



LINGUISTIC-CONTRASTIVE AND LINGUO-DIDACTIC FEATURES OF RUSSIAN AND NATIVE SOUND SYSTEMS

Nargiza Ravilevna Dindarova

Student (PhD)

Uzbekistan State World Languages University

Tashkent, Uzbekistan

[*nargizadindarova@gmail.com*](mailto:nargizadindarova@gmail.com)

[*https://orcid.org/0009-0001-6273-7492*](https://orcid.org/0009-0001-6273-7492)

[*https://doi.org/10.36078/1778833141*](https://doi.org/10.36078/1778833141)

Abstract. The Russian phonetics course is designed for Turkic-speaking students at universities in Uzbekistan, where Russian is taught as a second or foreign language. The course focuses on improving pronunciation skills, developing an appropriate articulatory base, and eliminating errors caused by differences between the sound systems of Uzbek and Russian. Special attention is paid to systematic work on the articulatory base of Turkic-speaking learners, including pronunciation training and correction at all stages of instruction. The use of minimal pairs and progressively more complex phonetic tasks helps students consciously control their pronunciation and overcome typical errors resulting from interference between their native language (Uzbek) and the target language (Russian). The practical orientation of the course facilitates the application of acquired knowledge and skills in real communicative situations, contributing to the development of students' communicative competence and confidence in using Russian. The study also examines theoretical aspects of phonetics, including the principles of the Moscow and Leningrad phonetic schools, as well as the concepts of invariant, variation, and phoneme variants, together with the prosodic features of the Russian language. Particular attention is given to interference at the segmental and prosodic levels, including difficulties related to vowel reduction, consonant assimilation, and the pronunciation of phonemes absent in the learners' native language. The importance of a contrastive linguistic approach is emphasized, as it helps identify similarities and differences between the native and target languages and contributes to more conscious pronunciation acquisition. The practical part of the study analyzes methods of pronunciation correction, the use of minimal pairs, and the gradual increase in phonetic task complexity. The teaching tasks proposed in the study are aimed at developing stable phonetic skills, reducing interference, and creating conditions for effective communication in Russian.

Keywords: teaching methods, Turkic-speaking learners, phonetics, pronunciation skills, interference, articulatory base, phoneme, prosody, contrastive linguistic approach.

ЛИНГВОКОНТРАСТИВНЫЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ И РОДНОЙ ЗВУКОВЫХ СИСТЕМ

Наргиза Равильевна Диндарова

Докторант (PhD)

*Узбекский государственный университет мировых языков
Ташкент, Узбекистан*

Аннотация. Статья посвящена организации фонетического курса русского языка для студентов-тюркофонов в университетах Узбекистана, где русский язык преподаётся как неродной (или как иностранный). Основное внимание уделяется улучшению произносительных умений, созданию артикуляционной основы и устранению ошибок, вызванных различиями в звуковых системах двух языков. Особое внимание уделяется системной работе с артикуляционной базой студентов-тюркофонов, что включает постановку и коррекцию произношения на всех этапах обучения. Применение минимальных пар и поэтапное усложнение фонетических заданий помогают учащимся сознательно контролировать свое произношение и преодолевать типичные ошибки, вызванные интерферирующим влиянием как их родного (узбекского), так и изучаемого (русского) языков. Практическая направленность курса обеспечивает перенесение полученных знаний и умений в реальные речевые ситуации, что способствует росту коммуникативных навыков и уверенности обучающихся в использовании русского языка. На основе этих практических подходов анализируются теоретические аспекты фонетики, включая положения Московской и Ленинградской фонетических школ, а также понятия инварианта, вариации и варианта фонемы, и особенности просодической структуры русского языка. Отдельно исследуются проблемы интерференции на сегментном и просодическом уровнях, включая сложности качественной редукции гласных, ассимиляцию согласных и произношение фонем, которые отсутствуют в родном языке обучающихся. Акцентируется важность лингвоконтрастивного подхода, который помогает выявить различия и общие черты между родным и изучаемым языками, что способствует более осознанному овладению произношением. Практическая часть работы анализирует методы коррекции и постановку произношения, противопоставление минимальных пар и поэтапное усложнение фонетических задач для цели обучения. Предлагаемые в работе учебно-языковые задания направлены на создание устойчивых фонетических навыков, снижение уровня интерференции и создание условий для эффективной коммуникации на русском языке.

Ключевые слова: методика преподавания; тюркоязычная аудитория; фонетика; произносительные навыки; интерференция; артикуляционная база; фонема; просодия.

Введение

В вузах Узбекистана, где русский язык преподаётся как неродной (или как иностранный), особенно остро стоит задача развития

произносительных навыков у студентов-тюркофонов, для которых родным является узбекский, казахский, каракалпакский и другие тюркские языки. Качественное произношение – это фундамент, без которого невозможно эффективно осваивать лексику, грамматику и осуществлять коммуникацию на изучаемом языке.

