

следования можно сделать следующее заключение:

1. У детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевую патологию, наблюдается существенное отставание в формировании навыков связной речи, в отличие от детей с нормой в развитии.

2. Показатели качественного анализа доказывают, что дети с тяжелыми нарушениями речи к старшему возрасту локально овладевают значением слова из-за сужения социального опыта, возможностей общения с окружающими людьми.

3. Недостаточные возможности использования языковых средств дошкольников с вербальными нарушениями отражаются на связности речевого высказывания и снижает познавательную мотивацию.

4. Познавательная активность дошкольников как с нормой в развитии, так и с речевой патологией снижена.

5. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента показал положительную динамику познавательного и речевого развития, которая характеризуется последовательным переходом от низкого к более высокому показателю.

6. Целенаправленная педагогическая деятельность по повышению познавательной активности детей позволяет проектировать и корректировать педагогические направления, формы и методы работы с дошкольниками, имеющими различные образовательные возможности.

7. Обеспечение педагогами коммуникативного взаимодействия дошкольников в группе сверстников способствует речевому развитию детей как с нормой в развитии, так и с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 339.

2. *Кабанова, Т.В.* Тестовая диагностика: обследование речи, общей моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями / Т.В.Кабанова, О.В. Долмина; под ред. Н.Е. Ильяковой. – М., 2008.

3. Комплексная диагностика уровней освоения «Программы воспитания и обучения в детском саду» / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой: диагностический журнал. Старшая группа / авт.-сост. Н.Б. Вершинина. – Волгоград, 2011.

4. *Шорохова, О.А.* Речевое развитие ребенка: Анализ программ дошкольного образования / О.А. Шорохова. – М., 2009.

5. *Яковлева, Н.Н.* Инклюзивное образование: социально-психологический аспект / Н.Н. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20 – 22 июня 2011, Москва). – М., 2011. – С. 240 – 242.

УДК 372.881.1

И.И. Головчанская

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор А.В. Щепилова

РОЛЬ И МЕСТО ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПОРТРЕТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА-БАКАЛАВРА

*Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции
«Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.*

В статье представлены промежуточные результаты диссертационного исследования по вопросу определения места и роли фоностилистической компетенции учителя иностранного языка уровня бакалавриата. Исследуется феномен иноязычного профессионального педагогического дискурса, устная реализация которого обеспечивается грамотно сформированной фоностилистической компетенцией.

Фоностилизация, фоностилистическая компетенция, профессиональный портрет учителя иностранного языка, иноязычный профессиональный педагогический дискурс, лингводидактика.

This article presents the interim results of the dissertation research on determining the place and the role of fonostylistic competence of the foreign language teacher on the level of a bachelor. The author studies the phenomenon of professional foreign pedagogical discourse, whose oral realization is provided by competently formed fonostylistic competence.

Fonostilistics, fonostylistic competence, professional portrait of foreign language teacher, foreign language professional pedagogical discourse, lingvo-didactic.

Целью настоящей статьи является определение роли и места фоностилистической компетенции (ФСК) в профессиональном портрете учителя иностранного языка уровня бакалавриата. Актуальность и научно-практический интерес к данной

проблематике вызван проводимым диссертационным исследованием на тему: «Формирование фоностилистической компетенции учителя иностранного языка (бакалавриат, французский язык).

Безусловно, последнее десятилетие любые обра-

зовательные процессы, на всех уровнях обучения неизбежно связывают с компетентностной парадигмой, которая за этот период кардинально поменяла научно-дидактические и практические взгляды на основные вопросы образования: «как учить?», «чему учить?», «для чего учить?». Вопросы, связанные с реализацией компетентностного подхода в обучении, стали одними из наиболее активно дискутируемых как в среде обучаемых, так и среди педагогов. Особенно остро эти проблемы обсуждаются на уровне научного сообщества не только российского, но европейского и мирового пространства. Проявление отечественного исследовательского интереса, на наш взгляд, вызвано желанием ученых привнести в компетентностную концепцию новые инновационные компоненты, которые сделают менее болезненным переход от знаниевой парадигмы и помогут адаптировать наше «академическое образовательное прошлое» на всех образовательных уровнях к существующим реалиям.

