УДК 372.881.111.1

Гончарова Нина Львовна, Ломтева Татьяна Николаевна

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИНГВИСТА

В статье постулируется важность фонетической подготовки студентов-лингвистов для их будущей профессиональной деятельности. Анализируются существующие концепции обучения фонетике, и выявляется их несоответствие современным требованиям к подготовке специалиста в области языков. Вводится понятие иноязычной фонетико-фонологической компетенции как важнейшей составляющей профессиональной компетентности лингвиста и кратко описывается альтернативная концептуальная модель ее формирования. Особое внимание уделяется комплексу общедидактических и частнодидактических принципов создания оптимальных психолого-педагогических условий для реализации предлагаемой модели.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, компетентность, процесс обучения фонетике, перцепция и артикуляция, оптимизация, иноязычная фонетико-фонологическая компетенция, моделирование, дидактические принципы.*

Nina Goncharova, Tatyana Lomteva

PRINCIPLES OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PHONETIC AND PHONOLOGICAL COMPETENCY AS STRUCTURAL COMPONENT OF LINGUIST'S PROFESSIONAL COMPETENCE

The article postulates the importance of language students' phonetic training for their future professional careers. The traditional concepts of teaching phonetics are analyzed and their disagreement with modern requirements to language specialists' expertise is revealed. The concept of foreign language phonetic and phonological competency as an inherent component of linguist's professional competence is introduced and an alternative conceptual model of its development is proposed. The article focuses on the description of general and specific didactic principles of creating the optimal psychological and pedagogical environment for the proposed model realization.

Key words: *professional training, competence, teaching and learning phonetics, perception and articulation, optimization, foreign language phonetic and phonological competency, modeling, didactic principles.*

Введение / Introduction. В условиях лингвосоциокультурной ситуации, сложившейся в современном многополярном мире, сохраняется социальный заказ системе лингвистического образования, обобщенно сформулированный в начале XXI века как «формирование вторичной языковой личности, гибкого, адаптивного профессионала, способного эффективно участвовать в диалоге культур, мобилизуя свои языковые знания, умения и навыки в любой речевой ситуации» [5, с. 3].

В рамках утвердившейся компетентностной образовательной парадигмы этот заказ кратко определяется как подготовка специалиста-лингвиста, владеющего комплексом общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и способного осуществлять лингводидактическую, переводческую, консультативно-коммуникативную, информационно-лингвистическую и научно-исследовательскую деятельность [10].

Очевидно, что вне зависимости от ориентации на тот или иной вид профессиональной деятельности студент-лингвист на момент окончания вуза должен уверенно владеть комплексом иерархически организованных единиц иностранного языка (фонетических, лексических, грамматических

и т. д.), и понимать закономерности их функционирования в процессе коммуникации. Таким образом, психолого-педагогическая проблема оптимизации процесса формирования той или иной лингвистической субкомпетенции как структурного компонента профессиональной готовности специалиста в области иностранных языков не теряет своей актуальности.

Однако, проанализировав реальное состояние фонетической подготовки выпускников, мы пришли к выводу о ее несоответствии требованиям времени и о необходимости оптимизировать процесс обучения фонетике в языковом вузе. В данном случае оптимизация понимается нами как модификация существующей в заданных параметрах системы с целью сделать ее максимально эффективной. Несмотря на то что за последнее десятилетие сделаны интересные исследования в этой области (можно выделить работы В. Н. Василины, И. И. Головчинской, К. В. Горожанцевой, А. С. Дмитриевского, А. О. Ильнера, Н. Д. Климова, А. Н. Колесниковой, О. О. Корзун, О. А. Лавровой, Е. Ю. Мирзоевой, Т. В. Сказочкиной, Д. Н. Толстовой, А. А. Фролова и др.), заметим, что оптимизации процесса обучения звуковому аспекту языка все же уделяется недостаточно внимания.

В современном преподавании фонетического аспекта иностранного языка продолжают доминировать артикуляционный (фонетический), акустический (функционально-слуховой / фонологический), дифференцированный и контрастивный (сравнительно-компаративный) подходы, сформулированные классиками отечественной педагогической и лингводидактической мысли С. И. Бернштейном, И. Л. Бим, И. Н. Верещагиной, Н. Д. Гальсковой, Г. А. Китайгородской, К. М. Колосовым, Е. И. Пассовым, Г. В. Роговой, Е. Н. Соловововой и др. Относительно недавно были предложены еще два подхода – когнитивный (С. В. Павлова) и адаптивный (К. Ю. Вартанова).

