

УДК 378.147:811.112.2

В.М. Гутник**КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

В статье дано определение фонетической компетенции и охарактеризованы ее составляющие. Особое внимание уделено процессу и механизмам формирования фонетического навыка как основного компонента компетенции. Определены факторы, усложняющие процесс формирования фонетической компетенции в целом и ее отдельных компонентов. Установлены причины возникновения трудностей (влияния фильтра родного языка и фоссилизированных ненормативных фонетических навыков) на формирование фонетической компетенции. Предложены и описаны пути и приемы преодоления: когнитивные приемы формирования слуховых эталонов и дифференциальной чувствительности к единицам-сегментного и супraseгментного уровней.

Формирование фонетической компетенции (ФК) в языковом ВУЗе начинается с первых дней обучения иностранным языкам – в вводном коррективном курсе (ВКК). Целью такого автономного курса мы считаем формирование ФК как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции и деавтоматизацию ненормативных фоссилизированных навыков, сформированных во время изучения немецкого языка в школе, а также их коррекцию.

ФК была предметом исследования многих авторов. Особенности ее формирования рассматривались в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Следует также отметить, что созданные ими вводные курсы использовались ранее и продолжают использоваться сейчас во многих языковых ВУЗах постсоветского пространства. Несмотря на то, что коммуникативный метод обучения иностранным языкам уже с 1970-х гг. стал ведущим, его роль не отображена в существующих курсах и формирование ФК в коммуникативном курсе осталось неизученным. Анализируя процесс формирования ФК, мы рассматриваем ее как объемное комплексное понятие, а именно как способность к корректному артикуляционному и интонационному оформлению высказывания и пониманию речи других, которая основывается на соответствующих навыках, знаниях и фонетической осознанности (*phonetic awareness*). Таким образом, успешность формирования ФК зависит от степени сформированности фонетических навыков, объема полученных знаний о фонетической системе языка и динамического взаимодействия этих составляющих на основе общей фонетической осознанности.

Цель представленной статьи – описать специфику формирования ФК и ее составляющих в коммуникативном ВКК, предназначенном для будущих учителей немецкого языка, а также определить факторы, усложняющие этот процесс, и предложить пути преодоления возникающих трудностей.

Рассмотрим формирование фонетического навыка (ФН) как компонента ФК. Е.И. Пассов определяет его как способность осуществлять синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы [11, с. 180]. Для сформированного ФН характерны такие качества, как *автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность и относительная сложность* [11, с. 28]. Автоматизированность обеспечивает понимание ска-

Научный руководитель – Н.Ф. Бориско, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Киевского национального лингвистического университета

занного, дает возможность говорящему интонационно и артикуляционно корректно оформить свое высказывание. Именно отсутствие у первокурсников автоматизированных нормативных фонетических навыков (как артикуляционных, так и интонационных) обуславливает целесообразность и необходимость проведения ВКК. Как показывает многолетний опыт преподавания, большинство первокурсников владеет автоматизированными фонетическими навыками, которые не соответствуют фонетической норме и являются деформированными. Причину такой тенденции мы видим в гипертрофированном понимании учителями средней школы принципа аппроксимации и недостаточном уровне сформированности у них фонетической компетенции. Фонетически некорректное произношение учителя воспринимается учениками в течение 11 лет обучения языку и становится причиной формирования таких же ненормативных, но автоматизированных и устойчивых интонационных и артикуляционных навыков.