Актуальной проблемой сегодняшнего дня является разработка тактики и стратегии реализации компетентностного подхода. А.В. Щепилова видит решение этой проблемы на стратегическом уровне путем создания моделей проектируемого результата профессиональной подготовки, в соответствии с требованиями современной образовательной парадигмы. А на тактическом – создание условий для эффективного воплощения этих моделей на практике [7, с. 68].

Разделяя научные взгляды А.В. Щепиловой, в контексте проводимого исследования нами было осуществлено «глубокое осмысление и всестороннее описание компетенций», соответствующих педагогическому направлению подготовки специалистов уровня бакалавриата, который был синтезирован с многолетним профессиональным личным опытом преподавания в педагогическом вузе. Этот этап работы выявил необходимость и своевременность включения фоностилистической компетенции в инвентарь профессиональных компетенций, формирующий идеальную современную модель учителя иностранного языка уровня бакалавриата.

Специфика профессиональной деятельности учителя иностранного языка новой формации заключается в том, что он обязан решать не только целый спектр профессионально-образовательных, культурно-просветительских и научно-исследовательских задач, заложенных в действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, будущий учитель иностранного языка также должен являться «медиатором культур», т.е. быть «языковой личностью, познавшей посредством изучения языков как особенности разных культур, так и особенности их взаимодействия. Готовность педагога к эффективному построению процесса обучения иностранному языку, к формированию адекватной современной ситуации картины мира должно основываться на принципах интеграции личности в мировую и национальную культуру, то есть на его способности к межкультур-

ному общению с учетом приобретенных качеств медиатора культур и национальных особенностей речевого поведения» [4, с. 7].

Данные задачи указывают на потребность обратить особое внимание на языковые средства, которые обеспечивают высокий профессиональный уровень преподавания, так как учитель иностранного языка является своего рода эталоном в постижении основ иного языка. А его речь (артикуляция, дикция, интонация, темп, соответствующий лексический и грамматический багаж и т.д.) является инструментом для четкого и ясного изложения мысли, доступной для всех категорий обучаемых. Важность этого аспекта подтверждается тем фактом, что большую часть информации человек получает вербальным путем, воспринимая ее на слух.

К таким языковым средствам, позволяющим осуществлять успешную устную коммуникацию в различных ситуациях иноязычного общения на бытовом и профессиональном уровне, следует отнести фонетические, интонационные, а также фоностилистические средства. Использование фоностилистических средств указывает на глубокие знания закономерностей функционирования фонетического аспекта языка в различных формах и типах устной речи и, как результат, на их реализацию в профессиональной сфере.

Вопросы, связанные с разными аспектами формирования и реализации произносительных навыков, всегда являлись предметом научно-исследовательского интереса отечественных и зарубежных исследователей (Р.И. Аванесов, К.К. Барышникова, Л.В. Бондарко, Р.А. Будагов, Л.А. Вербицкая, С.М. Гайдучик, М.В. Гордина, Л.Р. Зиндер, Н.А. Катагощина, Н.С. Трубецкой, Л.В. Щерба, F. Carton, M. Grammont, P. Léon, A. Matinet и т.д.). Феномену произносительного аспекта в контексте культуры речевого общения посвятили свои труды такие ученые, как М.М. Бахтин, В.В. Бужинский, С.В. Беляева, Е.А. Коголова, Н.И. Формановская, К. Н. Хитрик и т.д.

Однако проведенный анализ научной литературы указывает на отсутствие научных разработок, раскрывающих суть и значение фоностилистического ракурса профессиональной деятельности учителя иностранного языка, который, на наш взгляд, наиболее точно и глубоко отражает ее специфику.

