

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

На правах рукописи

Колесникова Александра Николаевна

**Модель оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на
базе мультимедийных технологий
(английский язык)**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(английский язык)

Диссертация
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор филологических наук,
профессор Яковлева Е.Б.

Москва - 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методические основы создания модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий.....	19
1.1. История вопроса и традиционные подходы в отечественной методике к обучению практической фонетике английского языка (содержательный аспект).....	19
1.2. Анализ требований к владению устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями в образовательных стандартах высшего образования поколения 3+ (ФГОС ВО и ОС МГУ) и общеевропейских рамочных компетенциях (CEFR).....	44
1.3. Мультимедийные технологии для построения модели оптимизации обучения практической фонетике.....	56
1.4. ИК-компетенция преподавателя как основное условие успешной интеграции мультимедийных технологий в обучение практической фонетике..	61
Выводы по 1 главе	65
Глава 2. Содержательная и процессуальная части интеграции модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий.....	67
2.1. Выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков у современных студентов.....	67
2.2. Реализация социолингвистического подхода в обучении практической фонетике посредством мультимедийных технологий.....	88
2.3. Видеокаст как мультимедийная технология в обучении практической фонетике английского языка	99
2.3.1. Видеопроект как мультимедийный продукт для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.....	113

2.3.2. Форматы заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопроекта.....	121
Выводы по 2 главе	129

Глава 3. Результаты опытно-экспериментальной работы по интеграции модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий	131
3.1. Этапы опытно-экспериментальной работы.....	131
3.2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	137
3.2.1. Вводный этап: выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков у обучающихся перед введением экспериментального обучения.....	137
3.2.2. Основной этап: внедрение новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопроекта (процесс опытно-экспериментальной работы)	156
3.2.3. Заключительный этап: обработка и анализ данных, полученных экспериментальным путем (анализ результатов анкетирования, выводы по опытно-экспериментальной работе).....	172
Выводы по 3 главе	190
Заключение	191
Библиография	195
Приложения	211

Введение

Настоящее диссертационное исследование посвящено созданию и апробации современной модели оптимизации обучения практической фонетике английского языка в языковом вузе на базе мультимедийных технологий, которая бы отвечала требованиям образовательных стандартов и нормативных документов к реализации компетентностного, личностно-ориентированного, системно-деятельностного, социокультурного и социолингвистического подходов в обучении практической фонетике для формирования устойчивых устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений посредством инновационных методов и форм обучения.

В основу исследования положены: анализ образовательных стандартов нового поколения и нормативных документов, обзор традиционных подходов в методике обучения практической фонетике английского языка и анализ существующих учебных пособий по практической фонетике английского языка, анализ иноязычной речи современных студентов с целью выявления степени сформированности устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений на пороге школа-вуз, изучение дидактического потенциала мультимедийных технологий для обучения практической фонетике английского языка, а именно, для разработки новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Образовательные стандарты МГУ (ОС МГУ), последние поправки и изменения приняты в 2015 году, и Федеральные государственные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3+), принятые в 2014 году, определяют пути развития и модернизации системы образования в Российской Федерации. Для данного диссертационного исследования интерес представляет ОС МГУ по направлению подготовки лингвистических специальностей: интегрированный магистр «Лингвистика», который реализует компетентностный подход ФГОС ВО 3+ для подготовки «работников высокой квалификации»¹, использующих иностранный язык (английский язык) в профессиональных целях «эффективного устного и письменного

¹ ОС МГУ, 2015 г. [183]

общения»². Также для данной работы ключевыми являются документы Совета Европы (Common European Framework of Reference – CEFR), устанавливающие требования к владению иностранным языком, в частности устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями в рамках фонологической компетенции³.

Анализ иноязычной речи современных студентов, исследование социолингвистического подхода в обучении практической фонетике английского языка сегодня, изучение отношения русскоговорящего студента к акцентам иностранной речи в данном диссертационном исследовании оправдываются необходимостью всесторонне рассмотреть существующие условия в области обучения практической фонетике (традиционные подходы к обучению фонетике, существующие учебные пособия, форматы заданий на развитие фонетических навыков чтения, подготовленного ответа, сущность социолингвистического подхода). А также определить их актуальность в условиях стремительных изменений социального, политического и международного характера, отраженных в требованиях образовательных стандартов к владению общепрофессиональными, общекультурными и универсальными компетенциями.

Интеграция мультимедийных технологий в обучение практической фонетике, с одной стороны, обусловлена требованиями Образовательного стандарта МГУ к общим условиям реализации основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП), которая предполагает использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий и ИКТ, с другой стороны, дидактическими свойствами мультимедийных технологий, которыми являются:

1. *Аутентичность;*
2. *Актуальность представляемой информации;*
3. *Автономность использования;*

² ФГОС ВО, 2014 г. [182]

³ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.. Фонологическая компетенция рассматривается как одна из составляющих лингвистической компетенции, которая в свою очередь входит в состав коммуникативной компетенции, и представляет собой совокупность знаний учащегося о соотношении фонетической и фонологической систем родного и изучаемого языков, а также соответствующие практические навыки и умения, формируемые у обучающегося в процессе обучения фонетике.

4. *Многоканальное восприятие информации;*

5. *Интерактивность;*

6. *Многофункциональность.*

Данные дидактические свойства мультимедийных технологий определяют целесообразность и эффективность их интеграции для:

- развития коммуникативной компетенции в общем, устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках фонологической компетенции в частности;
- организации групповой и индивидуальной работы;
- организации самостоятельной работы;
- аудиовизуализации процесса обучения;
- повышения мотивации обучающихся;
- развития рефлексии и самоконтроля;
- разработки новых форматов заданий на развитие устойчивых устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Для создания отвечающей требованиям современных образовательных стандартов модели обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий и обеспечения стимулирующей развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений среды обучения представляется необходимым разработать методическое обеспечение данного процесса. Определение теоретико-методических основ интеграции мультимедийных технологий предполагает анализ программных и нормативных документов, а также опыта отечественных и зарубежных специалистов по применению информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в преподавании иностранных языков.

В связи с высокими требованиями государственных стандартов владеть иностранным языком в профессиональных целях и вести «эффективное устное общение», «уважать своеобразие иноязычной культуры и ценностные ориентации иноязычного социума (ОК-2)», использовать инновационные формы обучения, в области преподавания практической фонетики образовался ряд *противоречий*:

- между заявленной (ФГОС ВО, ОС МГУ) необходимостью использовать устнопроизносительные навыки и устно-речевые умения на иностранном языке с соблюдением языковых норм в профессиональных целях для осуществления коммуникации в разных сферах общения и недостаточным вниманием к обучению практической фонетике как основе качественно/профессионально звучащей речи, а также нехваткой форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений;
- между усилением интерактивности обучения за счет интеграции новых форм проведения занятий, например, проектной деятельности, и недостатком методического обеспечения интерактивности в обучении фонетике;
- между необходимостью развития общекультурной компетенции (ОК-2), в частности воспитания толерантности и уважительного отношения к разным культурам, и отсутствием реализации данной компетенции на уроках фонетики, обучение которой тесно связано с разными вариантами английского языка, следовательно, с культурами, нормами, акцентами.

Таким образом, **актуальность** данного диссертационного исследования состоит в разрешении сложившихся противоречий между требованиями ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ 2015г. и существующим методическим обеспечением обучения практической фонетике английского языка сегодня за счет интеграции мультимедийных технологий и разработки на их базе новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Объектом исследования является обучение практической фонетике английского языка в языковом вузе на современном этапе.

В качестве предмета исследования выступает оптимизация обучения практической фонетике английского языка в высшей школе в соответствии с требованиями образовательных стандартов поколения 3+ на базе мультимедийных технологий.

Гипотеза исследования состоит в том, что интеграция мультимедийных технологий в обучение практической фонетике на современном этапе отвечает требованиям образовательных стандартов и позволяет выстроить эффективную и оптимальную модель оптимизации обучения практической фонетике за счет реализации дидактических свойств мультимедийных технологий посредством создания и проведения:

- интерактивных заданий с аудиовизуальной модификацией представления фонетического материала на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений с помощью мультимедийных технологий (подкастов и видеокастов);
- интерактивных заданий с аудиовизуальной модификацией представления социолингвистического материала с помощью мультимедийных технологий (подкастов и видеокастов);
- групповых проектных заданий формата *новостная программа* (создание группового мультимедийного продукта в формате видеопрокта) на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений с помощью мультимедийных технологий;
- индивидуальных проектных заданий формата *публичная речь* (создание собственного мультимедийного продукта в формате видеопрокта) на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений с помощью мультимедийных технологий;

Цель исследования - разработать теоретически обоснованную и опытно проверенную модель оптимизации обучения практической фонетике в высшей школе на базе мультимедийных технологий для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи исследования**:

1. *Изучить* опыт отечественных методистов в области обучения практической фонетике английского языка (история вопроса, существующие подходы).

2. *Проанализировать* современные отечественные учебные пособия по практической фонетике английского языка и *составить* типологию упражнений и форматов заданий по фонетике чтения и фонетике подготовленного ответа.
3. *Изучить* требования Федерального государственного стандарта высшего образования, Образовательного стандарта МГУ имени М.В. Ломоносова и Общеввропейских компетенций (CEFR) к владению устнопроизносительными навыками как основы для создания модели оптимизации обучения практической фонетике.
4. *Осуществить* диагностический анализ иноязычной речи студентов первого курса (уровень владения иностранным языком (английским языком) B1-желательный B2 в начале обучения), изучающих практическую фонетику английского языка в рамках «Практического курса первого иностранного языка» на отделении лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, с целью *выявить* степень сформированности устнопроизносительных навыков, определить типичные ошибки на сегментном и супraseгментном уровнях фонетики.
5. *Исследовать* традиционный выбор произносительной нормы (Received Pronunciation) в обучении английскому языку, в частности фонетике, и методически *обосновать* выбор Received Pronunciation в качестве нормы сегодня в условиях существования новых тенденций к ее трактовке.
6. *Разработать* способы воспитания толерантного отношения к акцентам иноязычной речи в условиях реализации общекультурной компетенции (ОК-2 ФГОС ОВ) и социолингвистического подхода к обучению практической фонетике.
7. *Составить типологию и определить* условия успешной интеграции мультимедийных технологий в обучение практической фонетике для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

8. *Определить* информационно - коммуникационную компетенцию преподавателя, необходимую для успешной интеграции мультимедийных технологий в преподавание иностранных языков.
9. *Разработать* форматы заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках интеграции мультимедийных технологий.
10. *Апробировать* разработанную модель оптимизации обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий, установить ее эффективность для подтверждения гипотезы.

Цель и задачи исследования обусловили использование следующих **методов исследования:**

- 1) *теоретико-аналитического*: анализ научной и методической литературы для выявления традиционных подходов в обучении практической фонетике английского языка; анализ образовательных стандартов и документов Совета Европы (рамочных компетенций CEFR);
- 2) *описательного*: описание иноязычной речи современных студентов с целью выявления степени сформированности устнопроизносительных навыков в условиях доступности «звучащего» английского языка;
- 3) *метода педагогического эксперимента* и апробации новых методов обучения и форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений;
- 4) *метода опроса*: проведения опроса обучающихся для выявления степени разработанности того или иного формата задания и его эффективности с точки зрения обучающихся;
- 5) *количественного и качественного методов обработки данных*, включая *математико-статистический* анализ данных.

Материалом исследования являются теоретические и практические пособия по практической фонетике английского языка, анализ которых лег в основу создания общей картины традиционных подходов в обучении практической фонетике английского языка в высшей школе и типологии упражнений и форматов заданий на

развитие устнопроизносительных навыков; тексты новейших образовательных стандартов, диктующие требования к владению устнопроизносительными навыками на современном этапе в профессиональных целях; аудиозаписи иноязычной речи студентов первого курса отделения Лингвистики и межкультурной коммуникации (102 записи за 2012-2015 гг.), на основе которых были сделаны выводы о степени сформированности устнопроизносительных навыков в иноязычной речи современных студентов, выявлены типичные ошибки и актуальные сложности изучения практической фонетики английского языка.

Методология исследования. Теоретико-методологической основой исследования являются:

- научные работы в области теории и методики преподавания иностранных языков (В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, Г.И. Бубнова, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, Е.В. Ковалевская, М.И. Махмутов, Г.Г. Молчанова, В.В. Сафонова, Г.К. Селевко, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, С.В. Титова, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин).
- достижения в области теоретической фонетики (Р.И. Аванесов, А.М. Антипова, Е.А. Бурая, В.А. Васильев, А. Гимсон, Д. Джоунс, Е.В. Евстифеева, Л.Р. Зиндер, Д. Кристал, П.С. Кузнецов, С.Ф. Леонтьева, Л.В. Минаева, О.С. Миндрул, А.А. Реформатский, В.Н. Сидоров, А.М. Сухотин, Е.И. Торсуева, Н.С. Трубецкой, С.С. Хромов, Д.А. Шахбагова, Т.И. Шевченко, Л.В. Щерба);
- методические разработки в области практической фонетики (А. Бейкер, Л.П. Бондаренко, Г.И. Бубнова, Е.В. Винник, Е.М. Вишневская, А. Гимсон, К.П. Гинтовт, В.Л. Завьялова, О.Г. Казак, Е.Б. Карневская, Т.П. Карпухина, Дж.Д. О'Коннер, О.А. Колыхалова, Б.Я. Лебединская, М.В. Лысенко, К.С. Махмуриян, Е.А. Мисуно, В.А. Михалчук, М.А. Соколова, Я.В. Усачева, Е.Б. Яковлева);
- основные исследования вопроса лингвистической нормы (Л.Ю. Афанасьева, В.А. Виноградов, Д. Кристал, М.М. Маковский, Е.В. Маринина, А.Д. Швейцер, Е.И. Энгель, Е.Б. Яковлева);

- современные исследования в области «мультикультурности» речи и «мультифункциональности» английского языка (Е.И. Абрамова, Л.Ю. Афанасьева, С.И. Бернштейн, Дж. Велл, Г.М. Вишневская, Дж. Дженкинс, Б. Зидхофер, Т. МакАртур, Е.В. Маринина, Г.Г. Молчанова, З.Г. Прошина, В.В. Сафонова, Л.Е. Смит, С.Г. Тер-Минасова, П. Тратгилл, Дж. Хаус, Е.И. Энгель);
- исследования в области интеграции информационно-коммуникационных технологий, в том числе мультимедийных технологий, в преподавание иностранных языков (Г.М. Коджаспирова, И.В. Манторова, А.Л. Назаренко, Е.И. Пассов, Е.Д. Патаракин, Е.С. Полат, Л.К. Раицкая, И.Н. Розина, П.В. Сысоев, С.В. Титова, А.В. Хуторский).

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем разработана теоретически обоснованная и опытно проверенная модель оптимизации обучения практической фонетике английского языка для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений на базе мультимедийных технологий, а именно:

- *определены* условия интеграции и типология мультимедийных технологий для обучения практической фонетике английского языка;
- *определены* компоненты информационно-коммуникационной компетенции преподавателя, необходимые для успешной интеграции мультимедийных технологий и включающие в себя общепользовательскую, общепедагогическую и предметно-педагогическую составляющие;
- *разработаны* критерии отбора мультимедийных технологий для использования в обучении практической фонетике английского языка для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений;
- *разработана* поэтапная технология выполнения заданий новых форматов – *новостная программа (групповой видеопроект как собственный мультимедийные продукт) и публичная речь (индивидуальный видеопроект как собственный мультимедийный продукт).*

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в том, что в нем:

- *проанализированы* современные отечественные учебные пособия по практической фонетике английского языка и *намечен* содержательный минимум данного предмета для обучения фонетике в языковом вузе;
- методически *обоснован* выбор произносительной нормы (Received Pronunciation) для преподавания фонетики английского языка на современном этапе;
- *предложены* и *апробированы* методы воспитания толерантного отношения к акцентам иноязычной речи в рамках изучения понятия «English as a Lingua Franca» посредством изучения негативного влияния межъязыковой интерференции на формирование фонетических навыков у носителей разных первых языков, что может быть использовано в рамках курса по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка»;
- *выявлена* необходимость пересмотра традиционных методов обучения фонетике в высшей школе в профессиональных целях использования иностранного языка, что может вызвать интерес к дальнейшему изучению данного вопроса.

Практическая значимость работы заключается в следующем:

- впервые после введения обязательной устной части ЕГЭ (2014-2015 г.) проведен диагностический анализ иноязычной речи современных студентов, выявлен реальный уровень владения фонологической компетенцией по общеевропейским компетенциям – А2, доказано, что доступность звучащего английского сегодня посредством сети интернет и зарубежных масс-медиа не сделала речь студентов фонетически правильной.
- разработаны критерии анализа качества современных учебных пособий по практической фонетике английского языка;
- предложен содержательный минимум предмета «Практическая фонетика английского языка» для обучения практической фонетике в языковом вузе, в который вошла новая тема – «Акценты иноязычной речи», которая предполагает не только изучение вариантов английского языка на уровне

перцепции, но и воспитание толерантного отношения к акцентам иноязычной речи, чего требует образовательный стандарт (ФГОС ОВ, ОК-2);

- классифицированы форматы заданий на развитие фонетических навыков чтения и подготовленного ответа, представленные в отечественных учебных пособиях по фонетике английского языка, а также выявлено низкое содержание речевых упражнений и форматов заданий на развитие фонетических навыков в устной речи;
- разработаны новые форматы заданий и критерии оценивания в рамках мультимедийного видеопрокта, что является вкладом в развитие современной методики преподавания иностранных языков и может послужить ценным материалом для дальнейшего анализа и совершенствования данной области научного знания;

На защиту выносятся следующие положения:

1. Требования образовательных стандартов высшего образования вести «эффективное устное общение в профессиональных целях»⁴ обусловили необходимость пересмотра традиционных подходов к обучению практической фонетике сегодня.
2. Доступность звучащего английского посредством сети интернет и зарубежных масс-медиа не делают речь студентов фонетически правильной. Неосознанная имитация не может привести к развитию устойчивых устнопроизносительных навыков. Низкий уровень владения фонологической компетенцией (А2) на пороге школа-вуз требует применения адекватных (подходящих для конкретного времени развития общества и области преподавания иностранных языков) способов оптимизации обучения практической фонетике.

⁴ОС МГУ 2015, ФГОС ВО 2014

3. Интеграция мультимедийных технологий в обучение практической фонетике обусловлена их дидактическими свойствами: интерактивностью, многожанровостью, наглядностью, простотой использования, возможностью многократного просмотра и перезаписи, самоконтроля и рефлексии), а также требованиями образовательных стандартов к обеспечению интерактивности в обучении.
4. ИК-компетенция преподавателя является необходимым условием успешной интеграции мультимедийных технологий в обучение практической фонетике английского языка. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя должна включать знания и умения использования мультимедийных технологий как наиболее доступных и популярных сегодня.
5. Разработанные форматы заданий в рамках мультимедийного видеопроекта (*новостная программа и публичная речь*) развивают устнопроизносительные навыки и устно-речевые умения, мотивируют студентов к изучению фонетики, организуют активную самостоятельную деятельность обучающихся.
6. Современные уроки по практической фонетике должны отвечать требованиям социокультурного и социалингвистического подходов, что обусловлено потребностью современного студента вести диалог с представителями разных стран, возрастных и социальных групп и готовит участников коммуникации к успешному сотрудничеству с широким кругом пользователей английского языка.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования обеспечивается: последовательной и логически непротиворечивой реализацией теоретико-методологических основ исследования; достаточным объемом проанализированного материала; комплексным характером исследования; корректностью использованных экспериментальных методик. Достоверность полученных данных обеспечивается подтверждением выдвинутой гипотезы, итогами

экспериментального исследования в результате наблюдения и анализа иноязычной речи студентов и апробации предложенных форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках мультимедийного видеопроекта.

Апробация основных положений диссертационного исследования и его результатов. С 2012 по 2015 годы проводилась разработка и апробация разных форматов заданий для работы со студентами первых курсов отделения Лингвистики и межкультурной коммуникации на уроках по практической фонетике на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Посредством анкетирования студентов осуществлялась их доработка и усовершенствование. Основные материалы, положения и выводы настоящей работы также легли в основу выступлений автора на следующих научно-теоретических и практических конференциях и семинарах: Международная научно-практическая конференция «Россия-Запад:Диалог культур» (МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, 2014 г.), Международная научно-практическая конференция «Ломоносов» для студентов, аспирантов и молодых ученых (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, 2015 г.), Международная научно-практическая конференция «Ломоносов» для студентов, аспирантов и молодых ученых (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, 2016 г.).

Полнота изложения материалов диссертации в публикациях. Основные результаты выполненного исследования изложены в 7 печатных работах, 4 из которых опубликованы в научных журналах, включенных в перечень рецензируемых научных журналов для опубликования основных научных результатов диссертаций (ВАК).

Задачи исследования определяют **структуру работы**. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 189 наименований и состоящего из трех частей, включая отечественных и зарубежных авторов, а также нормативные документы, образовательные стандарты и документы Совета Европы, и 7 приложений. Данные, полученные в диссертационном

исследовании, представлены 25 таблицами, 6 графиками, 3 опросниками и 7 фотографиями. Объем текста работы составляет 222 страницы.

Во введении обоснованы актуальность и тема диссертационного исследования; определены объект и предмет исследования; выдвинута гипотеза; изложены цели и задачи работы; описаны методы исследования; определена научная новизна, теоретическое значение и практическая ценность работы; сформулированы основные положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации и публикациях, подтверждающие достоверность исследования.

В первой главе «Теоретико-методические основы создания модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий» анализируется опыт в обучении практической фонетике английского языка: традиционные подходы, совмещение теоретической и практической составляющих предмета, форматы заданий и требования стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+, ОС МГУ, 2015) и общеевропейских рамочных компетенций (CEFR) к владению иностранным языком, в частности устнопроизносительными навыками в рамках фонологической компетенцией, на уровне В1 (желаемом уровне В2) у студентов первого курса и планируемый С1 при окончании обучения по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация бакалавр). Выявлены противоречия между требованиями к владению устнопроизносительными навыками и реализацией компетентностного подхода к обучению практической фонетике английского языка в языковом вузе. Проведен анализ возможности интеграции мультимедийных технологий в обучение практической фонетике.

Во второй главе «Содержательная и процессуальная части интеграции модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий» описана разработка и интеграция модели оптимизации обучения практической фонетике, актуальной для конкретных условий (2.1. *Выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков у современных студентов*) и основанной на социокультурном подходе (2.2.

Реализация социокультурного подхода в обучении практической фонетике средствами мультимедийных технологий) и мультимедийных технологиях (2.3. *Видеокаст как мультимедийное средство в обучении практической фонетике английского языка. 2.3.1. Видеопроект как мультимедийный продукт для развития устнопроизносительных навыков и речевых умений*). Данная глава предлагает описание содержательной и процессуальных частей предлагаемой модели оптимизации обучения практической фонетике, *целью* которой является развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений посредством мультимедийных технологий.

В третьей главе «Результаты опытно-экспериментальной работы по интеграции модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий» описаны основные этапы проведения педагогического эксперимента, цели, задачи, методы экспериментальной работы, приведены ее результаты.

В заключении обобщаются результаты исследования и делаются выводы, позволяющие считать поставленные задачи решенными, а гипотезу подтвержденной. Указываются возможности практического применения результатов исследования, намечаются перспективы дальнейшего исследования в данной области.

Библиографический список включает в себя 189 источников.

Глава 1. Теоретико-методические основы создания модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий

Данная глава содержит экскурс в историю вопроса обучения фонетике иностранного языка; анализ традиционных в отечественной методике подходов к обучению практической фонетике английского языка; анализ существующих отечественных учебных пособий по практической фонетике английского языка, отобранных и изученных по разработанным нами критериям; изучение содержательного аспекта обучения практической фонетике согласно требованиям образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ); выявление противоречий между существующим методическим обеспечением обучения практической фонетике и требованиями образовательных стандартов и обоснование необходимости создания модели оптимизации обучения практической фонетике; изучение возможности и условий применения мультимедийных технологий для развития устнопроизносительных навыков и речевых умений на уроках по практической фонетике английского языка, включающих ИК-компетенцию преподавателя.

1.1. История вопроса и традиционные подходы в отечественной методике к обучению практической фонетике английского языка (содержательный аспект)

Вопрос о месте и роли устнопроизносительных навыков в обучении иностранному языку неоднократно привлекал внимание лингвистов, методистов и психологов. В России интерес к данному вопросу в значительной степени возрос в первой половине XX века, что было вызвано формированием нового представления о фонетической стороне языка и определением новых приоритетов в обучении иностранным языкам в связи с обращением главного внимания на использование иностранного языка в устной речевой деятельности, о чем свидетельствует обзор нормативных документов,

проведенный А.Н. Щукиным в учебном пособии «Обучение иностранным языкам: Теория и практика» [132, с. 317-342].

Зарождение идей, которые легли в основу новых методических принципов обучения иностранным языкам, произошло в начале XX века с выдвижением предположения о новой единице звукового строя - фонеме. Основателем науки фонологии по праву считается польский лингвист Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ, который создал научную теорию звукового строя языка, а именно теорию фонем как центрального научного компонента фонологии. Именно его работы послужили толчком новой лингвистики, изучающей язык с позиции его четкой структурности и системности, а идеи дали мощный импульс развитию русской лингвистической науки.

С.С. Хромов предлагает краткий экскурс в становление и развитие фонетики как науки [118, с.5-9]. Согласно автору, фонологические идеи И.А.Бодуэна де Куртенэ были подхвачены зарубежными лингвистическими школами (Пражская, Американская, Копенгагенская), также были созданы три основные лингвистические школы в России: Ленинградская (создатель – Л.В. Щерба, представители – М.И. Матусевич, Л.Р. Зиндер, А.Н. Гвоздев и др.), Московская (создатель – Р.И. Аванесов, П.С. Кузнецов, А.А. Реформатский, А.М. Сухотин и др.), от Московской школы обособилась школа Рубена Ивановича Аванесова.

После создания фонологии как отдельной науки встал вопрос о ее месте по отношению к другим лингвистическим наукам, в частности к фонетике. Несомненно, появилось несколько точек зрения. Из «Истории отечественной фонологии: Очерк» А.А. Реформатского [92] можно заключить, что согласно одной точке зрения, фонология и фонетика рассматривались как единая дисциплина. Другая точка зрения относилась фонологию к более высокой ступени развития фонетики. Впервые выделил ее как самостоятельную науку наряду с фонетикой Н.С. Трубецкой, представитель Пражской лингвистической школы. Согласно исследованию Н.С. Трубецкого в работе «Основы фонологии» [111], фонология и фонетика взаимосвязаны, так как без конкретных речевых актов не было бы языка. Фонетика в таком случае остается

наукой о материальной стороне звуков человеческой речи и изучает физические, артикуляционные одноактные явления. Фонология, в свою очередь, призвана изучать соотношения различительных элементов, имеющих смысловозначительную функцию, и правила их сочетания. С 20-х годов 20 века фонология преимущественно стала рассматриваться как самостоятельная наука о системе языка, лежащая в основе всех речевых актов.

Основным принципом подхода ленинградской фонологической школы (ЛФШ) к единицам звукового уровня языка было стремление связать лингвистическую природу фонемы с её ролью в речевой деятельности. В учении школы фонема рассматривалась как обеспечивающая использование материальных явлений (движений артикуляционного аппарата и производимых им акустических эффектов) для образования значащих единиц языка. Таким пониманием фонемы определялся интерес представителей ЛФШ к материальным свойствам звуковых единиц, их обращение к экспериментальной фонетике и методам анализа речи. Важное место в деятельности ЛФШ занимало изучение фонетики различных языков с целью выявления общих закономерностей использования материальных средств, исследование фонетики и фонологии в устной речи, в которой отсутствуют условия для реализации «идеального фонетического облика слова» [118, с.9], а также прикладные аспекты исследования речи, одним из которых и стала разработка методики преподавания неродного языка. Сторонники ЛФШ полагали, что задача теории фонемы состоит в объяснении того факта, что одни звуковые различия замечаются говорящими и оцениваются ими как существенные, а другие, не меньшие с фонетической точки зрения, обычно не замечаются носителями языка.

Московская фонологическая школа (МФШ) нашла дальнейшее применение фонологической теории в преподавании неродного языка. В рамках школы детально была разработана теория позиций - условий употребления и реализации фонем в речи.