Если произносительные навыки сформированы недостаточно, то ошибки, обусловленные влиянием особенностей двух языков (то есть интерференция) становятся системными, что препятствует нормативному произношению и пониманию русской речи.

Традиционно причинами речевой интерференции считаются особенности родного языка, которых нет в изучаемом языке, и это может негативно влиять на процесс овладения вторым языком, вызывая речевые ошибки. М. Джусупов считает, что причиной речевой интерференции на неродном языке являются как особенности родного языка, так и особенности изучаемого языка, поэтому она результат не одностороннего негативного процесса, а двустороннего [Джусупов 2021].

В последние годы в системе вузовского преподавания русского языка как неродного в Узбекистане усиливается его образовательный статус. Как отмечает М. Джусупов, «русский язык не обладает официальным государственным статусом, но обладает образовательным статусом, т. е. является обязательной общеобразовательной дисциплиной в школе и в вузе. Определение образовательного статуса языковой дисциплины в государстве зависит от многих условий» [Джусупов 2012]. Эти факторы связаны как с самой системой образования, так и с политическими аспектами, историей нации и государства, а также с уровнем социальной востребованности изучаемого языка.

Кроме того, учитывается широта и глубина его социальных функций в стране и за рубежом. Совокупность указанных факторов влияет на структуру фонетического курса, выбор учебных материалов и подходов к развитию произносительных навыков студентов-тюркофонов.

Целью данного исследования является научно-методическое обоснование и разработка структуры фонетического курса русского языка для студентов-тюркофонов на основе лингвоконтрастивного метода. Работа направлена на создание эффективной системы формирования артикуляционной базы, способствующей минимизации интерференции и развитию произносительных навыков в условиях обучения русскому языку как неродному.

Задачи исследования: провести сопоставительный анализ фонологических систем русского и родного (узбекского) языков для выявления интерференции; определить лингводидактическую значимость понятий инварианта, вариации и варианта фонемы для поэтапного освоения русской звуковой системы; разработать учебно-языковые задания, обеспечивающие автоматизацию нормативного русского литературного произношения студентов-тюркофонов.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели использовался лингвоконтрастивный анализ фонологических систем контактирующих языков, а также эмпирический метод: наблюдение за речью студентов-тюркофонов. Материалом данной работы послужили исследования по фонетике, лингводидактике и методике обучения. Эмпирическую базу составили результаты речевой практики студентов-тюркофонов, ставшие основой для разработки представленной системы учебно-языковых заданий и упражнений – от фонематической диагностики до артикуляционной пластики.

Результаты

На основе лингвоконтрастивного анализа и положений о позиционном варьировании фонем нами была разработана поэтапная система учебно-языковых заданий. Предложенный комплекс направлен на последовательную трансформацию артикуляционной базы студентов-тюркофонов и автоматизацию произносительных навыков. Система структурирована по четырем функциональным блокам, каждый из которых решает специфические лингводидактические задачи.

Обсуждение

Контрастивный (лингвоконтрастивный, сопоставительный) анализ – это один из основных методов современной лингвистики, заключающийся в сравнении материала двух языков: родного и изучаемого – с целью определения их взаимных структурных соответствий и отличий [Михеев 2022]. Этот метод подразумевает проведение сопоставительного анализа фонетико-фонологических систем родного и изучаемого языка. В процессе обучения необходимо чётко идентифицировать состав фонем и их позиционные разновидности, что важно для развития правильного русскоязычного произношения студентов-тюркофонов.

В методике и лингводидактике русского языка важную роль играет концепция Московской фонологической школы (МФШ). Фундаментальные положения этой школы, заложенные в трудах

Р. И. Аванесова, позволяют системно описать звуковую сторону языка через призму позиционных чередований [Аванесов 1956]. МФШ определяет систему фонем и их инварианты, вариации и варианты в различных позициях слова.

Фонема (*греч.* *phoneme* — звук). Кратчайшая звуковая единица, способная различать звуковые оболочки (звуковую сторону, звучание) разных слов и морфем [Розенталь 1972]. Система фонем представляет собой упорядоченную совокупность минимальных звуковых единиц языка, которые выделяются на основе внутрисистемных связей (противопоставлений) и позиционных особенностей [Джусупов 1991].

Фонема является основной структурной единицей слова и в целом языка, поэтому фонема порождает смысловое выдвижение в значении языковых единиц: ток — сок; дом — дам — дум — дым [Джусупов Н. 2016].

Фонема рассматривается не как изолированный звук, а как группа звуковых реализаций, объединённых общей смыслоразличительной функцией. В её составе выделяется инвариант — основная разновидность фонемы, дифференциальные признаки которой проявляются в позиции максимальной различительности и минимальной обусловленности [Джусупов 1991].