Под *устойчивостью* ФН мы понимаем его нечувствительность к какому-либо влиянию – межъязыковой [15, с. 24] или внутриязыковой [15, с. 27] интерференции. С этим качеством навыка теснейшим образом связано явление *фоссилизации*, которое в методике преподавания иностранных языков рассматривается как негативное, поскольку под фоссилизацией следует понимать постоянное употребление в иноязычном произношении форм, имеющих неизменный характер и считающихся отклонениями от нормы неродного языка [10, с. 20]. Явление фоссилизации описывают Х.-В. Хунеке и В. Штайниг и называют его «замиранием»/«остановкой» на определенной ступени языкового развития [20, с. 33]. Зачастую явление фоссилизации связывают с гипотезой *Interlanguage* (*промежуточный язык* [4, с. 26], *межъязычие* [8], *міжмова* [10, с. 7]), авторство которой соотносят с именами С. Кордера [17], а чаще Л. Селинкера [25]. Под *промежуточным* языком следует понимать такой его вид, который порождается говорящими в процессе изучения второго или иного иностранного языка [21]. Как показывает многолетний опыт преподавания иностранных языков, ненормативные фоссилизированные фонетические единицы как сегментного, так и супraseгментного уровня присутствуют в промежуточном языке студентов на разных ступенях их обучения. Возможно ли искоренить это отрицательное явление в речи обучающегося полностью, пытались определить многие ученые. Мы разделяем мнение Ц.Х. Хана относительно двойственности понятия «фоссилизация» и считаем ее одновременно процессом в языковом развитии индивида и продуктом, результатом этого же процесса, который приостанавливается в силу определенных объективных или субъективных причин [18, с. 23]. Мы называем фоссилизацию продуктом, когда говорим о фоссилизированном произношении большинства первокурсников, но понимаем ее как процесс, на который можно влиять, прежде всего, средствами *мотивации*. Именно ослабление мотивации считают главной причиной возникновения фоссилизации: если говорящему удастся высказаться на иностранном языке таким образом, чтобы быть понятым, он констатирует для себя достижение определенного успеха и интерес к учебе уменьшается. Х.В. Хунеке и В. Штайниг подчеркивают, что фоссилизация не должна означать своего рода «капитуляцию» говорящего перед трудностями [20, с. 33]. Так считал и С.Л. Рубинштейн, которого по праву можно назвать первооткрывателем фоссилизации, поскольку он еще в 1946 г. объяснил это явление с психологической точки зрения. С.Л. Рубинштейн обратил внимание на природу формирования навыка: поскольку он формируется обычно скачкообразно, может наступить период, когда упражнение (навык формируется путем упражнения) не дает «продвижения» или даже дает «снижение». В этом случае принято говорить о «плато» [12, с. 45]. По мнению С.Л. Рубинштейна, причины возникновения «плато» могут быть самыми различными. Остановка иногда вызывается тем, что дальнейшее продвижение не может быть достигнуто только совершенствованием уже выработавшихся приемов, а требует качественной перестройки, методического перевоору-

жения, для которого необходим известный подготовительный период. В других случаях периоды снижения эффективности работы могут наступить вследствие утомления, потери интереса; поэтому требуется некоторое время для автоматизации, для закрепления уже достигнутого. Таким образом, С.Л. Рубинштейн не видит в таких «платах» ничего фатального: задержка, вызванная необходимостью перейти к новым приемам и методам действия, может быть легко предотвращена или сведена к минимуму своевременной инструкцией или обучением новому методу или приему. Если причины задержки или снижения эффективности лежат в менее активном упражнении или обучении вследствие утраты интереса, то этот фактор тоже поддается воздействию [12, с. 459–460].

Изложенное выше позволяет нам сделать вывод о том, что именно фоссилизация является причиной доминирования в произношении первокурсников устойчивых деформированных интонационных и артикуляционных навыков, деавтоматизация и коррекция которых требует дополнительных усилий и времени. Это в значительной степени усложняет процесс формирования свойств, присущих ФН, а именно: автоматизированности, устойчивости, гибкости, сознательности и относительной сложности. Тем самым усложняется и процесс формирования ФК.

С целью преодоления отрицательного влияния фоссилизации ученые предлагают различные компенсаторные стратегии и приемы, которые представляют собой использование языка в практическом общении и могут быть реализованными как в аудиторной, так и внеаудиторной учебной деятельности. Б. Маквини считает целесообразным использование во время работы словарей, пособий (в нашем случае фонетических), посещение занятий в других группах, просмотр фильмов, шопинг (в иноязычной среде) [22, с. 151]. Средством, сдерживающим фоссилизацию, Е. Терон называет языковые игры [28, с. 164]. Она также подчеркивает, что отрицательно-критичное отношение к тому, кто изучает язык, негативно влияет на структуру его промежуточного языка [18, с. 170]. Мы, в свою очередь, считаем, что именно недостаточная мотивация или неумелое ее использование преподавателем может не только отрицательно сказаться на структуре «фонетического промежуточного языка», но и стать причиной возникновения фоссилизации. Это значит, что именно низкий уровень мотивации следует рассматривать как возможную причину фоссилизации, а повышение мотивации – как способ ее преодоления.