Для данной работы ценно то, что представители и той и другой школы высказывали убеждение о необходимости пересмотра имеющихся методик преподавания иностранного языка. Начинается поиск новых подходов к обучению, в частности

формированию произносительных навыков устной речевой деятельности, с учетом новых открытий в психолингвистике и фонологии.

Тем не менее, в первой половине 1920-х гг. понятия вводного фонетического курса не существовало. Ближе к 1930-м гг. методисты под влиянием работ Г. Палмера [163, 164] совершают первые попытки выделить устный вводный курс по фонетике. В его задачу входило приучить школьников воспринимать и артикулировать звуки чужого языка. В отечественной методике обучения фонетике главенствовал сознательно-сопоставительный метод с опорой на родной язык, постановка произношения осуществлялась на сознательной основе с привлечением таблиц и схем, как мы видим в работах И.А. Грузинской, которая одной из первых ученых-лингвистов придала особое значение формированию фонетических навыков при обучении иностранному языку [35].

А.Н. Щукин [132, с. 321-329], отмечая основные изменения в образовании в послереволюционный период, приводит примеры образовательных программ и требований к владению иностранным языком, что дает возможность констатировать растущий интерес к изучению иностранного языка в общем и смещение акцента в сторону приоритета обучения иноязычным речевым умениям, в частности. Если в 1920-30-х гг. устная речь рассматривалась как средство обучения, а не цель, в послевоенное время все чаще звучали идеи о пассивном и активном овладении предметом, то уже в 1960-е акцент был смещен в сторону практического обучения иностранному языку, о чем свидетельствуют образовательные программы 60-х гг. [там же]. Безусловно, это придавало особую значимость обучению фонетике иностранного языка и созданию новых подходов к данному процессу.

Таким образом, в процессе развития методики обучения фонетике иностранного языка можно выделить несколько подходов, актуальных для разных ее этапов. Согласно Е.Н. Солововой [99, с. 66-77], известны следующие подходы:

- **Артикуляторный или артикуляционный подход**

Разработан И.А. Грузинской и К.М. Колосовым. В основе данного подхода лежит сопоставительное изучение фонетического состава русского и

английского языков. Выделяются три основные типологические группы фонем: 1) совпадающие в обоих языках; 2) несовпадающие; 3) частично совпадающие. Наиболее трудными для усвоения в рамках данного подхода И.А. Грузинской и К.М. Колосовым признаются последние две группы, тем не менее мнения ученых не всегда совпадают по данному вопросу – так, Л.В. Щерба считал, что самым сложными звуками иноязычной речи для воспроизведения являются именно те, которые существуют в родном языке обучающегося, так как «при наличии сходства с фонемами родного языка увеличивается возможность межъязыковой интерференции» [126, с.13].

Основные положения артикуляторного подхода сформулированы следующим образом:

- начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков;
- каждый звук должен быть тщательно отработан в отдельности;
- для чистоты произношения надо изучить работу органов артикуляции;
- формирование произносительных и слуховых навыков идет отдельно.

Заслугой данного подхода можно считать прочность фонетического навыка на уровне отработки артикуляции каждого звука. Тем не менее, обучение произношению в отрыве от слуховых/аудитивных навыков является недостатком. Согласно Н.Д. Гальсковой [32], успешность обучения произношению зависит от развитости речевого слуха, включающего в себя фонетическую, фонологическую и интонационную разновидности. Фонетический слух определяется как способность правильно воспринимать и воспроизводить фонетические свойства речи, фонематический слух определяется как способность воспринимать и воспроизводить смысловоразличительные свойства фонем, а в компетенцию интонационного слуха входит способность различать интонационную структуру фразы.

- **Акустический или имитативный подход**

В данном подходе делается акцент не на сознательном усвоении особенностей артикуляции, а на слуховом восприятии речи и ее имитации.

Усвоение звуков происходит не изолировано, а в речевом потоке, структурах и моделях. В основе упражнений находится повторение за речью носителей языка. Тем не менее, данный подход к обучению фонетике 1) не гарантирует чистоту фонетического навыка, так как построен на автоматическом повторении за диктором без знаний особенностей артикуляции; 2) не учитывает принцип учета родного языка.

Н.Д. Гальскова [32] утверждает, что сторонники имитативного подхода (Н.И. Жинкин, Л.С. Выгодский) видят главную причину фонетических ошибок в неправильном восприятии, то есть смешивании звуков родного языка и изучаемого, что может быть исправлено посредством звукового восприятия речи и ее имитации без опоры на родной язык. Создание слухоартикуляционной базы, полагают они, позволит обучающемуся услышать свои ошибки, сравнивая свое произношение с предложенным в аудиоматериалах. Однако, наличие рецептивных навыков не означает умение правильно произносить. Кроме того, успешность имитации зависит от развитости речевого слуха и качества аудиоматериала.

- **Дифференцированный или аналитико-имитационный подход**

В рамках этого подхода, с одной стороны, большое внимание уделяется аудированию (как и в акустическом подходе), однако основанному не только на аутентичных аудиоматериалах, но и на адаптированных, дидактических аудиозаписях речи дикторов и преподавателя. С другой стороны, данный подход предполагает изучение основ артикуляции, слогового и фразового ударения, интонации и т.д., а также предоставляет возможность объяснить правила артикуляции доступным для учащихся языком. Безусловно, рациональное сочетание положений акустического и артикуляторного подходов обеспечили дифференцированному подходу широкое применение в разных учебных заведениях.

Сегодня преподавание фонетики в языковом вузе основано на дифференцированном подходе к обучению фонетики, тем не менее артикуляторный

и акустический подходы продолжают использоваться в частных случаях (преподавание на дошкольном и начальном этапах обучения иностранному языку, обучение техническому языку или языку для специальных целей).

Руководствуясь принципом профессиональной направленности в обучении фонетике, мы полагаем, что теоретическую базу разрабатываемой нами модели обучения практической фонетике английского языка должен составить *дифференцированный подход*, так как именно этот метод позволит студентам языковых вузов:

- систематизировать знания о фонетической системе языка, которые они приобрели на школьном этапе обучения;
- своевременно предупредить негативную межъязыковую интерференцию посредством сравнительного обучения особенностям артикуляции родного и изучаемого языков;
- совершенствовать устнопроизносительные навыки в условиях рационального использования аудио- и видеоматериалов;
- познакомиться на уровне рецепции с разными акцентами и нормами изучаемого языка.

Исследуя традиционные подходы к обучению практической фонетике в отечественной методике, мы также ставили задачей изучить содержательный аспект существующих отечественных учебных пособий по данному предмету.

Отметим, что отечественная учебная литература представлена в широком ассортименте, что, с одной стороны, облегчает труд педагога, предлагая современные учебные пособия и разработки в области обучения иностранным языкам, с другой стороны, ставит его перед непростым выбором тех учебных пособий, которые отвечали бы практической цели обучения фонетике – развитию устнопроизносительных навыков и речевых умений, а также реализации компетентностного подхода в обучении иностранному языку, как того требуют образовательные стандарты нового поколения (ФГОС ОВ 3+ 2014г., ОС МГУ 2015г.).

В силу смещения приоритетов при изучении иностранного языка с сторону «говорения» снизилась заинтересованность современного студента в изучении теории и фонетического строения языка. Приходится отметить тот факт, что студент требует доступности научного знания теории языка посредством терминологической симплификации, то есть упрощения теоретического материала в целях его понимания и скорейшего применения на практике. Следовательно, только *баланс между доступной теоретической фонетикой и стимулирующей говорение практической фонетикой*, представленный в учебном пособии, в полной мере может отвечать потребностям современного студента, с одной стороны, и требованиям образовательных стандартов вести «эффективное общение» на иностранном языке, с другой стороны.

Руководствуясь дидактическими принципами, которым должны следовать современные учебные пособия, а именно:

- *доступности учебного материал;*
- *наглядности учебного материала;*
- *мотивации учебной деятельности;*
- *практичности*, мы поставили задачу провести исследование отечественных учебных пособий, чтобы выявить:

- соблюдается ли дидактический принцип *доступности и наглядности* учебного (теоретического) материала о фонетической системе языка, каково соотношение практического и теоретического материала, который предлагается для изучения в том или ином учебном пособии;
- как реализуются дидактические принципы *мотивации и практичности учебной деятельности*, какие предложены темы для изучения, упражнения и форматы заданий для развития фонетических навыков чтения и продуцирования устной речи, включающей подготовленный ответ.

Мы отбирали учебные материалы для последующего анализа, следуя следующим критериям:

1. критерий профессиональной направленности

учебное пособие должно быть предназначено для студентов языковых вузов, изучающих фонетику английского языка в целях профессионального общения;

2. критерий практической направленности

название учебного пособия должно содержать слова «практический курс»/«практическая фонетика»/«общий курс»/«основы фонетики», в названии не должно быть прописано «теоретический курс»;

3. критерий современности

учебное пособие должно быть издано или переиздано не ранее 2005 года, что призвано *гарантировать соблюдение требований стандартов высшего профессионального образования первого поколения, принятых в 2000-2003 гг.* Поэтому данный критерий представляет особую значимость при отборе учебных пособий, так как определяет качество предложенного для изучения материала с точки зрения использования современных подходов и средств обучения, а также соответствия требованиям образовательных стандартов.

Следуя трем критериям, мы отобрали следующие учебные пособия по практической фонетике английского языка для студентов языковых вузов, представленных в свободном доступе в сети интернет:

1. Бондаренко Л.П., Завьялова В.Л., Пивоварова М.О., Соболева С.М. Basis of English Phonetics. Основы фонетики английского языка: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 152 с.
2. Винник Е.В. Практический курс первого изучаемого языка: Практическая фонетика английского языка. Новосибирск: 2009. 124 с.
3. Вишневская Е.М. Практикум по фонетике английского языка. М.: АПКиППРО, 2012. 98 с.
4. Карневская Е.Б., Мисуно Е.А., Раковская Л.Д. Практическая фонетика английского языка: для продвинутого этапа обучения. М.: Эксмо, 2009. 416 с.

5. Казак О.Г., Фраш С.С. Методическое пособие по практической фонетике английского языка: для студентов I, II курсов: учебное пособие. Томск: 2012. 96 с.
6. Лебединская Б.Я. Практикум по английскому языку: английское произношение. М.: Астрель. 2005. 175 с.
7. Соколова М.А. Практическая фонетика английского языка. М.: Владос, 2008. 384 с.
8. Усачева Я.В. Фонетика английского языка: практический курс. М.: МГОУ, 2007. 75 с.
9. Шепетовская А.Л. Фонетический практикум по практической фонетике. Тула: 2007. 62 с.
10. Яковлева Е.Б. Better English: A Remedial Course of English Phonetics. М.: 2009. 60 с.

Предложенные 10 отечественных учебных пособий предназначены для студентов языковых вузов, изучающих английский язык в профессиональных целях по разным направлениям подготовки («Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков»), ориентированы на практическое изучение предмета и изданы не ранее 2005 года.

В список отобранных учебных пособий, не соответствуя критерию практической направленности или/и современности, не вошли многие учебные пособия, широко используемые в высшей школе и представляющие незаменимый ресурс фундаментального теоретического знания и практических разработок, среди них:

1. В.А.Васильев Фонетика английского языка. Нормативный курс. М.: Высшая школа, 1980 г. 256 с.;
2. А.Л.Трахтеров Практический курс фонетики английского языка. М.: Высшая школа, 1976 г. 312 с.;
3. С.Ф.Леонтьева A Theoretical Course of English Phonetics. М.:1999 г. 336 с.
4. Евстифеева М.В. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения: учебное пособие. М.: 2012 г. 168 с.;

5. Колыхалова О.А., Махмурян К.С. Учитесь говорить по-английски: учебное пособие. М.:1998. 122 с. и другие.

Помимо отечественных в высшей школе также широко используются зарубежные учебные пособия, представленные британскими издательскими домами (*Baker A. Ship or Sheep? An intermediate pronunciation course, Cambridge, 2010; Roach P. English Phonetics and Phonology. A Practical Course. Cambridge, 2009; Ashton H. & Shepherd S. Work on your accent. Collins. 2012; Hewings M. English pronunciation in Use (Advanced), Cambridge. 2007*). Тем не менее, отметим, что мы не ставили задачей изучить зарубежные учебные пособия по нескольким причинам, а именно:

- зарубежные учебные пособия ориентированы на общую массу изучающих английский язык как иностранный, то есть в отличие от отечественных учебных пособий не ориентируются исключительно на русскоговорящих студентов и объективные сложности при формировании произносительных навыков, а именно, не говорят о негативном влиянии межъязыковой интерференции, разнице в артикуляционных укладах русского и английского языков, тонкостях супrasegmentного уровня фонетического строя английского языка в сопоставлении с русским языком;

- зарубежные учебные пособия не призваны отвечать требованиям образовательных стандартов высшего образования РФ;

- общая масса зарубежных учебных пособий является универсальной, то есть нацелена на общую аудиторию изучающих английский язык как иностранный, не всегда определяя или ограничивая общий уровень владения иностранным языком и не всегда дифференцируя цели изучения, которым призвано отвечать то или иное пособие (профессиональные или непрофессиональные).

Так, мы придерживаемся мнения о том, что зарубежные учебные пособия могут использоваться на уроках по практической фонетике в языковом вузе в русскоговорящей среде как дополнительный материал, но не как основное учебное пособие.

Таким образом, мы провели анализ отобранных по установленным критериям

отечественных учебных пособий, придерживаясь дифференцированного подхода к обучению фонетики английского языка в языковом вузе, и дидактических принципов *доступности* и *наглядности* учебного (теоретического) материала, чтобы выявить:

- обязательный минимум теоретического материала для изучения в языковом вузе⁵, который не может быть уже по тематическому наполнению, чем содержательный минимум на пороге школа-вуз;
- степень доступности объяснений посредством примеров и объяснения лингвистических терминов;
- степень наглядности изучаемого теоретического материала посредством картинок, схем или таблиц;
- степень ориентированности на русскоговорящего студента посредством предупреждения межъязыковой интерференции;
- наличие упражнений к каждой теме теоретического материала.

⁵ В кодификаторе элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена (ЕГЭ) по английскому языку [185] обозначены элементы содержания фонетической стороны речи, которые проверяет ЕГЭ: адекватное произношение и различение на слух всех звуков английского языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах; членение предложений на смысловые группы; соблюдение правильной интонации в различных типах предложений, в том числе применительно в новому языковому материалу. И отмечены требования к уровню владения языковыми навыками, в том числе фонетическими: владеть слухо-произносительными навыками в рамках лексико-грамматического минимума соответствующего уровня; владеть навыками ритмико-интонационного оформления различных типов предложений. Можно наметить следующее минимальное тематическое содержание по фонетике:

1. Знакомство с гласными и согласными звуками английского языка и их транскрипцией;
2. Гласные звуки. Особенности артикуляции и типичные ошибки;
3. Согласные звуки. Особенности артикуляции и типичные ошибки;
4. Ударение в словах и фразах;
5. Паузация в предложении и тексте.
6. Интонация. Нисходящая шкала и основные тоны. Восходящая шкала и основные тоны;
7. Ритм.

Результаты нашего исследования приводим в Таблице 1:

Таблица 1

Анализ отечественных учебных пособий по практической фонетике английского языка

№	Название уч.пособия	Тематическое содержание	Язык уч.пособия	Объяснение терминов (доступность)	Наличие схем, таблиц и аудиозаписи (наглядность)	Предупреждение межъяз.интерференции	Наличие упражнений
1	Л.П.Бондаренко, В.Л.Завьялова, М.О.Пивоварова, С.М.Соболева «Basics of English Phonetics. Основы фонетики английского языка: учебное пособие». М.: Флинта: Наука, 2009.	1.Звуковой строй языка: общая характеристика (органы речи, звуки речи, классификация фонем, модификация звуков в потоке речи, слог, ударение, тон, мелодика, ритм, интонация). 2. Звуки речи. Артикуляция и коартикуляция. 3. Слоговая структура. 4. Словесное ударение. 5.Интонация (компоненты интонации, ударение в фразе, мелодика, ритм).	русский	Термины приводятся на русском и английском языках. Доступно объясняются на русском.	Есть схемы, таблицы и рисунки. Есть аудиозаписи	Фонетика английского языка изучается в сравнении с русским языком. Отмечаются особенные сложности артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	Упражнения следуют за каждой темой теоретического материала.
2	Е.В.Винник «Практический курс первого изучаемого языка: Практическая фонетика английского языка». Новосибирск: 2009.	1.Основы английской фонетики (органы речи, звуки речи, классификация согласных и гласных фонем, фонетические феномены в речи, некоторые факты об основных тонах). 2. Практика произношения (27	английский	Учебник составлен на английском языке, но есть глоссарий на русском после вводной	Есть схемы, таблицы и рисунки. Есть аудиозаписи.	Отмечаются особенные сложности артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	После вводной теоретической части учебник предлагает 27 практических

		уроков, включающих практику отдельных звуков, ударения, основных тонов и т.д.)		теоретическо й части.			уроков, совмещающи х теорию и практику.
3	Е.М.Вишневская «Практикум по фонетике английского языка». М.: АПКиППРО, 2012.	1. Основы английской фонетики (фонема, буквы и звуки, транскрипция, органы речи, согласные и гласные звуки). 2. Практика произношения (11 уроков, включающих практику отдельных звуков, ударения, основных тонов и т.д.)	русский	Теоретический материал представлен на русском языке. Термины приводятся на русском и английском языках. 11 практических уроков строятся по принципу: теория на русском языке, упражнения на английском языке.	Есть схемы, таблицы и русики. Есть аудиозаписи.	Отмечаются особенные сложности артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	После краткой вводной теоретическо й части учебник предлагает 11 практических уроков, совмещающи х теорию и практику.
4	Е.Б.Карневская, Е.А.Мисуно, Л.Д.Раковская «Практическая фонетика английского языка. Для продвинутого этапа	1. Сегментная фонетика (классификация гласных и согласных звуков, модификация звуков в потоке речи). 2. Сверхсегментная фонетика (интонация и ее функции, компоненты интонации)	английский	Все термины доступно объясняются на английском языке.	Есть схемы, таблицы и рисунки. Есть	Автор не останавливается на сложностях артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	Упражнения следуют за каждой темой теоретического материала. Упражнения разделены на три группы:

	обучения». М.: Эксмо, 2009.	3. Ритм английского языка 4. Высота звука 5. Основные ядерные тоны английского языка.			аудиозаписи.		диалоги, проза и поэзия.
5	О.Г.Казак, С.С.Фраш «Методическое пособие по практической фонетике английского языка (для студентов I, II курсов): учебное пособие». Томск: 2012.	1. Правила чтения гласных и согласных звуков. 2. Словесное и фразовое ударение. 3. Интонация. 4. Стилистический аспект интонации. Тематическое наполнение содержания учебного пособия меньше содержательного минимума на пороге школа-вуз (см. стр. 27)	Английский	Теоретическая справка и терминология практически отсутствует	Нет схем, таблиц, рисунков. Нет аудиозаписей	Автор не останавливается на сложностях артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	Упражнения следуют за каждой темой теоретического материала.
6	Б.Я.Лебединская «Практикум по английскому языку: английское произношение». М.: Астрель. 2005.	1. Гласные и согласные фонемы. 2. Фонетические упражнения для закрепления первичных установок и развития артикуляционной техники. 3. Фонетические упражнения для выработки автоматизированных навыков произношения. 4. Стихи для выразительного чтения и заучивания наизусть.	русский	Подробно представлены артикуляционные особенности каждого звука. Нет терминов на английском языке.	Нет схем, таблиц, рисунков. Нет аудиозаписей	Отмечаются особенные сложности артикуляции для русскоговорящих студентов.	Упражнения вынесены в отдельную главу.

		Тематическое наполнение содержания учебного пособия меньше содержательного минимума на пороге школа-вуз (см. стр.26).		Учебник построен на артикуляторном подходе. Представлен а только тема артикуляции звуков.			
7	М.А.Соколова, К.П.Гинтовт, Л.А.Кантер, Н.И.Крылова и др. «Практическая фонетика английского языка». М.: Владос, 2008.	1. Продукция речи (органы речи, артикуляция, дыхательная практика) 2. Звуки речи (звуки и фонемы, гласные и согласные фонемы, модификации звуков в связной речи). 3. Слоговое деление. 4. Ударение в словах. 5.Интонация (основные интонационные модели, тоны, ритм, темп). 6. Фоностилистика. 7. Упражнения.	Английский	Все термины доступно объясняются на английском языке с большим количеством примеров.	Есть схемы, таблицы и русинки. Есть аудиозаписи.	Фонетика английского языка изучается в сравнении с русским языком. Отмечаются особенные сложности артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	Каждая теоретическая тема сопровождается большим количеством примеров. Упражнения вынесены в отдельную главу.
8	А.Л.Шепетовская «Фонетический практикум по практической фонетике». Тула: 2007.	Нет тематического содержания учебного пособия.	английский	Нет теоретических глав или терминов.	Нет схем, таблиц, рисунков. Есть	Автор не останавливается на сложностях артикуляции и интонирования для русскоговорящих	Учебное пособие представляет собой набор упражнений.

					аудиозаписи	студентов.	
9	Я.В.Усачева «Фонетика английского языка: практический курс». М.: МГОУ, 2007.	1. Органы речи и их функции. 2. Звуки речи (звуки и фонемы, гласные и согласные фонемы). 3. Слоговое деление. 4. Правила чтения английского языка. 4. Ударение в словах. 5. Модификации звуков в связной речи. 6. Интонация и ее составляющие (основные интонационные модели).	Русский и английский	Теоретический материал представлен на русском языке. Термины объяснены на русском и английском языках.	Есть схемы, таблицы и рисунки. Нет аудиозаписи.	Отмечаются особенные сложности артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	Упражнения даются после каждой темы.
10	Е.Б.Яковлева «Better English. A Remedial Course of English Phonetics» М.: 2009.	Учебное пособие не содержит отдельных теоретических глав. Небольшие теоретические справки подкреплены большим количеством практических упражнений. 1. Варианты английского языка (звуки речи и транскрипция) 2. Говорим медленно (паузация) 3. Гласные звуки 4. Согласные звуки. 5. Ударение в слове и фразе.	английский	Все термины доступно объясняются на английском языке, есть перевод на русский язык.	Нет схем, таблиц или рисунков. Есть аудиозаписи.	Автор останавливается на сложностях артикуляции и интонирования для русскоговорящих студентов.	Упражнения следуют за каждой темой теоретического материала.

	6. Звуки в связной речи.					
	7.Интонация (основные интонационные модели).					
	8. Ритм в английской речи.					

Результаты подробного анализа 10 отечественных учебных пособий по практической фонетике английского языка приводим в Графике 1:



Проведенный анализ позволяет утверждать, что многие учебные пособия следуют дидактическим принципам доступности и наглядности, предлагая визуальные опоры в виде схем, таблиц и рисунков (6 из 10 учебных пособий или 60%), аудиоматериалы (7 из 10 учебных пособий или 70%) и множество упражнений, которые представлены после каждой пройденной теоретической темы (8 из 10 учебных пособий или 80%). С другой стороны, только 5 из 10 учебных пособий, или 50% предлагают объяснения фонетических терминов на родном и иностранном языке, и не все учебные пособия (только 7 из 10 или 70%) предупреждают межъязыковую интерференцию посредством сопоставительного анализа родного и изучаемого языка, ориентируясь на русскоговорящего студента, его типичные ошибки и объективные трудности, вызванные разницей в артикуляционных укладах английского и русского языков.

Таким образом, дифференцированный подход к обучению фонетике реализуется на 100% только в 4 учебных пособиях (Л.П. Бондаренко, В.Л. Завьялова, М.О. Пивоварова, С.М. Соболева «Basis of English Phonetics. Основы фонетики английского языка: учебное пособие». М.: Флинта: Наука, 2009; Е.В. Винник «Практический курс первого изучаемого языка: Практическая фонетика английского языка». Новосибирск: 2009; Е.М. Вишневская «Практикум по фонетике английского языка». М.: АПК и ППРО, 2012; М.А. Соколова «Практическая фонетика английского языка». М.: Владос, 2008.), которые систематизируют знания о фонетической системе языка, приобретенные на школьном этапе обучения, руководствуясь дидактическими принципами доступности и наглядности), своевременно предупреждают межъязыковую интерференцию посредством обучения особенностям артикуляции в сравнении родного и изучаемого языков, ориентированы на совершенствование фонетических навыков в условиях рационального использования аудиоматериала (аудиозаписей).

Тем не менее, стоит заметить, что ни в одном учебном пособии не предложены занятия в лингафонном кабинете, видеоматериалы, или материалы для знакомства с разными акцентами и нормами изучаемого языка.

Учитывая результаты проведенного анализа учебных пособий, мы наметили

следующий теоретический содержательный минимум предмета «Практическая фонетика английского языка» для языкового вуза, который должен быть подкреплён упражнениями и аудиозаписями:

1. Звуковой строй языка (в сопоставлении с русским языком).
 - органы речи и особенности их работы;
 - звуки речи (гласные, согласные) и транскрипция.
2. Звуки речи. Артикуляция и коартикуляция (в сопоставлении с русским языком).
 - классификация гласных и согласных фонем;
 - артикуляция гласных и согласных фонем;
 - модификации звуков в потоке речи (ассимиляция, редукция, элизия);
3. Слоговая структура.
4. Ударение
 - в слове;
 - в фразе;
5. Ритмико-интонационное оформление речи (в сопоставлении с русским языком).
 - паузальное членение синтагм, предложений;
 - мелодика (шкалы, тоны, диапазон)
 - ритм;
 - темп;
 - скорость.

Кроме того, проведенный нами анализ современных отечественных учебных пособий выявил, что любое учебное пособие по практической фонетике содержит множество упражнений на развитие фонетических навыков, которые могут следовать за теоретической справкой или находиться в отдельной главе. Особый интерес для нас представляют типы упражнений и форматы заданий для развития фонетических навыков чтения и продуцирования собственной речи, а также пути реализации дидактических принципов *мотивации учебной деятельности и практичности*.

Обучение фонетическим навыкам строится на нескольких уровнях:

- Обучение фонетическим навыкам чтения;

- Обучение фонетике говорения, то есть устнопроизносительным навыкам и речевым умениям в рамках подготовленного выступления,

каждый из которых требует определенных упражнений и форматов заданий.

Под упражнением Шатилов С.Ф. понимает «специально организованное в учебных условиях одно- или многоразовое выполнение отдельных или ряда операций либо действий речевого или языкового характера.» [120, с. 113]. Мы разделяем мнение Шубина Э.П., что «... главное содержание обучения иностранному языку составляют учебные упражнения. В данном случае под "упражнениями" понимается, прежде всего, психофизиологическая деятельность коммуникативного характера, выполняемая обучаемым и направленная на формирование в его организме коммуникатора, т.е. способности участвовать в обмене информацией при помощи данного языка.» [123, с. 40].

В соответствии с коммуникативно-практическими целями упражнения делятся на несколько типов (Е.Н. Соловова, Н.Д. Гальскова, А.Н. Щукин):

- Языковые (некоммуникативные)

Данные упражнения выполняются в целях осмысления и сознательного усвоения языкового материала, в нашем случае фонетического материала, и могут быть упражнениями на отработку отдельных звуков, чтение, написание транскрипции, написание транскрипции со слуха (за речью диктора), осуществление паузальной и интонационной разметки текста самостоятельно или за диктором и т.д.

Данные упражнения направлены на овладение фонетическими навыками произнесения отдельных звуков, слов, предложений и чтения текстов. Мы относим их к обучению фонетике чтения.

- Условно-речевые (условно-коммуникативные)

Целью данных упражнений является тренировка языкового материала в учебной или условной коммуникации, имитируя естественную ситуацию. К данному типу относятся упражнения на имитацию, подстановочные, репродуктивные и др.

Мы относим данные упражнения к обучению фонетике подготовленного ответа.

- Речевые (подлинно коммуникативные)

Целью данных упражнений является осуществление коммуникативной функции иностранного языка и обучение коммуникативным умениям устной речевой деятельности. Данные упражнения всегда творческие и подчиняются речемыслительным задачам, предполагают упражнения по передаче содержания (пересказ), выражения (дискуссия, комментирование) и описания и являются продуктивными.

