

Психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійської мови інтерлінгвальною вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму

Анотація. У статті висвітлено психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями інтерлінгвальною вимовою в процесі вивчення англійської мови після німецької: розглянуто поняття субординативного мультилінгвізму як середовища, в якому відбувається формування й розвиток фонетичної компетентності студентів в англійській мові; визначено елементи інтерлінгвальної фонетичної системи, проміжної між нормативною англійською вимовою та вимовою інших виучуваних мов; виявлено основні психолінгвістичні процеси, які забезпечують формування цієї системи; окреслено роль німецької мови в оволодінні майбутніми вчителями англійською вимовою; проаналізовано причини й наслідки мовного перенесення з рідної та німецької мов, а також вплив універсалій, маркованості фонетичних явищ та надгенералізації правил на оволодіння студентами іншомовною вимовою; зроблено внесок у розкриття природи вимовних помилок та обґрунтовано необхідність системного підходу до їх виправлення.

Ключові слова: субординативний мультилінгвізм, інтерлінгвальна фонетична система, мовне перенесення, універсалії, маркованість, надгенералізація.

Чухно Е.А.

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды

Психолингвистические особенности овладения будущими учителями английского языка интерлингвальным произношением в условиях субординативного мультилингвизма

Аннотация. В статье освещены психолингвистические особенности овладения будущими учителями интерлингвальным произношением в процессе изучения английского языка после немецкого: рассмотрено понятие субординативного мультилингвизма как среды, в которой происходит формирование и развитие фонетической компетентности студентов в английском языке; определены элементы интерлингвальной фонетической системы, промежуточной между нормативным англоязычным произношением и произношением других изучаемых языков; выявлены основные психолингвистические процессы, обеспечивающие формирование и развитие этой системы; очерчена роль немецкого языка в овладении будущими учителями англоязычным произношением; проанализированы причины и последствия языкового переноса из родного и немецкого языков, а также влияние универсалий, маркированности фонетических явлений и сверхгенерализации правил на овладение студентами иноязычным произношением; сделан вклад в раскрытие природы произносительных ошибок и обоснована необходимость системного подхода к их исправлению.

Ключевые слова: субординативный мультилингвизм, интерлингвальная фонетическая система, языковой перенос, универсалии, маркированность, сверхгенерализация.

Chukhno O.

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Psycholinguistic peculiarities of future teachers' interlanguage pronunciation acquisition in subordinative multilingualism environment

Abstract. Introduction. Understanding the psychological premises of future teachers' phonetic competence formation contributes to its effectiveness. So far researchers have revealed the mechanisms of their acquiring the pronunciation of English as the first foreign language whereas those that characterize studying English as the second foreign language have been paid little attention to.

Purpose. To determine the psycholinguistic peculiarities of future teachers' pronunciation acquisition while their studying English after German. **Methods.** Reviewing the works on psychological and psycholinguistic problems of foreign language learning with the aim to outline the psycholinguistic aspects of acquiring the second foreign language pronunciation. **Results.** The research revealed that future teachers learning English in a subordinate multilingualism environment rely on their former experience in the acquisition of other languages. As a result, they create their own interlanguage phonetic system consisting of elements of four languages (Ukrainian, Russian, German and English) and some absolutely new forms. The major psycholinguistic processes that ensure this system formation and development are language transfer from the native and German languages, intralanguage interference and students' overgeneralization of rules. The analysis of the causes and consequences of language transfer, the influence of universals and markedness serves the ground for identifying the phonetic phenomena most difficult for acquiring. The study also highlights that pronunciation mistakes can be viewed as a product of certain systematicity. Hence, their correction requires a systematic approach. **Conclusion.** It is necessary to mind the revealed psycholinguistic peculiarities for amending the structure of future teachers' interlanguage phonetic system, correcting their pronunciation mistakes and forming the foundation for their further correct speech acts. The prospects of the further elaboration of the research may involve working out the techniques for future teachers' phonetic competence formation based on the revealed peculiarities.