На всех вышеперечисленных подходах в той или иной степени базируются вводно-фонетические курсы (ВФК) – концепция, превалирующая в отечественной лингвопедагогике «докомпетентностной» эпохи и до сих пор пользующаяся большой популярностью (часто в учебных планах вузов заявляется «Корректировочный / Корректирующий курс иностранного языка» с интегрированным в него ВФК). В целом в основе большинства таких курсов лежит принцип системно-комплексного сопоставительного обучения иноязычному произношению, и при условии использования преподавателем адаптивных технологических приемов они в какой-то мере решают задачу структурирования знаний о звуковом аспекте языка и формирования базовых слухопроизносительных навыков. Выделяют и так называемый сопроводительный курс фонетики (как фиксированную по времени часть занятия), который выполняет функцию комментирования произносительных особенностей изучаемого в данный момент языкового материала. Дисциплина «Практическая фонетика» имеет целью совершенствование слухопроизносительных навыков в течение, как правило, более длительного отрезка времени на начальном этапе обучения студентов-лингвистов (1–2 семестры).

Однако мы полагаем, что любой ВФК малоэффективен, так как не может охватить всех особенностей фонетической системы иностранного языка из-за малого количества академических часов, выделяемых на его изучение. По той же причине он не обеспечивает автоматизации артикуляционных и перцептивных навыков студентов, которые, находясь под пристальным контролем преподавателя в течение нескольких недель в первом семестре и став более-менее качественными, имеют обыкновение деавтоматизироваться уже к концу первого года обучения. Что касается дисциплины «Практическая фонетика», во многом ее эффективность зависит от концепции, которой придерживается преподаватель-фонетист.

Не умаляя достоинств существующих концепций и моделей обучения иноязычной фонетике, мы предлагаем альтернативную психолого-педагогическую концептуальную модель обучения звуковому аспекту языка в лингвистическом вузе, ориентированную не столько на развитие слухопроизносительных навыков (полагаем, что этот термин стал слишком узким и не отвечает требованиям времени), сколько на формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции (ИФФК, фонокомпетенции) как субкомпонента лингвистической компетенции и являющейся, с одной сто-

роны, частью макросистемы иностранного языка, с другой – интегрированным объединением компонентов-подсистем. Опираясь на компетентностный подход, мы определяем ИФФК как «гибкую развивающуюся систему, субкомпонент лингвистической компетенции, включающий интериоризированные знания о звуковой системе современного ИЯ, релевантные перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией, а также комплекс внутренних инструментально-интеграционных мотивов, убеждений и ценностей, обеспечивающих высокое качество профессиональной межкультурной коммуникативной деятельности» [5, с. 42]. (Заметим, что если адаптивный ВФК К. Ю. Вартановой [1] нацелен на формирование основ фонологической компетенции, то главными постулатами, которые легли в основу нашей концептуальной модели, являются 1) программирование непрерывного и длительного процесса, охватывающего весь период обучения в вузе, 2) формирование навыков перцепции в большем объеме, чем навыков артикуляции, 3) создание позитивно-эмоциональной субъект-субъектной психолого-педагогической среды и 4) использование специально разработанной технологии обучения, направленной на совершенствование компонентов фонокомпетенции.

Материалы и методы / Materials and methods. Как известно, моделирование позволяет антиципировать функционирование целостных систем. Концептуальная педагогическая модель, опираясь на тот или иной подход и используя приемы абстрагирования и обобщения, четко формулирует цели обучения, определяет его содержание, используемые принципы, методы, формы и средства. Также дальнейшее «моделирование внутри модели» позволяет оптимизировать как содержание учебного материала, так и планирование процесса обучения и управления когнитивно-познавательной деятельностью студентов. «Важно, чтобы преподаватель исходил не из частного фрагмента содержания, а из целостной модели будущей профессиональной деятельности специалиста и целостной же модели его подготовки» [2, с. 63].