Обратимся к «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, который трактует термин «фоностилистика» как раздел науки, изучающий произносительные варианты языковых единиц и закономерности их функционирования в различных ситуациях общения [1, с. 340]. Как самостоятельное направление в теории языка и языковедении, фоностилистика устремлена к анализу и систематизации связи следующих понятий: звук – значение – принцип соединения звука и значения в речевой практике человека. То есть рассматривает звуковую организацию речи как средство реализации смысла, а смысл, суть, в свою очередь, как явление «звучащее».

Фоностилистика, являясь разделом лингвистики,

исследующим языковые средства фонетического уровня, по мнению М.А. Соколовой, «изучает реализацию потенциальных функционально-стилистических возможностей языка на фонетическом уровне в зависимости от целей и задач общения, характера содержания, типа мышления и различных ситуативных возможностей общения в той или иной социальной сфере» [5, с. 94]. Ее основные положения направлены на анализ фонетических, просодических и стилистических средств, используемых носителями языка в конкретных коммуникационных целях, на их ситуативно-стилистическое расслоение.

В этой связи особенно интересным и важным для нас является направление фоностилистических исследований, рассматривающее в качестве объекта социальные, профессиональные и индивидуальные диалекты. Эта ветвь науки, безусловно, играет большую роль для развития фоностилистики, а также помогает решить целый ряд междисциплинарных проблем на стыке различных наук, в том числе и лингводидактики, по вопросу формирования фоностилистической компетенции как компонента профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Последние пятнадцать лет изучение вопросов, связанных с профессиональной компетентностью и формированием профессиональных компетенций специалистов различных профилей и, в частности, учителя (В.А. Адольф, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин и др.), выявили, что компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования в образовательном процессе педагогического вуза, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, связи высшего образования уровня бакалавриата и магистратуры с другими уровнями профессиональной подготовки. Центральным фактором проектирования образования становится развитие личности студента-будущего учителя. Этот факт потребовал новой организации, междисциплинарной интеграции содержания и технологии обучения.

Анализируя компонентный состав профессиональной компетентности учителя-бакалавра, предложенный отечественными учеными на разных этапах компетентностной парадигмы, от ее проникновения в систему российского образования и далее на всех этапах ее становления, для нас кажется объективным и логичным рассматривать в качестве оптимальной модели систему Ю.В. Ткачевой. Исследователь очень четко, последовательно и аргументированно, синтезируя опыт и результаты ученых по данному вопросу, а также следуя запросам действующих образовательных стандартов, формулирует структурные компоненты профессиональной компетентности.

Ю.В. Ткачева делает особый акцент на взаимосвязи и взаимодействии корпуса ключевых, базовых и специальных компетенций. Ключевые профессиональные компетенции реализуются в свойствах общепрофессионального характера – базовых компетенциях, которые в свою очередь являются неотъем-

лемой целевой частью подготовки педагога, независимо от его профиля. Конкретизация специфики деятельности учителя отражается в объекте педагогической деятельности. Для преподавателя иностранного языка (далее – ИЯ) – это межкультурная и межличностная коммуникация. Следовательно, базовые компетенции находят свое отражение в свойствах профессионально-функционального характера – специальных компетенциях учителя-бакалавра ИЯ.

Согласно Ю.В. Ткачевой, корпус специальных компетенций представляет собой трехкомпонентную структуру, отвечающую задачам подготовки бакалавров. В ее состав входят: филологическая, лингводидактическая и межкультурная коммуникативная компетенции, причем исследователь использует также термин «иноязычно-коммуникативная компетенция», который по своей сути воссоединяет в себе все необходимые компоненты профессиональной компетентности учителя ИЯ. В нашем исследовании в качестве третьего компонента будет рассматриваться иноязычная коммуникативная компетенция.

Необходимо отметить, что данные компетенции не нашли отражение в действующем ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», что и явилось предметом научного исследования Ю.В. Ткачевой, в контексте формирования лингводидактической компетенции, а также отвечает интересам проводимого нами диссертационного исследования.