Наряду с инвариантом существуют позиционные вариации, они представляют собой звуковой облик фонемы, который обусловлен фонетическими условиями произношения (влиянием соседних звуков) [Джусупов 1991]. В слабых позициях по различительности и обусловленности может происходить нейтрализация противопоставлений, что приводит к появлению разных вариаций и вариантов фонемы. Например: 1) мять [*м'át'*]; звук [á] — вариация, так как находится в позиции максимальной обусловленности; 2) дом — дома. В словоформе *дома* фонема /o/ редуцировалась в позиции минимальной различительности и максимальной обусловленности, поэтому произносится звук как [a], обозначаемый в фонетической транскрипции знаком [ʌ].

Согласно М. Джусупову, к разновидностям фонем, помимо инвариантов, вариаций и вариантов, относятся и вариаты — звуки языка, которые употребляются в дистрибутивно различных, но равноценных позициях в составе одной морфемы, то есть позиционно равноценные и в то же время взаимозависимые звуковые единицы. Это положение выявлено в результате анализа звуковой системы казахского языка в сопоставлении с русским [Джусупов 1991].

Данное разграничение имеет не только теоретическое, но и методическое значение для организации обучения произношению в иноязычной аудитории.

Понимание структуры фонем, а также особенностей их позиционной реализации позволяет осуществлять переход к практическим упражнениям, направленным на нейтрализацию типичных ошибок.

В методическом плане данный подход соотносится с положением Е. А. Брызгуновой о том, что «фонетический минимум — общий, пути овладения им — различные» [Брызгунова 1963: 4]. При обучении тюркоязычных студентов это подразумевает необходимость подбора специальных методов, приёмов, учитывающих особенности артикуляционной базы и фонологической системы родного языка. «В практическом курсе русского языка работе над артикуляционными звуками уделяется большое внимание как на этапе постановки произношения, так и в случае необходимости его коррекции. Результатом занятий является формирование артикуляционной базы» [Азимов 2009: 19].

Понимание трёхуровневой схемы (инвариант — вариация — вариант) является крайне важным для лингводидактики, методики и эффективного освоения произношения.

Во-первых, совокупность этих разновидностей составляет набор элементарных звуковых единиц, который способствует формированию фонетического минимума и осознанному овладению нормами литературного произношения [Джусупов 1991].

Во-вторых, это помогает прогнозировать и целенаправленно преодолевать звуковую интерференцию.

В контексте формирования произносительных навыков важным представляется положение А. Реформатского о природе акцента. Учёный указывал на то, что для обучающихся наибольшую трудность представляет не изолированная артикуляция новых звуков, а их реализация в потоке речи — в специфических позиционных вариациях и вариантах. Как отмечает исследователь, носитель языка подсознательно проецирует привычные фонетические нормы родной системы на изучаемую, что и порождает устойчивую интерференцию [Реформатский 2000]

Практика показывает, что значительная часть произносительных ошибок связана с тем, что обучающиеся-тюркофоны ориентируются на графический облик слова и произносят его так, «как написано»,

игнорируя при этом позиционные изменения звуков в изучаемом (русском) языке, например:

- 1) в словах *вода, молоко, хорошо* часто можно услышать, как произносят их без редукции гласных — [молоко], [хорошо], в отличие от нормативных [мьл'кó], [хърлшó];
- 2) вокализация сочетаний согласных в слове: стол — *ыстол*, стакан — *ыстакан*, шкаф — *ышкап* при произношении слова шкаф возникает два вида интерференции:
 - а) вокализация сочетания согласного в инициальной позиции слова;
 - б) изменение конечного согласного [ф] на [п], так как звук [ф] не встречается в конце тюркского (конкретно узбекского) слова.

Подобным образом обучающиеся могут сохранять звонкость согласных или игнорировать ассимиляцию по глухости, произнося неправильно вместо правильного [скаскъ], ([ысказка]), [молот].

При обучении русскому языку студентов-тюркофонов необходимо учитывать, что явление интерференции затрагивает как произношение отдельных звуков и их сочетаний, так и интонационно-ритмические особенности речи.

Влияние родного (узбекского) языка отражается на всех уровнях фонетической системы — как на сегментном, так и на просодическом, что требует особого внимания в процессе преподавания русского языка.

В-третьих, понимание различий между инвариантом, вариацией и вариантом фонемы позволяет правильно организовать процесс обучения произношению. Это подразумевает, что учебные материалы должны подаваться поэтапно: в начале используются слова, в которых фонемы реализуются в сильных позициях и наиболее чётко передаются, так как в таких условиях вероятность ошибок меньше. Затем постепенно следует переходить к словам, в которых проявляются позиционные изменения звуков (редукция гласных, оглушение согласных, ассимиляция и т. д.), что требует более осознанной артикуляционной работы и закрепления норм произношения.