Поскольку полипарадигмальность современной педагогики (интерпретируемая как «проявление педагогической мудрости, а не педагогического эклектизма» [8]) позволяет преподавателю строить процесс обучения, опираясь на разные подходы и методы, мы сделали попытку переосмыслить систему фонетической подготовки лингвистов в рамках компетентностной парадигмы с опорой на положения системного, деятельностного, аксиологического, интегрированного и личностно ориентированного подходов. Теоретическую базу исследования составили труды по теории и методологии ВПО, моделированию профессиональной компетентности специалиста, концепция вторичной языковой личности; в качестве методов исследования использовались анализ педагогической, лингводидактической, психолингвистической литературы и диссертационных работ по проблеме развития навыков перцепции и артикуляции и обучения иноязычной фонетике, моделирование процесса обучения, анкетирование, диагностическое тестирование, лонгитюдное наблюдение за динамикой развития компонентов фонокомпетенции, обобщение собственного многолетнего опыта преподавания фонетики студентам-лингвистам.

Разработанная нами психолого-педагогическая модель формирования ИФФК, была апробирована в процессе обучения и подробно описана в нашем диссертационном исследовании [5]. Ее педагогическая валидность была обоснована комплексно: концептуально, критериально и количественно. Модель доказала свою эффективность при условии опоры в процессе обучения на систему 1) общедидактических принципов, являющихся результатом коллективного мирового педагогического опыта, и 2) сформулированных нами частнодидактических, или, по другой терминологии, частнометодических / методических принципов, задающих ориентиры целенаправленного воздействия преподавателя-фонетиста на все «сферы» обучающихся: когнитивно-интеллектуальную, деятельностную и мотивационно-ценностную.

Поскольку в фокусе данной статьи находятся именно принципы формирования ИФФК как структурного компонента профессиональной готовности лингвиста, остановимся на них более подробно.

Результаты и обсуждение / Results and discussion. Основу концептуальных положений технологии формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции составляет интеграция общедидактических принципов наглядности, прочности, доступности, сознательности и активности, последовательности и систематичности, научности, связи теории с практикой, единства группового и индивидуального обучения.

Реализация первого из вышеупомянутых принципов становится возможной благодаря большому разнообразию форм аудио-визуально-кинестетической наглядности. В нашем случае наглядность, которую Я. А. Коменский определял как «золотое правило дидактики», реализуется: в 1) словесных описаниях фонетических объектов (в том числе и эмоционально окрашенных), помогающих осознать тембральные характеристики звуковых единиц и особенности движения / положения артикулирующих органов; 2) аудиозаписей, формирующих представление о «естественном», аутентичном звучании потока сегментных и супрасегментных единиц; 3) транскрипции, «выводящей студентов на уровень абстрактных символов» [5, с. 94]; 4) показа преподавателя, формирующего в когнитивной сфере обучающихся синтетический аудиовизуальный «облик» звука; 5) графических средств (рисунков, схем, тонограмм, тонетических символов и т. д.); 6) приёмов, активизируюших разные сенсорные модальности, например, пальпация гортани при произнесении звонких согласных и гласных (ощущение вибрации голосовых связок помогает понять физиологический механизм образования звука). Комплексное зрительно-кинестетическое ощущение артикуляций воспитывает моторное чувство, так же релевантное для усвоения фонетических умений, как, скажем, моторное чувство пальцевых движений музыканта. Вышеперечисленные виды наглядности способствуют формированию «интегрального интермодального «эмоционального» образа рассматриваемого фонетического объекта» [5, с. 94]. В результате фонетико-фонологические категории презентируются обучающимся не в готовом виде, а как бы «выращиваются» [4, с. 123] из коллективного и индивидуального сенсорного опыта.

Очевидно, что при несоблюдении принципа прочности обучение артикуляционным и перцептивным навыкам не будет результативным, поскольку последние, будучи высокоавтоматизированными, формируют базу для реализации языковых умений и навыков во всех рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

Прочность полученных знаний и навыков достигается, если соблюдается принцип доступности при презентации и «отработке» фономатериала. Предлагаемые студентам задания должны быть посильными для освоения, что снимает интеллектуальную и эмоциональную перегрузку и позволяет обучающимся сконцентрировать внимание на звуковой «оболочке», а не на содержательной стороне высказывания (т. е. на том, «как» сказать, а не «что» сказать). Вместе с тем выполнение заданий такого рода должно подразумевать и определенную степень психофизиологической нагрузки, необходимой для поддержания у обучающихся «интеллектуального и энергетического тонуса» [5, с. 95]. Полагаем, что здесь приоритет следует отдавать интенсивным, а не экстенсивным методикам, поскольку, на наш взгляд, максимально качественная фонетическая «отработка» небольших диалогических и монологических текстов, предназначенных для усвоения определенного фонетического явления или навыка, намного результативнее, чем некачественная подготовка учебного материала больших объемов.