К трудностям формирования ФН, а вместе с тем и ФК мы относим влияние *фильтра родного языка*. Наличие его объяснил еще Н.И. Трубецкой. Когда человек воспринимает чужой язык, он подсознательно «включает» фонологическое «сито» родного языка. Поскольку оно вступает в конфликт с родным языком, возникают многочисленные ошибки и недоразумения. Звуки и интонаемы иностранного языка интерпретируются некорректно, поскольку находятся под влиянием этого фильтра [29, с. 47]. В.А. Артемов объясняет принцип его действия таким образом: ученик, независимо от того, какой язык для него является родным, воспринимает интонацию иностранного языка, так же как и весь звуковой состав, ушами, воспитанными на звуках родного языка, то есть через призму звуковой системы родного языка [1, с. 208]. Б.В. Беляев объяснял такие сложности привыканием к звукам родного языка, результатом чего может стать их отождествление со звуками иностранного языка и неспособность воспринимать дифференциальные особенности иноязычных звуков [1, с. 136]. К.-Р. Бауш определяет привычные для слуха звуковые особенности родного языка, которые влияют на понятность речи, как фильтр. Это значит, что восприятие речи ориентируется на определенные свойства, которых нет в иностранном языке, вследствие чего они не могут быть идентифицированы и распознаны [14, с. 227]. У. Хиршфельд называет систему звуковосприятия, которая сложилась в родном языке, шаблоном или фильтром, который пропускает через себя только те формы, которые человек привык слышать и пони-

мать [19, с. 17]. И. Кано использует термин «сетка» и определяет его как действие звуковой системы родного языка, которая управляет как звуковосприятием, так и говорением. Когда человек начинает изучение нового языка, звуковой инвентарь которой незафиксирован мозгом, система родного языка уподобляется фильтру: новые звуки сопоставляются с уже зафиксированными в памяти и отфильтровываются: они либо совсем не воспринимаются обучающимся, либо отображаются им в измененном, деформированном виде [16, с. 29]. Это касается не только звукового состава языка, но и единиц супraseгментного уровня: просодические особенности языка, который изучается, тоже находятся под воздействием фильтра. О.Р. Валигура говорит о «просодическом сите», через которое воспринимается просодия иноязычного говорения и которое обуславливает возникновение *просодического акцента* [3, с. 417]. Значит, чтобы правильно воспроизвести звук или мелодический контур, его нужно услышать, т.е. дифференцировать и идентифицировать, поскольку неправильное восприятие на слух делает корректную артикуляцию и интонационное оформление речевого потока невозможным [27, с. 104].

Средством уменьшения воздействия фильтра родного языка или сведения его влияния к минимуму мы считаем формирование *дифференциальной чувствительности* (И.А. Зимняя) или *сенсibilизации* (И. Кано, М. Будде, Г. Мелхорн, Ю. Трувен) к единицам сегментного и супraseгментного уровня. Именно дифференциальная чувствительность способствует формированию *фонематического слуха* – способности человека к анализу и синтезу звуков на основе различения фонем данного языка [13, с. 338]. Не следует, однако, забывать о необходимости формирования дифференциальной чувствительности к единицам супraseгментного уровня, так как она позитивно влияет на формирование интонационного слуха, т.е. на способность различать коммуникативные типы высказывания.

Успешное формирование фонематического и интонационного слуха, в свою очередь, обеспечит успешное формирование дифференциальной чувствительности к единицам сегментного и супraseгментного уровня. В таком случае обучающийся будет способен воспринимать (дифференцировать и идентифицировать) звуки иностранного языка, не подвергаясь влиянию фильтра. И.А. Зимняя подчеркивает, что формирование дифференциальной чувствительности должно происходить в четко определенной последовательности, начиная с внутреннего проговаривания (без включения моторики), переходя к тонической или беззвучной артикуляции, а затем к шепоту и проговариванию вполголоса. [9, с. 124].

Учеными предлагаются различные методы, способы и техники, направленные на формирование дифференциальной чувствительности/сенсibilизации. Для эффективного овладения интонационными моделями и структурами ритма И. Кано рекомендует прием «бурчание» (Brummen), которое представляет собой звуковую цепочку низкой частоты. Поскольку низкие частоты являются определяющими для мелодического контура высказывания, «бурчание» или «гудение» (Summen) следует считать подготовкой к восприятию речи на слух и ее пониманию. *Дыхательные упражнения* способствуют усовершенствованию умения концентрироваться на высказывании. Поскольку ударные слоги по сравнению с безударными требуют большей силы вдоха/выдоха, эти упражнения учат регулировать дыхание (что очень важно, особенно ритмику). *Произношение с разной громкостью* (nuancierte Aussprache; перевод наш – В.Г.) предусматривает выделение более громким звуком ударных слогов, что способствует формированию сенсibilизации на просодическом уровне. Правильному воспроизведению ритма высказывания и его мелодического контура способствует *хлопанье в ладоши* [16, с. 30]. Это помогает сосредоточить внимание говорящего на ритмически ударных компонентах и подкрепить это тактильными ощущениями.