В-четвёртых, если не учитывать позиционные особенности звуков, сопоставление родного (узбекского) и изучаемого (русского) языков будет поверхностным. Понимание системы разновидностей фонем — инвариантов, вариаций и вариантов — помогает понять, что звуки, обозначаемые одинаковыми буквами в русском и родном языках, произносятся по-разному в зависимости от позиции в слове и не могут

считаться полноценными эквивалентами. Так, гласная /o / в русском слове молоко произносится различно в ударной и безударной позиции [мьл^ок^о], тогда как в узбекском языке соответствующая гласная сохраняет одинаковое звучание в любых позициях (*бола* — *болалар* и т.д.).

Аналогично, согласный *z* в словах *город* и *луг* меняет артикуляцию в зависимости от позиции и соседних звуков. Игнорирование этих различий может приводить к устойчивым ошибкам у студентов-тюркофонов, если преподаватель ориентируется только на буквенные соответствия, не учитывая позиционные особенности фонем русского языка.

Помимо сегментного уровня (фонемного состава) различия могут проявляться и на просодическом уровне.

Просодия (*греч.* *prosodia* — припев, ударение) — общее название таких ритмико-интонационных сторон речи, как высота тона, длительность, громкость и т.д. [Розенталь 1972].

На просодическом уровне различия проявляются в акцентной структуре слов (перенос ударения на последний слог, например, *му́зыка* → *музыка́*, *ка́федра* → *кафедра́*, *литерату́ра* → *литература́*) и в особенностях несоблюдения слоговой организации русской речи в слове. Учёт различий этих двух языков позволяет эффективно планировать преподавание фонетического курса в вузовской тюркоязычной аудитории и даёт возможность постепенно формировать правильное русскоязычное произношение у студентов-тюркофонов.

Русский язык является акцентным, где ударение играет важную роль в различении смыслов и форм слов. В отличие от этого, в тюркских языках функционирует сингармонизм.

Сингармонизм — это своеобразный результат коартикуляции гласных и согласных — однородная тембральная организация всех звуков, составляющих фонетический облик слова, независимо от количества слогов [Джусупов 1991].

Сингармонизм обеспечивает тембральную согласованность слова. М. Джусупов отмечает, что сингармонизм наряду с особенностями строения слога является определяющей артикуляционной доминантой носителей тюркского языка [Джусупов 2012]. Поскольку в родном для тюркоязычных студентов (узбекском) языке ослаблен или отсутствует сингармонизм, а система гласных имеет свои особенности, это напрямую влияет на их русскоязычное произношение. Такие

отклонения возникают также из-за специфики артикуляционной базы родного языка, а именно набора стабильных артикуляционных умений, которые развиваются в ходе освоения своего языка и непроизвольно переносятся на изучение русского языка [Джусупов 1991].

Так, отсутствие буквы для фонемы /ы/ в узбекском языке приводит к тому, что студенты заменяют этот звук на акустически схожие эквиваленты: язык → [язик], плыть → [плить], пустынный → [пустинный]. Подобные ошибки подчеркивают важность обращения к положениям Ленинградской фонетической школы (ЛФШ), акцентирующей внимание на акустических свойствах гласных и их качественных изменениях в речи.

Такой подход дает возможность объяснить особенности русской вокалической системы, развивает у обучающихся-тюркофонов слуховое восприятие и помогает уменьшить фонетическую интерференцию.

Интерференция в речи студентов-тюркофонов проявляется на многих уровнях и может быть разделена на парадигматическую и синтагматическую. Парадигматические ошибки возникают из-за путаницы в фонемах и их замены, в то время как синтагматические ошибки связаны с нарушением звуковой сочетаемости в составе слога, добавлением гласных при сочетании согласных и изменением слоговой структуры слова.

С методической точки зрения, организация фонетического курса для тюркоязычных студентов должна иметь системный и целостный характер. Как отмечают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, «учёт родного языка реализуется в продуманной системе упражнений по темам и явлениям, наиболее трудным для учащихся той или иной национальности. Недаром многие методисты говорят, что овладеть иностранным языком — это значит овладеть его трудностями» [Костомаров 1976].

По мнению М. Джусупова, на первом этапе обучения следует сосредоточиться на звуках, которые частично схожи по звучанию с узбекским языком [а, о, у, м, н, т], что поможет уменьшить психологический барьер и облегчить начальную адаптацию к русской фонетической системе [мама, дом, рука].

В дальнейшем следует обучать с учётом тембральных особенностей слога — начиная с твердых нелабиализованных сочетаний [та, да, ка] и лабиализованных слогов [бо, ку] и переходя к мягким и

палатализованным конструкциям [*ти — ть, ли — ль*], а также изучать фонему /ы/, букву, которая отсутствует в узбекском языке [*сын, был, мыть*] [Джусупов 1991].