Данные упражнения также предусматривают подготовку ответа, тем не менее, будучи творческими и продуктивными, они **представляют для нас особый интерес, так как с их помощью достигается формирование устойчивых устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.**

Каждое упражнение состоит из нескольких компонентов, одним из которых является задание, то есть установка, согласно А.Н. Леонтьеву понятие «Задание – это поставленная цель на основе определенных условий» [65, с. 232]. Задания могут иметь разную формулировку или другими словами формат.

Используя 10 отобранных нами современных отечественных учебных пособий по практической фонетике английского языка, мы составили следующую *классификацию типов упражнений и форматов заданий по практической фонетике:*

- *Языковые (некоммуникативные) упражнения для развития фонетических навыков чтения:*

1) Форматы заданий на написание транскрипции:

- *Write transcriptions to the following words/phrases/sentences/texts*
- *Transcribe the following words/phrases/sentences/texts*

2) Форматы заданий на чтение транскрипции:

- *Read the following transcriptions of words/phrases/texts*

3) Форматы заданий на чтение предложений и текстов:

- *Read the following sentences/text working on your articulation*

4) Форматы заданий по распознаванию звуков:

- *Listen to the speaker and decide which sound is pronounced*
- *Listen to the speaker and circle/underline/mark the sounds pronounced*

5) Форматы заданий на паузальную и интонационную разметку текста:

- *Listen to the speaker and mark pauses and intonation in the text*
- *Read the text and mark pauses in it then listen to the speaker and check yourself*

6) Форматы заданий на произнесение отдельных звуков:

- *Pronounce the following sounds and explain the rules of their articulation*
- *Explain the rules of reading*

- *Условно-речевые (условно-коммуникативные) упражнения для развития устнопроизносительных навыков в подготовленной речи на уровне репродукции изначального текста:*

1) Форматы заданий на повторение и имитацию:

- *Listen to the speaker and repeat the following words*
- *Listen to the speaker and read*
- *Listen to the speaker and read the text/dialogue after him/her*
- *Listen to the text/dialogue. Read the text imitating the speaker.*

2) Форматы заданий на репродукцию (на выучивание наизусть):

- *Learn the following text/dialogue/poem by heart*
- *Learn the following dialogue and act it with your partner*

3) Форматы заданий подстановочных упражнений

- *Following the intonation model make your own questions/sentences*

- *Речевые (подлинно коммуникативные) для развития устнопроизносительных навыков и речевых умений на уровне продукции собственного высказывания или текста:*

1) Форматы заданий упражнений по передаче содержания (пересказ), выражения (дискуссия, комментирование) и описания

- *Make your own dialogue and act it with your partner*

(данный формат задания взят из учебных пособий: М.А. Соколова, К.П. Гинтовт, Л.А. Кантер, Н.И. Крылова и др. «Практическая фонетика английского языка». М.: Владос, 2008; Е.Б.Яковлева «Better English. A Remedial Course of English Phonetics» М.: 2009.)

- *Make an oral presentation on the studied topic*

(данный формат задания взят из учебного пособия: М.А. Соколова, К.П. Гинтовт, Л.А. Кантер, Н.И. Крылова и др. «Практическая фонетика английского языка». М.: Владос, 2008.)

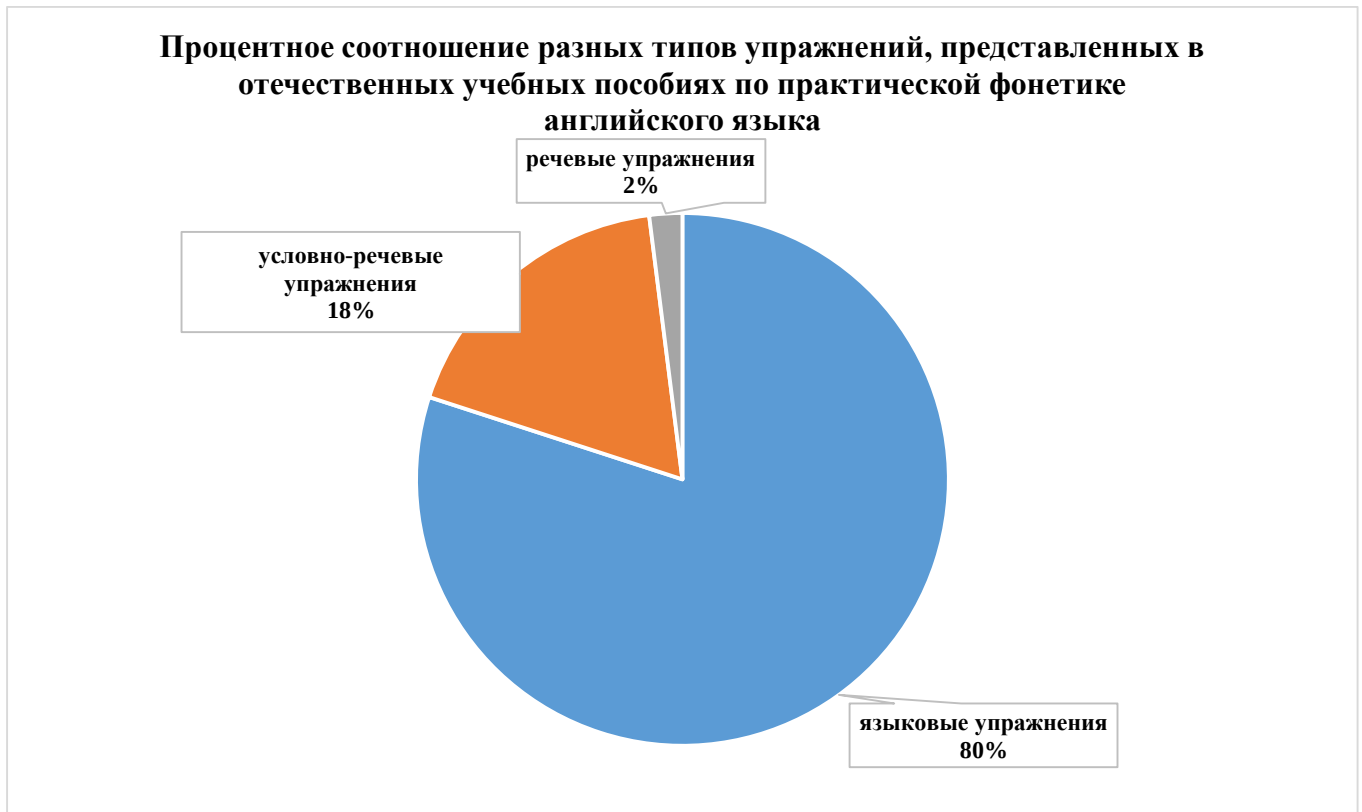
- *Retell the studied text* (Е.Б. Яковлева «Better English. A Remedial Course of English Phonetics» М.: 2009.)

- *Express your point of view/comment on the problem* (Е.Б. Яковлева «Better English. A Remedial Course of English Phonetics» М.: 2009.)

Проведенный анализ 10 современных отечественных учебных пособий по практической фонетике позволяет отметить тот факт, что в любом учебном пособии преобладают языковые упражнения на отработку звуков, транскрипции и правил чтения, включая паузальное членение и ритмико-интонационное оформление текста, несколько меньше предложено условно-речевых упражнений, тем более что не каждое учебное пособие имеет аудиозаписи как материал для повторения и подражания (в трех пособия отсутствуют аудиозаписи). Речевые упражнения встречаются не в каждом учебном пособии – менее половины учебников из нашего списка включают упражнения на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Мы представляем наши приблизительные расчеты процентного содержания упражнений разных типов в Графике 2:

График 2



Как мы видим, низкое содержание условно-речевых (18%) и речевых (2%) упражнений, которые необходимы для развития устойчивых устнопроизносительных навыков и речевых умений, не соответствует поставленным практическим задачам овладения фонетической стороной языка, не развивает творческий потенциал студентов, лишь частично реализуя дидактические принципы *мотивации учебной деятельности и практичности*.

Так, учитывая результаты проведенного анализа содержательного аспекта методического обеспечения и продолжительность базового курса по практической фонетике английского языка, которая составляет 1 год (2 семестра) на первом курсе обучения по направлению «Лингвистика» (бакалавриат) с интенсивностью 2 академических часа в неделю на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, возможность формирования устойчивых устнопроизносительных навыков представляется невысокой без задействования

самостоятельной деятельности обучающихся и создания новых форматов заданий, направленных на активизацию речемыслительной деятельности обучающихся.

1.2. Анализ требований к владению устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями в образовательных стандартах высшего образования поколения 3+ (ФГОС ВО и ОС МГУ) и общеевропейских рамочных компетенциях (CEFR)

Федеральный государственный стандарт высшего образования (далее ФГОС ВО 3+), принятый в 2014 году, определяет требования, обязательные для реализации компетентностного подхода в основных образовательных программах высшего образования.

Для данного диссертационного исследования, интерес представляют:

- образовательный Стандарт МГУ (далее ОС МГУ) по направлению подготовки лингвистических специальностей: интегрированный магистр «Лингвистика» (направление «бакалавр»), который реализует компетентностный подход ФГОС ВО 3+ для подготовки «работников высокой квалификации»⁶, использующих иностранный язык (английский язык) в профессиональных целях «эффективного устного и письменного общения»⁷.
- документы Совета Европы – общеевропейские рамочные компетенции (Common European Framework of References – CEFR), устанавливающие требования к владению иностранным языком, в частности устнопроизносительными навыками на уровнях B1 - B2 - желаемый уровень на пороге школа-вуз⁸, который соответствует языковому уровню первого курса языкового вуза [53], и C1 – заявленный уровень владения иностранным языком по окончании изучения ОПОП по направлению «бакалавр лингвистики», заявленный в ОС МГУ [183].

⁶ ОС МГУ, 2015 г. [183].

⁷ ФГОС ВО, 2014 г. [182].

⁸ Кодификатор ЕГЭ 2015г. [185].

Отметим, что устойчивые устнопроизносительные навыки влияют на качество звучания (артикуляцию) и оформление (интонирование, паузацию и т.д.) устной речевой деятельности, поэтому и требования образовательных стандартов мы изучали с точки зрения устно-речевых умений на иностранном языке. Требования, предъявляемые к владению устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями, а также к организации учебной деятельности, представлены в Таблице 2 (требования ФГОС 3+) и Таблице 3 (требования ОС МГУ).

Таблица 2

Требования ФГОС ВО к владению устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями (по компетенциям)

Компетенции	ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата)
Общепрофессиональные Компетенции	владеет системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ОПК-3);
	владеет способностью свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ОПК-7);
Общекультурные Компетенции	владеет способностью руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);
	владеет культурой устной и письменной речи (ОК-7);
	владеет способностью применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-8);

	владеет готовностью к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; владеет способностью критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11);
--	---

Таблица 3

Требования ОС МГУ к владению фонетическими навыками и устно-речевыми умениями (по компетенциям) и к организации учебной деятельности

Компетенции		ОС МГУ 2015 по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата)
Универсальные Компетенции		владение иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной и социально-культурной сферах общения⁹; владение терминологией специальности на иностранном языке; умение готовить публикации, проводить презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на иностранном языке (инструментальные компетенции - ИК-2);
Профессиональные компетенции	Общепрофессиональные компетенции	готовность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ПК-2)
		владение коммуникативными стратегиями, риторическими приемами эффективного устного и письменного общения, стилистическими и языковыми нормами, используемыми в процессе коммуникации (ПК-4);
		владение первым и вторым иностранным языком на уровне, необходимом для эффективной профессиональной деятельности в области преподавания, межкультурной коммуникации и перевода (ПК-5).

⁹ Не ниже уровня C1 по общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками CEFR

	По видам деятельности	Проектная деятельность: готовность к участию в социальных, педагогических, творческих, рекламных и иных проектах (ПК-19);
Требования к общим условиям реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП)		
Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применение инновационных технологий обучения (включение студентов в проектную деятельность, проведение деловых и ролевых игр, психологических и иных тренингов, дискуссий, круглых столов, применение компьютерных симуляторов, использование средств дистанционного сопровождения учебного процесса, преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ МГУ) с целью формирования и развития у обучающихся универсальных и профессиональных компетенций.		

На основании проведенного анализа образовательных стандартов высшего образования (ФГОС 3+ и ОС МГУ) можно заключить, что в обучении фонетике иностранного (английского) языка в условиях реализации компетентностного подхода ключевыми моментами сегодня становятся:

- обучение устнопроизносительным навыкам, что позволит свободно выражать свои мысли (ОПК-7 ФГОС ВО 3+) и достичь уровня «эффективного устного общения» (ИК-2, ПК-4, ПК-5 ОС МГУ 2015г.), соблюдая фонетические нормы языка;
- воспитание толерантного и уважительного отношения к иноязычной культуре (ОК-2 ФГОС 3+, ПК-2 ОС МГУ 2015г.) посредством изучения на (уровне рецепции) разных произносительных норм английского языка;

- использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применение инновационных технологий обучения, включение студентов в проектную деятельность (требования к общим условиям реализации ОПОП);
- применение методов рефлексии, самоконтроля и критического оценивания своей профессиональной деятельности для совершенствования своих произносительных навыков.

Более подробное описание требований к владению устнопроизносительными навыками мы находим в общеевропейской шкале компетенций - CEFR. В общеевропейской шкале компетенций приводится термин «phonological competence»¹⁰ (фонологическая компетенция)¹¹, которая включает:

Phonological competence involves a knowledge of, and skill in the perception and production of: Фонологическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить:

- | | |
|---|--|
| • the sound-units (phonemes) of the language and their realisation in particular contexts (allophones); | • звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны) |
| • the phonetic features which distinguish phonemes (distinctive features, e.g. voicing, rounding, nasality, plosion); | • артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, назализация и т.д.) |
| • the phonetic composition of words (syllable structure, the sequence of phonemes, word stress, word tones); | • фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона); |
| • sentence phonetics (prosody); | • просодику: |
| | • ударение и ритм |

¹⁰ CEFR, пункт 5.2.1.4. [184]

¹¹ В нашей работе мы используем перевод CEFR выполненный на кафедре стилистики английского языка Московского лингвистического университета под общей редакцией К.М. Ирисхамовой. [186].

- sentence stress and rhythm
- intonation;
- phonetic reduction
- vowel reduction
- strong and weak forms
- assimilation
- elision.
- интонацию
- фонетическую редукцию
- редукцию гласных
- сильные и слабые формы
- ассимиляцию
- выпадение конечного гласного.

В отечественной методике понятие «фонологическая компетенция» не является новым и широко используется, к примеру, в трудах К.Ю. Вартановой, О.А. Лавровой, Т.В. Сказочкиной мы находим изучение данного понятия, а также путей формирования фонологической компетенции в языковом вузе в рамках курса по практической фонетике иностранного языка на разных этапах обучения. Тем не менее, отметим, что в отечественной методике существуют еще несколько компетентностных подходов к обучению фонетике, а именно, формирование фонетической компетенции (Е.Ю. Мирзоева, Д.Н. Толстова, А.А. Хомутова) и формирование фонетико-фонологической компетенции (Н.Л. Гончарова).

В данной работе мы придерживаемся позиции К.Ю. Вартановой, по мнению которой, формирование фонологической компетенции включает два основных блока компонентов: первый блок направлен на освоение звукового аспекта, второй блок - освоение интонационного оформления устного высказывания. Таким образом, целесообразным признается изучать фонетику в тесной связи с фонологией, о чем говорил Лев Владимирович Щерба: «заниматься функцией какой-либо формы в отрыве от конкретных случаев её употребления в речи» представляется нецелесообразным и невозможным. Содержание фонологической компетенции совпадает с тем, что предложено в CEFR (см. стр.48).

Так, основываясь на положениях, выдвинутых в CEFR и работах К.Ю. Вартановой, мы понимаем фонологическую компетенцию как совокупность знаний изучающего иностранный язык о сегментной и супraseгментной фонетике, а также соответствующих *практических навыков и умений*, формируемых у учащегося в

процессе обучения фонетике, а именно, устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений. В данном определении мы ставим акцент на владении *практическими навыками и умениями*, которые включают умения и навыки понимать и воспроизводить иноязычную речь, обозначенные в CEFR как «General phonetic awareness and skills»:

- | | |
|--|---|
| • an ability to distinguish and produce unfamiliar sounds and prosodic patterns; | • умение распознавать и воспроизводить незнакомые звуки и просодические модели; |
| • an ability to perceive and catenate unfamiliar sound sequences; | • умение различать незнакомые последовательности звуков; |
| • an ability, as a listener, to resolve (i.e. divide into distinct and significant parts) a continuous stream of sound into a meaningful structured string of phonological elements; | • умение членить непрерывный поток звуков на значимые, последовательно расположенные фонологические элементы; |
| • an understanding/mastery of the processes of sound perception and production applicable to new language learning. | • понимание/владение процессами восприятия и порождения звуков. |

Общие фонетические навыки и умения

These general phonetic skills are distinct from the ability to pronounce a particular language. не следует отождествлять с умением произносить звуки конкретного языка.

В Таблице 4 мы приводим заявленные в CEFR умения и навыки необходимые для оформления устной речи, в том числе требования к степени сформированности фонологической компетенции на уровне B1- B2 (B1 (желаемый B2) – пороговый уровень школа-вуз, то есть уровень студентов первого курса, которые приступают к изучению предмета «Практическая фонетика английского языка) и уровень C1 (C1+) – предполагаемый уровень владения иностранным языком по окончании обучения по специальности «Лингвистика» (бакалавр).

Таблица 4

Сформированность фонологической компетенции в устной речевой деятельности на уровнях B1-B2 и C1

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously , almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language .	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly flowing , well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2+					
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses .	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he / she needs to, though he /she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear , coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
B1+					

B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations .	Can keep going comprehensibly even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident , especially in longer stretches or free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
-----------	---	--	---	--	---

	Диапазон	Точность	Беглость	Взаимодействие	Связность
С1	Владеет широким спектром языковых средств, позволяющим ясно, свободно и в рамках соответствующего стиля выразить любые свои мысли на большое количество тем (общих, профессиональных, повседневных), не ограничивая себя в выборе содержания высказывания.	Постоянно поддерживает высокий уровень грамматической правильности; ошибки редки, практически незаметны и при появлении немедленно исправляются.	Способен/способна к беглым спонтанным высказываниям практически без усилий. Гладкое, естественное течение речи может быть замедленно только в случае сложной малознакомой темы для беседы.	Может отобрать подходящее выражение из широкого арсенала средств ведения дискурса и использовать его вначале своего высказывания с тем, чтобы получить слово, сохранить позицию говорящего за собой или умело связать свою реплику с репликами собеседников, продолжив обсуждение темы.	Может строить ясное, не прерываемое паузами, правильно организованное высказывание, показывающее уверенное владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности.
B2 +					
B2	Обладает достаточным словарным запасом, позволяющим описывать что-либо, выражать точку зрения по общим вопросам без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции.	Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности. Не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, и может исправить большинство собственных ошибок.	Может порождать высказывания определенной продолжительности с достаточно ровным темпом. Может демонстрировать колебания при отборе выражений или языковых конструкций, но заметно продолжительных пауз в речи немного.	Может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью. Может принимать участие в беседе на знакомую тему, подтверждая свое понимание обсуждаемого, приглашая других к участию и т.д.	Может использовать ограниченное количество средств связи для соединения отдельных высказываний в единый текст. Вместе с тем, в беседе в целом отмечаются отдельные «перескакивания» от темы к теме.
B1 +					
B1	Обладает достаточными языковыми знаниями, чтобы принять участие в беседе; словарный запас позволяет объясниться с некоторым количеством пауз и описательных выражений по таким темам, как семья, хобби, увлечения, работа, путешествия и текущие события.	Достаточно аккуратно использует набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями.	Может высказаться понятно, несмотря на то, что паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны, особенно в высказываниях значительной протяженности.	Может начинать, поддерживать и завершать беседу один на один, если темы обсуждения знакомы или индивидуально значимы. Может повторить предыдущие реплики, демонстрируя тем самым свое понимание.	Может связать несколько достаточно коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов.

Таблица 5 посвящена контролю уровня владения фонологической компетенцией:

Таблица 5

Степень сформированности фонологической компетенции на уровнях A1-C1 в
CEFR

PHONOLOGICAL CONTROL		ВЛАДЕНИЕ ФОНОЛОГИЕЙ	
C2	As C1	C2	<i>См. уровень C1</i>
C1	Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning.	C1	<i>Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.</i>
B2	Has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation.	B2	<i>Владеет четким естественным произношением.</i>
B1	Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.	B1	<i>Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов.</i>
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.	A2	<i>Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.</i>
A1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group.	A1	<i>Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Понимание этого вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.</i>

Анализ рамочных конструкций CEFR, выявил, что требования к владению устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями достаточно высоки. Так, уже на уровне B2 и B2+ (окончание первого курса) предполагается осознанное использование устнопроизносительных навыков на практике устного общения, что

доказывает следующая фраза (Таблица 5): *a student «has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation» for (Таблица 4) «clear» speech with «few noticeably long pauses»*. Ожидается, что студенты, заканчивающие первый курс языкового вуза обладают не только «фонетическим минимумом», тем теоретическим материалом, который позволяет осознанно артикулировать тот или иной звук, расставлять паузы и интонировать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения, но и некоторым «фонетическим максимумом», который реализуется на практике устного общения с соблюдением фонетических норм английского языка, что соответствует уровням владения иностранным языком B2 и B2+.

Уровень C1 охарактеризован фразой *«can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning» to produce «clear, natural, spontaneous, fluent, smooth flow of language»*. Данный уровень владения устнопроизносительными навыками является уровнем спонтанной устной речевой деятельности.

Мы предполагаем, что выпускники школ владеют фонологической компетенцией на уровне B1, заявленном в кодификаторе ЕГЭ по иностранному языку. Тем не менее, несмотря на введение устной части Единого Государственного Экзамена в 2014-2015 гг., качество звучащей иноязычной речи студентов на пороге школа-вуз требует отдельного изучения, которое мы предложим в главе 2. Оценивая степень сформированности фонологической компетенции, мы будем использовать Таблицу 5 «Степень сформированности фонологической компетенции на уровнях A1-C1 по CEFR».

Анализ общеевропейских компетенций и требований образовательных стандартов выявил необходимость оптимизации обучения устнопроизносительным навыкам, которое должно строиться на практике устной речевой деятельности, то есть параллельно с развитием устно-речевых умений в языковом вузе, чтобы овладеть практическими умениями и навыками в рамках фонологической компетенции. Это представляется возможным *при оптимизации обучения путем задействования самостоятельной деятельности, активных и интерактивных форм проведения*

занятий при помощи информационно-коммуникационных технологий, а именно, мультимедийных технологий.

1.3. Мультимедийные технологии для построения модели оптимизации обучения практической фонетике

Образовательные стандарты высшего образования в своих требованиях к реализации ОПОП отмечают необходимость интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (см. анализ требований ФГОС ВО и ОС МГУ стр. 45-47), говоря об использовании в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применении инновационных технологий обучения и включении студентов в проектную деятельность.

Среди объективных причин использовать ИКТ на уроках практической фонетики выделим следующие дидактические возможности данных технологий:

- современные ИКТ обеспечивают активное, творческое овладение учащимся изучаемого предмета, что способствует развитию коммуникативных навыков;
- современные ИКТ позволяют преподавателю изложить учебный материал на новом качественно более высоком уровне, что способствует увеличению эффективности познания;
- применение современных ИКТ открывает принципиально новые возможности в организации учебного процесса и самостоятельной познавательной деятельности студентов, что способствует повышению мотивации, созданию положительной эмоциональной атмосферы и развитию творческого потенциала студентов.

Безусловно, дидактические возможности ИКТ обусловили особый интерес к изучению их преимуществ и путей их интеграции в обучение иностранным языкам, чему посвящены работы отечественных и зарубежных ученых, некоторые из которых представлены в Таблице 6.

Интеграция ИКТ в обучение

Ученый	Название работы
Блохина Л.П., Бубнова Г.И., Потапова Р.К.	Методические рекомендации по обучению иноязычному произношению с помощью аппаратного обучающего комплекса и ЭВМ. Москва, 1990. – 53 с.
Коджаспирова Г.М., Петров К.В.	Технические средства обучения и методика их использования. Москва, 2001. – 256 с.
Манторова И.В.	Представление учебной информации мультимедийными средствами как фактор повышения качества усвоения знаний. Дис. ... на к.п.н. Карачаевск, 2002. – 173 с.
Назаренко А.Л.	Видеоконференции в обучении межкультурной коммуникации//Полатовские чтения 2009: Дистанционное обучение в предметных областях. Москва, 2009. – С. 238-245.
Патаракин Е. Д.	Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. Москва, 2007. – 64 с.
Полат Е.С.	Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва, 1999. – 224 с.
Раицкая Л.К.	Интернет ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе. Москва, 2007. – 190 с.
Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.	Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: Учеб.-метод. пособие. Москва, 2010. – 189 с.
Титова С.В.	Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : Дис. ... д-ра пед. наук. МГУ, 2003.

Титова С.В.	Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. Москва, 2009. – 240 с.
Dudenev G., Hockly N.	How to teach English with technology? Longman. London, 2007. – 181 p.
Lee S., Berry M.	Effective eLearning through collaboration//Coming of Age: an introduction to the new World Wide Web. Ed. by Freedman T. Terry Freedman Ltd. London, 2006. – pp. 249-258.

Как мы видим, основная масса научных трудов посвящена общим вопросам применения ИКТ в обучении, тем не менее, выделяются и более узкие направления, конкретизирующие использование определенных ИКТ (мультимедийных технологий, интернет технологий и т.д.).

Дидактические принципы применения ИКТ в обучении иностранным языкам в полной мере отражены в работе С.В. Титовой «Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика» [109], в которой автором был проанализирован опыт отечественных и зарубежных ученых. Для нашего исследования особый интерес представляют выявленные Светланой Владимировной специфические принципы обучения с использованием средств ИКТ:

- *комплексного использования мультимедийных средств* – необходимость комплексного использования мультимедийных средств в процессе обучения заключается как в физиологии восприятия информации, так и в их влиянии на понимание и запоминание;
- *интерактивности* – возможность установления взаимодействия между преподавателем и обучающимися, который реализуется в совместном отборе, подаче, изменении информации и т.д.;
- *нелинейности информационных структур и процессов* – применение

активного способа обучения в личностно-ориентированной системе образования;

- *информационной емкости содержания учебного занятия* – интенсификация образовательного процесса путем модульной системы подачи информации, что позволяет останавливаться на более сложных темах.
- *гуманизация обучения с применением ИКТ* – рассмотрение личности обучающегося как основной ценности образовательного процесса, как конечного результата, ради которого и используется ИКТ.

Таким образом, интеграция ИКТ в образовательный процесс является объективной необходимостью. Учитывая специфические принципы обучения с использованием средств ИКТ, мы предполагаем, что для данного исследования интеграция ИКТ в обучение практической фонетике английского языка, в первую очередь, связана с применением мультимедийных технологий, то есть интерактивных компьютерных систем, обеспечивающих одновременную работу с аудиофайлами, анимированной компьютерной графикой, видеофайлами, статическими изображениями и текстами.

Типология мультимедийных технологий по функциональным признакам позволяет оценить их дидактический потенциал для создания интерактивной среды обучения в языковом классе и тем самым для оптимизации обучения курсу практической фонетики английского языка (Таблица 7).

Таблица 7

Дидактические свойства и функции мультимедийных технологий

Мультимедийные технологии	Дидактические свойства	Дидактические функции
Аудиопотоки (аудиофайлы) – подкасты	Звуковая природа Интерактивность Простота использования и доступность	1. Развитие устнопроизносительных навыков и речевых умений.
Видеопотоки	Звуковая природа	

(видеофайлы) – видеокасты	Интерактивность Простота использования и доступность	2.Создание упражнений и новых форматов заданий. 3.Организация проектной деятельности, в том числе интеграция нового формата заданий - видеопроект.
Графические среды (фотографии, схемы, чертежи) – презентации PowerPoint	Интерактивность Простота использования и доступность	4.Визуализация учебного материала.

Интеграция мультимедийных технологий в обучение курсу практической фонетики позволит разрешить сложившиеся противоречия между требованиями образовательных стандартов (ФРОС ВО и ОС МГУ) и существующим методическим обеспечением (см. анализ современных отечественных учебных пособий по практической фонетике английского языка в подглаве 1.1.) за счет их дидактических свойств и функций (Таблица 8).