Данное положение дел позволяет зафиксировать последовательное подчинение целевых компонентов профессиональной подготовки – от универсальных (обобщающих) целей – формирование ключевых профессиональных компетенций, к более частной – формирование специальных компетенций. Исследователь констатирует особый статус специальных компетенций – статус интегрирующего компонента, на которого возлагается ведущая роль в обеспечении целостности системы, единства всех ее компонентов [6, с. 44]. Как раз такой междисциплинарный интеграционный компонент и лежит в основе формирования фоностилистической компетенции учителя иностранного языка.

Особенностью профессиональной деятельности учителя является то, что ему приходится работать с учениками разных возрастных категорий. Следовательно, педагог должен владеть определенным спектром знаний не только в области таких наук как возрастная психология и физиология и т.д., которые входят в базовый модуль дисциплин, а также владеть профессиональным педагогическим дискурсом как инструментом для реализации образовательных, воспитательных и педагогических задач в соответствии с каждым возрастным этапом.

Педагогический профессиональный дискурс является понятием многокомпонентным и включает в себя профессиональное владение русским языком, риторикой, основами ораторского искусства, культурой речевого общения, профессиональной этикой, стилистикой, владение стратегиями речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации.

Для учителя иностранного языка владение про-

фессиональным педагогическим дискурсом указывает на специфику данного профиля и преобразуется в полилингвальный феномен, который требует особого внимания в профессиональной подготовке. Учитель должен на иностранном языке реализовывать все профессиональные задачи, грамотно и доступно объяснять материал, обладать четким и корректным произношением, а также декламационным навыком в соответствии с уровнем владения иностранным языком и возрастом обучаемых. Именно эти факты и подтверждают необходимость формирования фоностилистической компетенции учителя иностранного языка уровня бакалавриата, так как эта ступень высшего профессионального образования закладывает, формирует и развивает все необходимые профессиональные качества учителя-практика.

Итак, следуя логике наших рассуждений, фоностилистическая компетенция (ФСК) учителя ИЯ является собой поликомпонентную систему знаний, навыков, умений, а также отношений, качеств и ценностей, обеспечивающую адекватный как для каждой возрастной категории обучаемых так и для межкультурного общения, вербальный аспект иноязычного профессионального педагогического дискурса (ИППД), основанного на высоком уровне владения фоностилистическим варьированием, а именно: фонематическим, просодическим и функционально-стилистическим аспектом преподаваемого и родного языка.

Таким образом, опираясь на сформулированное рабочее определение центрального для исследования понятия ФСК, следующим нашим шагом является определение места ФСК, с точки зрения того, как она поддерживает компоненты профессиональной компетентности учителя ИЯ. Для решения данной задачи рассмотрим, каким образом исследователи в об-

ласти лингводидактики классифицируют фонетический, просодический и функционально-стилистический компонент в свете компетентностной парадигмы.

Анализ научно-методических источников (Бердичевский А.Л., Бим И.Л., Вятютнев М.Н., Гез Н.И., Зимняя И.А., Ломакина О.Е., Малев А.В., Пассов Е.И., Сафронова В.В., Соловова Е.Н., Фатхуллина Р.Р.) указывает на то, что овладение произносительной стороной речи исследователи преимущественно относят к коммуникативной (КК) и иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Рассматривая иностранный язык в качестве профильной дисциплины в различных профессиональных областях, ученые единогласно отмечают, что именно формирование ИКК является одной из главных целей лингвистического образования. Она представляет собой базовую часть специальных компетенций, входящих в инструментарий профессиональных компетенций учителя ИЯ.

Изучение компонентного состава ИКК, зафиксированного в лингводидактических источниках (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Гончарова Н.Л., Московская Н.Л., Сафонова В.В., Хомутова А.А.) позволил нам очертить весь спектр субкомпетенций, а именно: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и социальную. Исследование содержательной части всех компонентов ИКК дает нам право констатировать, что фонетический, просодический и функционально-стилистический компоненты, составляющие фоностилистическую компетенцию, являются составными элементами практически всех субкомпетенций ИКК, это имеет свое отчасти имплицитное и отчасти эксплицитное выражение, что отражено в таблице.