Keywords: subordinative multilingualism, interlanguage phonetic system, language transfer, universals, markedness, overgeneralization.

Постановка проблеми. В умовах розширення нашої державою міжнародних контактів та її політико-економічної інтеграції у світову спільноту необхідно передумовою для професійного розвитку особистості є оволодіння нею декількома іноземними мовами (ІМ). Саме тому основною тенденцією сучасної вищої мовної освіти є плурилінгвізм, що передбачає навчання щонайменш двох ІМ. При цьому процес оволодіння кожною з них перебуває під безпосереднім впливом уже сформованих в інших мовах навичок, здобутих лінгвістичних знань й отриманого під час їх вивчення досвіду. Результати цього впливу досить помітно виявляються у фонетичному оформленні студентами іншомовного мовлення, в ході якого поряд зі звуками та інтонаціями мови, що вивчається, часто помилково використовуються елементи фонетичної системи рідної мови (РМ) або раніше засвоєної ІМ, що створює акцент і перешкоджає розумінню повідомлення. Такі відхилення від фонетичних норм є неприпустимими для випускників мовних факультетів педагогічних ВНЗ, адже їхня вимова стане для учнів прикладом для наслідування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки розуміння психологічних механізмів оволодіння майбутніми вчителями англійської мови іншомовною вимовою є необхідною умовою підвищення ефективності процесу формування в них фонетичної компетентності (ФК), їх дослідження все більше привертає увагу науковців. З. А. Гаджиханов у межах своєї наукової розвідки розкриває психолінгвістичні аспекти формування іншомовних ритміко-інтонаційних автоматизмів студентів мовних ВНЗ [3, с. 11 – 30]. В. М. Гутник аналізує психолінгвістичні особливості формування ФК у майбутніх учителів німецької мови [4]. А. В. Долина розглядає психолінгвістичні передумови усунення залишкового акценту студентів-бакалаврів в англійській мові [5, с. 33 – 42]. В. В. Перловою визначені педагогічно-психологічні передумови формування навичок перцепції та репродукції звуків у майбутніх учителів англійської мови [12, с. 46 – 53]. Проте здійснені дослідження розкривають зазначені аспекти в умовах навчання першої іноземної мови (ІМ1). Психолінгвістичні ж особливості оволодіння майбутніми учителями вимовою другої іноземної мови (ІМ2) є досі невизначеними. На нашу думку, вони потребують окремого розгляду, що зумовлюється ширшим лінгвістичним досвідом студентів і контактуванням більшої кількості виучуваних мов.

Мета статті. Зважаючи на те, що англійська визнається мовою міжнародного спілкування, випускники шкіл з поглибленим вивченням німецької мови, вступаючи до мовних ВНЗ, часто обирають її як ІМ2. Отже, **мета статті** полягає у визначенні психолінгвістичних особливостей оволодіння майбутніми вчителями ІМ вимовою англійської мови після німецької.

Для досягнення поставленої мети вважаємо необхідним розглянути такі питання: субординативний мультилінгвізм як середовище, в якому відбувається оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою; інтерлінгвальна вимова як перехідна система між уже засвоєними фонетичними знаннями та сформованими навичками в інших мовах і нормативною англійською вимовою; роль ІМ1 в оволодінні студентами англійською вимовою; причини й наслідки мовного перенесення з РМ та ІМ1; вплив універсалій і маркованості фонетичних явищ на формування інтерлінгвальної вимови; системна природа вимовної помилки.

Основні результати дослідження. Вивчення майбутніми вчителями ІМ2 відбувається в умовах співіснування в їхній мовній свідомості елементів усіх виучуваних мов – РМ, ІМ1 та ІМ2. РМ традиційно визначається як перша мова [11, с. 29; 19, с. 7; 26, с. 227] або мова, якою дитина оволодіває у ранньому дитинстві у природний спосіб [11, с. 29; 17, с. 321], оскільки це мова її родини та/або країни проживання [23, с. 386]. Безсумнівно, серед усіх виучуваних мов рівень володіння студентами педагогічних ВНЗ РМ є найвищим, адже, по-перше, її вивчення триває найдовше (воно починається з неусвідомленого оволодіння її елементами в перші роки життя й продовжується в умовах організованого навчання в школі та згодом у ВНЗ); по-друге, мовне середовище вимагає постійного її використання як на побутовому рівні, так і в навчальному процесі.