Таблица 8

Пути оптимизации обучения курсу практической фонетики посредством интеграции мультимедийных технологий

противоречия между ФГОС и ОС МГУ и существующим методическим обеспечением	интеграция мультимедийных технологий
1. Между необходимостью использовать навыки устной речи на иностранном языке и нехваткой форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков.	Использование подкастов и видеокастов как аутентичных мультимедийных ресурсов для фонетического разбора, имитирования и подготовки своего мультимедийного продукта в рамках видеопрокта. Разработка форматов заданий в рамках видеопрокта для развития

	устнопроизносительных навыков и речевых умений.
2. Между необходимостью усиления интерактивности обучения за счет интеграции новых форм проведения занятий, например, проектной деятельности, и недостатком методического обеспечения интерактивности в обучении фонетике.	Интеграция проектной деятельности в рамках видеопрокта. Совместный подбор подкастов, видеокастов по изучаемым темам.
3. Между необходимостью развития общекультурной компетенции (ОК-2) отсутствием реализации данной компетенции на уроках фонетики.	Совместный подбор и обсуждение подкастов и видеокастов в рамках социокультурного подхода к обучению фонетике английского языка тесно связанной с вариантами, акцентами и.т.д.

1.4. ИК-компетенция преподавателя как основное условие успешной интеграции мультимедийных технологий в обучение практической фонетике английского языка

Как отмечает С.В. Титова [104], к условиям интеграции ИКТ, в том числе мультимедийных технологий (ММТ), в обучение иностранному языку, в частности курсу практической фонетике английского языка, относятся: информационная культура педагога и обучающихся, информационная среда обучения, мотивация обучающихся, грамотность и готовность педагога и обучающихся, компьютерная безопасность. Безусловно, для успешной интеграции ММТ ключевым условием является ИК-компетенция преподавателя.

ИК-компетенция преподавателя – это профессиональная компетенция, предусматривающая способность преподавателя использовать современные

технологии для решения дидактических задач и развития ИК-компетенции обучающихся [109]. ИК-компетенция включает в себя теоретические знания и практические умения использования разнообразных технических средств в образовательных целях.

В исследовании А.П. Авраменко находим изучение нормативных и программных документов, в которых описывается структура ИК-компетенции. Согласно официальному документу - TESOL Technology Standards Framework, 2008 [188], ИК-компетенция состоит из четырех компонентов:

- базовые знания и умения (включают в себя оперативную компетенцию, знание о ресурсах, умение создавать материалы и использовать сервисы Веб 2.0);
- методический компонент (включает в себя умения оценивать и интегрировать ресурсы и технологии, создавать веб задания и проводить исследования в области применения ИКТ в преподавании);
- использование ИКТ для оценки и обратной связи (в том числе для анализа успеваемости с целью развития коммуникативной компетенции обучающихся, а также для оценки ИК-компетенции обучающихся);
- использование ИКТ для осуществления коммуникации (включает в себя контакт со всеми участниками учебного процесса, рефлекссию и подготовку к занятиям).

Существует также Профессиональный стандарт педагога, согласно которому профессиональная ИК-компетенция – это «квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач» [189], состоящее из следующих компонентов:

- общепользовательская ИК-компетенция;
- общепедагогическая ИК-компетенция;
- предметно-педагогическая ИК-компетенция.

Так, разработка и создание эффективной модели интеграции мультимедийных

технологий (ММТ) для оптимизации обучения практической фонетике требуют от преподавателя определенного уровня профессиональной ИК-компетенции, которая должна включать целый ряд знаний и умений (Таблица 9).

Таблица 9

Компоненты мультимедийной компетенции как составляющей ИК-компетенции преподавателя

Компоненты	ИК-компетенция (знания и умения)	Мультимедийная компетенция (знания и умения)
Общепользовательский компонент	• Использование приемов и соблюдение правил и норм использования ИКТ • Видеоаудиофиксация процессов в окружающем мире и в образовательном процессе посредством персонального компьютера для самостоятельной работы • Аудиовидеотекстовая коммуникация в рамках самостоятельной работы • Навыки поиска в Интернете и базах данных	• Использование приемов и соблюдение правил и норм использования ММТ • Видеоаудиофиксация процессов в окружающем мире и в образовательном процессе посредством ММТ для аудиторной и самостоятельной работы • Аудиовидеотекстовая коммуникация в рамках аудиторной и самостоятельной работы • Навыки использования мультимедийной информационной среды
Общепедагогический компонент	• Организация самостоятельной работы • Организация и проведение групповой работы в телекоммуникационной среде в рамках самостоятельной работы • Оценивание качества цифровых образовательных ресурсов • Учет общественного информационного пространства • Поддержка формирования и использования общепользовательского компонента в работе обучающихся	• Организация аудиторной, самостоятельной и проектной работы • Организация и проведение групповой работы в телекоммуникационной среде в рамках аудиторной и самостоятельной работы • Оценивание качества цифровых образовательных ресурсов • Учет мультимедийной информационной среды в языковом классе • Поддержка формирования мультимедийной компетенции обучающихся

На основании вышеперечисленных компонентов ИК-компетенции, взятых из Профессионального стандарта педагога [189] можно описать знания и умения, относящиеся к *предметно-педагогическому компоненту мультимедийной компетенции* преподавателя по фонетике, а именно:

Знания преподавателя фонетики о:

- дидактических свойствах и функциях ММТ;
- способах презентации и визуализации учебного материала в мультимедийном формате;
- методах организации групповой и индивидуальной деятельности на базе ММТ;
- форматах интерактивных заданий на развитие устнопроизносительных навыков с применением ММТ;
- принципах проведения проектных заданий на развитие устнопроизносительных навыков с применением ММТ.

Умения преподавателя фонетики:

- организовать самостоятельную и аудиторную работу посредством ММТ;
- презентовать учебный материал в мультимедийном формате;
- организовать индивидуальную и групповую работу посредством ММТ;
- использовать ММТ для усиления интерактивности и учебной мотивации;
- создавать и проводить проектные задания на базе ММТ.

Таким образом, изучение вопроса ИК-компетенции преподавателя и требований к владению профессиональной компетенцией выявили, что современный преподаватель должен владеть определенными знаниями и умениями в области применения ИКТ и ММТ для организации **современного** процесса обучения. Для нашего исследования мультимедийная компетенция преподавателя фонетики как составляющей их ИК-компетенции является обязательным и основным условием успешной интеграции ММТ в преподавание практической фонетики английского языка.

Выводы по главе 1

1. Дифференцированный подход является традиционным и широко распространенным в современной методике обучения фонетике английского языка, тем не менее реализуется на 100% только в 4 из 10 рассмотренных учебных пособий, которые систематизируют знания о фонетической системе языка, приобретенные на школьном этапе обучения, руководствуются дидактическими принципами доступности и наглядности, своевременно предупреждают межъязыковую интерференцию, предлагают аудиоматериал (аудиозаписи).
2. Ни в одном из проанализированных учебных пособий не предложены проектная форма работы или видеоматериалы, что не соответствует требованиям ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ к интерактивности обучения. *Намечается потребность в создании интерактивных форм обучения фонетике английского языка за счет интеграции ИКТ, а именно, мультимедийных технологий.*
3. Ни в одном из проанализированных учебных пособий не предложены материалы для знакомства с разными акцентами и нормами изучаемого языка, что не соответствует требованиям ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ развивать общекультурную компетенцию (ОК-2) в частности воспитание толерантности и уважительного отношения к разным культурам, несмотря на то, что обучение фонетике тесно связано с разными вариантами английского языка, следовательно, с культурами, нормами, акцентами. *Встает вопрос о воспитании толерантного отношения к акцентам иноязычной речи и расширении тематического содержания по практической фонетике за счет изучения акцентов иноязычной речи, их причин и отношения к ним в рамках социокультурного подхода.*
4. Проведенный анализ существующих типов упражнений и форматов заданий в современных отечественных учебных пособиях по практической фонетике выявил низкое содержание речевых упражнений, которые необходимы для

развития устнопроизносительных навыков и речевых умений, что не соответствует поставленным практическим задачам овладения предметом «Фонетика английского языка» и не развивает творческий потенциал студентов, лишь частично реализуя дидактические принципы мотивации учебной деятельности и практичности. *Что также противоречит заявленной в ФГОС ВО и ОС МГУ необходимости использовать навыки устной речи на иностранном языке с соблюдением языковых норм в профессиональных целях для осуществления коммуникации в разных сферах. Встает необходимость создать новые форматы заданий на развитие устнопроизносительных навыков и речевых умений.*

5. Изучение рамочных конструкций CEFR так же как и ФГОС ВО и ОС МГУ определило высокие требования к владению устнопроизносительными навыками на уровнях В1-В2 (пороговый уровень школа-вуз) и С1 (окончание обучения по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация «бакалавр»). Ввиду введения устной части Единого Государственного Экзамена в 2014-2015 гг. и «доступности» английского языка посредством сети интернет и масс-медиа *качество «звучащей» иноязычной речи современных студентов требует отдельного изучения, чтобы иметь четкое представление «кого» мы обучаем сегодня для создания подходящей модели обучения практической фонетике английского языка.*
6. Интеграция мультимедийных технологий и средств обучения позволит разрешить сложившиеся противоречия между существующим методическим обеспечением и требованиями образовательных стандартов за счет их дидактических свойств и функций.
7. ИК-компетенция преподавателя является условием успешной интеграции мультимедийных технологий в обучение курсу практической фонетики английского языка.

Глава 2. Содержательная и процессуальная части интеграции модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий

Основной задачей данной главы является разработка и интеграция модели оптимизации обучения практической фонетике, актуальной для конкретных условий (2.1. *Выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков у современных студентов*) и основанной на социокультурном подходе (2.2. *Реализация социокультурного подхода в обучении практической фонетике средствами мультимедийных технологий*) и мультимедийных технологиях (2.3. *Видеокаст как мультимедийное средство в обучении практической фонетике английского языка. 2.3.1. Видеопроект как мультимедийный продукт для развития устнопроизносительных навыков и речевых умений*). Данная глава предлагает описание содержательной и процессуальных частей предлагаемой модели оптимизации обучения практической фонетике, *целью* которой является развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений посредством мультимедийных технологий.

2.1. Выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков у современных студентов

Уровень подготовки современного студента в языковом вузе по всему циклу предметов в общем и по фонетике иностранного языка в частности, безусловно, возрос, так как новый век развитых информационных технологий открыл перед студентом безграничный доступ к международному пространству медийного, кинематографического, музыкального характера, предоставил возможность как виртуального, так и живого общения. Современные требования и подходы в области преподавания иностранных языков, со своей стороны, также активно способствовали углублению знаний и укреплению общей подготовки студента. Введение устной части в Единый Государственный Экзамен также, с одной стороны, способствует развитию навыков и умений устной речи на иностранном языке, а с другой стороны,

свидетельствует о возросшей потребности вести устное общение.

Открытый доступ к зарубежным радио- и телевизионным программам, изобилие подкастов и видеокастов в интернете сделали иностранный язык «звучащим», существующим не на бумаге или в учебнике, но в реальной жизни и общении, что увеличило способность студентов к пониманию, звукоподражанию и построению собственной речи на иностранном языке. Несомненно, это отвечает современному запросу к ведению диалога культур. Можно утверждать, что студент готов вступать в коммуникацию и использовать иностранный язык в практических целях.

С другой стороны, остро встал вопрос о качестве звучания речи. Умение выражать свои мысли на иностранном языке точно неразрывно связано с качеством звучания речи, с соблюдением артикуляционных особенностей языка, в противном случае акт коммуникации может состояться в искаженном виде: фонетические и фонологические ошибки, нарушения в ритмико-интонационном оформлении разных типов предложений (утвердительных, вопросительных, восклицательных) ведут к потере первоначального сообщения, передаваемого адресату [52]. По словам Л.В. Щербы, «в прежнее время к ошибкам выговора относились снисходительно, ошибки же грамматические считались очень грубыми. Сейчас в практике живого языка ошибки должны расцениваться совершенно иначе: те ошибки будут грубыми, которые мешают взаимопониманию, а это гораздо чаще будут ошибки произношения, нежели ошибки грамматические» [124, с.6].

Таким образом, мы можем говорить, что современный студент своими возможностями, потребностями и проблемами отличается от студентов прошлого столетия, вследствие этого анализ речи современного студента является неотъемлемой частью подготовительного этапа педагогического эксперимента по созданию модели оптимизации обучения практической фонетике актуальной для конкретных условий. К тому же, изучение рамочных конструкций CEFR и образовательных стандартов (ФГОС ВО и ОС МГУ) (см. подглава 1.2.) определило высокие требования к владению фонетическими навыками. И, несмотря на введение устной части Единого Государственного Экзамена в 2014-2015 гг. и «доступность»

английского языка посредством сети интернет и масс-медиа, *качество звучащей иноязычной речи требует отдельного изучения, чтобы выявить степень сформированности устнопроизносительных навыков у современных студентов.*

Представляется необходимым изучить методологическую базу вопроса, чтобы конкретизировать «ошибки выговора» и их причины.

Согласно исследователям речи русскоговорящей молодежи (В.В. Химик, О.П. Ермакова, Е.Ф. Болдарева, Л.П. Крысин) студенты нестандартно подходят к нормам языка, исследуя его возможности и экспериментируя с его употреблением, для них характерна «языковая игра», а также субъективное отношение к определенным его единицам [117, 39, 16, 57, 58, 59], использование которых они либо принимают, либо отрицают.

Ключевой для нас является черта экспериментировать с языком, заставляя его отвечать их потребностям решать разные коммуникативные задачи, так как речь русскоговорящих студентов на английском языке во многом может быть охарактеризована таким же образом. Тем не менее, ловко пользуясь словами и даже целыми фразами из иностранных фильмов или сериалов, песен, реклам, говорящий не всегда фонетически верно оформляет свою речь.

Нельзя отрицать, что безграничный доступ к зарубежным масс-медиа, включая интернет, делает английский язык звучащим, но звучащим по-английски, по-американски, по-австралийски и т.д. Подражание может запутать студента, сделав его речь смесью вариантов и акцентов английского языка как с точки зрения лексики и грамматики, так и с точки зрения фонетики. Так, в одном предложении можно услышать слово *schedule* ['ʃedʒu:l], произнесенное с американской артикуляцией ['skedʒu:l], одновременно с этим слово *task* [tɑ:sk] будет произнесено на британском английском, минуя характерный для американского английского звук [æ], при этом американский гласный [æ] имеет тенденцию к сужению, качественно отличаясь от британского аналога. Произнесение звука [ɹ] в любой позиции в слове, отсутствие принятой элизии звука [ə] в американском варианте английского языка совместно с произнесением британского краткого лабиализованного монофтонга [ɔ] в словах *body*

[bɒdɪ], shot [ʃɒt], заменяемого звуком [ʌ] в американском английском, делают речь студентов непоследовательной и не принадлежащей ни к одной норме.

К сожалению, на уровне самостоятельной бессистемной имитации аутентичных видео- и аудиоматериалов фонетические процессы и феномены не могут быть объяснены или выучены.

Также, к актуальным трудностям овладения устнопроизносительными навыками английского языка мы относим фонетическую интерференцию родного языка. Интерференция определяется лингвистами как допущение изучающим в речи на неродном языке различных неточностей по отношению к нормам изучаемого языка под влиянием родного [117, 39, 16, 57, 58, 59]. По мнению Э. Хаугена, интерференция представляет собой «случаи отклонения от норм языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками» [116, с.61-80]. Более полное и современное определение интерференции, предлагаемое В.А. Виноградовым, находим в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой: «Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при *контактах языковых*, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [136].

Поскольку речь студентов на иностранном языке на момент начала изучения в вузе предмета «Практическая фонетика английского языка» несовершенна (изучение фонетики на общеобразовательной ступени не выделяется в отдельный предмет, зачастую с нею знакомят только в начальной школе, хотя с введением устной части в ЕГЭ изучению фонетики сегодня придают больше значения), родной язык служит артикуляционной опорой, что приводит к нарушению фонетической системы и нормы изучаемого иностранного языка. В случае возникновения интерференции первичная система рассматривается как ее источник, а вторичная – как объект интерференции. Первичная система может быть представлена как родным языком, так и ранее изученным неродным языком, когда на вновь изучаемый язык переносятся

особенности системы ранее изученного иностранного языка, на котором осуществлялась речевая деятельность человека, – таким образом, происходит искажение под одновременным влиянием системы родного языка и других, ранее изученных языков [80].

Фонетическая интерференция одинаково распространена как на уровне фонем, так и на уровне просодии. Ошибки фонологического характера, искажающие звуковую форму и смысл, затрудняют, а то и нарушают акт коммуникации [там же].

Нарушение языковой системы проявляется в иноязычной речи на всех уровнях. Однако фонетическая интерференция признается исследователями наиболее яркой. С точки зрения Н.И. Самуйловой, это объясняется тем, что на родном языке фонетические «автоматизмы» наименее осознаваемы и потому «иностранному языку оказывается переполненным варваризмами, прежде всего в области произношения» [93, с. 8].

Сопоставляя фонетические системы русского и английского языков, нетрудно заметить, что в английском языке имеются звуки, которые отсутствуют в русском, например, [θ], [ð], [w], [z:], [æ] и др., поэтому их произнесение вызывает сложность и желание заменить данные звуки на схожие и более привычные звуки родного языка, например, сильный межзубный согласный звук [θ] превращается в глухой русский [с], слабый межзубный [ð] уподобляется звонкому русскому [з], взрывной согласный звук [w] заменяется на звонкий русский [в]. С другой стороны, многие звуки в русском и английском языках частично напоминают друг друга, например, гласные [u:] и [y], [ɔ:] и [o], [ɪ] и [и] и др., тем не менее, между ними имеются существенные различия, связанные с особенностями артикуляционных баз данных языков. Так, английский гласный [u:] напоминает по звучанию русский [y], однако при произнесении английского звука [u:] соблюдается правило пассивной верхней губы и губы лишь слегка растягиваются по горизонтали, тогда как русский звук [y] произносится с округлением и выдвижением губ вперед. Некоторые согласные звуки английского языка также имеют аналоги в русском языке, например, [l], [p], [d], [n], [m], [s], [b], [h] и т.д., но их произнесение с опорой на родной язык приведет к

смягчению, оглушению звонких звуков в конце слова, отсутствию аспирации звуков [t], [p], [k] в позициях перед гласными звуками. Таким образом, незнание артикуляционных укладов родного и изучаемого языков неизбежно ведет к появлению фонетических и фонологических ошибок.

Стоит отметить, что еще более разнообразны проявления интерференции не на сегментном (звуковом) уровне, а на сверхсегментном, на уровне просодии, которая выражается в отклонениях от норм английского языка в интонационном оформлении речи. Из всех видов интерференции именно просодическая является наиболее стабильной и распространенной. Неправильная реализация просодических моделей не только придает речи иностранный акцент, но и может привести к недопониманию. Несоблюдение интонационных контуров может быть критично с точки зрения передачи смысла высказывания, например, нисходящий тон в прощании 'Bye-bye' обозначает угрозу, предостережение [99, с.7], неправильная трактовка данной интонации может привести к конфликту.

Чтобы избежать терминологической путаницы мы приводим определения фонологической, фонетической и просодической ошибок.

Некоторые исследователи называют произносительные ошибки в речи на неродном языке интерференционными, отмечая, что они возникают «вследствие нарушения законов дистрибуции звуковых единиц и фонетических изменений» [41, с.35]. А.А. Леонтьев, исследуя речевые ошибки, пришел к заключению, что фонетические ошибки – это ошибочные операции, связанные с моторным программированием речи и его реализацией [64, с. 79]. Более широкое определение фонетических ошибок предлагает Ю.Г. Лебедева, которая считает ошибкой в произношении иноязычных звуков отклонение на уровне актуального осознания произносительной операции на начальном этапе обучения, когда коррекция ошибки «воспринимается обучающимися как мотивированное действие, «промежуточный шаг» к овладению конечной целью – речевой деятельностью» [62, с. 15].

Суммируя вышесказанное, под **фонетическими ошибками** на неродном языке мы понимаем не изменяющие значения слова ошибки артикуляции звуков в результате

фонетической интерференции или фонетической небрежности, которые свидетельствуют о нарушении системы и/или произносительной нормы изучаемого языка, что является показателем недостаточной сформированности фонетических навыков на изучаемом языке.

Фонетические ошибки ведут к затрудненному восприятию сообщения адресатом на слух. Английский звук [v] зачастую звучит в речи русского студента как щелевой сонант [w] в таких словах, как *invent* [In'went] вместо [In'vent], *novel* [no'wel] вместо ['novel], *vote* [wəut] вместо [vəut], *vocation* [wə'keɪʃn] вместо [və'keɪʃn]. Или наоборот, звук [w] заменяется звуком [v]: [vot] вместо [wot] в слове *what*, [vel] вместо [wel] в слове *well*, [vaɪf] вместо [waɪf] в слове *wife*. Вызванное такой подменой неблагозвучие приобретает критический характер в словосочетаниях типа *very well* в вариациях [veri vel], [weri wel]. Отсутствие типичной для английского языка аспирации звуков [t], [p], [k], не свойственное английскому языку смягчение согласных звуков также усложняют восприятие, придавая речи сильный акцент.

В практике обучения иностранным языкам существует традиция разделять сегментные ошибки на фонетические и фонологические (фонематические). Произносительные ошибки по степени их значимости для понимания речи дифференцировал Л.В. Щерба, говоря об артикуляционных и фонологических ошибках. Ошибки первого типа он предлагал называть «ошибками выговора, или фонетическими», а второго – «звукосмысловыми, или фонологическими» [126, с.13]. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысла высказывания; вторые – искажают содержание высказывания. По выражению Л.В. Щербы, «это будет уже разрушением смысла» [там же].

Согласно М.В. Евстифеевой, любой изучающий иностранный язык совершает ошибки в артикуляции звуков, но ошибки в произношении классифицируются на фонетические и фонологические по следующему критерию: подмена аллофонов одной и той же фонемы ведет к фонетической ошибке, тогда как подмена аллофонов разных фонем ведет к фонологической ошибке, меняющей значение слова [37, с. 22-23].

Мы попытаемся более полно раскрыть разницу между фонетической и фонологической ошибками и сделать некоторые уточнения. Первое уточнение связано с противопоставлением "фонетического" и "фонологического". Об этом весьма убедительно было сказано в работах Л. В. Бондарко. «Если мы хотим дать фонологическую интерпретацию фактам фонетического уровня, необходимо достаточно четко представлять себе условность таких понятий, как звуки речи, сегментные и супraseгментные признаки и т.д.: это всего лишь перенос фонологических единиц на фонетический уровень» [17, с. 40]. Во-вторых, согласно Н.Л. Федотовой, «если под фонетическими ошибками понимать только ошибки артикуляции, то из этого следует вывод, что фонологические нарушения, заключающиеся в неверном выборе фонем и их дифференциальных признаков, не могут быть обусловлены артикуляционными трудностями» [113], следовательно, они объясняются не столько небрежным отношением к правилам произношения того или иного звука, сколько незнанием студентов, что фонемы английского языка имеют дифференциальные признаки. Ошибки выговора и звуко-смысловые ошибки различаются степенью воздействия на процесс коммуникации, т.е. фонологические ошибки, в отличие от фонетических, отрицательно влияют на разборчивость речи.

Стремясь разрешить спор, возникающий при разделении ошибок на фонологические и фонетические, Е.А. Брызгунова вводит термин «ошибки смешанного типа», противопоставляя их «ошибкам фонологического типа» и «ошибкам артикуляционного типа». По мнению автора, ошибки смешанного типа связаны, с одной стороны, с трудностями артикуляции, а с другой – с неразличением фонем, образующих оппозицию по дифференциальному признаку [19, с.13].

Тем не менее, современные преподаватели-практики (М.Е. Евстифеева, Е.Б. Яковлева) все же выделяют фонетические и фонологические ошибки. Утверждение А.А. Реформатского, что «система фонем во всем богатстве ее функционирования создается не абстрагирующими приемами исследовательской практики, а народом, и народ пользуется различными «фонологическими средствами» в практике своего общения для различения смысла вышестоящих языковых единиц» [90, с. 473],

подчеркивает отличительную черту фонологических ошибок.

В нашей работе вслед за М.В. Евстифеевой, А.А. Реформатским, Н.Л. Федотовой, Е.Б. Яковлевой мы разделяем ошибки речи на фонетические и фонологические. Если под фонетическими ошибками на неродном языке мы понимаем не изменяющие значения слова ошибки артикуляции звуков в результате фонетической интерференции или фонетической небрежности, которые свидетельствуют о нарушении системы и/или произносительной нормы изучаемого языка, то *ошибки фонологические представляются нам более нежелательными и грубыми, так как ведут к подмене значения слова, тем самым к нарушениям смыслоразличительного характера, что затрудняет понимание реципиентом речи говорящего, а также, имея неслучайный характер, в отличие от фонетических ошибок, указывают на фонологическую неграмотность студента*. К примеру, оглушение согласных в конце слова, типичное для русскоговорящего студента, становится причиной нарушения логики высказывания: *I like your bag*, звучащее как [aɪ laɪk jɜː bæk], как минимум, насторожит собеседника, так как простая фраза *Мне нравится ваша сумка*, совершенно правильно составленная с точки зрения грамматики и лексики, будет озвучена как *Мне нравится ваша спина*. Пренебрежение качеством и длиной гласного звука также ведет к подмене слов: во фразе *Here is my task*, слово *задание* – [taːsk], произнесенное с кратким звуком [ʌ], превращает слово *задание* в слово *бивень* – tusk [tʌsk] [31].

Мы предлагаем следующую классификацию дифференциальных признаков фонем английского, нарушение которых в силу фонетической неграмотности и интерференции родного языка ведет к появлению фонологических ошибок:

1. **Количественный признак гласного звука.** В состав английских гласных фонем входят 5 исторически долгих монофтонгов: [ɪː, aː, ɔː, uː, əː]. Отсутствие данного признака у фонем русского языка ведет посредством негативной интерференции к фонологическим ошибкам русскоговорящего, использующего английский язык для коммуникации. Так, слово *sleep* [slɪːp], произнесенное с коротким [ɪ], теряет первоначальное значение, превращаясь из

«спать» в «скользить». Приведем несколько примеров из повседневного английского языка:

Wheel – will

Deed – did

Leave – live

Field – filled

Least – list

Short – shot

Lark – luck

Sport – spot

2. **Качественный признак гласного звука.** Напряженность (яркая окраска звука) появляется при более сильном сокращении мускулов языка. Так, недостаточная напряженность гласной [æ] приведет к ее уподоблению гласной [ɛ]: sat [sæt]- set [set] и подмене значений: «сел» - «ставить». Пренебрежение напряженностью гласной [ɔ:] также критично: walk [wɔ:k]– work [wə:k], law [lɔ:] – low [ləu].

3. **Признак силы согласного звука.** По признаку силы выхода английские согласные фонемы подразделяют на фортисные (сильные) [p, t, k, f, θ, s, ʃ, tʃ] и ленисные (слабые) [b, d, g, v, ð, z, ʒ, dʒ]. Фортисные согласные являются глухими, ленисные – звонкими. Оглушение звонких ленисных согласных фонем влечет к изменению значения слова. Так, pens [pɛnz] «ручки» превращаются в pence [pɛns] «пенс». Приведем несколько примеров из повседневного английского языка:

Lib – lip

Log – lock

Bag – back

Of – off

Sad – sat

Leave – leaf

Данная характеристика согласных звуков английского языка является сложной

для восприятия и осознания русскоговорящим студентом в силу того, что на уровне перцепции они ассоциируют звонкие звуки с силой, а глухие со слабостью произношения.

Как известно, речь человека строится не только на фонемах, представляющих систему отдельных звуков или сегментов, но и на более сложных звуковых феноменах. Эти феномены называются сверхсегментными, супрасегментными или, буквально, надсегментными, относящимися к тем средствам языка, которые характеризуют и в функциональном, и фонетическом плане не отдельную фонему, а целые фонемные «цепочки», соответствующие отдельным слогам, словам, словосочетаниям или целым речевым сообщениям и являются не менее важными в общении, чем отдельные звуки.