Таблица

Иноязычная коммуникативная компетенция

Компонентный состав ИКК	Фоностилистическая составляющая
Лингвистическая компетенция (ЛК)	Комплекс знаний о звуковых единицах языка и физиологических особенностях их реализации (фонемы, фонематическая транскрипция, классификация звуков речи, слоговое деление, ударение, ритмическая группа, синтагма и т.д.); об интонационном оформлении, стилях произношения, диалектах
Социокультурная компетенция (СКК)	Комплекс знаний о значении и применении фонетических и функционально-стилистических средств, фоностилистического варьирования в зависимости от контекста коммуникативной ситуации, о вариативности произношения, о преодолении динамических стереотипов родного языка
Социолингвистическая компетенция (СЛГ)	Знания о функционировании фонетических и функционально-стилистических единиц, их дифференциации (социальная принадлежность коммуниканта, возраст, профессия, образовательный уровень) и методах подбора для введения в практику и достижения поставленной цели
Социальная компетенция (СК)	Включает в себя комплекс навыков и умений в области адаптации собственного произношения и стилистического варьирования в соответствии с нормативными произносительными канонами иностранного языка и заданной коммуникативной задачей
Дискурсивная компетенция (ДК)	Включает комплекс знаний, умений и навыков в области фоностилистической организации речевых высказываний, их интонационного оформления, конечной целью которого является активизация, включение и внимание со стороны других участников коммуникации
Стратегическая компетенция (СтК)	Включает в себя использование всего спектра лингвистических (фонетических и функционально-стилистических средств) и экстралингвистических средств (речевые паузы, жестикация, мимика и т.д.) для преодоления непонимания и компенсации недостатка знаний иностранного языка



Рисунок. Место ФСК в профессиональной компетентности учителя ИЯ

Следовательно, роль фоностилистической компетенции учителя-бакалавра ИЯ заключается в том, что он, являясь интегрирующим связующим звеном в структуре ИКК, сочетает в себе весь спектр знаний, умений, навыков, отношений и ценностей, сформированность которых указывает на высокий профессиональный уровень педагога в решении образовательных и воспитательных задач вербальными средствами иноязычного профессионального педагогического дискурса (ИППД). А ее место в профессиональной компетентности учителя ИЯ фиксируется следующим образом: фоностилистическая компетенция предстает связующим, сквозным, поддерживающим компонентом всех субкомпетенций, входящих в состав ИКК, что наглядно отражено на рисунке.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М., 2009.
2. Бужинский, В.В. Иноязычная произносительная культура как базовая составляющая профессиональной речи / В.В. Бужинский // Профессиональная коммуника-

ция: вербальные и когнитивные аспекты: Сборник докладов Международной научно-практической конференции. – М., 2007. – URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/st13.pdf>

3. Гайдучик, С.М. Фоностилистические черты монологической речи современного немецкого языка / С.М. Гайдучик // Звуки речи и интонация. – Вильнюс, 1970. – Т. 4. – С. 114 – 121.

4. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб., 2005.

5. Портнова, Н.И. Фоностилистика французского языка / Н.И. Портнова. – М., 1986.

6. Соколова, М.А. Практическая фонетика английского языка / М.А. Соколова. – М., 1984.

7. Ткачева, Ю.В. Системно-структурный подход к определению целей и содержания лингводидактической подготовки бакалавра педагогического образования (проф. «Иностранный язык»): дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Ткачева. – Иркутск, 2010.

8. Щепилова, А.В. Формирование профессиональной компетентности выпускника вуза: опыт анализа двух подходов к созданию образовательных программ / А.В. Щепилова // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сб. статей международной научно-практической конференции памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М. 2013. – С. 67 – 72.

УДК 37

Е.Л. Кудрявцева

ROAD CARD BILINGUAL: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ЦЕЛЕВОГО ПСИХОЛОГО- И МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БИЛИНГВОВ

Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции «Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.

Представленный в статье проект по созданию «Дорожной карты билингва» ведет начало от написания и апробации тестов для дошкольников и учащихся начальной и средней школы, направленных на установление уровня сбалансированности естественного двуязычия с учетом лингвистических (в т.ч. типичная и атипичная интерференция между родным и нерод-