Принцип последовательности и систематичности реализуется в использовании структурно-логических схем освоения фонетических дисциплин, продуманном системно-тематическом планировании содержания обучения (рабочие программы, учебные пособия, методические указания к практическим занятиям, рекомендации по организации самостоятельной работы студентов и пр.). Обращение к этому принципу также проявляется: в 1) выделении в изучаемом материале базовых фонетических понятий, их иерархизации и установлении причинно-следственных и функциональных связей с другими понятиями и явлениями; 2) в четком структурировании процесса обучения оперированию сегментными и супрасегментными единицами; 3) в постановке учебной задачи, которую студент должен осознать и пытаться поэтапно решить с опорой на те или иные ориентиры.

Усвоение «фонетической информации» во время презентации учебного материала должно также происходить с опорой на принцип сознательности и активности. Обучающиеся осознают и интериоризируют[1] следующие объекты:

– фонетические категории и явления (теория традиционного, «сообщающего» обучения, по Н. Ф. Талызиной);
– действия, выполняемые по определенным правилам (теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина);
– алгоритм «фонетических» действий в рамках теории программированного обучения (Л. Н. Ланда) [5, с. 96].

Заметим, что в обучении иноязычным артикуляционным и перцептивным навыкам единственно верной, по мнению большинства преподавателей-фонетистов, является сознательная имитация артикуляции звуков, ритмических моделей и интонационных контуров с опорой на слуховую память. Таким образом, создается основа для трансформации сознательной репродуктивной операции в бессознательный автоматизированный навык. Как известно, неосознанная имитация приводит к перегрузке памяти, а когнитивная основа (осознанная имитация, активизирующая психические процессы) делает процесс обучения более результативным.

В дальнейшем при освоении дисциплины «Теоретическая фонетика» и опоре на принцип научности, имеет место не только интериоризация обучающимися сформулированных наукой «готовых» знаний о звуковой системе, но и обсуждение «открытых вопросов» – разных концепций и интерпретаций фонетических явлений и фактов, что способствует развитию информационного компонента когнитивного блока ИФФК.

Принцип единства группового и индивидуального обучения предполагает сочетанное использование в учебной аудитории 1) разнообразных форм совместной деятельности и 2) индивидуального подхода преподавателя к обучающемуся, что особенно важно для такой дисциплины, как фонетика. Совместная коммуникативная деятельность в разных режимах («преподаватель – студент», «студент – студент», «преподаватель – студенты») формирует опыт рефлексии и взаимооценки, т. е. умение слышать, анализировать и исправлять свои и «чужие» произносительные ошибки. Студенты приобретают умение осуществлять совместный поиск правильных решений, развивают «перцептивную сензитивность», а также чувство ответственности, толерантность к окружающим и требовательность к себе. «Раскрепощению» произносительного механизма также способствуют хоровая имитация, инсценировка диалогов, декламация стихов. Такие виды работы развивают креативность и даже в какой-то степени артистизм обучающихся. Если работа в режиме «преподаватель – группа» ориентирована на гипотетического «среднего» студента, то анализ действий и контроль качества артикуляций каждого обучающегося осуществляется с помощью лингафонного и компьютерного оборудования в режиме «преподаватель – студент».

Принцип связи теории с практикой реализуется 1) в практическом применении полученных знаний об особенностях иноязычной артикуляционной базы, 2) в использовании студентами в «живой» коммуникации приобретенных навыков звукового кодирования, максимально приближенных к произносительной норме страны изучаемого языка.

Так в процессе формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции преломляются общедидактические («универсальные») принципы. Однако в силу того, что изучение и освоение фонетического аспекта языка характеризуется своей спецификой, необходимо определить и так называемые частнодидактические (или, по другой терминологии, частнометодические / методические) принципы построения процесса обучения.

Разрабатывая модель формирования ИФФК, мы опирались на частнодидактические принципы автономности, адаптивности, аппроксимации, коммуникативности, интегральности, компаративности и учета интерферирующего влияния родного языка, комплементарности, оптимальности / инва-

1 Интериоризация – формирование стабильных структурно-функциональных единиц сознания через усвоение внешних действий с предметами

риантности, эргономичности, приоритета перцептивных навыков и умений, постепенности / цикличности, программированного управления, опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся, потенциальной избыточности учебной информации, компиляции учебных материалов, позитивной эмоциональности [5, с. 97]. Инвентарь этих принципов был выделен с учетом «интересов» и особенностей деятельности обоих субъектов процесса обучения – преподавателя и студента.