Слід зазначити, що в багатонаціональному суспільстві людина може на однаково високому рівні володіти декількома мовами. Це практично унеможлиблює їх поділ на рідну та нерідну, оскільки навіть у межах однієї родини можливе використання різних мов.

Двомовність є характерною і для нашої держави, тому студенти мовних факультетів, як правило, демонструють високий рівень володіння як державною мовою – українською, так і другою за вживаністю мовою – російською. Співіснування цих мов на одній території зумовлює їх взаємопроникнення у всіх підсистемах. На фонетичному рівні це виявляється, наприклад, в оглушенні деякими україномовними студентами кінцевих дзвінких приголосних або редукції ненаголошених голосних. У вимові ж російськомовних студентів часто спостерігається використання українського фрикативного [г] замість російського проривного [г]. Зважаючи на взаємну інтерференцію української та російської мов, а також на однаково високий рівень володіння ними майбутніми учителями, вважаємо доцільним у межах нашого дослідження об'єднати зазначені мови під спільним терміном “РМ”.

У той час, коли студенти вільно володіють РМ, рівень їхньої комунікативної компетентності в ІМ1 (у

нашому випадку німецької) на початковому ступені навчання можна охарактеризувати як достатній для здійснення комунікації в основних видах мовленнєвої діяльності, але далекий від досконалого. Тим не менш, він є вищим за рівень володіння ними англійською мовою, оскільки її вивчення почалося після німецької в ЗНЗ, або тільки розпочинається у ВНЗ.

Спосіб оволодіння майбутніми вчителями ІМ1 та ІМ2 можна визначити як прямо протилежний шляху засвоєння РМ, адже на відміну від РМ, що засвоюється неусвідомлено й мимовільно, вивчення ІМ починається з усвідомленості й довільності [9, с. 28].

Функціонування в мовній свідомості майбутніх учителів чотирьох мов, рівні володіння й способи засвоєння яких значно відрізняються, є підставою стверджувати, що оволодіння ними англійською мовою відбувається в умовах субординативного мультилінгвізму. Під “мультилінгвізмом” науковці розуміють використання особистістю або групою мовців декількох мов [14, с. 338; 23, с. 379], а також такий індивідуальний психічний стан, що дає людині змогу альтернативно застосовувати в процесі спілкування декілька лінгвістичних кодів, що знаходяться в її розпорядженні, незалежно від способу оволодіння мовами та лінгвістичної досконалості мовлення [15, с. 13]. Субординативний характер мультилінгвізму виявляється при цьому в підпорядкуванні ІМ1 та ІМ2 рідній мові студентів, якою переважно реалізується їх мовленнєвомисленнєві процеси, а також в опорі студентів під час вивчення англійської мови на вже здобутий лінгвістичний досвід в оволодінні німецькою та РМ.

Зауважимо, що для здійснення мовленнєвої діяльності ІМ2 майбутнім учителям (особливо на початковому ступені вивчення мови) бракує необхідних для цього мовних засобів. Тому у спробі компенсувати цю нестачу та цілісно представити виучувану мову вони створюють власну перехідну лінгвістичну систему – інтермову. Термін “інтермова” (“interlanguage”) був уперше запропонований Ларі Селінкером для позначення окремої мовної системи, що використовується дорослою людиною під час вираження значення ІМ, яку вона вивчає [24]. Про існування етапу опосередкованого володіння ІМ також згадує О. О. Леонт'єв, зазначаючи, що проміжною ланкою при цьому є система правил рідної мови [10, с. 223]. На сучасному етапі інтермову розглядають як лінгвістичну систему, що створюється людиною у процесі вивчення ІМ і що є відмінною як від РМ, так і від мови, що вивчається [17, с. 249].