После ознакомления с базовыми звуками, частично схожими с родным языком тюркофона, важно приступить к практическим заданиям для закрепления правильного произношения.

Обучение произношению должно строиться на принципе поэтапного усложнения фонетического материала: от простых звуковых структур — к более сложным сочетаниям согласных и специфическим фонетическим моделям языка. Такой подход позволяет создать прочную артикуляционную базу, способствует развитию фонематического слуха и снижает влияние межъязыковой интерференции, характерной для студентов-тюркофонов.

Согласно лингводидактическим принципам А. Н. Щукина, формирование фонетического навыка предполагает достижение такого уровня автоматизма, при котором восприятие и репродукция звуковых сегментов полностью соответствует орфоэпическим нормам изучаемого языка [Щукин 2007]. Для тюркоязычной аудитории этот процесс требует перестройки привычных артикуляционных программ. Поэтапное преодоление межъязыковой интерференции в сочетании с выполнением системы учебно-языковых заданий и упражнений позволяет закрепить произносительные навыки, необходимые для полноценной коммуникации на изучаемом языке.

Ниже представляем первое задание, которое даёт возможность использовать теоретические знания о звуках и артикуляционной базе на практике.

Блок I. Фонематическая диагностика (Уровень: слух-смысл)

Мы заменяем простую имитацию аналитическим слушанием. Учащиеся-тюркофоны не просто повторяют за преподавателем, а классифицируют звуки, преодолевая артикуляционную интерференцию.

Задание № 1. «Звуковой профиль».

Условие: Прослушайте пары слов. Определите, в каком слове звук произносится «глубже» (назад), а в каком — «впереди (у зубов). Заполните таблицу, распределив слова по типу артикуляции.

Пары: *тик — тык, мил — мыл, вид — выд (выдра), пих — пых.*

Интерактив: Отметьте символом (+), если язык движется вперёд к зубам, и (–) если тело языка уходит назад.

Таблица 1. Матрица дифференциация гласных фонем [и] – [ы] (модель «Стимул — Реакция — Анализ»)

№	Слуховой стимул (Пары слов)	Реакция (Локализация звука)	Анализ (Смысловое различие)
1.	Тик –тык	[и] – впереди / [ы] – назад	Нервный спазм/ звук удара
2.	Мил – мыл	[и] – впереди / [ы] – назад	Приятный/ процесс уборки
3.	Вид –выд	[и] – впереди / [ы] – назад	Облик / корень слова (выдра)
4.	Пик – пых	[и] – впереди / [ы] – назад	Вершина / звук выдоха

Задание № 2. Семантический фильтр (Минимальные пары)

Условие: Прочитайте предложения. Выберите из скобок слово, которое подходит по смыслу и грамматически верно оформлено. Объясните свой выбор, опираясь на разницу в звучании гласных и согласных.

1. В густом сосновом (*бар/бор*) пели птицы.

Подсказка: [о] — лес, [а] — заведение.

2. На кухонном столе лежал очень острый (*нож/нош*).

Подсказка: В русском языке звонкий [ж] на конце звучит как [ш], но пишется буква «ж». Выберите правильный графический облик слова.

3. Мальчик (*мил/мыл*) свои руки перед едой.

Подсказка: [и] — прилагательное (каков), [ы] — глагол (что делал?).

4. Дедушка (*пил/пыл*) горячий чай с лимоном.

Подсказка: [и] — действие, [ы] — сильный жар/энтузиазм.

5. На лесной опушке охотник увидел, как пробежал (*вол/вал*).

Подсказка: [о] — животное, [а] — насыпь или волна.

6. В порту стоял огромный грузовой (*плот/плод*).

Подсказка: [т] — плавучее средство, [д] (звучит как [т] — фрукт. Выберите слово по смыслу предложения.

Данные примеры одновременно решают три задачи:

- 1) фонетическая: формирование умения различать фонемы [и/ы], [о/а] в словах, что обеспечивает правильное произношение в различных позициях;
- 2) грамматическая: направлена на закрепление правильного написания слов с оглушёнными согласными в конце слова, чтобы студенты-тюркофоны могли согласовывать произносительные навыки с орфографией;
- 3) лексическая: предполагает расширение словарного запаса обучающихся, что способствует точному пониманию и употреблению слов в речи.

Блок II. Артикуляционная пластика (Уровень: мягкость согласных)

Студентам-тюркофонам важно ощутить физику звука. Мы используем метод «нанизывания» мягкости согласных.

Задание № 3. Упражнение «Эхо мягкости»

Условие: Произнесите слово, постепенно «смягчая» его конец. Следите за тем, чтобы кончик языка не опускался вниз, а создавал плотную преграду у нёба.