Сенсибилизации ритма также способствует техника выделения ударных/безударных слогов разным по размеру и интенсивности шрифтом [24]. Г. Мельхорн и Ю. Трувен считают такие приемы средствами визуализации, благодаря которым могут быть показаны особенности просодических характеристик языка. Это дает возможность во время работы над звуковым аспектом языка слушать высказывания, которые демонстрируются путем визуализации, вполголоса читать их и одновременно с преподавателем следить за мелодикой, повторять мелодику в режиме «гудения» или «бурчания», воспроизводить мелодику при помощи жестов и в высказываниях [23, с. 7].

Все описанные здесь приемы непосредственно связаны с сенсибилизацией ритма и интонации, а тоническая артикуляция, шепот и проговаривание вполголоса – с формированием дифференциальной чувствительности к единицам сегментного уровня. Напряженность гласных немецкого языка эффективнее формируется во время говорения шепотом, так как для произнесения напряженных звуков шепотом требуются значительно большие усилия [16, с. 30]; произносятся звуки шепотом, обучающийся артикулирует и максимально четко, что способствует формированию правильного *звукового эталона*. И.А. Зимняя считает следующей задачей после формирования дифференциальной чувствительности именно формирование *звукового эталона* (у Е.И. Пассова – *звуковой/слуховой образ*) [9, с. 124], что и происходит на первом этапе формирования ФН. Первый этап – *восприятие-ознакомление* – выполняет задачу ознакомления с прагматическим аспектом фонетического явления и формирования правильного слухового образа, без которого невозможно дальнейшее овладение фонетическими навыками. Слуховой образ создается на основании ощущений и представлений, которые возникают во время презентации фонетического явления.

Е.И. Пассов говорит об определенных закономерностях, которые влияют на процесс формирования слухового образа и вместе с тем ФН; он определяет их как технологию работы над произносительным аспектом. Ученый указывает на необходимость обильного слушания перед знакомством с новым звуком. О важности слушания говорит и И.А. Зимняя, но она считает целесообразным сочетать слушание вначале с тонической, а позже со звуковой артикуляцией [9, с. 124]. Чем продолжительнее слушание, тем больше шансов имеет обучающийся для формирования звукового/слухового образа и закрепления его в сознании. Описывая технологию работы над звуковой стороной речи, Е.И. Пассов призывает ни в коем случае не разрешать повторять сразу же за учителем или преподавателем, так как слуховой образ не может сформироваться за короткий отрезок времени [11, с. 182]. Воздействующие на ухо звуковые сигналы побуждают говорящего к действию, но он может отреагировать на сигнал только в том случае, если он эти сигналы уже знает и может их различить, соотнести со звуковым эквивалентом, который уже закреплен в сознании; т.е. говорящий может вызвать эквивалент из своей памяти и сравнить его с услышанным. Сразу же после предъявления новые звуки, звукосочетания, их значения и правила их использования не могут быть автоматизированными: идентификация и осознание функционального аспекта требуют времени [26, с. 5]. Следовательно, повторение непосредственно за преподавателем или диктором может стать причиной формирования ненормативного деформированного навыка, который, как правило, фоссилизируется и тяжело поддается коррекции.

Принимая во внимание все теоретические положения И.А. Зимней и Е.И. Пассова о формировании дифференциальной чувствительности к единицам сегментного и супrasegmentного уровня, о формировании слухового/звукового образа, а также учитывая опыт западных ученых по применению различных техник сенсибилизации, считаем целесообразным использовать в коммуникативном ВВК *трехшаговые (Drei-Schritte-Übungen)* и *пятишаговые (Fünf-Schritte-Übungen)* упражнения. *Трехшаговые упражнения* (тоническая артикуляция, чтение или проговаривание шепотом и повторение вполголо-

са за диктором) предназначены для формирования дифференциальной чувствительности к единицам сегментного уровня, поскольку такой режим произнесения требует максимального напряжения голосовых связок, замедления темпа речи, следовательно, более четкой артикуляции. *Пятишаговое упражнение* объединяет в себе проговаривание фразы про себя, тоническое проговаривание, воспроизведение мелодического контура фразы «гудением», чтение шепотом и вполголоса. Пятый шаг целесообразно выполнять вместе с диктором для отработки правильного темпа. При этом студентам предлагается каждый раз сопровождать фразу жестами, которые отображают мелодический контур. Пятишаговые упражнения более эффективны для работы с фонетическими единицами супrasegmentного уровня. Однако следует заметить, что оба вида упражнений нацелены на формирование правильного слухового образа и дифференциальной чувствительности к звуковым единицам, что позволит уменьшить или свести к минимуму влияние фильтра родного языка, деавтоматизировать фоссилизированные ненормативные ФН и эффективно сформировать корректные ФН.