Автономность подразумевает осознание обучающимся самостоятельной работы как важнейшего условия собственного развития. Нахождение оптимальных способов овладения звуковым аспектом иностранного языка (например, рациональное использование времени, учет своих физиологических возможностей, самостоятельный поиск индивидуальных приемов / стилей самообучения) формирует а) стратегии памяти, использующие мыслительные механизмы (ассоциации, создание логических связей, группировка, структурирование); и б) стратегии общей учебной компетенции – компенсаторные (опора на родной язык, антиципация), когнитивные (приемы индуктивного и дедуктивного умозаключения, аргументации, анализа) и метакогнитивные (планирование, самоконтроль и самооценка) [7; 1].

Адаптивность проявляется 1) в использовании разных режимов взаимодействия в учебной группе: «преподаватель – группа», «преподаватель – студент», «студент – студент»; 2) в выявлении причин типичных произносительных ошибок каждого обучающегося, их корректировке и формулировании индивидуальных рекомендаций по их исправлению; 3) в определении объема учебного материала; 4) в выборе «темпов» учебной и обучающей деятельности в конкретной группе в зависимости от уровня языковой и, в частности, фонетической подготовки студентов.

Очень важно при формировании ИФФК придерживаться принципа аппроксимации. Установка современной фонодидактики на приобретение минимального (для школьников и нелингвистов) и максимального (для лингвистов) аппроксимированного произношения, подразумевает 1) допустимость приблизительного артикулирования отдельных звуков и 2) возможность ограничения числа осваиваемых звуков и интонационных контуров. Таким образом, преподаватель имеет право игнорировать незначительные фонетические ошибки студентов и не тратить аудиторное время на объяснение и отработку тех фонетических явлений ИЯ, которые могут быть освоены самостоятельно. Такая стратегия повышает речевую активность обучающихся.

Поскольку в потоке речи фонетические явления представлены одновременно, необходимо использовать упражнения, которые позволили бы студенту даже в небольших сегментах языкового материала добиться «естественного» звучания. Согласно принципу интегральности, эту задачу успешно решают полифункциональные упражнения [5], помогающие отработать фонетические явления сначала изолированно, а затем в комплексе, т. е. интегральность проявляется в обучении корректному произнесению элементов речевой цепи и одновременно их корректной просодической организации. Так, например, работая над маленьким диалогом «An Interesting Film», представленным в классическом фонетическом курсе Ann Baker [9, с. 8], обучающиеся постепенно осваивают:

а) правильную артикуляцию монофтонга [ɪ];
б) отсутствие твердого приступа на стыке слов (Tim’sill);
в) связующий [r] (If you are [r] ill, Tim …);
г) сильную форму артикля «the» перед гласным (the [ðiː] Indians);
д) ядерные тоны Low-Rise, Mid-Level, Fall-Rise.

В одном только предложении «We’ll miss the beginning of the film» осваиваются: 1) частичная ассимиляция [s] и [ð] на стыке слов (…miss the beginning…), 2) слабая словоформа «of» (of the film) и 3) ровная шкала Mid-Level Head, очень типичная для английского языка и нетипичная для русского. Весь диалог воспроизводится «синтезированно», после того как достигается должное качество звучания его элементов.

Принцип комплементарности трактуется нами как взаимодополнение и «переплетение» компонентов когнитивной, перцептивной, артикуляционной и учебной деятельности и их соответствие индивидуальными потребностями и ценностными ориентирами студентов.

Коммуникативность предполагает использование более крупных единиц значащего фономатериала (многосинтагменные фразы, предложения, микротексты, диалоги, монологи) для отработки умения применять просодические средства (мелодика, ударение, темп, паузы, громкость звучания) адекватно ситуации общения.

Принцип компаративности постулирует противопоставление и сравнение разных фонетико-фонологических систем, а также учёт интерферирующего влияния родного языка. Особенно актуален этот принцип в системе поли-/мультилингвальной подготовки, когда последовательно вводится изучение нескольких иностранных языков.