Пример: *бат* → *бать*, *дан* → *дань*, *кон* → *конь*, *пыл* → *пыль*, *вис* → *высь*.

Задание № 4. «Мягкий слог»

Условие: Прочитайте цепочки слов, где мягкость перемещается из конца в середину.

Бить — *битва* — *орбита*;

Лить — *литьё* — *линия*;

Петь — *песня* — *опека*.

Блок III. Преодоление позиционной интерференции (Уровень: стык и конец слова).

В данном разделе мы рассматриваем способы преодоления фонетико-фонологической интерференции, возникающей в слабых позициях слова. Согласно концепции М. Джусупова, работа над звуковой

стороной речи должна опираться на осознание системных различий артикуляционных баз. В тюркских языках конечные согласные обладают иными дистрибутивными свойствами, что провоцирует ошибки в русской речи [Джусупов 1991]. Предложенные ниже упражнения позволяют автоматизировать процесс позиционного оглушения и корректного произнесения специфических фонем [в] и [ф] на синтагматическом уровне.

Задание № 5. «Зеркальные звуки» ([в] — [ф])

Условие: В родном (узбекском) языке обучающихся [в] часто звучит как губно-губной звук. В изучаемом (русском) — это зубно-губной звук. Произнесите слова, слегка прикусывая нижнюю губу.

Слова: *ваза, виза, вокал, вход* (буква в произносится как [ф]), автор (буква в произносится как [ф]).

Контроль: Поставьте ладонь перед ртом. При звуке [ф] вам необходимо почувствовать струю воздуха, при [в] — вибрацию гортани.

Задание № 6. «Конечный звонкий».

Условие. Измените слово так, чтобы «спрятанный» звонкий звук стал слышен.

Образец: порог [к] — нет порога [г].

Примеры: *итраф, кровь, арбуз, отряд, юг, багаж.*

Блок IV. Конструктор «Снежный ком»

В данном блоке мы обращаемся к понятию консонантной загруженности слога, которое было детально разработано в трудах Джусупова М. Стечение согласных в начале и середине слова является нетипичным для тюркской лингвистической системы [Джусупов 1991]. Метод «Слогового конструктора» базируется на постепенном переходе от простых фонотактических моделей к сложным. Это позволяет снизить риск возникновения вокальных вставок (эпентез) и автоматизировать навык слитного произнесения консонантных групп.

Задание № 7. Условие. Выполните упражнение на постепенное усложнение слоговой структуры. Произнесите цепочки слов плавно, на одном выдохе. Следите, чтобы между гласными не возникало пауз и лишних гласных звуков.

Модель наращивания:

1. Базовый уровень (СГС): *Ток — сток; рад — град; лот — флот.*

2. Средний уровень (ССГС): *Торт — спорт; прав — справа; клон — склон.*

3. Высокий уровень (СССГС): *Тройка — стройка; прут — спрут.*

4. Сверхсложная группа (максимальная загруженность): *Взгляд, всплеск, встреча, чёрств.*

Задание №8. Фразовый лабиринт (Интерактивное чтение)

Условие: Прочитайте фразы-интенсивы. Обратите внимание на выделенные жирным шрифтом стыки согласных. Ваша задача — произнести их как единое целое, без остановки дыхания.

Материал для отработки:

1. ***Текст статьи** был крайне сложен.* (Стык: 4 согласных [кстст]).
2. *Брат **встретил** друга в центре.* (Стык: 4 согласных [твстр] и переход [гви]).

Методика выполнения:

Запись: используйте смартфон для фиксации произношения слов.

Слуховой анализ: прослушайте запись. Если вы слышите при произношении между словами звуки, похожие на [ы] или [э] (текст-ы-статья), повторите фразу быстрее.

Эталон: сравните свой ритм с ритмом преподавателя/диктора.

Такие задания способствуют тому, что обучающиеся постепенно адаптируются к артикуляционным схемам, которые отсутствуют в их родном (узбекском) языке. Отбор словарного материала следует осуществлять на основе анализа частоты использования и поэтапного усложнения сочетаний.

Эффективная работа над произношением обучающихся-тюркофонов предполагает сочетание артикуляционного объяснения и метода сопоставления. Преподаватель демонстрирует положение органов речи, последовательно разъясняет артикуляционные движения, акцентирует внимание на отсутствующих в родном языке звуках, например, мягких согласных и т.д. Данный подход помогает сформировать осознанный контроль над произношением, который нельзя достичь исключительно через слуховое повторение.

В то же время активно применяется метод противопоставления, реализуемый с помощью минимальных пар. Сравнивая слова, различающиеся лишь одним звуком (*бел — пел, рот — кот, дом — дым*), обучающиеся начинают осознавать смыслоразличительную функцию фонем и устанавливать связь между артикуляционными различиями и значением слов. Регулярное использование указанных приёмов помогает закрепить произносительные нормы и снизить уровень фонетической интерференции.

