів в усному мовленні та на письмі. Оскільки здатність до сприйняття та розпізнавання звуків та інтоном того, хто вивчає ІМ, залежить значною мірою від його індивідуальних особливостей, а саме від мовних здібностей, "фонетичної чутливості" (Беляев 1969), ми робимо припущення, що їх вплив проявиться і у формування фонетичної усвідомленості. На наше переконання, рівень фонетичної усвідомленості залежатиме від того, наскільки чітко той, хто вивчає ІМ, розпізнає звуковий склад слова і від того, наскільки чітко він розрізняє звукові модифікації. Спираючись на твердження М.Хуга, про те, що фонетична усвідомленість є конкретною метамовною дією, на відміну від фонетичної свідомості, яку він розуміє як мовні знання, що лежать в основі цієї дії, можемо зробити висновок, що успішність формування ФК залежить від тісної взаємодії її складових – фонетичних знань та фонетичної усвідомленості (Hug 2007:10).

Узагальнюючи викладене вище, ми дійшли висновку, що до психолінгвістичних особливостей, які значною мірою впливають на формування ФК в цілому та її складових зокрема, слід віднести *явище фосилізації, дію фільтру рідної мови, а також диференційну чутливість та фонетичну усвідомленість* тих, хто навчається. Зважаючи на те, що фосилізація спричиняє деформацію слухо-вимовних та інтонаційних навичок, заняття з ІМ слід організувати таким чином, щоб його зміст, структура та методика проведення підтримували інтерес, а разом з тим і рівень мотивації тих, хто вивчає мову. Слід дотримуватись визначеної послідовності етапів формування ФН та уникати дочасного переходу від одного етапу до іншого. З метою запобігання фосилізації вважаємо доцільним подавати фонетичний матеріал на основі контрастного порівняння особливостей рідної та мови, що вивчається. Для подолання фосилізації пропонується застосування компенсаторних стратегій та спеціальних прийомів навчання.

З огляду на те, що диференційна чутливість до одиниць як сегментного, так і супрасегментного рівня є умовою формування фонетичного та інтонаційного слуху, вважаємо її одночасно також умовою успішного формування ФН.

У процесі формування слухового еталона, який відбувається завдяки дії механізмів зворотного зв'язку та слухового контролю, можуть виникати порушення, що спричиняють неадекватне сприйняття на слух фонетичних одиниць, і внаслідок цього – їх некоректне відтворення. Проявам дії фільтру рідної мови (міжмовна інтерференція) слід запобігати, враховуючи особливості ІМ та мови, що вивчається.

Визначаючи фонетичну усвідомленість як здатність розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, зауважимо, що така здатність ґрунтується на диференційній чутливості до фонетичних одиниць. Не слід залишати поза увагою також метамовні знання, які лежать в основі фонетичної усвідомленості, як метамовної діяльності.

Для успішного формування ФК вважаємо за необхідне формувати всі її складові одночасно та у тісному взаємозв'язку.

Матеріал цієї статті може слугувати у подальших дослідженнях щодо передумов формування комунікативної компетенції в цілому та фонетичної компетенції зокрема. Визначені психолінгвістичні особливості формування ФК можуть бути враховані при організації та проведенні вступних корективних курсів, а також у ході подальшого вдосконалення фонетичної компетенції як під час аудиторних занять, так і у самостійній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

- Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 276 с.
- Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: 1965. – 167 с.
- Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
- Кочубей В.Ю.* Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонемний та фонетичний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Кочубей Вікторія Юріївна. – Кіровоград, 2006. – 248 с.
- Основы методики преподавания иностранных языков / Берман И.М., Бухбиндер В.А., Штраусс В.; Под ред. Бухбиндера В.А., Штраусса В.* – К.: Вища школа, 1986. – 335 с.
- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2001. – 720 с.
- Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
- Andresen H., Funke R.* Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachliche Bewusstheit. In: Bredel U., Günter H., Klotz P., Siebert-Ott G., Ossner J. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. UTB Große Reihe 8235. – Paderborn: Ferdinand Schöning, 2006. – S. 438-451.
- Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J.* Handbuch Fremdsprachenunterricht. – A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2007. – 655 s.
- Budde M.* Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. – Kassel: University Press, 2001. – 79 s.
- Cauneau I.* Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung / Ilse Cauneau // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 28-30.
- Gombert J. E.* Metalinguistic Development. – Chicago: University Press, 1992. – 246 p.
- Han ZhaoHong.* Fossilisation in Adult Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters LTD, 2004. – 201 p.
- Hirschfeld U.* Wer nicht hören will. Phonetik und verstehendes Hören / Ursula Hirschfeld // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S.17-20.
- Hirschfeld U.* Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer / Ursula Hirschfeld // Deutsch als Fremdsprache. – 1995. – Heft 3. S.177-183.
- Hug M., Siebert-Ott G.* Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. – Baltmannsweiler: Hohengehren, 2007. – 188 s.
- Huneke H.-W.:* Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / von Hans-Werner Huneke und Wolfgang Steinig. – 3., überarb. und erw. Aufl. – Berlin: Erich Schmidt, 2002. – 270 s.
- Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J.C. Richards, J. Platt, H. Platt.* – Longman, 1992. – 423 p.
- Macwhinney B.* Emergent Fossilization // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 134-156.
- Oomen-Welke, Ingelore:* Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel, Günter H., Klotz P., Siebert-Ott G., Ossner J. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. UTB Große Reihe 8235. – Paderborn: Ferdinand Schöning, 2006. – S. 452-463.