Фонетические супрасегментные звуковые средства формируются систематическими изменениями просодических параметров речи, таких как тон, высота звука, паузация, длительность, громкость, темп, ритмичность. Удивительно, но маленький ребенок с одинаковой радостью будет приветствовать две противоположные по своему содержанию фразы: «Oh, my dear little angel» («О, мой дорогой маленький ангелок») и «Oh, my dear little brat» («О, мой дорогой маленький сопляк»), если обе фразы произнесены с одинаковой доброжелательной интонацией, отмечает Е.Б. Яковлева [175]. Ребенок, который не способен еще различать значения слов, способен узнавать и дифференцировать интонацию, с которой была произнесена фраза. Данный пример подтверждает, что при изучении иностранного языка особую важность приобретает познание супрасегментной стороны речи в целях достижения планируемого эффекта и результата при устном общении.

Отметим, что интонация отражает в себе ту сторону коммуникативного намерения, которая связана с отношением человека к предмету мысли, т.е. к тому, о чем идет речь, а также с отношением к слушающему [56, с.61]. При помощи интонационных средств также определяется коммуникативный тип высказываний, например, предложение «You've lost it», произнесенное с нисходящим тоном является утверждением, тогда как то же предложение, произнесенное с восходящим тоном

«You've lost it» является вопросом [21, с.10]. От интонационного оформления предложения может зависеть его смысл, так, предложение «I have plans to leave», произнесенное с нисходящим тоном на слове «leave», означает, что у говорящего есть планы уехать, в тоже время, если с нисходящим тоном будет произнесено слово «plans» «I have plans to leave», то предложение поменяет смысл на «у меня есть планы, чтобы оставить», не карты, не документы, а именно планы [там же, с.10]. Этот пример еще раз доказывает, что без знаний просодических параметров речи или при нарушении функций интонации говорящий не всегда сможет выразить мысль доходчиво для слушающего.

В.В. Виноградов определяет четыре основные функции интонации: функцию грамматического синтеза, функцию членения на синтагмы, предикативную и модально-дифференциальную функции. Все они проявляют себя в едином комплексе, формируя художественно-эстетическую структуру предложения [26, с. 91]. Л.Р. Зиндер и И.Г. Торсуева также делают акцент на соотношении интонации со смыслом высказывания, определяя ее как единство взаимосвязанных компонентов, соотносимое с определенным набором языковых значений [40, с.120].

По словам Хэллидея, «важность интонации состоит не только в том, что она является составляющей хорошего акцента, или нормативного говорения, хотя это, конечно, верно, что хорошее произношение включает в себя правильную интонацию и правильную артикуляцию. Важность интонации состоит в том, что она является средством сообщения различных смыслов» [149, с.21]. Поэтому анализу ошибок просодического характера мы отводим особое место в нашей работе.

Но если вопрос о важности изучения супraseгментных средств языка не вызывает сомнений, то терминологический аспект данной проблемы является достаточно сложным, так как точки зрения лингвистов на понятия «интонация» и «просодия» расходятся, поэтому мы попробуем систематизировать имеющиеся в современной лингвистической науке и практике преподавания фонетики взгляды и обозначить свою позицию.

«Просодия» определяется Д. Кристалом как «термин, используемый в

супрасегментной (сверхсегментной) фонетике и фонологии для совместного обращения к вариациям в тоне (pitch), громкости (loudness), темпе (tempo) и ритме (rhythm) устной речи» [144, с.289]. К данному определению позже было добавлено качество голоса (voice quality) [144, с.6; 165, с.112].

«Интонация» определяется Д. Кристалом как «термин, используемый в супрасегментной фонологии для обращения к дистинктивному использованию моделей тона или мелодики» [144, с.190]. П. Роуч определил интонацию как «использование тональных (pitch) вариаций для передачи значения изречения» [165, с.110].

Согласно терминологическому анализу Т.И. Шевченко [121, с.94], в западной традиции понятие «просодия» шире, нежели понятие «интонация», которое ассоциируется с тональными вариациями или мелодией, выполняющими важную лингвистическую функцию передачи значения. В отечественной традиции интонация включает в себя большее количество компонентов, практически все просодические характеристики речи, что доказывает определение интонации, данное В.А. Васильевым: «интонация – это сложное единство четырех коммуникативных значимых вариаций: мелодики, фразового ударения, темпа, включающего ритм и паузацию, тембра голоса. Это комплексное единство в сочетании с соответствующими грамматическими и лексическими структурами предложения используется для адекватной передачи мыслей, желаний, эмоций и отношений говорящего к действительности или к высказыванию» [121, с.94-95].

Т.И. Шевченко утверждает, что термины интонация и просодия взаимозаменяемы в научной литературе с 60-70х годов 20го столетия [там же, с.94], хотя, по мнению А.М. Антиповой, существуют две чётко выраженные и совершенно противоположные точки зрения на этот счёт. Одна из них разграничивает понятия просодии и интонации, тогда как вторая точка зрения на просодию во многом смыкается с пониманием интонации как многокомпонентного единства [4].

Н.Д. Светозарова также разграничивает понятия «просодика» и «интонация»: «Термин «просодика» шире, но в определенном отношении 'уже термина

«интонация». Если просодическая структура – это способ организации звуковых последовательностей (начиная со слога – слог, слово, ритмическая группа, синтагма, высказывание), то под интонацией... понимается лишь способ просодической организации синтагм и высказываний. С другой стороны, говоря о просодике, обычно имеют в виду лишь средства просодической организации речевых единиц, тогда как в понятие интонации... входит и содержательный аспект» [94, с.5-6].

Вторую точку зрения поддерживает ряд отечественных исследователей (О.С. Ахманова, Т.С. Богомазова, Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина, С.В. Кодзасов, О.Г. Козьмин, П.С. Кузнецов, и др.), которые считают, что интонация – более общее понятие, включающее просодию. Согласно О.С. Ахмановой, «интонация - сложный комплекс просодических элементов, включающих мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр, логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения как различных синтаксических значений, так и экспрессивных и эмоциональных коннотаций» [6, с.270-271].

Вместе с тем, ряд ученых (А.А. Реформатский, Е.Б. Яковлева, В.М. Солнцева, Л.В. Гиринская, М.А. Соколова, К.П. Гинтовт, И.С. Тихонова, Р.М. Тихонова), придерживаясь второй точки зрения и отождествляя понятия просодия и интонация, считают понятие «просодия» более широким, нежели интонация, настаивая, что «интонация относится к числу языковых средств и определяется обычно как просодическое средство» [98, с.152]. А.А. Реформатский в своём классическом учебнике «Введение в языковедение» также относит интонацию к просодическим элементам языка, определяя её как сложное явление [91, с.191]. Л.В. Гиринская понимает интонацию как часть просодии, что способствует, по её мнению, выявлению признаков интонации при помощи просодического анализа значимых единиц языка. Она также отмечает, что преимущество просодического анализа состоит в возможности фиксировать характеристики сопоставляемых элементов через их структурные признаки, поскольку просодия находится как в центре структуры, так и механизма языка [33, с.279]. М.А. Соколова, К.П. Гинтовт, И.С. Тихонова и Р.М. Тихонова выделяют три просодических компонента интонации -

высоту тона, громкость и темп и отмечают, что термин «просодия» включает в себя эти три просодических компонента и заменяет термин «интонация» [97, с.136].

В нашей работе мы будем придерживаться широкого понимания термина «интонация», придерживаясь определения О.С. Ахмановой: *«интонация - сложный комплекс просодических элементов, включающих мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр, логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения как различных синтаксических значений, так и экспрессивных и эмоциональных коннотаций»* [6, с.270-271].

Мы выделяем следующие просодические параметры, придерживаясь позиции Д. Кристала и А. Краттендена [144, 141]:

- сила и высота голоса;
- темп говорения;
- паузальное членение;
- тембр;
- распределение ударения в синтагме или во фразе;
- ритм;
- мелодика речи (основной компонент интонации, чередование высоких и низких тонов).

Несомненно, если сила и высота голоса, тембр и ритм создают образ говорящего и первое впечатление о благозвучии его речи, то мелодика речи, в которой реализуются разные интонационные контуры посредством изменения тона, темп говорения, позволяющий или не позволяющий понять все сообщение, паузальное членение, распределение ударения в синтагме или во фразе особенно значимы с точки зрения передачи информации слушающему.

Говоря о нарушениях просодического характера, стоит заметить, что до сих пор не существует четкого разграничения и описания типов просодических ошибок, совершаемых современными студентами, что, по нашему убеждению, представляет определенную проблему для методики преподавания фонетики английского языка в языковом вузе.

В рамках вводного этапа опытно-экспериментальной работы по проведению педагогического эксперимента и созданию модели оптимизации обучения фонетике английского языка в языковом вузе на базе мультимедийных технологий, нами были записаны выступления студентов в лингафонном кабинете и проведен анализ речи с последующим разбором типичных фонетических, фонологических и просодических ошибок, чтобы выявить степень сформированности фонологической компетенции на пороге школа-вуз и ответить на вопрос – «Кого мы сегодня учим?», (описание программы данного эксперимента см. в подглаве 3.2.1 Вводный этап: выявление сформированности устнопроизносительных навыков у обучающихся перед введением экспериментального обучения).

Проведенный анализ речи студентов выявил ряд ошибок:

- *типичные ошибки в артикуляции (фонетические ошибки):*
 - несоблюдение позиционной долготы гласных звуков;
 - несоблюдение нейтральной позиции губ, чрезмерное округление или вытягивание при произнесении гласных звуков [ɔ, ɔ:, ʊ, u:];
 - смягчение согласных звуков перед гласными переднего ряда;
 - замена не существующих в русском языке английских звуков звуками родного языка;
 - отсутствие аспирации;
 - уподобление артикуляции английских гласных звуков звукам русского языка, в следствие несоблюдения ряда, подъема, открытости/закрытости, огубленности/неогубленности, долготы/краткости, напряженности/ненапряженности;
 - уподобление артикуляции английских согласных звуков звукам русского языка, в следствие несоблюдения места артикуляции, типа преграды, работе голосовых связок (сильные/слабые);
 - согласно результатам симптоматического анализа, проблемными звуками для современного студента являются: гласные звуки i:, ɪ, ɛ, ə, ɔ:, ɒ, ʊ, u:, ə:, дифтонг

эц, согласные звуки p, t, k, g, n, ʃ, v, w, ə, ð, s, z, l, r. Более половины студентов имели трудности при артикуляции данных звуков английского языка.

В большинстве случаев данные фонетические ошибки могут быть объяснены межъязыковой интерференцией, незнанием особенностей артикуляционного уклада английского языка и транскрипции, несформированностью фонетического навыка чтения вслух.

Достаточно распространенным является неверное мнение, что фонетические ошибки, в отличие от фонологических, якобы не существенны с точки зрения распознавания смысла и поэтому вполне допустимы в речи иноязычных учащихся. Фонетически неправильная речь требует от слушающего определенных усилий при восприятии ее содержания. Обилие грубых ошибок не стимулирует интереса к общению не только со стороны слушающего, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфорт от общения в связи с артикуляторными трудностями [20].

- *типичные фонологические ошибки:*

- нарушение количественного дифференциального признака английских фонем;
- нарушение признака силы согласных звуков.

Очевидно, что, не различая дифференциальных признаков фонем, студенты не всегда произносят то, что намеревались первоначально, и это приводит к искажению передаваемого адресату сообщения. Стоит отметить, что студенты в общей своей массе не придают значения фонологическим ошибкам в силу неосведомленности о фонетической системе английского языка. Интерференция родного языка, бесспорно, накладывает отпечаток на звучание речи студентов на иностранном языке. Безусловно, как фонетические, так и фонологические ошибки в речи на неродном языке, свидетельствуют о несформированности навыков, при помощи которых осуществляется заданная произносительная программа движения органов речи [68, с. 20]. Ошибки на сегментном уровне фонетики являются проявлением системного нарушения артикуляционного уклада.

- *типичные просодические ошибки*

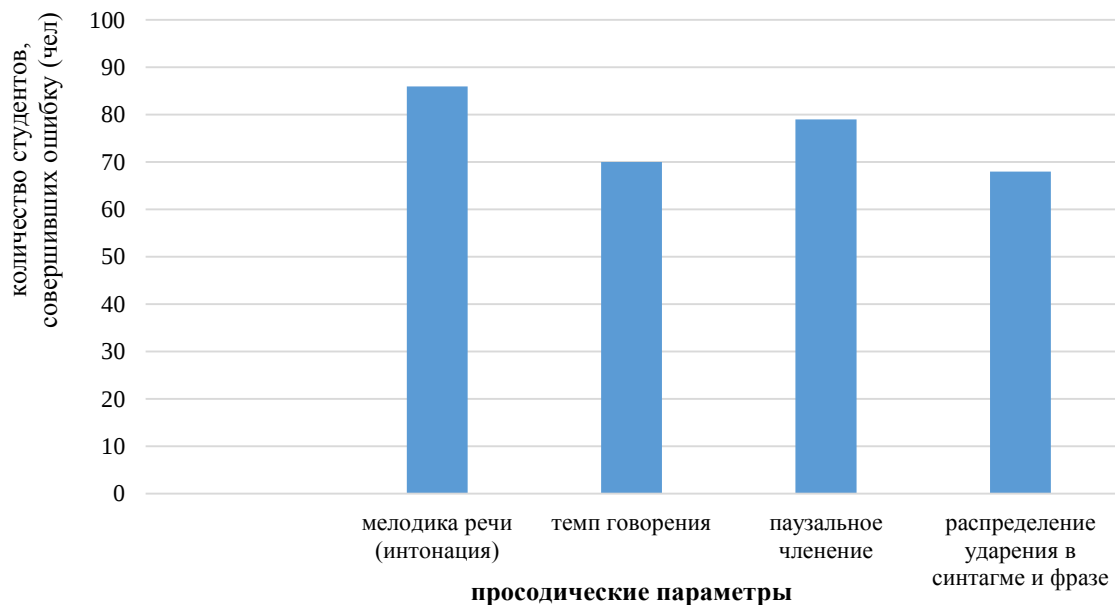
- нарушение мелодики предложения путем использования неверных тонов (заменой нисходящего тона в конце предложения восходящим). Во-первых, нисходящий тон, характерный для утвердительных предложений, передающих фактическое содержание, заменялся восходящим тоном. С одной стороны, такая подмена может создать ощущение перечисления фактов и незаконченности мысли, нефинальности, с другой стороны, как справедливо, на наш взгляд, отмечает Е.В. Лаптева, в утвердительных предложениях «восходящий тон придает ...небрежность, создает впечатление неуважительного отношения, отсутствия внимания к сообщаемому факту или собеседнику» [61]. Во-вторых, нисходящий тон появлялся в середине синтагмы, что придавало предложению нелогическую финальность.

- неверное паузальное членение как на уровне отдельной синтагмы, так и на уровне всего текста (79 студентов совершили ошибки);

- отсутствие пауз на стыке синтагм и предложений;
- чрезмерное употребление пауз;
- слишком быстрый темп речи;
- отсутствие фразового ударения.

Продолжая характеризовать речь современного студента, можно утверждать, что речь не всегда благозвучна и понятна, интонационные контуры не всегда использованы верно, правила паузального членения предложения соблюдаются редко, темп речи часто является либо слишком быстрым, либо слишком медленным, ключевые слова не всегда выделены ударением. Для наглядности мы предлагаем следующий график (График 3) нарушений просодического характера по частотности их совершения:

График 3
Нарушения просодического характера в речи современного



Очевидно, что имитация интонационных контуров английского языка и паузальное членение предложения являются наиболее сложными явлениями просодического характера для современного студента. О причинах возникновения данных ошибок говорит В.А. Макарова [70]. Она выделяет два типа ошибок в реализации некоторых интонационных единиц: 1) ошибки, связанные с заменой одного интонационного контура другим, не адекватным ситуации, которые приводят к непониманию между собеседниками (В.А. Виноградов называет такие ошибки ситуативными [26 с.254]); и 2) ошибки, связанные с неверной, искаженной реализацией интонационного контура. Другие исследователи выделяют в сущности те же виды ошибок: общие ошибки, независимые от родного языка, и ошибки как результат, следствие интерференции родного языка [94].

Оценивая степень сформированности фонологической компетенции, мы обратились к Таблице 5 (см. стр. 54), чтобы выявить реальный уровень владения фонологической компетенцией у студентов на пороге школа-вуз перед разработкой модели оптимизации преподавания фонетики и ее интеграцией в обучение

практической фонетике английского языка на первом курсе в рамках педагогического эксперимента. Результаты анализа иноязычной речи студентов указывают на уровень владения фонологической компетенцией A2 – «Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time»/ *Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.*

Наш второй эксперимент мы проводили совместно с профессором Е.Б. Яковлевой во время экзамена по курсу «Теория первого иностранного языка» (см. описание проведения эксперимента в подглаве 3.2.1)

Нам было важно проанализировать реакцию студентов на иноязычную речь их однокурсников. В результате эксперимента нами были выявлены типичные ошибки и нарушения в устной речи, которые затрудняли понимание экзаменационных выступлений. Интересно заметить, что студенты отмечали быстрый темп речи и отсутствие пауз как негативно влияющие на восприятие информации характеристики. Вместе с тем, несоблюдение интонационных контуров, по мнению студентов, не затрудняло понимание передаваемого сообщения. Безусловно, русскоговорящему студенту сложно заметить отклонения от интонационных норм оформления речи на английском языке; более того, знакомые его слуху интонационные контуры родного языка, которые проявляются в речи на английском языке, делают иноязычную речь понятней. Известно, что номенклатура форм тона в русском языке более бедная по сравнению с системой сложных и составных терминальных тонов английского языка. В русском языке восходящий и нисходящий тоны могут соединиться в одном слого только в очень эмоциональных высказываниях [61].

Таким образом, очевидно, что в силу межъязыковой интерференции нарушения просодического характера неизбежны. Просодия, являясь наиболее уязвимой характеристикой звучащей речи, представляет наибольшую сложность при усвоении иноязычной речи [29, 80]. Огромная вариативность просодических средств звучащей речи, связанных с конкретной ситуацией общения, представляет собой сложность для изучения.

Проведенные эксперименты и анализ речи студентов выявили, что самыми затруднительным для современного студента является соблюдение следующих просодических параметров:

- употребление интонационных контуров в соответствии с синтаксическими характеристиками предложения и в зависимости от поставленной коммуникативной задачи;
- паузальное членение фразы;
- соблюдение среднего темпа речи на иностранном языке;
- правильное распределение логического ударения в синтагме и фразе.

Анализ речи студентов позволяет утверждать, что сформированность фонетических навыков на пороге школа-вуз соответствует невысокому уровню, фонетические, фонологические и просодические ошибки изобилуют в иноязычной речи современного студента. Как мы видим, доступность звучащего английского языка не означает, что современные студенты стали сами звучать лучше. Ошибочно полагать, что посредством неосознанной имитации иноязычной речи в зарубежных масс-медиа можно улучшить фонетические навыки.

Кроме того, можно утверждать, что обучать фонетике английского языка сегодня стало сложнее, так как смешение разных вариантов и акцентов данного языка в речи современных студентов создает проблемы для его академического изучения в языковом вузе, где обучению иностранному языку свойственна нормативность (традиционно обучение фонетике английского языка ведется на британском варианте известном как Received Pronunciation). Стремление современного студента говорить и общаться снижает его заинтересованность в изучении теории и фонетического строения языка, бороться в таких условиях с межязыковой интерференцией становится затруднительно.

Таким образом, уровень владения фонологической компетенцией на пороге школа-вуз остается невысоким (A2) даже в условиях доступности звучащего языка и введения ЕГЭ по говорению на Федеральном уровне. Для того, чтобы отвечать требованиям образовательных стандартов вести эффективное устное общение и

соответствовать планируемому нами уровню владения фонологической компетенцией - B2, требуется выстроить модель оптимизации обучения практической фонетике таким образом, чтобы обеспечить учащимся возможность практического овладения предметом за счет интенсификации обучения посредством мультимедийных технологий, создания новых форматов заданий для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений, привлечения самостоятельной деятельности.

2.2. Реализация социолингвистического подхода в обучении практической фонетике посредством мультимедийных технологий

Обучение иностранным языкам сегодня строиться на социокультурном подходе, который представлен научной школой Светланы Григорьевны Тер-Минасовой и реализуется в концепции «диалога культур», то есть изучение иностранного языка параллельно с изучением культурных реалий и особенностей страны/стран изучаемого языка. В обучении фонетике особую роль играет социолингвистический подход, который наряду с формированием устнопроизносительных навыков английского языка предполагает изучение норм, диалектов, иноязычных акцентов, а также воспитание уважительного отношения к иноязычным акцентам.

Подробное описание компонентов социолингвистической компетенции мы находим в общеевропейских компетенциях [186, 184]. Отметим, что мы не ставим целью сформировать у обучающихся по курсу «Практическая фонетика английского языка» социолингвистическую компетенцию, так как это не входит в базовую программу курса [53] и требует изучения паралингвистики и фоностилистики. Тем не менее, в рамках базового курса по практической фонетике сегодня мы не можем не использовать социолингвистический подход, так как изучение фонетики напрямую связано с изучением норм, диалектов, иноязычных акцентов. Посредством мультимедийных технологий мы демонстрируем разные варианты английского языка, а также говорящих на английском языке и как на родном, и как на неродном (Таблица 10).

Таблица 10

Мультимедийные технологии для реализации социолингвистического подхода в обучение практической фонетике английского языка

Мультимедийные технологии	Дидактические свойства	Дидактические функции для реализации социолингвистического подхода
Аудиопотоки (аудиофайлы) – подкасты	Звуковая природа; Интерактивность; Простота использования; Доступность.	1. Демонстрация вариантов английского языка (просмотр видеофайлов, прослушивание аудиофайлов). Изучение особенностей произношения на сегментном и супraseгментном уровнях фонетики. 2. Демонстрация иноязычной речи «неносителей» английского языка.
Видеопотоки (видеофайлы) – видеокасты	Звуковая природа; Интерактивность; Простота использования; Доступность; Визуализация информации.	Выявление особенностей произношения на сегментном и супraseгментном уровнях фонетики. Изучение влияния межъязыковой интерференции на становление произносительных навыков и причин возникновения иноязычного акцента. 3. Разделение понятий «English as a Foreign Language» и «English as a Lingua Franca». 4. Воспитание уважительного отношения к иноязычному акценту.

Осознавая потребность современного студента вести диалог культур с представителями разных стран, возрастных и социальных групп, мы не можем обойти стороной необходимость демонстрировать разные акценты как «носителей» английского языка, так и говорящих на английском языке как на иностранном. Осведомленность студента о различных нормах, диалектах, акцентах, умение их узнавать снимет трудности общения, подготовит его к сотрудничеству не только с «носителями» английского языка. Тем не менее, мы придерживаемся мнения о том, что в обучении иностранному языку, в частности фонетике, должна присутствовать нормативность.

Говоря о произносительной норме английского языка в целях преподавания фонетики в языковом вузе, многие преподаватели выбирают RP за образец подражания, учитывая, что RP понимают в большинстве частей англоговорящего мира, эта норма представлена в словарях, учебных пособиях по фонетике, в том числе в аудиозаписях.

В словаре лингвистических терминов О.С. Ахманова характеризует норму как «принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [6 с.270]. Безусловно, «данное определение в целом точно отражает понимание нормы в отечественном языкознании» [60 с.35].

Ю.С. Маслов полагает, что знакомство с нормой является необходимым условием для изучения языка [74]. Данную точку зрения разделяем и мы, вслед за Д. Кристалом, Е.Б. Яковлевой, Е.В. Марининой, и М.М. Кублановой, и Л.Ю. Афанасьевой.

В английском языке, согласно Р. Траску, языковой нормой является Received Pronunciation (RP). RP - это модель, которая является литературной нормой произношения [170 с. 271]. Д. Джоунз отмечает, что RP традиционно считается нормой английского языка, которая используется в семьях на юге Англии в их повседневной речи [156 с. 269]. Е.И. Энгель в работе «Современный произносительный стандарт английского языка» приводит определение Д.Джоунза, данное им во вступлении к словарю «English Pronouncing Dictionary» и в книге

«Outline of English Phonetics». Д.Джоунз характеризует RP как диалект, используемый теми, кто обучался в привилегированных частных школах на юге страны, и дает ему соответствующее название – «Public School Pronunciation» [133 с.327]. Он пишет: «The pronunciation represented in this book is that most usually heard in everyday speech in the families of Southern English persons whose men-folk have been educated at the great public boarding-schools. This pronunciation is also used by a considerable proportion of those who do not come from the South of England, but who have been educated at these schools... It is probably accurate to say that a majority of those member of London society who have had a university education, use either this pronunciation or a pronunciation not differing greatly from it... The form of pronunciation... may be referred to shortly as «Public School Pronunciation» [157 с.3].

Нужно отметить, что RP еще называют Standard English, а иногда Oxford English, и он был принят для использования на радио и телевидении. RP – это диалект английского языка, который пришел с юга страны и используется как стандарт произношения как в самой Британии, так и за ее пределами уже более века. RP понимают в большинстве частей англоговорящего мира. [175 с.6].

Тем не менее, в статье «Понятие нормы в преподавании иностранных языков» Е.В. Маринина отмечает, что фонетические процессы, которые происходят в настоящий момент в английском языке, являются сложными. Автор утверждает, что «понятие фонетической нормы все больше и больше размывается. Норма размывается и на уровне грамматики, и на уровне синтаксиса» [72]. Представители ассоциации преподавателей английского языка (TESOL) в 1999 году на своем конгрессе отмечали, что в современных условиях, «когда английский язык становится «глобальным» языком, каждый преподаватель имеет право преподавать на своем собственном диалекте или на основном диалекте своей страны или региона» [73 с.30]. Таким образом, мы можем констатировать тот факт, что норма «уходит» как на уровне системы, так и на уровне преподавания иностранного языка. Сегодня новейшие учебные пособия уже предлагают изучение не одной определенной нормы, демонстрируются и сравниваются разные варианты английского языка (Received

Pronunciation, General American) как на уровне лексики и грамматики, так и на уровне фонетики.

А. Гимсон отмечал, что в конце XX века англичане очень трепетно относились к своему языку [148 с.83-85]. «Неправильный» акцент мог стать помехой и для социального общения, и для карьерного роста. Такая чрезмерная тщательность не прослеживается ни в одной другой англоговорящей стране. По данным М.М. Кублановой, «в последнее время в Великобритании наблюдается общая тенденция к размытию нормы на всех уровнях языка, в том числе и на фонетическом. Одним из следствий расширения границ нормы является большая терпимость к фонетической правильности речи иностранца как на сегментном, так и сверхсегментном уровне» [60 с.8].

Наше исследование вопроса о фонетической норме в преподавании английского языка выявило, что *RP*, являясь традиционной нормой в преподавании английского языка по всему миру уже много лет, не заменяется, но дополняется демонстрацией и сравнительным изучением других норм и вариантов английского языка, чего требует современная обстановка в мире.

Повторим, что обучение фонетике английского языка по направлению подготовки «Лингвистика» предполагает наличие нормативности. В образовательном стандарте МГУ имени М.В.Ломоносова (ОС МГУ) в перечне профессиональных компетенций отмечено, что выпускник должен владеть «коммуникативными стратегиями, риторическими приемами эффективного устного и письменного общения, стилистическими и языковыми нормами, используемыми в процессе коммуникации (ПК-4)».

Однако, осведомленность студента о различных нормах, диалектах, акцентах, умение их узнавать снимет трудности общения, подготовит его к сотрудничеству не только с носителями нормативного британского варианта английского языка. Вслед за Р. Уокером (R.Walker) [171] мы вводим концепцию «English as a Lingua Franca (ELF)» на уроках фонетики, а также на уровне перцепции знакомим студентов с разными акцентами как «носителей», так и «неносителей» английского языка.

Безусловно, сегодня имея доступ к звучащему английскому языку посредством интернета и телевидения, русскоговорящие студенты формируют свои идеалы звучания на английском языке; для кого-то это будет британский вариант, для кого-то - американский или даже канадский. С другой стороны, такая доступность «правильного» языка обуславливает критичное отношение к тем, кто звучит иначе. Другими словами, *насмешки над сильным акцентом одноклассника или одногруппника, или иностранца, говорящего на английском языке – отнюдь не редкое явление в наши дни.*

В Федеральном государственном стандарте высшего образования и образовательном стандарте МГУ большое внимание уделяется воспитанию толерантного и уважительного отношения к иноязычной культуре (ОК-2 ФГОС 3+, ПК-2 ОС МГУ 2015г.), которого можно достичь посредством изучения (на уровне рецепции) разных произносительных норм английского языка.