Эффективность фонетической работы возрастает, когда произносительные упражнения применяются в речевых ситуациях, имеющих смысловое значение. Фонетические элементы лучше изучать в контексте фраз, диалогов и коротких утверждений, что позволяет перенести приобретенные навыки в настоящую речь и способствует повышению уровня фонетической компетенции.

Заключение

Создание фонетического курса русского языка для тюркоязычных студентов требует целостного и продуманного подхода, который включает в себя теоретические аспекты фонологии, сопоставительный анализ и практическое обучение произношению. Важно уделить особое внимание формированию артикуляционной базы, улучшению слухового восприятия и преодолению интерференции, обусловленной влиянием родного языка обучающихся. Поэтапная работа со звуками, слоговыми структурами и интонацией, а также применение минимальных пар и речевых ситуаций обеспечивает не только достижение правильного произношения, но и успешное использование языка в процессе коммуникации.

Таким образом, системное сочетание теоретических знаний и практических навыков способствует формированию у студентов-тюркофонов прочных произносительных умений, учитывающих специфические черты их родного языка, и создает условия для успешного освоения русского языка как инструмента обучения, общения и профессиональной деятельности.

В процессе исследования были рассмотрены теоретические и методические аспекты разработки фонетического курса русского языка для студентов-тюркофонов в условиях высших учебных заведений. Исследование продемонстрировало, что формирование произносительных навыков является сложным и поэтапным процессом, который требует системного подхода и учёта особенностей родного языка обучающихся.

Теоретическое осмысление фонетико — фонологической системы русского языка позволяет рассматривать звуки не в отдельности, а в контексте их позиционных и функциональных свойств. Понимание связи между инвариантом, вариациями и вариантами фонемы, механизмами позиционных изменений, редукцией гласных и ассимиляцией согласных создает необходимую основу для правильно организованного обучения и корректировки произношения. Теоретическая часть курса является не просто абстрактным описанием звуковой системы, а инструментом для осознанного развития фонетической компетенции.

Особое значение в организации обучения приобретает учёт межъязыковой интерференции. Сопоставительный анализ фонетико-фонологических систем русского и узбекского языков позволяет выявить зоны наибольшей трудности:

- а) отсутствие редукции гласных в родном языке студентов;
- б) различные принципы слоговой организации;
- в) влияние сингармонизма;
- г) различия в системе согласных и в просодическом оформлении слова.

Эти факторы обуславливают типичные отклонения от нормативного произношения, проявляющиеся как на сегментном, так и на просодическом уровнях. Следовательно, фонетический курс должен строиться с опорой на сопоставительный (лингвоконтрастивный) анализ и предусматривать целенаправленную работу по преодолению интерференции.

Методическая организация курса основана на принципе последовательности и поэтапного подхода: от формирования базовых артикуляционных установок до автоматизации навыков в устной речи.

Практика показывает, что наиболее эффективна модель, которая включает работу с артикуляционной базой, тренировку сложных сочетаний согласных, освоение редукции гласных в слабых позициях, развитие умений и навыков различения фонем с помощью минимальных пар, а также включение фонетических упражнений в коммуникативный контекст. Такая структура позволяет перейти от изолированной фонетической тренировки к эффективному использованию произносительных навыков в реальной речевой практике.

Важным результатом исследования является обоснование необходимости объединения теоретических и практических компонентов в единую методическую систему. В этом контексте теория не рассматривается как что-то противоположное практике, а, наоборот, придаёт ей осмысленность и целенаправленность. Практические задания помогают закрепить и конкретизировать теоретические положения, способствуя формированию устойчивых автоматизированных навыков. Именно взаимодействие этих двух компонентов создаёт условия для снижения фонетической интерференции и улучшения качества речевой подготовки обучающихся.

Таким образом, структурирование фонетического курса русского языка с учётом теоретических положений фонологии и особенностей тюркоязычной аудитории помогает развивать устойчивые произносительные навыки, снижает интерференцию и повышает общую коммуникативную способность обучающихся. Реализация комплексного подхода в обучении произношению способствует повышению уровня владения неродным (русским) языком и расширяет его применение в академической и профессиональной сфере.

Использованная литература

Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. — М., 1956. — 240 с.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.

Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. — Москва: МГУ, 1963. — 308 с.

Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. — Ташкент: Фан, 1991. — 240 с.

Джусупов М. Фонемография А. Байтурсынова и фонология сингармонизма. — Ташкент: Узбекистон, 1995. — 176 с.

Джусупов М. Социолингвистический аспект теории психологической фонемы И. А. Бодуэна де Куртенэ. // Қазақстан жоғары мектебі (Высшая школа Казахстана). — Алматы, 2001. — № 4–5. — С. 62–69.