Формування інтермови відбувається внаслідок взаємодії декількох психолінгвістичних процесів, що актуалізуються під час вивчення ІМ. Серед них Девід Крістал виділяє мовне перенесення з РМ, внутрішньомовну інтерференцію, а також надгенералізацію

правил, що засвоюються людиною [17, с. 249]. Як результат, інтермова складається з елементів РМ, ІМ і нових форм, невластивих жодній з контактуючих мов [19, с. 14]. О. О. Залевська зазначає, що на кожному етапі вивчення ІМ інтермова виступає як система правил різних типів. У цьому сенсі оволодіння ІМ є пізнавальним процесом, а інтермова – послідовністю апроксимованих систем, що перебувають у розвитку, дедалі більше наближаючись до системи носіїв мови [7, с. 302 - 303].

За аналогією з поняттям “інтермова” науковці, досліджуючи особливості процесу оволодіння іншомовною вимовою, дедалі частіше використовують термін “інтерлінгвальна фонологія” (“interlanguage phonology”) [16, с. 81; 22, с. 153] для позначення продукту складної взаємодії між правилами вимови РМ та ІМ.

З огляду на те, що, вивчаючи англійську мову як ІМ2 в умовах субординативного мультилінгвізму, майбутні вчителі спираються на досвід оволодіння не тільки РМ, але й ІМ1, ми маємо підстави стверджувати, що в їхній мовній свідомості формується інтерлінгвальна фонетична система, яка складається з елементів чотирьох мов (української, російської, німецької та англійської) і у якій можливе виникнення абсолютно нових форм, не властивих жодній з них.

Основними психолінгвістичними процесами, що забезпечують формування й розвиток цієї системи, є, таким чином, мовне перенесення не тільки з РМ, але й з ІМ1, внутрішньомовна інтерференція в англійській мові та надмірне узагальнення правил, що засвоюються студентами при оволодінні англійською мовою.

Мовне перенесення визначається як вплив системи однієї мови (рідної або іноземної) на оволодіння іншою ІМ [1, с. 195]. Продуктом цього процесу є позитивний перенос, що також називають фасилітацією (“facilitation”) [19, с. 94] або транспозицією [13, с. 8], а також негативний перенос, або інтерференція [1, с. 195; 13, с. 8; 17, с. 249; 19, с. 95; 23, с. 323].

Перш ніж розглядати причини мовного перенесення, зупинимось докладніше на ролі, яку відіграє в оволодінні англійською мовою ІМ1.

Учені стверджують, що вплив ІМ1 на вивчення ІМ2 сильніший за вплив РМ [2, с. 8; 20, с. 23; 25, с. 79]. Це пояснюється тим, що, по-перше, механізми оволодіння РМ та ІМ відрізняються, тому в процесі вивчення ІМ2 реактивується механізм вивчення саме ІМ; по-друге, у тих, хто вивчає мову, виникає “бажання” стримати РМ як “неіноземну”, покладаючись на ІМ1 [20, с. 36 – 37]. Крім того, вважається, що людина, вивчаючи ІМ2, спирається на мову, ближчу до неї [19]. Німецька мова ближча до англійської, ніж українська та російська, адже вона також належить до германських мов, тому її вплив на вивчення англійської є досить значним.

Підтримуючи думку вчених, ми, разом з тим, не применшуємо значення РМ. У той час коли слуховимовні та ритміко-інтонаційні навички майбутніх учителів в українській та російській мовах є вже автоматизованими, процес формування їхньої ФК в ІМ1 триває і продовжує зазнавати впливу з боку цих мов. Тому навіть у німецькомовному мовленні студенти можуть використовувати замість деяких німецьких звуків та інтоном елементи фонетичної системи РМ. Відтак, у цьому разі на процес оволодіння майбутніми учителями англomовною вимовою впливає саме РМ, а не ІМ1.