Зарубежные методисты, в том числе создатели международных экзаменов (например, IELTS), осознавая «мультикультурность» речи, существование различных диалектов, вариантов английского языка, а также необходимость воспитания толерантности и терпимости к акценту иноязычной речи, стали вводить в часть «аудирование» тексты, в которых можно четко услышать «небританский» акцент говорящего. [137 с.59-74]. Это доказывает тот факт, что изучающие английский язык не готовы слышать акцент и не критиковать его.

Другим важным моментом в изучении вопросов нормы и иноязычного акцента является осознание того, что в современных условиях большая часть коммуникации, в том числе академической, происходит между «неносителями» языка, которые используют язык для международного общения [88 с.176-177]. Ставится под вопрос корректность понятия «носитель языка» как такового, ему на смену приходит понятие «носитель варианта» [167 с.67-73].

В связи с этим возникает несколько парадигм использования английского языка, которые влияют на преподавание. Наиболее влиятельные из них: «World Englishes» и «English as a Lingua Franca» [88 С.176-177]. Обе концепции подчеркивают важность

вежливости и толерантности в межкультурном общении, принятия языковых особенностей собеседника, в том числе с точки зрения произношения, и своего собственного национального варианта английского языка. З.Г. Прошина вслед за Б. Качру отмечает смену классической дихотомии британского и американского английского плюрицентричностью множества локализованных равноправных вариантов английского языка [87 с.242 - 252].

Концепция «English as a Lingua Franca» определяет его роль как дополнительно приобретенной системы, которая служит как средство коммуникации между носителями разных родных языков. Ряд исследователей призывает рассматривать именно эту разновидность языка как новую цель обучения иностранному языку (J. Mader, R. Camerer, A. Matsuda и др.). Поднимается также вопрос о необходимости адаптации и доработки Общеввропейских рамочных компетенций (CEFR) с учетом осознания того, что эталоном владения английским языком является не британский или американский вариант английского, а английский как язык международного общения (English as an International Language). Усиливается роль таких характеристик устной и письменной речи, как понятность, уместность (с точки зрения, например, стиля общения) и вежливость (в контексте выстраивания отношений). Кроме того, подчеркивается, например, важность первого языкового контакта (на основании которого складывается мнение о человеке). Что же касается обучения фонетике, Р. Уокер (R. Walker) в своем учебном пособии «Teaching pronunciation of English as a Lingua Franca» обращает внимание не только на развитие собственных фонетических навыков студента, но и на умение планировать и оценивать возможный эффект, который особенности произношения могут оказывать на коммуникацию [171]. Уокер также подчеркивает важность толерантности и готовности к сотрудничеству при использовании английского как языка международного общения.

В условиях стереотипного мышления и негативного отношения к иноязычному акценту и на пути к их преодолению и воспитанию толерантности среди студентов-лингвистов, мы решили проанализировать их отношение к акценту иноязычной речи в рамках экспериментального урока, посвященного английскому языку как

иностранному «English as a Foreign Language» и английскому как «Lingua Franca». Целью данного экспериментального урока было познакомить студентов с понятиями «English as a Foreign Language» и «English as a Lingua Franca» и разграничить данные концепции, проанализировать их реакцию на речь «неносителей» и готовность вести коммуникацию с представителями не-англоговорящих стран, продемонстрировать последствия интерференции родного языка на уровне фонетики, привить уважительное и толерантное отношение к иноязычной речи «неносителей» посредством мультимедийных технологий.

Студентам было предложено выполнить задание на соотнесение одиннадцати высказываний на английском языке с акцентами их авторов (План урока представлен в Приложении 1). Говорящими в аудиозаписи были представлены как акценты разных вариантов английского языка (австралийский, техасский, американский, британский, ирландский, уэльский), так и акценты говорящих на английском языке как на иностранном (немецкий, французский, японский). С целью выявления отношения обучающихся к акцентам иноязычной речи и их готовности вступать в коммуникацию с представителями разных стран и носителей разных родных языков мы попросили студентов ответить на несколько вопросов перед выполнением задания по аудированию. В опросе участвовало 46 человек (5 групп студентов первого курса отделений лингвистики и межкультурной коммуникации и культурологии 2014-2015 года обучения) в период с 10– 20 апреля 2015. Данные вопросы представлены в Опроснике 1:

Опросник 1

Отношение современных студентов к иноязычной речи с сильным акцентом

Фонетика

Колесникова А.Н.

Весенний семестр 2015

Ответьте на приведенные ниже вопросы, выбрав один из предложенных ответов.

1. Можете ли вы распознать иностранца, говорящего на английском языке как на втором иностранном, по его акценту?

ДА

НЕТ

2. Какова ваша реакция на речь иностранца, говорящего с сильным акцентом?

Не обращаю внимания на акцент

Сильный акцент говорящего вызывает негативную реакцию

Анализирую ошибки

Согласно полученным ответам, 43 из 46 студентов ответили на первый вопрос - «Можете ли вы распознать иностранца, говорящего на английском языке как на втором иностранном, по его акценту?» - положительно. Следовательно, в подавляющем большинстве случаев студенты могут распознать иностранца, который пользуется английским языком как средством коммуникации с носителями других родных языков. В то же время, только 8 из 46 студентов готовы вступать в коммуникацию с представителями не англоговорящих стран, не обращая внимания на сильный акцент, возможные фонетические и фонологические ошибки. Остальные студенты отметили, что иностранная речь вызовет с их стороны насмешки в адрес говорящего и анализ допускаемых им ошибок.

Данное исследование доказывает неготовность современных студентов вести эффективную коммуникацию с представителями не англоговорящих стран в силу стереотипного представления о ситуациях применения английского языка – большинство студентов уверены, что будут вступать в коммуникацию исключительно с представителями англоговорящих стран. Безусловно, традиционное понимание английского языка как «English as a Foreign Language» подготовило

изучающих его к сотрудничеству с носителями языка. Однако, изучение современных тенденций в области преподавания английского языка, результаты которого мы продемонстрировали выше, показало, что этого недостаточно, так как в современных условиях вероятность сотрудничества с «неносителями» языка, которые используют язык для международного общения, гораздо выше, чем возможность его применения при общении с носителями.

После анкетирования студенты приступили к выполнению задания на соотнесение произнесенных фраз с акцентами их авторов. Стоит отметить, что, если студентам было сложно определить варианты английского языка, то соотнести фразы, произнесенные «неносителями» английского языка, не составило труда. Посредством анализа речи представленных в задании «неносителей» английского языка и дополнительной демонстрации иноязычной речи русскоговорящих мы совместно со студентами пришли к выводу, что интерференция артикуляционного уклада родного языка и его отличительных ритмико-интонационных характеристик на английский язык приводит к некой подмене звучания, которую легко определить, но с которой нелегко бороться.

В конце экспериментального урока мы предложили студентам пройти еще одно анкетирование и ответить на следующие вопросы в Опроснике 2:

Опросник 2

Отношение студентов к иноязычному акценту после экспериментального урока

Фонетика

Колесникова А.Н.

Весенний семестр 2015

1. Важно ли качество звучания речи говорящего на иностранном языке?
2. Сложно ли говорить фонетически правильно?
3. Как следует относиться к говорящему на иностранном языке с сильным акцентом?

Все без исключения опрошенные ответили на первые два вопроса положительно, ответы на третий вопрос варьировались и включали следующее: снисходительно/с пониманием/с уважением/с поддержкой/толерантно/положительно/по-доброму.

Все ответы характеризовали отношение к речи «неносителей» английского языка как уважительное, толерантное, с пониманием. Это доказывает, что мы добились поставленной цели и привили студентам понимание того, что сильный акцент не является причиной для насмешек или материалом для анализа ошибок. Последнее, безусловно, может сорвать акт коммуникации и привести к конфликту.

Проведенный нами экспериментальный урок в рамках общего курса по фонетике имел не только большой успех у студентов, но и сыграл важную роль в разграничении понятий «English as a Foreign Language» и «English as a Lingua Franca». Студенты имели возможность познакомиться с акцентами разных вариантов английского языка и акцентами «неносителей» английского языка, провести сравнительный анализ артикуляционных укладов и ритмико-интонационных моделей разных языков, увидеть последствия звуковой интерференции, осознать, что уважительное отношение к говорящему на иностранном языке является неотъемлемой частью установления эффективной коммуникации.

Заметим, что уважительно отношение к иноязычному акценту не предполагает такое же отношение к собственному акценту, так как студенты-лингвисты изучают английский язык в профессиональных целях, что предполагает владение фонологической компетенцией в конце обучения на уровне B2 (желательном C1).

Учитывая требования ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ развивать общекультурную компетенцию (ОК-2) в частности воспитание толерантности и уважительного отношения к разным культурам, необходимо вставить еще один пункт в тематический минимум содержания обучения фонетике в языковом вузе:

Акценты иноязычной речи.

- English as a Foreign Language/English as a Lingua Franca;
- причины возникновения разных акцентов;

- отношение к акцентам иноязычной речи.

2.3. Видеокаст как мультимедийная технология в обучении практической фонетике английского языка

Технологический прогресс открыл перед преподавателем иностранного языка безграничные возможности, позволяющие разнообразить и оптимизировать процесс преподавания посредством использования открытых образовательных ресурсов (ООР), а также веб и мобильных приложений, компьютерных программ. Выполнение заданий на компьютере, просмотр образовательных программ и видеофайлов онлайн в сети Интернет, подготовка компьютерных презентаций и т.д. широко используются на уроках иностранного языка.

Многочисленные работы представителей школы Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова А.Л. Назаренко, С.В. Титовой, А.П. Авраменко посвящены развитию профессиональной компетентности преподавателей высших учебных заведений на современном этапе развития методики преподавания иностранных языков и демонстрируют различные подходы и методы использования компьютерных и мобильных технологий, а также ООР.

Современный студент, зависимый от своего смартфона, Интернета и компьютера, охотно выполняет задания, связанные с этими устройствами. Учитывая доступность видеоматериалов на различных сайтах и высокий интерес современных тинэйджеров к видеоклипам и сериалам, мы рассмотрели возможность использования видеокастов на уроках по практической фонетике английского языка, а также привлечь студентов к созданию собственного мультимедийного продукта - *видеопроекта* (все смартфоны снабжены видеокамерами), оптимизируя при этом речемыслительную деятельность (путем записи собственных выступлений и возможности сразу же оценить свою деятельность и внести изменения, перезаписав видеоклип несколько раз), мотивируя интерес к изучаемому предмету, гарантируя активную самостоятельную деятельность, результат которой всегда можно проверить на разных этапах

выполнения задания.

Термин «видеокаст» является относительно новым и требует определения. Первоначально, видеокаст это производная от слова подкаст (podcast), которое происходит от слов iPod (mp3-плеер фирмы Apple) и broadcast (повсеместное широкоформатное вещание). Термин «подкастинг» (podcasting) приобрел следующее значение - это способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете. Подкастинг означает одновременно производство и предложение подкастов или видеокастов. Так, видеокаст представляется собой видеофайл, доступный в сети Интернет.

Как отмечает А.П. Авраменко в своем исследовании истории вопроса [2], первый подкаст появился в 2004 году, в 2005 году в оксфордский словарь был добавлен термин «подкаст», что свидетельствует о небывалой популярности и актуальности явления. Подкаст – это цифровая запись радиопередачи или другой подобной программы, доступная в Интернете для скачивания на персональный аудиоплеер. Подобная формулировка, раскрывая сущность явления, указывает не на новаторство самой идеи записи, а на модернизацию этого процесса. Новый цифровой формат записи открывает неограниченные возможности ее распространения в Интернете. В свою очередь современные сервисы Веб 2.0. позволяют подписываться на обновления подкастов с конкретных ресурсов (сайтов).

Быстрое распространение подкастов, в том числе видеокастов, заставило преподавателей по всему миру начать изучение и активное использование дидактического потенциала данного способа передачи информации. С методической точки зрения видеокасты имеют широкое поле применения, способствуя, прежде всего, формированию устных видов речевой деятельности, в нашем случае – развитию устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений. Кроме того, данная мультимедийная технология позволяет наглядно презентовать новый учебный материал, тренировать фонетические навыки чтения и имитации, формировать социокультурную и социалингвистическую компетенцию учащихся. Видеокасты уместно применять не только в качестве материала для создания упражнений и

форматов заданий для тренировки фонетики чтения, но и для развития и эффективной тренировки подготовленной и неподготовленной речи. Более того, стоит отметить, что вышеперечисленные навыки и умения могут формироваться как в аудиторной, так и в самостоятельной работе.

Преимуществом использования подкастов в преподавании иностранных языков является аутентичность заданий. С одной стороны, обучающиеся пользуются привычными и популярными материалами; с другой – они получают необходимые межпредметные навыки использования иностранного языка в реальной жизни. Более того, мотивация обучающихся поднимается благодаря мультимедийности предлагаемых материалов и креативности заданий с ними.

Так, дидактический потенциал подкастинга, в том числе видеокастов, базируется на основных технических и дидактических характеристиках этой мультимедийной технологии:

1. *Аутентичность;*
2. *Актуальность представляемой информации;*
3. *Автономность использования;*
4. *Многоканальное восприятие информации;*
5. *Интерактивность;*
6. *Многофункциональность.*

Безусловно, подкасты, представленные аудиофайлами (записями) и видеофайлами (записями) могут широко применяться в обучении практической фонетике, тем не менее, мы отдаем предпочтение видеокастам. По мнению Е.Н. Солововой, видеотекст является более ценным материалом, чем аудиотекст или обычный печатный текст, так как видеотекст соединяет в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия, содержит визуальную информацию, что «позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте» [99 с.93]. Кроме того, видеотекст активизирует речемыслительную деятельность, являясь прекрасной платформой для дальнейшей устной практики речи, нацеленной на развитие устнопроизносительных навыков.

Подкасты и видеокасты можно разделить на две основные группы: собственно обучающие записи и аутентичные записи (Таблица 11).

Таблица 11

Собственно обучающие и аутентичные подкасты и видеокасты

Собственно обучающие	Аутентичные
How to learn English phonetics effectively: http://www.antimoon.com/other/shaggydog.htm Cambridge Phonetics Focus: http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/ Video Courses of Phonetics: https://www.starpronunciation.com/ English Conversations: http://englishconversations.org Listen to English: http://www.listen-to-english.com/index.php?cat=podcasts Fun English Lessons: http://china232.libsyn.com Better at English: http://www.betteratenglish.com AudioEnglish: http://www.audioenglish.org/ Breaking News English: http://www.breakingnewsenglish.com/index.html BBC Radio: http://www.bbc.co.uk/podcasts British Council: http://learnenglish.britishcouncil.org/en/elementary-podcasts Podcasts in English: http://www.podcastsinenglish.com/index.shtml	YouTube: http://www.youtube.com TED: http://www.ted.com Blip TV: http://blip.tv Vimeo: http://vimeo.com

English as a Second Language: http://www.rong-chang.com	
ESL lab: http://www.esl-lab.com	

При отборе как собственно обучающих видеокастов, так и аутентичных мы руководствуемся следующими критериями:

- *тип мультимедиа: видео;*
- *продолжительность записи – 3-15 минут;*
- *тематика: соответствие видеокаста изучаемой теме;*
- *тип речи: монолог (лекция, урок, публичная речь или выступление)*
- *формальный или нейтральный стиль речи;*
- *произносительный стандарт: Standard English (General American, British English (Received Pronunciation) для изучения и сопоставления, RP – для имитации, варианты и акценты – для рецепции и сопоставления;*
- *аутентичность: учебные или аутентичные видеокасты;*
- *системность: поиск отдельных подкастов к разным темам или серии подкастов ко всему курсу;*

На начальном этапе теоретического ознакомления с артикуляционной базой и системой фонем английского языка работа с видеокастами позволила наглядно продемонстрировать правила артикуляции звуков английского языка на примере носителей английского языка, что представляется достаточно сложным, используя исключительно картинки и описания в учебных пособиях. «Видеометод относится к группе наглядных методов. Он включает в себе обучающую и воспитывающую функции, что обуславливается высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее. Кроме того, использование видео на занятиях помогает удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся.

И если раньше студент испытывал сложность при изучении и запоминании схем артикуляции звуков, то при визуализации некоторых процессов (пассивность верхней губы говорящего, фонетическая улыбка, нейтральное положение губ, позиции губ при произнесении гласных и согласных звуков) посредством видео студент более охотно и осознанно изучает непростую теоретическую составляющую предмета «Практическая фонетика английского языка» [50].

На одном из вводных уроков, посвященных теории фонетического строя языка и общих характеристиках фонетической системы языка, мы демонстрируем студентам видеокаст рождественской речи королевы Елизаветы II 2011 года [178]. Студенты выполняют следующее упражнение с опорой на видеофайл:

Task 1.

Watch the video clip of Queen Elizabeth's Christmas Speech 2011 and characterise the movements of her lips while speaking English. Circle the chosen characteristics A, B, C, D. More than one characteristic can be chosen.

- A. Queen's upper lip is passive.
- B. Queen's lips are spread.
- C. Queen's mouth is open and we can see upper and lower teeth.
- D. We can «hear» her phonetic smile.

В данном упражнении все ответы заведомо правильные, чтобы не создать ложный образ говорящего на британском варианте английского языка.

После первого просмотра студентам предлагается дать свои ответы, выбранные из предложенного списка ответов A, B, C or D, а также продемонстрировать данные характеристики артикуляции на собственном примере. После чего обсуждаются артикуляционные характеристики русского языка, в котором отсутствует пассивность верхней губы, нейтральная позиция губ, фонетическая улыбка.

Безусловно, просмотр данного видеокаста с королевой Елизаветой позволяет не только создать четкий образ работы резонатора и позиции губ в артикуляции

английского языка, но и провести сравнительный анализ с русским языком, подчеркивая разницу артикуляционных укладов двух языков, сложность овладения правильной артикуляцией английского языка и необходимость последовательной и постоянной практики речи.

После подведения итогов разбора первого задания мы демонстрируем еще два видеокаста, но без звукового сопровождения, при просмотре которых студенты должны охарактеризовать открытость резонатора и подвижность губ, используя формулировки из первого задания, после чего попытаться отгадать, на каком языке говорят выступающие [177].

Task 2.

Now watch two more videos without any sound and decide what languages the speakers speak basing your suggestions on their facial movements.

В данном задании мы демонстрируем два небольших отрывка из одного видеокаста, на которых мы видим одного выступающего (данный видеокаст можно найти по ссылке <http://www.youtube.com/watch?v=ExEzWUldKMc>). Активность движения и позиция губ одинаковы на обоих видео отрезках (см. Приложение 2), но на первом видео мы слышим русскую речь, а на втором – речь русскоговорящего выступающего на английском языке. Данное задание позволяет убедиться в том, что носители русского языка, говоря на английском языке, не соблюдают основные характеристики артикуляции. Демонстрация данного видеокаста позволяет в сопоставлении изучать особенности артикуляционных укладов русского и английского языков, увидеть чрезмерную подвижность, округление и вытягивание губ вперед у русскоговорящего, отметить артикуляционные ошибки и подчеркнуть необходимость их избегать.

Во-вторых, работа с видеокастами позволила «увидеть» и «ощутить» долготу и краткость гласного звука, силу и слабость согласного звука, ритм и интонацию английского языка. Возможность увидеть-услышать и повторить, поработать с

видеокастом в домашних условиях бесценна, особенно учитывая выделенные ФГОСом 2 академических часа в неделю на совершенствование, а порой и на первое знакомство с фонетическим и фонологическим строением иностранного языка. В сложившихся условиях работу с видеокастами нельзя недооценить. Особенно следует отметить знакомство с интонационными моделями и их отработку с помощью видеофайлов. После теоретического изучения данного вопроса мы демонстрируем видеокаст из учебного курса IELTS Study Preparation. Series 3. Episode 12. Intonation [176].

Студенты имеют возможность наглядно убедиться в существовании некоторых интонационных моделей, прослушать примеры, произнесенные носителями не только британского варианта английского языка, но и говорящими на нем как на иностранном, а также посмотреть видео неограниченное количество раз в домашних условиях и выполнить ряд заданий по нему.

Во время работы с данным видеокастом мы предлагаем студентам выполнить следующие задания:

Task 1. Before watching.

Recall in your memory the usage of two basic tones (a falling tone and a rising tone) and fill in the table below writing down the cases of their usage.

FALLING TONE	RISING TONE

Task 2. While watching.

Now watch a video track devoted to the question of INTONATION in the English language and check if everything in your table is correct.

В данном учебном видеокасте случаи использования нисходящего и восходящего тонов объясняются неоднократно с многочисленными примерами в речи дикторов, выступающих во вставленных новостных программах, и иностранных студентов, отвечающих на экзаменационные вопросы, поэтому для студентов не составляет сложности заполнить предложенную таблицу правильно.

FALLING TONE	RISING TONE
Affirmative sentences	Yes-No questions (Do you...?)
Negative sentences	Tag questions (...isn't he?)
Special (WH-) questions	Surprise (Really?)
Commands/orders	To convey hesitation or non-finality
Boredom	Afterthought (...and India.)

Студенты получают ссылку на данный видеокаст для пользования в домашних условиях, когда они могут посмотреть его неограниченное количество и раз и, повторяя за дикторами, отработать изученные интонационные модели. В качестве домашнего задания они также получают следующее:

Task 3. Home task.

Watching the video at home add examples into the table, writing down the examples from the video and then make up your own examples.

FALLING TONE	RISING TONE
Affirmative sentences	Yes-No questions (Do you...?)
Example 1:	Example 1:
Example 2:	Example 2:
Negative sentences	Tag questions (...isn't he?)

Example 1: Example 2:	Example 1: Example 2:
Special (WH-) questions	Surprise (Really?)
Example 1: Example 2:	Example 1: Example 2:
Commands/orders	To convey hesitation or non-finality
Example 1: Example 2:	Example 1: Example 2:
Boredom	Afterthought (...and India.)
Example 1: Example 2:	Example 1: Example 2:

Несомненно, подкрепление изучения теоретического материала использованием видеокастов является очень действенным: студенты визуализируют изученные правила и запоминают их с легкостью, с энтузиазмом выполняют предложенные задания с опорой на видео, имеют неограниченный доступ к видеофайлу, что позволяет качественно отработать разобранные интонационные модели, доведя их до автоматизма воспроизведения; работа с видео также повышает мотивацию и вносит разнообразие в рутинную работу с теоретическим курсом по фонетике английского языка.

Нельзя не отметить, что в видеокасте из учебного курса IELTS Study Preparation. Series 3. Episode 12. Intonation. представлены носители разных вариантов английского языка и особенно говорящие на английском языке как на иностранном, которые следуют одним правилам воспроизведения интонационных моделей, во многом отличающихся от моделей в их родных языках, стимулируют русскоговорящего студента бороться с интерференцией родного языка на уровне интонаций. Как мы помним из проведенного нами анализа речи современных студентов, нарушения просодического характера, в которые входит несоблюдение основных интонационных контуров, являются частыми в речи современных студентов на

английском языке из-за интерференции родного языка.

В-третьих, мы использовали видеокасты для создания заданий на сознательную имитацию, то есть воспроизведение иностранной речи, подражая образцу. За весь курс по фонетике английского языка мы предлагаем несколько уроков, посвященных имитации речи носителей.

Безусловно, в любом курсе по практической фонетике английского языка имитация отдельных звуков вместе с объяснением особенностей их артикуляции является обязательным упражнением, которое может быть сформулировано: *Listen and repeat/Repeat after the speaker/Pronounce after the recording*. Но мы предлагаем не только имитацию отдельных звуков или предложений на уровне звукоподражания или подражания какой-либо интонационной модели, мы практикуем имитацию целого выступления или законченной речи ученого/актера/музыканта после проведения подготовительного разбора текста.

Мы предложили студентам симитировать речь носителей иностранного языка, учитывая характерную мимику и жестикуляцию, совершенствуя качество своего произношения. Для этого задания использовался видеокаст с известным ученым, филологом, фонетистом Дэвидом Кристалом [179] под названием “Global English, with David Crystal” (<http://www.youtube.com/watch?v=WZI1EjxxXKw>).

Выполнение данного задания проходило в несколько этапов, которые включали подготовительный этап (допросмотровый), просмотровый и послепросмотровый этапы. Допросмотровое задание (перед просмотром видео) познакомило студентов с Дэвидом Кристалом, обозначило тему видеофрагмента – English as a Global Language, а также разграничило понятия «English as a Foreign Language» и «English as a Lingua Franca», студентам были заданы следующие вопросы:

Task 1. Before watching. (10 minutes)

Answer the following questions expressing your personal point of view:

1. Who is David Crystal?
2. How do you understand the terms «English as a Foreign Language» и «English as a Lingua Franca»?

3. Why is English believed to be a Global language? Prove your ideas reasoning them.
4. What is the future of English as a Global Language?

За 10 минут интерактивного обсуждения вопросов в задании 1 (Task 1) мы не только подготовили студентов к просмотру видеокаста на английском языке, предупредив тем самым трудности восприятия незнакомой темы на слух, но и мотивировали студентов к его просмотру, во время которого они должны были ответить на предложенные выше вопросы еще раз, проверяя истину или ложность собственных теорий и предположений, вследствие чего студенты внимательно слушали Дэвида Кристала, пытаясь уловить каждое слово.

Task 2. While watching for the first time.

Now watch the video clip «English as a Global Language» by David Crystal and decide whether your answers and ideas were correct. What is David Crystal's point of view?

Отметим, что во время первого просмотра студенты работали без скрипта, воспринимая информацию исключительно на слух. Во время второго просмотра мы предложили им скрипт данного видеокаста (напечатанное выступление Дэвида Кристала) и попросили выполнить задание по просодической разметке текста, ориентируясь на речь говорящего.

Task 3. While watching for the second time.

Watch the video clip for the second time and work in your scripts. In each sentence put pauses and mark rising and falling tones used by David Crystal.

A language becomes a global language because of the power of people who speak it. It's (it has) nothing to do with the structure of the language, it's nothing about the English grammar, or vocabulary, or pronunciation, or spelling that makes English an appealing

language at the global level. In fact, if you think about it, English spelling would put most people off, you'd think. So it's nothing to do with the structure of language, no, it's all to do with power.

But power means different things at different times. English first became international because of political power, military power, the power of the British Empire, really. But it isn't just political that takes a language around the world, there've got to be other factors, too.

A century later, we are talking about the 16th, 17th century, we had the power of science, of technology, the industrial revolution. English is the language of science, that started then as something like two thirds of the people who invented all the things that made modern society what it is did so through the medium of the English language.

And then in the 19th century economic power. Money talks, always, and the language it was talking in the 19th century was English because America and Britain between them had the money markets of the world sewn up for the most part.

And in the 20th century we have cultural power with English being the language of the vast majority of the inventions that make modern society what it is. So it's English turning up in [the], as it were always, the right place at the right time during [these four] last four hundred years or so that it has produced the enormous global status that it currently has.

Видеокаст останавливался нами несколько раз, чтобы у студентов была возможность услышать и отметить паузы, нисходящий и восходящий тоны. После выполнения данного задания сравнивались и обсуждались пометки студентов в скриптах, составлялся единый скрипт-образец для имитации, скрипт прочитывался каждым студентом, соблюдая нанесенную просодическую разметку.

Данные этапы работы с видеокастом позволили студентам выполнить конкретные задания по фонетике, закрепляя теоретические знания и практикуя интонационные модели и паузальное членение связного текста, а также сделали возможным выполнение задания на имитацию. Послепросмотровый этап включал в себя выполнение домашнего задания, в котором студентам предлагалось просмотреть

видео еще раз (или несколько) и, пользуясь скриптом, имитируя речь ученого, продюсировать свое выступление на тему английского как глобального языка, включив в свой текст фразы или даже целые предложения из речи ученого.

Task 4. Home task.

Watch the video clip at home again reading the script after David Crystal. Then practise your own speech on the same topic «English as a Global Language» imitating David Crystal's intonations and pauses.