Джусупов М. Образовательные статусы русского языка в современном мире // Русский язык за рубежом. — 2012. — № 6. — С. 15–21.

Джусупов М. Казахская графика: вчера, сегодня, завтра: (Кириллица или латиница...). — М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2013. — 106 с.

Джусупов М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2021. — Т. 12. — № 1. — С. 23–40.

Джусупов Н. М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2016. — № 2. — С. 41–50.

Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М.: Русский язык, 1976. — 136 с.

Михеев К. П. Метод контрастивного анализа в исследовании русских и немецких лексем лексико-семантической группы «Система образования» // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. — 2022. — № 05 (85). — URL: <https://scipress.ru/philology/articles/metod-kontrastivnogo-analiza-v-issledovanii-russkikh-i-nemetskikh-leksem-leksiko-semanticheskoy-gruppy-sistema-obrazovaniya.html> (дата обращения: 23.05.2022).

Реформатский А. А. Введение в языковедение. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 536 с.

Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1972. — 495 с.

Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. — М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. — 746 с.

References

Avanesov, R. I. (1956). *Fonetika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* (Phonetics of the modern Russian literary language). Moscow.

Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* (New dictionary of methodological terms and concepts: Theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR.

Bryzgunova, E. A. (1963). *Prakticheskaya fonetika i intonatsiya russkogo yazyka* (Practical phonetics and intonation of the Russian language). Moscow: Moscow State University.

Dzhusupov, M. (1991). *Zvukovye sistemy russkogo i kazakhskogo yazykov. Slog. Interferentsiya. Obuchenie proiznosheniyu* (Sound systems of the Russian and Kazakh languages. Syllable. Interference. Pronunciation teaching). Tashkent: Fan.

Dzhusupov, M. (1995). *Fonemografiya A. Baytursynova i fonologiya singlarmonizma* (A. Baitursynov's phonemography and the phonology of synharmonism). Tashkent: Uzbekistan.

Dzhusupov, M. (2001). Sotsiolingvisticheskiy aspekt teorii psikhologicheskoy fonemy I. A. Boduena de Kurtene (Sociolinguistic aspect of I. A. Baudouin de Courtenay's theory of the psychological phoneme). *Kazakhstan zhogary mektebi (Vysshaya shkola Kazakhstana)*, 4–5, 62–69.

Dzhusupov, M. (2012). Obrazovatelnye statusy russkogo yazyka v sovremennom mire (Educational statuses of the Russian language in the modern world). *Russkiy yazyk za rubezhom*, 6, 15–21.

Dzhusupov, M. (2013). *Kazakhskaya grafika: vchera, segodnya, zavtra: (Kirillitsa ili latinitsa...)* (Kazakh script: Yesterday, today, tomorrow: Cyrillic or Latin alphabet...). Moscow: Peoples' Friendship University of Russia.

Dzhusupov, M. (2021). Rechevaya interferentsiya kak rezultat dvuedinogo otritsatel'nogo vozdeystviya (Speech interference as a result of dual negative influence). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*, 12(1), 23–40.

Dzhusupov, N. M. (2016). Teoriya vydvizheniya v lingvisticheskikh issledovaniyakh: istoki, tendentsii, voprosy interpretatsii (Foregrounding theory in linguistic research: Origins, trends, and interpretation issues). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*, 2, 41–50.

Kostomarov, V. G., & Mitrofanova, O. D. (1976). *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavateley russkogo yazyka inostrantsam* (Methodological guide for teachers of Russian as a foreign language). Moscow: Russkiy yazyk.

Mikheev, K. P. (2022). Metod kontrastivnogo analiza v issledovanii russkikh i nemetskikh leksem leksiko-semanticheskoy gruppy "Sistema obrazovaniya" (Method of contrastive analysis in the study of Russian and

German lexemes of the lexical-semantic group “Education system”). *Filologicheskii aspekt: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskii zhurnal*, 05(85). Retrieved from <https://scipress.ru/philology/articles/metod-kontrastivnogo-analiza-v-issledovanii-russkikh-i-nemetskikh-leksiko-semanticheskoi-gruppy-sistema-obrazovaniya.html>

Reformatskiy, A. A. (2000). *Vvedenie v yazykovedenie* (Introduction to linguistics). Moscow: Aspekt Press.

Rozental, D. E., & Telenkova, M. A. (1972). *Slovar-spravochnik lingvisticheskikh terminov: Posobie dlya uchitelya* (Dictionary-reference book of linguistic terms: A guide for teachers) (3rd ed.). Moscow: Prosveshchenie.

Shchukin, A. N. (2007). *Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar: bolee 2000 edinits* (Linguodidactic encyclopedic dictionary: More than 2000 entries). Moscow: Astrel; AST; Khranitel.