В статье описана специфика формирования ФК в коммуникативном ВКК, предназначенном для будущих учителей немецкого языка. Особое внимание уделено формированию одного из компонентов ФК – фонетическому навыку, определены факторы, усложняющие процесс формирования ФК, такие как фильтр родного языка и фоссилизация. Описаны существующие способы и приемы, позволяющие уменьшить или свести к минимуму влияние негативных факторов и предложены упражнения, нацеленные на формирование правильного слухового образа, дифференциальной чувствительности к звуковым единицам и вместе с тем на эффективное формирование ФК. Материал может быть использован в дальнейших исследованиях структуры ФК и специфики ее формирования, а также при составлении современного коммуникативного коррективного курса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 276с.
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М., 1965. – 167с.
3. Валігура, О.Р. Специфіка прояву фонетичної інтерференції в англійському мовленні українців / О.Р. Валігура // Наук. вісник Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мова. Література. – 2008. – № 4. – С. 414–418.
4. Гвоздева, О.Л. Промежуточный язык: решение проблем или возникновение новых? / О.Л. Гвоздева // Слово и текст: психолінгвістический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т. – 2003. – Вып. 1. – С. 25–32.
5. Гутник, В.М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В.М. Гутник // Гуманізація навчально-виховного процесу: вип. XLVI / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С. 41–52.
6. Гутник, В.М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В.М. Гутник // Вісник Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. Серія «Педагогіка та психологія». – 2009. – Вип. 16. – С. 60–68.
7. Гутник, В.М. Когнітивний аспект формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В.М. Гутник // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. «Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації проведення педагогічної практики студентів-філологів» (23–25 лист. 2009 р.) / Відп. редактор О.В. Рафієнко. – Горлівка, 2009. – С. 226–230.
8. Дебрэнн, М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология : монография / М. Дебрэнн. – Новосибирск, 2006. – 386с.
9. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.

10. Кочубей, В.Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонемний та фонетичний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / В.Ю. Кочубей. – Кіровоград, 2006. – 248с.
11. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720с.
13. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2 000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
14. Bausch, K.-R. Handbuch Fremdsprachenunterricht /K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2007. – 655s.
15. Böttger, K. Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende / K. Böttger. – Münster: Waxmann, 2008. – 226s.
16. Cauneau, I. Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung / I. Cauneau // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 28–30.
17. Corder, P. The significance of learner's errors / P. Corder. // International Review of Applied Linguistics. – 1967. – Vol. 5. – P.161–170.
18. ZhaoHong, Han. Fossilisation in Adult Second Language Acquisition / Han ZhaoHong. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters LTD, 2004. – 201 p.
19. Hirschfeld, U. Wer nicht hören will. Phonetik und verstehendes Hören / U. Hirschfeld // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 17–20.
20. Huneke, H.-W. Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung /H.-W. Huneke. – Berlin: Erich Schmidt, 2002. – 270s.
21. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J.C. Richards, J. Platt, H. Platt. – Longman, 1992. – 423 p.
22. Macwhinney, B. Emergent Fossilization / B. Macwhinney // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 134–156.
23. Mehlhorn, G. Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie / G. Mehlhorn, J. Trouvain // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2007. – Heft 12:2. – S. 1–25.
24. Rug, W. 50 Fünfzig praktische Tips zum Sprachenlernen / W. Rug. – Stuttgart : Klett Verlag für Wissen und Bildung, 2002. – 55s.
25. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker// International Review of Applied Linguistics. – 1972. – Vol.10. – P.209–231.
26. Solmecke, G. Ohne Hören kein Sprechen / G. Solmecke. // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 4–11.
27. Storch, G. Deutsch als Fremdsprache / G. Storch. – München : Fink, 2001. – 367 s.
28. Tarone, E. Fossilisation, Social Context and Language Play / E. Tarone // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 157–172.
29. Trubezkoy, N.S. Grundzüge der Phonologie /N.S.Trubezkoy. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989. – 297s.

Gutnik V. Cognitive Approach to Forming Future German Teachers' Phonological Competence

The article deals with the definition of phonological competence and the characteristics of its components. Special attention is paid to the process and mechanisms of phonetic skills formation. The factors which complicate the process of phonological competence formation are determined. The influence of native language «filter» and fossilized nonstandard phonetic skills are identified as the main causes which complicate phonological competence formation. Cognitive approach to formation of pronunciation model and differential sensibility to segmental and suprasegmental phonological units are suggested and described as the main ways of overcoming the difficulties.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.09.2014