Очевидно, что в рамках компетентностной образовательной парадигмы кардинальному пересмотру подлежит и содержание фонетических дисциплин в виде комплекса знаний, умений и навыков, которое необходимо отобрать, конкретизировать и структурировать. Принцип оптимальности (инвариантности) предполагает выделение единиц базовой и второстепенной информации, подлежащих активному усвоению. При отборе «инвариантов для продуктивного фонетического минимума» [5, с. 102] следует учитывать:

1) фонологическую релевантность элементов (фонем, просодем);
2) нормативность (образцовость) произношения;
3) степень распространенности мелодических контуров в аутентичной среде;
4) возможность не изучать фонетические явления, которые могут быть освоены самостоятельно.

Из последнего положения непосредственно вытекает принцип эргономичности – рационального использования учебного времени. Так, не стоит тратить аудиторное время на отработку произнесения редуцированных звуков в безударных слогах, поскольку они при правильном акцентировании и артикулировании слов в потоке речи озвучиваются правильно сами собой. Аналогично, не стоит слишком детально описывать «каноническое» положение органов речи для произнесения того или иного звука, поскольку речевой аппарат имеет избыточные звукообразующие возможности, благодаря чему можно добиться нужного акустического эффекта разными артикуляционными движениями. Таким образом, больше внимания уделяется развитию умения улавливать и распознавать своеобразную тембровую окраску звуков [3].

Что касается перцептивного минимума, вопрос о его отборе, на наш взгляд, ставиться не должен вообще в силу «бесконечности» употребляемых в оригинальной речи национальных, региональных, идиолектных и т. д. вариантов фонетических знаков. Этот факт является еще одним доводом в пользу приоритетного развития перцептивных (а не артикуляционных) навыков и умений через экстенсивное использование аутентичного звукового материала, иллюстрирующего характерные образцы разноакцентной иноязычной речи.

Формируя ИФФК, необходимо учитывать принцип постепенности и цикличности – развитие процесса познания не по линейному, а по спиральному принципу. (Так, некая цикличность прослеживается в тематической организации информативного материала – «знаниевого компонента» – в следующих друг за другом курсах практической и теоретической фонетики.). Очевидно, что положительный результат достижим при рациональном дозировании учебного материала и наличии логической преемственности между уже усвоенной и новой информацией.

Принцип программированного управления (концепция П. Б. Гурвича [6]) «представляет собой неразрывную связь 3 компонентов: 1) детального представления о целевом состоянии, которого должен достичь студент в результате конкретного обучающего воздействия, вытекающего отсюда 2) прогнозирования трудностей объективного и субъективного характера с пошаговой организацией

их преодоления и 3) обратной связи – получения студентом информации об успехе или неуспехе его учебной деятельности, своевременного подкрепления достигнутых результатов с помощью комплекса приемов» [5, с. 99].

Теоретическая информация, представленная в разработанном нами учебном пособии по практической фонетике, потенциально избыточна. Ее усвоение дает возможность обучающимся приобрести первый опыт работы с иноязычными научными текстами и оперирования лингвистической терминологией, что, как показала практика, в дальнейшем способствует более качественному усвоению такой концептуально сложной дисциплины, как «Теоретическая фонетика». Сначала формируется обобщенное представление о фонетическом факте, которое в дальнейшем становится элементом более глубокого и систематизированного знания о звуковой системе языка.

Как правило, студенты-лингвисты на момент поступления в вуз в достаточной мере владеют иностранным языком, чтобы понимать объяснения преподавателя-фонетиста. Опора на лингвистический и учебный опыт обучающихся позволяет реализовывать принцип компиляции учебных материалов – использования разных по уровню сложности фонетических пособий и других источников для отбора компонентов содержания, направленных на решение той или иной учебной микрозадачи.

Наконец, сегодня, когда многие студенты в силу многих причин не желают работать над качеством своего произношения, важнейшим принципом является наличие позитивно-эмоциональной атмосферы в учебной аудитории, помогающей преодолеть психологический барьер, всегда возникающий в условиях искусственной языковой среды, когда обучающимся для освоения артикуляционно-просодической базы иностранного языка приходится «разрушать» фонетические автоматизмы родного языка. Если у студентов нет тревожности, «ошибкобоязни» и психоэмоциональной напряженности, они способны в максимальной степени реализовать свой перцептивно-артикуляционный «потенциал».

Заключение / Conclusion. В заключение заметим, что опора на вышеизложенные принципы, как показал наш опыт формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов, оптимизирует процесс обучения и обеспечивает достаточный и высокий уровни владения фонетической составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста.