Необхідно зазначити, що найвідчутнішим інтерферуючий вплив з боку інших виучуваних мов є в процесі оволодіння навичками вимови схожих фонетичних явищ. Так, більшість науковців дотримуються думки, що подібні за акустико-артикуляційними характеристиками звуку ІМ викликають більше труднощів порівняно зі звуками, що є абсолютно відмінними від звуків РМ [16, с. 77; 19, с. 184; 22, с. 65] або, у нашому випадку, також ІМ1. Рой Мейджер пояснює це так: чим більші відмінності між звуками, тим легше їх почути і тим вище вірогідність того, що новий звук буде засвоєний. І, навпаки, мінімальні відмінності між звуками залишаються непоміченими, засвоєння не відбувається і перенесення продовжує діяти [22, с. 69]. Як наслідок, у мовленні використовуються звуки РМ або ІМ1, що є перцептивно близькими до звуків ІМ2.

Пояснення цього феномену ми також знаходимо у М. І. Жинкіна [6]. Вважаючи першими двома ланками механізму мовлення прийом і видачу, тобто співвідношення в роботі мовленнєворухового та слухового аналізаторів, автор стверджує, що видача залежить від прийому, тому що тільки за такої умови на видачі з'являються елементи, тотожні для обох мовців [6, с. 348]. Але те, що не чується, не розрізняється і не сприймається слухом, випадає з ознак звука як носіїв мовних значень [6, с. 102]. Як результат, на видачі з'являються звуки, ненормативні для мови, що вивчається.

І. О. Зимня пояснює нездатність чути різницю між звуками зонною природою їх сприйняття [8]. Вона стверджує, що у процесі сприйняття під один і той самий еталон підводяться різні звуки. Тому еталон можна вважати своєрідною "зоною", що допускає відхилення в певних межах [8, с. 350]. На початковому ступені навчання система зонних еталонів англійської мови ще не є сформованою. Відтак, майбутні учителі спираються на вже створені еталони РМ та ІМ1, об'єднуючи звуки, що є фонологічно дистинктивними в ІМ2, але не в РМ або ІМ1, в одній зоні. Відповідно на стадії видачі також з'являються звуки РМ та ІМ1 замість звуків ІМ2, що призводить до відхилення від нормативної вимови, а отже, й до вимовних помилок.

Вівіан Кук наголошує, що основною причиною більшості вимовних помилок на сегментному рівні є некоректна реалізація дистинктивних ознак фонем [16, с. 72]. Під дистинктивною ознакою вона розуміє мінімальну різницю, за допомогою якої розрізняються звуки, наприклад, дзвінкість, аспірованість [16, с. 69]. Оскільки такі ознаки властиві не одній, а потенційно всім голосним або приголосним фонемам, їх неправильна реалізація спричиняє некоректну вимову не однієї фонемі, а багатьох [16, с. 72]. Так, якщо в мовленні студента внаслідок денталізації простежується некоректна вимова англійського [t], вимова інших альвеолярних звуків [d, s, z, l, n] скоріш за все також буде неправильною. Така ж тенденція спостерігається з міжзубними [ð, θ] та аспірованими на початку слова [p, t, k]. Отже, проблему спричиняє ознака, а не окрема фонема.

Інтерференція діє і на рівні суперсегментних одиниць. Скотт Джарвіс зазначає, що людина здебільшого не чує інтонаційні малюнки виучуваної мови об'єктивно. Замість цього вона сприймає їх згідно з уже інтерналізованими інтонаційними категоріями [21, с. 68]. Відтак, продукуючи висловлювання, мовець також оформлює його за правилами РМ або ІМ1.

Деякі вчені вважають, що некоректне інтонаційне оформлення мовлення може зашкодити процесу комунікації навіть більше, ніж вимовні помилки на сегментному рівні, адже носії мови, розмовляючи з іноземцями, допускають можливість некоректної вимови ними звуків, але не усвідомлюють, що інтонація також може бути неправильною [16, с. 84]. Це може негативно позначитися на інтерпретації слухачем емотивного або модального наповнення повідомлення.