Результат оправдал ожидания. Студентам удалось подготовить собственные выступления, основанные на разобранном видеотексте. Они выступали перед своими одноклассниками на следующем занятии по фонетике. Некоторые выступления полностью повторяли речь Дэвида Кристала, многие студенты повторяли полностью только некоторые предложения или фразы. Мы можем отметить в связи с этим следующую закономерность - чем выше был уровень английского языка у студентов, тем легче они отходили от текста-образца, создавая собственные выступления. Тем не менее, студенты не со столь высоким уровнем знания английского языка, выучивая текст практически наизусть, намного ближе продвигались к просодической разметке первоначального текста. Но в любом случае, имитируя речь Дэвида Кристала, студенты умело воссоздавали ритмико-интонационные модели носителя языка, успешно демонстрировали долготу гласных звуков, аспирацию, силу согласных звуков. Имея неограниченный доступ к видеокасту и скрипту, студенты много времени уделили данному заданию, доведя некоторые устнопроизносительные навыки до автоматизма.

Так образом, современные подходы к использованию видеокастов на уроках по фонетике английского языка могут значительно оптимизировать процесс обучения, позволяя:

- ✓ разнообразить рутинное изучение теоретической составляющей фонетической системы языка наглядностью;

- ✓ визуализировать теоретический материал, который, судя по результатам анализа речи современного студента, зачастую пренебрегающего теоретической составляющей предмета, является сложным для усвоения и бесполезным на пути к совершенствованию фонетических навыков в устной речевой деятельности;
- ✓ мотивировать учебную деятельность студентов;
- ✓ выполнять задания на имитацию, доводя устнопроизносительные навыки до автоматизма;
- ✓ просматривать видеокасты неограниченное количество раз, работая над собственным произношением;
- ✓ организовать самостоятельную работу обучающихся;
- ✓ знакомиться с разными вариантами английского языка и их произносительными нормами, так как при подборе видеокастов мы руководствовались потребностью современного студента вести диалог культур с представителями разных стран, возрастных и социальных групп, поэтому демонстрировали разные акценты как носителей английского языка, так и говорящих на английском языке как на иностранном. Осведомленность студента о различных нормах, диалектах, акцентах, умение их распознавать снимет трудности общения, подготовит его к сотрудничеству не только с носителями нормативного британского варианта английского языка. Но в случае имитации мы предлагали только речь носителей британского варианта английского языка, придерживаясь этой нормы в преподавании нашего курса по фонетике.

2.3.1. Видеопроект как мультимедийный продукт для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений

Активная работа с подкастами, в том числе с видеокастами на уроках по практической фонетике, с одной стороны, убедила нас в том, что использование мультимедийных технологий мотивирует работу студентов и приносит ощутимые

результаты с точки зрения формирования и развития устнопроизносительных навыков и речевых умений, с другой стороны, подготовила студентов к созданию собственного мультимедийного продукта – видеопрокта.

Видеопроект не является в полной мере видеокастом, так как не размещается в свободном доступе в сети Интернет, не используется как материал для обучения или подражания. Тем не менее, видеопроект является мультимедийным продуктом, основанном на определенном видеокасте-образце, предварительно использованном в учебных целях на уроке по практической фонетике. Таким образом, видеопроект представляет собой совмещение проектной деятельности и мультимедийных технологий, целью которого является развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений за счет дидактических возможностей работы с мультимедиа, а именно, записать себя на видео, взглянуть на себя со стороны, увидеть свои собственные ошибки, исправить их и записать видео повторно, совершенствуя при этом свое произношение.

Проектная деятельность как технология обучения возникла еще в начале XX века, и ее автором считается американский философ и педагог Джон Дьюи [36]. В 60-70-е годы метод проектов снова стал популярен в зарубежной и отечественной методике. В настоящее время он достаточно широко используется при обучении, в частности, иностранным языкам. Сущностью использования метода проектов была и остается необходимость воспитать у участников умение самостоятельно мыслить, т.е. не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает программа по предмету, а применять их на практике. Такая активная самостоятельная деятельность не только позволяет реализовывать непосредственные цели учебного процесса, но и раскрывает потенциальные возможности каждого участника, ведь проектная деятельность требует творческого подхода.

Мы решили несколько преобразовать и усложнить обычный проект, выполняемый студентами на компьютере, который впоследствии студенты защищают в устной форме перед аудиторией. Мы добавили в него элемент видео. Учитывая специфику предмета «Практическая фонетика английского языка», предполагающего

соблюдение фонетических норм языка в устной речевой деятельности, нам было важно задействовать самоконтроль и самокритику, что стало возможным благодаря видеопроектам, во время подготовки которых студенты могут видеть конечный результат их собственного труда и исправлять его, улучшая собственное звучание.

Кроме того, работа над видеопроектами делает студентов увереннее в себе и своих знаниях. Не секрет, что существует так называемый языковой барьер, который мешает изучающим иностранный язык вступать в коммуникацию как с носителями этого языка, так и с говорящими на нем как на иностранном. Страх совершить ошибку и быть высмеянным заставляет студентов молчать чаще и думать дольше, чем следует при спонтанной речи или ведении диалога. Увидеть себя на видео также является большим стрессом для тинэйджеров, которые недовольны не только тем, что они говорят и как они говорят, но и как они выглядят. Самоанализ и самокритика являются серьезным испытанием для молодежи XXI века. Рассматривая возможность записи собственного видео в рамках занятий по фонетике, мы понимали, что это даст нам уникальный шанс взглянуть на себя со стороны, увидеть и услышать собственную речь для последующего ее совершенствования. Кроме этого, самокритика и возможность удаления и записи нового видео, которое по качеству и звучанию устроит студента, поможет побороть барьер при выступлении перед публикой, ведь выступление перед камерой имеет тот же эффект, что выступление перед публикой. И, безусловно, запись многочисленных видео, когда текст произносится десятки раз, может быть признана чрезвычайно эффективной формой работы в условиях практической отработки фонетических явлений.

Стоит особенно отметить, что проектная деятельность тренирует многочисленные умения, необходимые при изучении иностранного языка. Вслед за Е.С. Полат [73, 74] мы выделяем следующие умения, которые задействованы в проектной деятельности и способствуют ее успешному овладению:

- **интеллектуальные** (умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение работать с разнообразными

справочными материалами);

- **творческие** (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умение прогнозировать последствия того или иного решения);

- **коммуникативные** (умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкреплённую аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль).

Видеопроект - это трудоемкая форма работы, которая не может проходить хаотично, преследуя определенные цели практического овладения предметом фонетика английского языка, преподаватель должен следить за выполнением задания по созданию собственного видеопрокта. Мы следуем следующему алгоритму подготовки, создания и проверки видеопрокта:

1) *Подготовительный этап.*

Данный этап предполагает просмотр и разбор видео-образца (видеокаста) на уроке. Основой для будущего видеопрокта может служить как видеотекст, так и обычный письменный текст, которые разбираются в классе с точки зрения артикуляции звуков в потоке речи, паузального членения, ритмико-интонационного оформления и т.д. Тем не менее, для нашей модели оптимизации обучения практической фонетике мы использовали мультимедийные технологии, а именно, видеокасты.

2) *Самостоятельный этап.*

Этот этап предполагает подготовку и запись видео во внеурочное время в домашних условиях. Разобранные текст-образец или видео-образец служат основой для создания собственного текста по схожей тематике. Студенты записывают себя на мобильные телефоны или компьютеры и готовые файлы приносят в класс или пересылают по электронной почте преподавателю в срок, установленный для сдачи видеопроктов.

3) *Итоговый этап.*

Данный этап заключается в презентации, разборе и оценке собственной работы и

работ одноклассников, отмечая фонетические, фонологические ошибки, неточности в ритмико-интонационном оформлении речи. Мы составили критерии оценивания, чтобы студенты могли оценить собственное видео при просмотре дома или видео других студентов на уроке. По итогам студент получает либо положительную оценку, либо перезаписывает видео еще раз, в случае неудовлетворительных отзывов аудитории и преподавателя.

В отличие от многих традиционных форматов заданий по фонетике видеопроjekt делает студента субъектом учебной деятельности, который участвует в процессе обучения посредством самостоятельной организации выполнения проектного задания, самоанализа и самоконтроля. Такое разделение с преподавателем ответственности за конечный результат повышает мотивацию и эффективность процесса обучения. Ниже приводим таблицу (Таблица 12), в которой отражено разделение ответственности за создание видеопроекта между преподавателем и студентом на разных этапах выполнения данного задания.

Таблица 12

Разделение ответственности между преподавателем и студентом на разных этапах выполнения видеопроекта

Этапа работы над видеопроектом	Обязанности преподавателя	Обязанности студента
Подготовительный	- подобрать текст-образец (письменный текст или видеоклип) (см. критерии стр.103); - разобрать текст-образец в классе: осуществить фонетический и просодический разбор скрипта, отметив редукцию, ассимиляцию, элизию, расставив паузы внутри синтагмы, на стыке синтагм, на стыке предложений, отметив нисходящий и восходящий тоны в конце предложений, расставив ударение во фразе и предложении;	- участвовать в работе по разбору текста-образца: осуществить фонетический и просодический разбор скрипта, отметив редукцию, ассимиляцию, элизию, расставив паузы внутри синтагмы, на стыке синтагм, на стыке предложений, отметив нисходящий и восходящий тоны в конце предложений, расставив ударение во фразе и предложении; - задать вопросы по созданию собственного видеопроекта.

	- сформулировать задание (обозначить требования к организации, содержанию и фонетическому оформлению речи собственного видеопроекта); - обозначить критерии оценивания видеопроекта в классе; - обозначить время выполнения задания; - предоставить студентам возможность обратной связи посредством электронной почты для решения возникающих по ходу самостоятельной работы проблем и вопросов.	
Самостоятельный	- отвечать на вопросы студентов, поступающих по электронной почте; - осуществлять контроль за процессом выполнения задания посредством просмотра (выборочно) видеофайлов некоторых студентов и коррекцию ошибок (обмен файлами по электронной почте).	- подготовить письменный вариант скрипта видеопроекта и осуществить фонетический и просодический разбор скрипта, отметив редукцию, ассимиляцию, элизию, расставив паузы внутри синтагмы, на стыке синтагм, на стыке предложений, отметив нисходящий и восходящий тоны в конце предложений, расставив ударение во фразе и предложении; - проговорить подготовленный текст; - записать на видео свою речь; - просмотреть видеофайл и оценить свою работу по предложенным преподавателем критериям; - при необходимости перезаписать видео.
Итоговый	- просмотреть и оценить видеопрокты студентов; - выставить оценки.	- просмотреть и оценить видеопрокты студентов; - выставить оценки.

Видеопроект нацелен на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений (Таблица 13).

Таблица 13

Развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопрокта как мультимедийного продукта

<i>Устнопроизносительные навыки</i>	<i>Устно-речевые умения (в фонетике)</i>
на сегментном уровне: - воспроизведение и продуцирование звуков английского языка с соответствующей им артикуляцией и соблюдением дифференцированных признаков фонем. На супraseгментном уровне: - воспроизведение и продуцирование соответствующего ударения в слове, фразе, предложении; - воспроизведение и продуцирование интонационных моделей утвердительных, вопросительных, побудительных предложений; - воспроизведение и продуцирование пауз в синтагме, на стыке синтагм; - воспроизведение и продуцирование ударных и безударных слогов через равный промежуток времени (римт); - продуцирование среднего темпа речи.	- умение соблюдать правильную артикуляцию звуков в потоке речи; - умение интонационно корректно оформлять свое высказывание; - умение делить предложения на паузы; - умение использовать фонетические средства: длительность пауз (удлиненные / короткие, падение / подъем основного тона); - умение использовать эмоциональные средства окрашенности речи; - умение использовать фонетические средства официальной речи: средний темп, равномерная громкость, ярко выраженная фразовая акцентуация;

В первом семестре выполняется групповой видеопроект (3-5 студентов), во втором –

индивидуальный. Все видеопроекты подчинены формированию профессиональной компетенции бакалавров-лингвистов, поэтому по тематическому и жанровому аспекту соответствуют формальному стилю общения.

Создание видеопрокта как мультимедийного продукта отвечает требованиям ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ, так как:

- реализация компетентного подхода в ОПОП (основных профессиональных образовательных программ) предусматривает использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применение инновационных технологий обучения включение студентов в проектную деятельность, проведение деловых и ролевых игр, психологических и иных тренингов, дискуссий, круглых столов, применение компьютерных симуляторов, использование средств дистанционного сопровождения учебного процесса, преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ МГУ) с целью формирования и развития у обучающихся универсальных и профессиональных компетенций;
- способствует развитию **самоконтроля** студентов для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции (ОК-8 ФГОС ВО 3+);
- мотивирует учебную деятельность студентов, чем обеспечивает готовность к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, способность **критически оценить свои достоинства и недостатки**, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11 ФГОС ВО 3+);

Интеграция видеопрокта как мультимедийного продукта в процесс обучения практической фонетике, соответствует требованиям ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ 2015г. и обусловлена:

- интерактивностью;

- многожанровостью;
- наглядностью;
- автономностью;
- простотой использования;
- возможностью многократного просмотра и перезаписи видеофайла на пути совершенствования собственного звучания;
- возможностью самоанализа и самокритики;
- повышением мотивации студентов;
- разделением ответственности за конечный результат между преподавателем и студентом.

Данные дидактические возможности определяют эффективность видеопрокта для развития коммуникативной компетенции в общем, и устнопроизносительных навыков и речевых умений в частности, организации групповой и индивидуальной работы, организации самостоятельной работы, аудиовизуализации процесса обучения, развития рефлексии и самоконтроля. Видеопроект как мультимедийный продукт позволяет стимулировать речемыслительную деятельность студентов, а также практически овладеть пройденным фонетическим материалом посредством самостоятельной работы и творческого подхода к обработке информации посредством мультимедийных технологий.

2.3.2. Форматы заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопрокта

Мы предлагаем формат задания *«новостная программа»* в рамках группового видеопрокта и *«публичная речь»* в рамках индивидуального видеопрокта.

Группой видеопроект подразумевает совместную работу 3-5 студентов по заданной теме, которые в результате должны продемонстрировать мультимедийный продукт совместного труда в формате видеофайла, в котором все члены группы принимали равное участие.

Мы предлагаем студентам поработать вместе над групповым видеопроектом в первом семестре по нескольким причинам:

- 1) На первом этапе знакомства с фонетической системой языка предмет «Практическая фонетика английского языка» рушит все стереотипы и представления студентов о том, как они звучат и говорят по-английски. Работая вместе, студенты имеют возможность помогать и советовать друг другу, исправляя ошибки, поддерживая друг друга;
- 2) Комфортная психологическая среда и осознание, что «я» не один совершаю ошибки, помогают студентам справиться с нелегким заданием вместе;
- 3) Возможность работы в группе помогает сплотить студентов первого курса, а также позволяет им лучше социализироваться.
- 4) Творческий характер групповых видеопроектов. В результате сотрудничества, обсуждения и апробации студенты создают сложные и порой непредсказуемые проекты даже по заданной теме.

В рамках курса по практической фонетике английского языка на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова мы создали и апробировали групповой видеопроект - *«новостная программа»*, когда студентам предлагается создать и записать на видео собственную новостную программу по примеру разобранной на уроке программы телеканала BBC, представленной видеокастом <http://netenglish.ru/podcastitem20.html>. Осенний семестр предполагает подготовку одного группового видеопроекта из-за трудоемкости самого процесса подготовки и записи видеопроекта и дальнейшего просмотра, обсуждения и оценивания.

В весеннем семестре студенты выполняют индивидуальный видеопроект – *«публичная речь»*. Согласно разработанной и апробированной нами программе по фонетике английского языка, в середине весеннего семестра курс теоретической фонетики уже пройден [53] и студентам предоставляется возможность сфокусироваться на практике устной речи, что позволяет преподавателю осуществлять постоянное комплексное повторение пройденного материала, а

студентам - продемонстрировать владение устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями в собственном видеопроекте.

В качестве индивидуального видеопрокта мы предлагаем студентам записать себя на видео с подготовленной речью, исполняя роль кандидата на любой пост (президента, премьер министра, главы студенческого совета и т.д.), в формате публичного выступления. Посредством грамотной, фонетически правильной и убедительной речи студенты должны были заинтересовать электорат, представленный одноклассниками, и получить как можно больше голосов. Основой для данного задания является текст «A Political Speech» из учебника профессора Е.Б.Яковлевой «Better English». Данный текст имеет звуковой файл, на котором он прочитан носителем британского варианта английского языка.

Работа над индивидуальным видеопроектом проводится так же, как и работа над групповым видеопроектом, в три этапа: подготовительный, самостоятельный и итоговый.

В Таблице 14 мы предлагаем сравнительное описание видеопроектов:

Таблица 14

Сравнительные характеристики группового и индивидуального видеопроектов

	Групповой видеопроект	Индивидуальный видеопроект
Формат задания	новостная программа	публичная речь
Время проведения	Осенний семестр (декабрь)	Весенний семестр (март-апрель)
Организация работы	1) Подготовительный этап 2) Самостоятельный этап 3) Итоговый этап	
Время выполнения	4 ак. часа аудиторной работы + 16 ак. часов внеаудиторной работы (самостоятельная работа)	4 ак. часа аудиторной работы + 10 ак. часов внеаудиторной работы (самостоятельная работа)
Цели	Развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений. Развитие межпредметных навыков (познавательных, работы в	

	команде), критического мышления. Развитие самоанализа и самоконтроля. Мотивация обучающихся посредством применения ООР, ИКТ и творческих заданий.	
Мульти-медийный продукт	Видеоролик новостной программы продолжительностью в 10-12 минут (речь каждого участника должна длиться от 1:40 до 2 минут)	Видеоролик публичной речи продолжительностью в 2 минуты (от 1:40 до 2 минут)
Оценка задания	Форма – 15 % (организация материала) Содержание (решение коммуникативной задачи) – 15% Фонетическое оформление речи – 70 %	

Таким образом, оба формата заданий в рамках видеопроекта совпадают по целям, так как подчинены развитию устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений, в связи с этим и в критериях оценивания на фонетическое оформление речи приходится 70% от общей оценки. Выполнение группового видеопроекта более трудоемкая работа (4 ак.часа аудиторной работы и 16 ак.часов самостоятельной внеаудиторной работы), так как продолжительность продукта задания (видеоролика) составляет 10-12 минут (к 2 минутам индивидуального видеопроекта).

Цель заданий формата видеопроект – оптимизировать развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений вследствие интенсификации речемыслительной деятельности студентов посредством самостоятельной работы и творческого подхода к обработке информации посредством мультимедийных технологий.

Задачи заданий формата видеопроекта:

1. Развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений воспроизводить и продуцировать:
 - правильную артикуляцию гласных и согласных звуков и их произнесение в потоке речи (ассимиляция, редукция, элизия и т.д.);
 - правильную расстановку ударения в слове, фразе, предложении;
 - правильное оформление речи паузами;

- интонационное оформление различных типов предложений (утвердительных, вопросительных, восклицательных);
- 2. Развитие межпредметных (профессиональных и инструментальных) навыков и умений непрерывного обучения:
 - умение собирать, систематизировать, обобщать информацию – критическое мышление;
 - навыки работы в команде;
 - развитие навыков самоанализа и самоконтроля.

Критерии оценивания и рейтинговые шкалы проставления баллов (см. Таблица 15) подчинены двуединой цели в нашем случае – формированию иноязычной коммуникативной компетенции, так как устная речь относится к продуктивным видам речевой деятельности и, в первую очередь, оценивается с точки зрения успешности выполнения коммуникативной задачи и формированию фонологической компетенции, а именно, устноречевых навыков и устно-речевых умений, как неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции.

Каждый критерий оценивается рейтинговой шкалой - от 0-15 баллов при оценивании организации задания с точки зрения формы и выполнения коммуникативной задачи с точки зрения содержания видеопроекта, 0-14 баллов при оценивании каждого критерия фонетического оформления речи как на сегментном, так и супraseгментном уровнях.

Максимальное количество баллов, которое можно получить за задание – 100 баллов, при этом максимум по 15 баллов за форму и содержание (всего 30 баллов) и 70 баллов за фонетическое оформление речи.

Таблица 15

Критерии оценивания устной речевой деятельности в рамках задания формата «видеопроект»

Баллы	Форма (организация задания)	Содержание (выполнение коммуникативной задачи)
15	Видеопроект представляет собой хорошо выстроенную и	Коммуникативная задача полностью выполнена: цель сообщения успешно достигнута, тема

	качественно записанную (звук, вертикальное положение на экране, освещение) на видео новостную программу/публичную речь. Видеофайл основан на тексте-образце, прослеживается логика и структура текста-образца. Длительность видеофайла и речи выступающего соответствует требованиям задания. Проявлен творческий подход к выполнению задания.	раскрыта в заданном объеме – монологическая речь представляется собой новостное сообщение/публичную речь. Студент демонстрирует умение развернуто, логично и точно высказываться в заданных рамках задания. Студент ставит проблему, анализирует, сравнивает и обобщает данные представленные в задании, аргументирует свою точку зрения, делает выводы.			
7	Видеопроект представляет собой новостную программу/публичную речь среднего качества (звук, положение на экране, освещение). Видеофайл в основном основан на тексте-образце, прослеживается логика и структура текста-образца. Длительность видеофайла и речи выступающего несколько отклоняются от требований задания (на 20 секунд в большую или меньшую сторону) Не проявлен творческий подход к выполнению задания.	Коммуникативная задача выполнена не полностью: цель сообщения в общем достигнута, но тема раскрыта не в заданном объеме – монологическая речь представляет собой не совсем новостное сообщение/публичную речь. Студент демонстрирует умение не развернуто, но вполне логично и точно высказываться в заданных рамках задания. Студент ставит проблему, анализирует, сравнивает и обобщает данные представленные в задании, аргументирует свою точку зрения, делает выводы.			
0	Видеопроект выполнен не по заданию, а в произвольной форме. Длительность видеофайла сильно отклоняется от требований задания (на 30 секунд в большую или меньшую сторону (в речи каждого говорящего, если это новостная программа).	Коммуникативная задача не выполнена: цель общения не достигнута, содержание не соответствует коммуникативной задаче. Заметно отклонение от темы, демонстрируемый видеопроект не представляет собой новостное сообщение/публичную речь			
Фонетическое оформление речи на сегментном и супraseгментном уровнях					
	Артикуляция звуков в потоке речи	Расстановка пауз	Расстановка ударения во фразе и предложении	Мелодика речи	Темп речи
14	Практически	Паузы в	Ударение во	Основные тоны	Темп речи

	все звуки как отдельные, так и в потоке речи произносятся правильно. Соблюдаются правила редукации, ассимиляции, элизии и т.д. В речи нет фонологических ошибок.	синтагме, на стыке синтагм и на стыке предложений расставлены правильно.	фразе и предложении расставлено верно.	(нисходящий, восходящий) использованы верно в утвердительных/вопросительных/восклицательных предложениях.	постоянный, не слишком быстрый и не слишком медленный. Речь студента легко воспринимать на слух. Отсутствуют паузы хезитации.
7	В основном звуки как отдельные, так и в потоке речи произносятся правильно. В основном соблюдаются правила редукации, ассимиляции, элизии и т.д. В речи присутствуют не многочисленные фонологические ошибки.	Паузы в синтагме, на стыке синтагм и на стыке предложений расставлены не всегда правильно, что иногда затрудняет восприятие речи на слух.	Ударение во фразе и предложении расставлено в основном верно.	Основные тоны (нисходящий, восходящий) использованы в основном верно в утвердительных/вопросительных/восклицательных предложениях.	Темп речи не постоянный, но в основном не слишком быстрый и не слишком медленный. Речь студента в основном легко воспринимать на слух. Присутствуют немногочисленные паузы хезитации
0	Многие звуки артикулированы не верно. Не соблюдаются правила редукации, ассимиляции, элизии и т.д. В речи присутствуют многочисленные фонологические ошибки.	Паузы в синтагме, на стыке синтагм и на стыке предложений расставлены не верно. Речь студента сложно воспринимать на слух.	Ударение во фразе и предложении расставлено не верно или отсутствует.	Основные тоны (нисходящий, восходящий) использованы не всегда верно в утвердительных/вопросительных/восклицательных предложениях.	Темп речи слишком быстрый или слишком медленный. Речь студента не легко воспринимать на слух. В речи присутствует много пауз хезитации.

Оценки за видеопроjekt проставляются по набранным баллам в шкале критериев

оценивания следующим образом:

85 – 100 баллов – «отлично»

63 – 84 балла – «хорошо»

49 – 62 балла – «удовлетворительно»

> или = 48 баллов – «неудовлетворительно»

При составлении системы проставления оценок мы руководствовались следующей логикой:

- оценка «отлично» предполагает получение 30 баллов (15 баллов +15 баллов) или 22 балла (7 баллов +15 баллов) за форму и содержание видеопрокта и 70 баллов (по 14 баллов за все аспекты в фонетическом оформлении речи), 63 балла (за один из аспектов в фонетическом оформлении речи – 7 баллов), 56 баллов (за два аспекта в фонетическом оформлении речи – 7 баллов) за фонетическое оформление речи. Таким образом, для получения оценки «отлично» возможны следующие комбинации: 30+70 (100 баллов), 30+63 (93 балла), 30+59 (86 баллов), 22+70 (92 балла), 22+63 (85 баллов);

- оценка «хорошо» предполагает получение 30, 22 или 14 баллов за форму и содержание и 56 баллов или 49 баллов за фонетическое оформление речи (два или три аспекта в фонетическом оформлении речи – 7 баллов). Для получения оценки «хорошо» возможны следующие комбинации: 22+56 (78 баллов), 14+56 (70 баллов), 30+49 (79 баллов), 22+49 (71 балл), 14+49 (63 балла);

- оценка «удовлетворительно»¹² выставляется при получении 22, 14 баллов за оформление и содержание и 42 или 35 баллов за фонетическое оформление речи. Возможны следующие комбинации: 22+35 (57 баллов), 14+42 (56 баллов), 14+35 (49 баллов);

- оценка «неудовлетворительно» выставляется в остальных случаях, если общее количество баллов равно или менее 48 баллов.

¹² Оценка «удовлетворительно» не может выставляться, если общее количество баллов за фонетическое оформление речи менее 35 баллов (за каждый из 5 аспектов – 7 баллов), то есть при получении 0 баллов за любой из аспектов.

Выводы по главе 2

1. Анализ иноязычной речи современных студентов позволяет утверждать, что уровень владения устнопроизносительными навыками в рамках фонологической компетенцией на пороге школа-вуз остается невысоким (А2) даже в условиях доступности «звучащего» языка и введения ЕГЭ по говорению на Федеральном уровне. Проведенный анализ позволяет выстроить модель оптимизации обучения практической фонетике для конкретных обучающихся, руководствуясь личностно-ориентированным подходом.
2. Социолингвистический подход является неотъемлемой частью обучения фонетике на современном этапе. Для реализации социолингвистического подхода можно полагаться на мультимедийные технологии (покасты, в том числе видеопоказы), учитывая их дидактические свойства и функции.
3. Особого внимания заслуживает необходимость воспитания у студентов вежливости и толерантности к акцентам иноязычной речи в рамках социолингвистического подхода к обучению фонетике. Учитывая требования ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ развивать общекультурную компетенцию (ОК-2) в частности воспитание толерантности и уважительного отношения к разным культурам, необходимо вставить еще один пункт в тематический минимум содержания обучения фонетике в языковом вузе:
Акценты иноязычной речи.
 - *English as a Foreign Language/English as a Lingua Franca;*
 - *причины возникновения разных акцентов.*
4. Использование видеопоказа как мультимедийной технологии в обучении фонетике отвечает требованиям образовательных стандартов к интерактивности и обеспечивает реализацию дидактических принципов практичности, мотивации учебной деятельности и наглядности.
5. Видеопроjekt как мультимедийный продукт обеспечивает развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений, соответствует требованиям ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ 2015г. к интерактивности и обладает

рядом преимуществ над традиционными методами работы, среди которых: интерактивность; многожанровость, наглядность, автономность, простота использования, возможность многократного просмотра и перезаписи, самоанализ и самокритика. Данные преимущества определяют эффективность метода видеопроекта.

6. Разработанные форматы заданий видеопроектов – *«новостная программа»* и *«публичная речь»* призваны оптимизировать обучение практической фонетике английского языка путем интенсификации речемыслительной деятельности студентов, организации самостоятельной работы, обеспечения творческого подхода к обработке информации в рамках проектной деятельности и использования мультимедийных технологий.