Полагаем, что результаты нашего исследования внесут свою лепту в решение проблемы подготовки фонетически компетентного специалиста-лингвиста и больше стимулируют дальнейшую разработку вопросов о принципах формирования разных компетенций как структурных компонентов готовности специалиста любого профиля к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

1. Вартанова К. Ю. Адаптивный вводно-фонологический курс как средство развития фонологической компетенции // Материалы Международного научно-методического симпозиума «Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения» (Пятигорск, 19–20 мая 2005 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2005. С. 109–110.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Веренинова Ж. Б. Опыт использования эмоциональных и рациональных приемов при обучении английскому произношению // Вопросы филологии. 2000. № 1 (4). С. 106–116.
4. Виноградов В. А. Консонантизм и вокализм русского языка (практическая фонология). М.: Изд-во Московского ун-та, 1971. 83 с.
5. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2006. 212 с.
6. Гурвич П. Б. О четырех общеметодических принципах организации обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 32–37.
7. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению ИЯ как образовательная цель // Иностранные языки в школе. 2001. № 1. С. 9–14.

8. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. 2005. № 9. С. 17–25.
9. Baker Ann. Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course. Third Ed. // Cambridge University Press, 2006. 224 p.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата): Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33786) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf

REFERENCES AND INTERNET RESOURCES

1. Vartanova K. Yu. Adaptivnyj vvodno-fonologicheskij kurs kak sredstvo razvitiya fonologicheskoj kompetencii (Adaptive introductory phonological course as a means of developing phonological competency) // Materialy Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Prepodavanie inostrannyh yazykov I kul'tur: problemy, poiski, resheniya» (Pyatigorsk, 19–20 maya 2005 g.). Pyatigorsk PGLU, 2005. Pp. 109–110.
2. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstny jpodhod (Active training in higher education). M.: Vyssh. shk., 1991. 207 p.
3. Vereninova Zh. B. Opyt ispol'zovaniya emocional'nyh I racional'nyh priemov pri obuchenii anglijskomu proiznosheniyu (Using emotional and rational techniques in teaching English pronunciation) // Voprosy filologii. 2000. No. 1 (4). Pp. 106–116.
4. Vinogradov V. A. Konsonantizm I vokalizm russkogo yazyka (prakticheskaya fonologiya) (Consonantism and vocalism in the Russian language). M.: Izd-vo Moscovskogo un-ta, 1971. 83 p.
5. Goncharova N. L. Formirovanie inoyazychnoj fonetiko-fonologicheskoj kompetencii u studentov-lingvistov: na material anglijskogo yazyka (Language students' foreign language phonetic and phonological competency development: based on the material of English): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08, Stavropol', 2006. 212 p.
6. Gurvich P. B. O chetyrekh obshchemetodicheskih principah organizacii obucheniya IYa (About four general methodical principles of foreign language learning) // Inostrannye yazyki v shkole. 2003. No. 6. Pp. 32–37.
7. Koryakovceva N. F. Avtonomiya uchashchihsya v uchebnoj deyatel'nosti po ovladeniyu IYa kak obrazovatel'naya cel' (Learner's autonomy in foreign language acquisition as educational aim) // Inostrannye yazyki v shkole. 2001. No. 1. Pp. 9–14.
8. Shiyanov E. N., Romaeva N. B. Poliparadigmal'nost' kak metodologicheskij princip sovremennoj pedagogiki (Polyparadigmality as methodological principle of modern pedagogy) // Pedagogika. 2005. No. 9. Pp. 17–25.
9. Baker Ann. Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course. Third Ed. Cambridge University Press, 2006. 224 p.
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatelnogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika (uroven' bakalavriata): Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2014 No. 940 (Zaregestrirovano v Minyuste Rossii 25.08.2014 No. 33786) [Elektronnyj resurs] // SPS "Konsul'tantPlyus". URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гончарова Нина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романо-германского языкознания и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Северо-Кавказского федерального университета. E-mail: goncharova_nl@mail.ru

Ломтева Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры романо-германского языкознания и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Северо-Кавказского федерального университета. E-mail: rgya-mk@yandex.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Nina Goncharova, Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, Department of Romance and Germanic Linguistics and Intercultural Communication, North Caucasus Federal University (NCFU). E-mail: goncharova_nl@mail.ru

Tatyana Lomteva, PhD (Pedagogy), professor, Department of Romance and Germanic Linguistics and Intercultural Communication, North Caucasus Federal University (NCFU). E-mail: rgya-mk@yandex.ru