Отриманий під час вивчення інших мов лінгвістичний досвід студентів, крім здійснення інтерферуючого впливу, значно підвищує можливості транспозиції в англійську мову. Якщо фонетичне явище англійської мови має еквівалент в РМ та німецькій, опорою може виступити будь-яка з них. Якщо ж еквівалент присутній тільки в ІМ1, але відсутній в РМ, опорою виступає саме ІМ1.

Поряд із перенесенням студенти слідуєть універсальним принципам вимови, спільним для всіх, хто вивчає ІМ. Наприклад, спрощення сполучень приголосних відбувається незалежно від РМ або ІМ1; позбавлення кінцевих приголосних дзвінкості може бути не завдяки переносу з інших мов, а внаслідок універсальної тенденції; феномен епінтези у мовленні учнів часто залежить від РМ, але присутній у мовленні всіх, хто вивчає ІМ [16, с. 77]; універсальною тенденцією є також наголошення довгих голосних і дифтонгів [22, с. 77].

Слід зазначити, що універсалії значно більше, ніж перенесення, впливають на оволодіння маркованими явищами [22, с. 79]. Маркованість визначається як

вищий ступінь нетиповості однієї мовної форми в порівнянні з іншою [18, с. 169]. Учені зауважують, що марковані структури ІМ є важкими для засвоєння, ніж немарковані [19, с. 180; 22, с. 97]. Наприклад, збереження дзвінкості приголосних у кінцевій позиції є більш маркованим явищем за їх оглушення і тому воно, зазвичай, спричиняє значні труднощі для російськомовних студентів, які вивчають англійську мову. Україномовні студенти ж, як правило, не припускаються вимовних помилок у німецькомовному мовленні, яке вимагає нейтралізації кінцевих дзвінкості приголосних.

Формування інтерлінгвальної фонетичної системи в мовній свідомості майбутніх учителів ІМ відбувається не тільки внаслідок мовного перенесення та слідування загальним принципам вимови, але й у результаті надмірного узагальнення правил, або їх надгенералізації. Зазвичай, цей термін використовується для позначення процесу перенесення граматичного правила за межі його використання (напр., *mans, goed*) [17, с. 345; 23, с. 416]. Проте, на нашу думку, явище надгенералізації також має місце під час оволодіння майбутніми учителями англійською мовою, що може виявлятися, наприклад, у спрощеній вимові ними закінчення *-ed* (*biloved br'lfvd*] / *br'lfvt*), *crooked* [*krfkt*]) або використанні низхідної мелодики для всіх типів запитань.

Подібні помилки в англійському мовленні студентів можуть також з'являтися завдяки внутрішньомовній інтерференції. Вона характерна для тих, хто має досвід вивчення мови, і виявляється у взаємодії раніше сформованих і стійкіших навичок з новими [1, с. 87].

Ураховуючи той факт, що інтермова є системою правил, які засвоюються в процесі вивчення ІМ, вимовні помилки майбутніх учителів можуть також вважатися продуктом певної системності. З позицій поняття інтерлінгвальної фонології вони є результатом інкорпорованого у фонетичну систему студента правила, що відхиляється від вимовних норм, але відповідає його уявленням про виучувану мову, через це він не сприймає таке відхилення як помилку. Саме тому науковці наголошують на необхідності виправляти не просто конкретну помилку, а індивідуально встановлений (тим не менш типовий для носіїв певної мови) зв'язок, що лежить в основі помилок такого характеру [7, с. 307].

Відомо, що людина, яка володіє двома або більше мовами, має когнітивні переваги перед монолінгвальною людиною. Це проявляється у наявності в неї вищого рівня лінгвістичної усвідомленості [18, с. 35; 19, с. 29] як здатності розмірковувати про мову та маніпулювати нею [19, с. 29]. Така усвідомленість дозволяє людині думати про мову як про об'єкт дослідження, а не засіб комунікації [19, с. 29]. Тому, на нашу

думку, апелювання до фонетичної усвідомленості майбутніх учителів як складової їхньої загальнолінгвістичної усвідомленості сприятиме внесенню змін до структури інтерлінгвальної фонетичної системи з метою виправлення вимовних помилок і формування бази для подальших правильних мовленнєвих дій.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи викладене вище, ми дійшли таких висновків: 1) процес оволодіння майбутніми учителями англійською мовою в умовах субординативного мультилінгвізму відбувається внаслідок інтерференції РМ та ІМ1, позитивного перенесення з цих мов, внутрішньомовної інтерференції виучуваної мови, слідуванню універсальним принципам вимови, а також надгенералізації правил, що засвоюються студентами; 2) найбільші труднощі для засвоєння становлять марковані фонетичні явища, а також елементи фонетичної системи ІМ2, схожі з відповідними елементами РМ та ІМ1; 3) помилки у вимові майбутніх учителів мають системний характер, тому вимагають системного свідомого підходу до їх виправлення.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є розробка методичних прийомів з урахуванням виявлених нами психолінгвістичних особливостей, що сприятимуть подоланню вимовних труднощів і швидшому наближенню інтерлінгвальної вимови студентів до фонетичних норм англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / Инесса Львовна Бим. – Обнинск: Титул, 2001 – 48 с.
3. Гаджиханов З. А. Обучение ритмико-интонационной выразительности английской речи студентов 1 курса языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Закир Абдулбасирович Гаджиханов. – Махачкала, 2005. – 210 с.
4. Гутник В. М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В.М. Гутник // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2009. – Вип. 16. – С. 60 – 67.
5. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Аліна Василівна Долина. – К., 2011. – 274 с.
6. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Николай Иванович Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / Александра Александровна Залевская. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
8. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).
9. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
10. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 1999. – 288с.

11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Перлова В.В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Перлова Вікторія Володимирівна. – Х., 2007. – 301 с.
13. Rogoznaja N. N. Описание корпуса интерязыка / Н. Н. Рогозная // Мир русского слова. – 2012. - №3. – С. 7 – 11
14. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
15. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 245 с.
16. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching / Vivian Cook. – 4th ed. – London: Hodder Education, 2008. – 306 p.
17. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics / David Crystal. – 6th ed. – Blackwell Publishing, 2008. – 529 p.
18. Field J. Psycholinguistics. The Key Concepts / John Field. – L. and N. Y.: Routledge, 2005. – 366 p.
19. Gass S. M. Second Language Acquisition. An Introductory Course / Susan M. Gass, Larry Selinker. – 3rd ed. – N. Y. and L.: Routledge, 2008. – 593 p.
20. Hammarberg B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition / [B. Hammarberg] // Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives / edited by J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner. – Clevedon: Multilingual Matters. – 2001. – P. 21 – 41.
21. Jarvis S. Crosslinguistic Influence in Language and Cognition / Jarvis Scott, Pavlenko Aneta. – N. Y. and L.: Routledge, 2008. – 287 p.
22. Phonology and Second Language Acquisition / edited by Jette J. Hansen Edwards and Mary L. Zampini (Studies in Bilingualism v. 36). – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. – 382 p.
23. Richards J. C. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J. C. Richards, R. Schmidt. – 4th ed. – Longman, 2010. – 644 p.
24. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. Vol. 10. – 1972. – P. 209 – 323.
25. The Exploration of Multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition / edited by Larissa Aronin, Britta Hufeisen. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. – 167 p.
26. White L. Second Language Acquisition and Universal Grammar / Lidia White. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 316 p.
- dys. ...канд. пед. наук: spets. 13.00.02 / Alina Vasylyvna Dolyna. – K., 2011. – 274 s.
6. Zhinkin N. I. Mehanizmy rechi / Nikolaj Ivanovich Zhinkin. – M.: APN RSFSR, 1958. – 378 s.
7. Zalevskaia A. A. Vvedenie v psiholingvistiku / Aleksandra Aleksandrovna Zalevskaia. – M.: Rossijsk. gos. gumanit. unt, 1999. – 382 s.
8. Zimnjaja I. A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / Irina Alekseevna Zimnjaja. — M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO «MODJeK», 2001. — 432 s. (Serija «Psihologi Otechestva»).
9. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole / Irina Alekseevna Zimnjaja. – M.: Prosveshhenie, 1991. – 222 s.
10. Leont'ev A. A. Osnovy psiholingvistiki: Ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Aleksej Alekseevich Leont'ev. – 4-e izd., ispr. – M.: Smysl; Izdatel'skij centr "Akademija", 1999. – 288 s.
11. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlja stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / Bihych O.B., Borysko N.F., Borets'ka H.Ye. ta in./ za zahal'n. red. S.Yu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
12. Perlova V.V. Metodyka formuvannia u majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy profesijno oriietovanykh slukho-vymovnykh navychok: dys. ...kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 / Perlova Viktoriia Volodymyrivna. – Kh., 2007. – 301 s.
13. Rogoznaja N. N. Opisanie korpusa interjazyka / N. N. Rogoznaja // Mir russkogo slova. – 2012. - №3. – S. 7 – 11
14. Selivanova O. O. Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy: Pidruchnyk / Olena Olexsandrivna Selivanova. – Poltava: Dovkillia-K, 2008. – 712 s.
15. Schepilova A. V. Teorija i metodika obuchenija francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu: ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhhsja po special'nosti 033200 «Inostr. jaz.» / A. V. Schepilova. — M. : Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2005. — 245 s.
16. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching / Vivian Cook. – 4th ed. – London: Hodder Education, 2008. – 306 p.
17. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics / David Crystal. – 6th ed. – Blackwell Publishing, 2008. – 529 p.
18. Field J. Psycholinguistics. The Key Concepts / John Field. – London and New York: Routledge, 2005. – 366 p.
19. Gass S. M. Second Language Acquisition. An Introductory Course / Susan M. Gass, Larry Selinker. – 3rd ed. – New York and London: Routledge, 2008. – 593 p.
20. Hammarberg B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition / [B. Hammarberg] // Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives / edited by J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner. – Clevedon: Multilingual Matters. – 2001. – P. 21 – 41.
21. Jarvis S. Crosslinguistic Influence in Language and Cognition / Jarvis Scott, Pavlenko Aneta. – New York and London: Routledge, 2008. – 287 p.
22. Phonology and Second Language Acquisition / edited by Jette J. Hansen Edwards and Mary L. Zampini (Studies in Bilingualism v. 36). – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. – 382 p.
23. Richards J. C. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J. C. Richards, R. Schmidt. – 4th ed. – Longman, 2010. – 644 p.
24. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. Vol. 10. – 1972. – P. 209 – 323
25. The Exploration of Multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition / edited by Larissa Aronin, Britta Hufeisen. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. – 167 p.
26. White L. Second Language Acquisition and Universal Grammar / Lidia White. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 316 p.

REFERENCES

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. – M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Bim I.L. Konceptija obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku (nemeckomu na baze anglijskogo): Uchebnoe posobie / Inessa L'vovna Bim. – Obninsk: Titul, 2001 – 48 s.
3. Gadzhihanov Z. A. Obuchenie ritmiko-intonacionnoj vyrazitel'nosti anglijskoj rechi studentov 1 kursa jazykovogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.02 / Zakir Abdulbasirovich Gadzhihanov. – Mahachkala, 2005. – 210 s.
4. Hutnyk V.M. Psykholinhvistychni osoblyvosti formuvannia fonetychnoi kompetensii u majbutnikh uchyteliv nimets'koi movy / V.M. Hutnyk // Visnyk Kyivs'koho natsional'noho lnhvistychnoho universytetu. – 2009. – Vyp. 16. – S. 60 – 67
5. Dolyna A.V. Metodyka vdoskonalennia fonetychnoi kompetensii u majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy u samostijnij roboti:

Отримано 20.02.2016