Глава 3. Результаты опытно-экспериментальной работы по интеграции модели оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий

3.1. Этапы опытно-экспериментальной работы

Целью данной главы является изложение хода и результатов опытно-экспериментального обучения практической фонетике английского посредством мультимедийных технологий. Верификация разработанной нами модели интеграции видеопрокта в обучение фонетике и её результатов проводилась на базе Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, а именно на факультете иностранных языков и регионоведения на первом курсе отделения Лингвистики и межкультурной коммуникации. Курс «Практическая фонетика (английский язык)» входит в базовую часть программы подготовки по направлению «Лингвистика» и предполагает практические занятия в количестве 2х академических часов в неделю.

В эксперименте приняли участие в общей сложности 102 студента (10 групп студентов первого курса) на вводном этапе анализа иноязычной речи современного студента и создания адекватной (подходящей для конкретных условий) модели оптимизации обучения практической фонетике английского языка на базе мультимедийных технологий. Все 102 студента участвовали в основном этапе экспериментального обучения, представляющего собой практическую реализацию созданной модели оптимизации обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий. 98 студентов приняли участие в заключительном этапе опытно-экспериментальной работе, включающем анкетирование.

Проведённый эксперимент представляет собой *естественный* (так как осуществлялся в условиях реального учебного процесса), *линейный* (так как проводился без выделения контрольной и экспериментальной группы), *открытый* (так как по ходу его проведения вносились коррективы и поправки) и *проверочный* (так как проводился для подтверждения выдвинутой гипотезы).

Общая продолжительность опытно-экспериментальной работы составила 3 года (с сентября 2012 года по май 2015 года) и включила в себя 3 основных этапа: *вводный этап подготовки эксперимента, основной этап опытно-экспериментальной работы (констатирующий и формирующий эксперимент) и этап анализа полученных результатов.*

Для того, чтобы педагогический эксперимент был эффективным, мы соблюдали следующие познавательные действия: осознание проблемной ситуации и постановка проблемы; поиск возможных причин проблемной ситуации; выработка нормы-гипотезы (способов воздействия), направленной на решение проблемы; проверка выработанной нормы-гипотезы на практике, в педагогической деятельности; оценка результатов. В виду этого, опытно-экспериментальная работа по внедрению новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений посредством мультимедийных технологий включает следующие этапы, цели, задачи и методы (Таблица 16):

Таблица 16

Этапы, цели, задачи и методы опытно-экспериментальной работы

Этапы	Цели	Задачи	Методы
вводный этап: выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков у обучающихся перед введением экспериментальног о обучения	выявить уровень владения устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями в рамках фонологической компетенцией и обозначить актуальные сложности при их формировании. Предложить модель оптимизации обучения практической фонетике на базе	1.Записать и проанализировать иноязычную речь студентов. 2.Составить списки типичных устнопроизносительных ошибок на сегментном и супraseгментном уровне фонетики 2.Определить уровень владения фонологической компетенцией по общеевропейским компетенциям. 3.Обозначить объективные	Симптоматический анализ иноязычной речи студентов (при чтении текста и публичном выступлении).

	мультимедийных технологий	трудности овладения фонологической компетенцией и их причины. 4.выработать нормы-гипотезы (способы воздействия) для составления модели оптимизации обучения практической фонетике с применением мультимедийных технологий	
Основной этап: внедрение новых форматов заданий на развитие устно-произносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопроекта (процесс опытно-экспериментальной работы)	Определить влияние интеграции новых форматов заданий на развитие устно-произносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопроекта как мультимедийного продукта на уроках по практической фонетике английского языка	1.Определить эффективность предложенных форматов заданий в рамках видеопроекта. 2.Определить отношение обучающихся к созданию собственного мультимедийного продукта видеопроекта	1.Сравнительный анализ иноязычной речи студентов до и после внедрения новых форматов заданий для выявления их эффективности 2.Анкетирование студентов
Заключительный этап: обработка и анализ данных, полученных экспериментальным путем (анализ результатов анкетирования, выводы по опытно-экспериментальной работе)	Сформулировать эффективные пути использования видеопроектов на уроках по практической фонетике английского языка в языковом вузе	Проанализировать результаты работы студентов над видеопроектами. Проанализировать результаты анкетирования студентов.	Математико-статистические методы

Опытно-экспериментальная работа по внедрению новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений проводилась на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В.Ломоносова в следующих условиях:

Отделение: лингвистики и межкультурной коммуникации

Дисциплина: Практическая фонетика английского языка

Курс: 1 курс

Языковой уровень: B1-B2

Число обучающихся: 102 человека (первый курс 2012-2013 года обучения и первый курс 2014-2015 года обучения)

Длительность: 4 семестра

Место хранения материалов эксперимента: факультет иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова

Основные характеристики этапов опытно-экспериментальной работы:

1) Вводный этап:

Название эксперимента: выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках фонологической компетенции в иноязычной речи студентов.

Исполнитель эксперимента: преподаватель Колесникова Александра Николаевна, профессор Яковлева Евгения Борисовна.

Цель эксперимента: установить уровень владения фонологической компетенцией для последующего построения модели оптимизации обучения практической фонетике английского языка на базе мультимедийных технологий.

Задачи эксперимента: записать иноязычную речь студентов в лингафонном кабинете при выполнении задания по чтению текста, прослушать устные выступления студентов по заданным темам, проанализировать иноязычную речь студентов с точки зрения совершаемых ошибок в сегментной и

супрасегментной фонетике, выявить типичные ошибки, определить объективные сложности овладения фонетической стороной речи, определить уровень владения фонологической компетенцией по документам Совета Европы (CEFR).

Гипотеза эксперимента: сформированность устнопроизносительных навыков и речевых умений в рамках фонетической компетенции у студентов на пороге школа-вуз остается на невысоком уровне, несмотря на введение устной части ЕГЭ и доступ к «звучащему» языку посредством масс-медиа и сети интернет. Требуются новые формы работы на уроках по фонетики.

Критерии оценивания ожидаемых результатов: критерии оценивания владения фонологической компетенцией, предложенные в CEFR (см. Таблица 5), созданные нами экспериментальные таблицы для фиксации типичных ошибок на сегментном и супрасегментном уровнях фонетики (см. Таблица 17 стр. 140).

Сроки эксперимента: сентябрь 2012г., май 2013г., сентябрь 2014г., май 2015г.

2) Основной этап:

Название эксперимента: внедрение новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений посредством создания мультимедийного продукта - видеопроекта.

Исполнитель эксперимента: преподаватель Колесникова Александра Николаевна.

Цель эксперимента: апробировать новые форматы заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Задачи эксперимента: разработать форматы заданий в рамках видеопроекта (новостная программа, публичная речь), апробировать новые форматы заданий со студентами, провести анкетирования студентов для установления их отношения к предложенным форматам заданий, оценить работу студентов по выполнению видеопроектов.

Гипотеза эксперимента: Видеопроект как мультимедийный продукт является эффективным способом развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Критерии оценивания ожидаемых результатов: критерии оценивания владения фонологической компетенцией, предложенные в CEFR (см. Таблица 5), созданные нами критерии оценивания (см. Таблица 15), таблицы для фиксации типичных ошибок на сегментном и супraseгментном уровнях фонетики (см. Таблица 17 стр. 140).

Сроки эксперимента: декабрь 2012г., апрель 2013г., декабрь 2014г., апрель 2015г.

3) Заключительный этап:

Название эксперимента: обработка и анализ данных, полученных экспериментальным путем.

Исполнитель эксперимента: преподаватель Колесникова Александра Николаевна, профессор Яковлева Евгения Борисовна.

Цель эксперимента: выявить эффективность предложенной модели оптимизации обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий.

Задачи эксперимента: провести анализ данных о сформированности устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках фонологической компетенции до и после апробирования новых форматов заданий по созданию собственного мультимедийного продукта (видеопроекта), проанализировать собранные результаты анкетирования студентов.

Гипотеза эксперимента: видеопроект как мультимедийный продукт является эффективным методом работы в обучении практической фонетике английского языка.

Критерии оценивания ожидаемых результатов: результаты анкетирования студентов, критерии оценивания владения фонологической компетенцией,

предложенные в CEFR (см. Таблица 5), созданные нами экспериментальные таблицы (см. Таблица 15, 17).

Сроки эксперимента: декабрь 2012г., июнь 2013г., декабрь 2014г., июнь 2015г.

3.2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

3.2.1. Вводный этап: выявление степени сформированности устнопроизносительных навыков у обучающихся перед введением экспериментального обучения

На вводном этапе мы ставили цель установить уровень владения устнопроизносительными навыками в рамках фонологической компетенции для последующего построения адекватной модели оптимизации обучения практической фонетике английского языка. Для этого мы записывали иноязычную речь студентов в лингафонном кабинете при выполнении задания по чтению текста, а также вместе с профессором Яковлевой Е.Б. слушали устные выступления студентов по заданным темам и анализировали иноязычную речь студентов с точки зрения совершаемых ошибок в сегментной и супraseгментной фонетике.

Студентам предлагалось ознакомиться с текстом, используя аудиозапись и любые справочные материалы, и прочитать его. Текст был взят из пособия Е.Б. Яковлевой «Better English. A Remedial Course of English Phonetics» [175] и имеет следующее содержание:

It is well-known that there are a number of regional and social dialects within the English language. A very important question therefore is that of the norm or the model of pronunciation for us to follow.

The concept "Received Pronunciation" suggests that it is in its very nature a social judgement rather than an official statement as to what is "correct" or "incorrect". This norm of pronunciation has been widely known and accepted through the advent of radio. The BBC formerly recommended this standard of pronunciation for its announcers mainly because RP was most widely understood and excited least prejudice of a regional kind.

Indeed, attempts to use announcers who had a mild regional accent provoked protests even from the region whose accent was used. Thus, RP often became identified in the public mind with “BBC English”.

RP is no longer the exclusive preserve of a particular social stratum. This change is due partly to the influence of radio constantly bringing RP to the ears of the whole nation. Those who wish, for any reason, to modify their speech are constantly exposed to the RP model.

Nevertheless, it must be remarked that some members of the present younger generation reject RP because of its association with the Establishment in the same way that they question the validity of other forms of traditional authority. For them a real or assumed regional or popular accent has a greater prestige. It is too early to predict whether such attitudes will have any lasting effect upon the future development of the pronunciation of English.

Во время прослушивания записи речи студентов фонетические ошибки фиксировались в ответном листе каждого студента, а потом заносились в сводную таблицу (см. Таблица 17 стр. 133), маркированную именем и фамилией каждого студента и включающую перечень всех звуков английского языка, а также отдельные графы для записи примеров некорректно произнесенных слов и комментариев.

В общей сложности, с 2012 года в эксперименте приняли участие 102 студента первого курса факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Мы отметили все фонетические ошибки в одном тексте и заполнили одну итоговую таблицу, чтобы методом количественного анализа частотности совершения той или иной ошибки определить проблемные звуки для современных студентов. Результаты данного исследования приводим ниже в Таблице 16. Также для наглядности приводим отрывков из предложенного студентам текста с его реальной транскрипцией, и транскрипцией, отражающей допущенные студентами фонетические ошибки:

It is well-known that there are a number of regional and social dialects within the

[ɪt ɪz 'wel-nəʊn ðæt ðeər ə ə 'nʌmbər əv 'rɪ:ʤ(ə)nəl ən 'səʊf(ə)l 'daɪələkts wɪ'ðɪn ðɪ

it ɪz 'vɛl-nəʊn zɛt zɛə a:r eɪ 'nʌmbər ɒf 'rɪdʒ(ə)nəl ænt 'sɒʃəl 'daɪəl'ɛkts vɪz'ɪn z'ɪ

English language. A very important question therefore is that of the norm or the model of

'ɪŋɡlɪʃ 'læŋɡwɪdʒ. ə vɛrɪ ɪm'pɔ:tənt qwɛstʃn 'ðeəfɔ:r ɪz ðæt əv ðə nɔ:m ɔ: ðə 'mɒdl əv

'ɪŋɡl'ɪʃ 'l'ɛŋɡvɪdʒ. ə wɛrɪ ɪm'pɔrtənt qvɛstʃn 'zɛəfɔ:r ɪz zæt ɒf z'ɛ nɔ:rɪm ɔr z'ɛ 'mɔudəl ɒf

pronunciation for us to follow.

ˌprənʌnsɪ'eɪʃn fɔr_ʌs tə fɔləʊ.

ˌprənʌns'ɪ'eɪʃn fɔr ʌs tu: fɔləʊ.

The concept “Received Pronunciation” suggests that it is in its very nature a social

ðə 'kɒnsɛpt rɪ'sɪ:vɪd ˌprənʌnsɪ'eɪʃn sə'dʒests ðæt ɪt ɪz ɪn ɪts vɛrɪ 'neɪtʃə ə səʊʃ(ə)l

z'ɛ 'kɒnsɛpt rɪ'sɪft ˌprənʌns'ɪ'eɪʃn sʌ'dʒests zæt ɪt ɪz ɪn ɪts wɛrɪ 'neɪtʃə ə sɒʃəl

judgement rather than an official statement as to what is “correct” or “incorrect”. This

'dʒʌdʒmənt ra:ðə ðən ən ə'fɪʃ(ə)l 'steɪtmənt əz tu wɒt ɪz kə'rekt ɔ:r_ɪnkə'rekt. ðɪs

'dʒʌdʒmənt ra:zʌ zæn ən ɔ'fɪʃl 'steɪtmənt ʌz tu: vɒt ɪz kə'rekt ɔ:r_ɪnkə'rekt. Z'ɪs

norm of pronunciation has been widely known and accepted through the advent of radio.

nɔ:m əv ˌprənʌnsɪ'eɪʃn hæz bɪn 'waɪdlɪ nəʊn ənd ək'septɪd θru: ðə 'ædvənt əv 'reɪdɪəʊ].

nɔrm ɒf ˌprənʌns'ɪ'eɪʃn hæz bɪ:n 'waɪdl'ɪ nɔʊn ænt ək'sept'ɪt sru: z'ɛ 'ædvənt ɒf 'reɪdɪɔ].

Фонетические ошибки в иноязычной речи современного студента

ФИО: _____

Гласные звуки		Звук	В слове/словах	Комментарий по артикуляции
Монофонги	N1	ɪ:	regional, received	Ошибочное произнесение английского переднеязычного закрытого гласного звука [ɪ:] с характерным для русского переднеязычного закрытого [и] сильным подъемом средней спинки языка к твердому небу и опущенным кончиком языка к нижним зубам. Ошибочная замена долгого гласного [ɪ:] кратким [ɪ]. <i>Проблемный звук для 82 студентов</i>
	N2	ɪ	it, is, within, English, its, official, this, pronunciation, accepted, in, incorrect	Английский полужакрытый звук переднего ряда высокого подъема [ɪ] ошибочно заменяется русским закрытым звуком [и], что становится причиной чрезмерного смягчения английского звука [ɪ]. <i>Проблемный звук для 81 студента</i>
	N3	ɛ	correct, incorrect	Ошибочная замена английского переднеязычного полуоткрытого [ɛ] русским среднеязычным открытым звуком [э]. <i>Проблемный звук для 86 студентов</i>
	N4	æ	than, advent и т.д.	Ошибочная замена английского переднеязычного открытого звука [æ] английским переднеязычным полуоткрытым звуком [ɛ] или среднеязычным открытым звуком [а]. <i>Проблемный звук для 36 студентов</i>

N5	a:	are, rather	Заднеязычный открытый английский звук [a:] ошибочно уподобляется русскому среднеязычному открытому [a]. Не всегда выдерживается его долгота в ударных позициях. <i>Проблемный звук для 91 студента</i>
N6	ɔ	model, follow, concept,	При произношении данного заднеязычного полуоткрытого английского звука студенты сильно округляли губы и вытягивали их вперед, повторяя русский заднеязычный огубленный звук [o]. <i>Проблемный звук для 86 студентов</i>
N7	ɔ:	important, or	При произнесении данного заднеязычного полуоткрытого звука английского языка студенты сильно округляли губы, повторяя русский заднеязычный огубленный [o]. Не соблюдалась долгота звука в ударных позициях. <i>Проблемный звук для 91 студента</i>
N8	u	Put	При произнесении данного заднеязычного полужакрытого звука студенты сильно вытягивали губы, повторяя русский заднеязычный огубленный звук [y]. <i>Проблемный звук для 81 студента</i>
N9	u:	to, through	При произнесении данного заднеязычного полужакрытого звука студенты сильно вытягивали губы, ошибочно уподобляя его русскому заднеязычному огубленному звуку [y].

				Не соблюдалась долгота звука в ударных позициях. <i>Проблемный звук для 85 студентов</i>
	N10	ʌ	number, pronunciation, us, judgement	Английский открытый звук среднего ряда высокого подъема ошибочно уподобляется русскому открытому звуку низкого подъема [a]. <i>Вызывает сложности в меньшей степени (проблемный звук для 11 студентов)</i>
	N11	z:	Earth	При произнесении данного среднеязычного полужакрытого звука английского языка студенты сильно вытягивали губы, ошибочно артикулируя его подобно русскому переднеязычному огубленному звуку [ё] или заднеязычному [о]. Не соблюдалась долгота звука. <i>Проблемный звук для 81 студента.</i>
	N12	ə	suggests, nature, rather of, correct, incorrect, official model	Ошибочная замена английского полуоткрытого звука среднего ряда [ə] русским заднеязычным огубленным [о] или среднеязычным [а] в безударных позициях (слово [ˈglðə] приобретает другое звучание – [ˈglða]) <i>Проблемный звук для 87 студентов</i>
дифтонги	N13	eɪ	pronunciation, nature, statement, radio	Усиление второго элемента (glide) английского дифтонга, напоминающее русский звук [й]. <i>Вызывает сложности в меньшей степени (проблемный дифтонг для 8 студентов)</i>
	N14	əʊ	well-known, social, known	Английский дифтонг [əʊ] в большинстве случаев ошибочно

				соответствует сочетанию русских звуков [ou]. <i>Проблемный дифтонг для 94 студентов</i>
	N15	aɪ	Widely	В целом, дифтонги артикулированы верно. Присутствуют отклонения в произношении второго элемента (glide) в сторону его интенсификации. <i>В меньшей степени проблемные дифтонги (менее 10 студентов совершили ошибки в данных дифтонгах)</i>
	N16	au	now, allows	
	N17	ɔɪ	destroy	
	N18	ɪə	Near	
	N19	ɛə	there, therefore	
	N20	uə	Poor	
Согласные звуки	Взрывные	p	important, pronunciation, people	Не соблюдается аспирация данного губно-губного смычного взрывного аспирированного сильного согласного звука, что уподобляет его русскому губно-губному смычному взрывному согласному звуку [п]. Студентами допущено смягчение данного звука перед гласными звуками [ɪ], [ɛ]. <i>Проблемный звук для 93 студентов</i>
		t	it, important, concept, statement	Артикуляция данного переднеязычного альвеолярного взрывного сильного согласного звука английского языка в большинстве случаев ошибочно соответствовала русскому переднеязычному зубно-десняному глухому [т], так как терялась альвеолярность и аспирация. <i>Проблемный звук для 94 студентов</i>
		k	concept, correct, incorrect, accepted	Артикуляция данного заднеязычного сильного согласного звука в большинстве случаев ошибочно соответствовала русскому

				заднеязычному глухому звуку [к], так как отсутствовала аспирация. <i>Проблемный звук для 94 студентов</i>
		b	Number	Английской губно-губной звонкий согласный ошибочно уподобляется русскому губно-губному звонкому звуку [б], так как теряется его «интенсивность». <i>Проблемный звук для 76 студентов</i>
		d	dialects, model, widely, accepted, radio, advent	Артикуляция данного переднеязычного альвеолярного слабого согласного звука английского языка в большинстве случаев ошибочно соответствует русскому переднеязычному зубно-десняному звонкому звуку [д], теряется его альвеолярность и аспирация. <i>Проблемный звук для 97 студентов</i>
		g	language,	Данный заднеязыковой слабый согласный звук артикулирован в общем верно, тем не менее, теряется «интенсивность» английского звука, не присущая русскому звуку [г]. <i>Менее проблемный звук</i>
	Носовые	m	model, number	Данный губно-губной слабый согласный звук артикулирован в общем верно, но с меньшей «интенсивностью», ошибочно уподобляясь русскому губно-губному согласному [м]. <i>Менее проблемный звук</i>
		n	regional, number, norm, nature, known,	Переднеязычный альвеолярный носовой сонант английского языка [n] ошибочно артикулирован подобно русскому зубно-десняному носовому

				звуку [н], теряется альвеолярность и «интенсивность». Звук ошибочно смягчается перед гласными. <i>Проблемный звук для 93 студентов</i>
		ʒ	language, English	Ошибочная замена английского заднеязычного сонанта [ʒ], несуществующего в русском языке, русским звуком [н]. <i>Проблемный звук для 74 студентов</i>
		w	well-known, within, language, question, widely	Замена английского губно-серединного сонорного звука [w], не существующего в русском языке, русским губно-зубным звуком [в]. <i>Проблемный звук для 74 студентов</i>
		f	for, effect, future	Английский губно-зубной сильный согласный звук артикулирован в общем верно. Тем не менее, теряется «интенсивность» звука. <i>Менее проблемный звук</i>
		v	Very Of	Ошибочное уподобление английского губно-зубного звука русскому губно-зубному [в] за счёт потери «интенсивности» звука. Ошибочная замена английского губно-зубного звука [v] губно-серединным сонорным звуком [w] в начальной позиции. Оглушение звонкого губно-зубного [v] в конечной позиции, замена глухим губно-зубным [f]. <i>Проблемный звук для 74 студентов</i>
		ə	Through	Ошибочная замена глухого межзубного английского звука [ə],

			несуществующего в русском языке, русским зубно-десняным звуком [с]. <i>Проблемный звук для 80 студентов</i>
		ð	that, there, within, the Ошибочная замена звонкого межзубного английского звука [ð] русским звонким зубно-десняным звуком [з]. <i>Проблемный звук для 81 студента</i>
		s	social, received Ошибочное смягчение английского альвеолярного глухого звука перед гласными, уподобление русскому глухому зубно-десняному звуку [с]. <i>Проблемный звук для 68 студентов</i>
		z	is, has Ошибочное оглушение звонкого альвеолярного согласного звука [z] и уподобление русскому зубно-десняному звуку [з]. <i>Проблемный звук для 43 студентов</i>
		l	dialects, widely Ошибочное смягчение английского звонкого альвеолярного латерального сонанта [l] во всех позициях. Не различение «светлого» и «темного» [l]. Ошибочная замена русским звонким зубно-десняным [л]. <i>Проблемный звук для 39 студентов</i>
		r	or, therefore, important Произнесение английского заальвеолярного срединного сонорного звука [r] в любой позиции в слове, в том числе в середине слова и после гласных звуков, например, [ɪmˈpɔːtənt] Ошибочное уподобление русскому среднеязычному небному звуку [р]. <i>Проблемный звук для 92 студентов</i>

		ʒ	Vision	В целом, данные согласные звуки артикулированы верно. <i>Менее проблемные звуки</i>
		ʃ	Pronunciation	
		j	New	
		h	Who	
		tʃ	Teach	
		dʒ	Language	

Таким образом, анализ речи студентов указал на типичные ошибки в артикуляции:

1. несоблюдение позиционной долготы гласных звуков;
2. несоблюдение нейтральной позиции губ, чрезмерное округление или вытягивание при произнесении гласных звуков [ɔ, ɔ:, u, u:];
3. смягчение согласных звуков перед гласными переднего ряда;
4. замена не существующих в русском языке английских звуков звуками родного языка;
5. отсутствие аспирации;
6. уподобление артикуляции английских гласных звуков звукам русского языка, в следствие несоблюдения ряда, подъема, открытости/закрытости, огубленности/неогубленности, долготы/краткости, напряженности/ненапряженности;
7. уподобление артикуляции английских согласных звуков звукам русского языка, в следствие несоблюдения места артикуляции, типа преграды, работе голосовых связок (звонкие/глухие).

Согласно результатам симптоматического анализа, представленного в таблице, проблемными звуками для современного студента являются: гласные звуки i:, ɪ, ɛ, ə, ɔ:, ɒ, u, u:, ə:, дифтонг эц, согласные звуки p, t, k, g, n, ʃ, v, w, ɵ, ð, s, z, l, r. Более половины студентов имели трудности при артикуляции данных звуков английского языка.

В большинстве случаев данные фонетические ошибки могут быть объяснены межъязыковой интерференцией, незнанием особенностей артикуляционного уклада

английского языка и транскрипции, несформированностью фонетического навыка чтения вслух. Кроме этого, мы можем отметить пренебрежительное отношение к транскрипции английских слов и чрезмерной самоуверенности современного студента (во время подготовки ответа, 2-3 студента проверяли произношение незнакомых слов, используя словари, которые были разрешены во время проведения подготовки ответа).

Достаточно распространенным является неверное мнение, что фонетические ошибки, в отличие от фонологических, якобы не существенны с точки зрения распознавания смысла и поэтому вполне допустимы в речи иноязычных учащихся. Фонетически неправильная речь требует от слушающего определенных усилий при восприятии ее содержания. Обилие грубых ошибок не стимулирует интереса к общению не только со стороны слушающего, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфорт от общения в связи с артикуляторными трудностями [20].

Фонологические ошибки отмечались в том же тексте с последующим их разбором.

*It is well-known that there are a number **of** regional and social dialects within the English language. A very important question therefore is that **of** the norm or the model **of** pronunciation for us to follow.*

*The concept “Received Pronunciation” suggests that it is in its very nature a social judgement rather than an official statement as to what is “correct” or “incorrect”. This norm **of** pronunciation has **been** widely known and accepted through the advent **of** radio. The BBC formerly recommended this standard **of** pronunciation for its announcers mainly because RP was most widely understood and excited least prejudice **of** a regional kind. Indeed, attempts to use announcers who **had** a mild regional accent provoked protests even from the region whose accent was used. Thus, RP often became identified in the public mind with “BBC English”.*

*RP is no longer the exclusive preserve **of** a particular social stratum. This change is due partly to the influence **of** radio constantly bringing RP to the ears **of** the whole nation. Those who wish, for any reason, to modify their speech are constantly **exposed** to the RP*

model.

Nevertheless, it must be remarked that some members of the present younger generation reject RP because of its association with the Establishment in the same way that they question the validity of other forms of traditional authority. For them a real or assumed regional or popular accent has a greater prestige. It is too early to predict whether such attitudes will have any lasting effect upon the future development of the pronunciation of English.

На примере данного текста, мы видим нарушения следующих дифференциальных признаков английских фонем:

1. Количественного: в предложении *This norm of pronunciation has been widely known and accepted through the advent of radio* долгая гласная фонема [i:] в слове «been» была произнесена подобно краткой [i] (92 раза), что превратило третью форму глагола to be (was/were – been) в «корзину». В предложении *It is too early to predict whether such attitudes will have any lasting effect upon the future development of the pronunciation of English* долгая гласная фонема [a:] в слове «lasting» была произнесена подобно краткой [ʌ] (95 раз), что заменило слова «длительный» на «жажда».
2. Признака силы согласных звуков в следующих случаях: в предложениях *It is well-known that there are a number of regional and social dialects within the English language; A very important question therefore is that of the norm or the model of pronunciation for us to follow* и др. (всего предлог of встречается в тексте 15 раз) предлог был произнесен [ɔf] вместо [əv]. Оглушение звонкого ленисного [v] в пользу глухого фортисного [f] наполнило текст многочисленными предлогами off, также совершена ошибка в произнесении гласного звука.

Следующей фонологической ошибкой стало оглушение звонкого ленисного согласного [d] в слове «had» и его уподобление фортисному глухому [t] в предложении *Indeed, attempts to use announcers who had a mild regional accent provoked protests even from the region whose accent was used*, что превратило глагол «have» в прошедшей форме («had») в слово «hat» (шляпа).

Последним примером фонологических ошибок из приведенного выше текста служит слово «exposed», произнесенное как «ex-post» посредством подмены ленисного согласного [d] на фортисный глухой [t] и [z] на [s], что подтверждает пренебрежительное отношение к соблюдению силы согласного звука.

Говоря о силе согласного звука, мы можем составить следующие пары ошибочно произнесенных слов:

Of – off (98 студентов совершили данную ошибку)

Had – hat (91 студент совершил данную ошибку)

Exposed – ex-post (94 студента совершили данную ошибку)

Предложенный студентам текст для прочтения не позволяет в полной мере охватить все возможные ошибки смысловозначительного характера, но дает основания провести общий анализ речи студентов первого курса с целью определить актуальные проблемные моменты. Так, по результатам симптоматического анализа мы выявили, что более 90 % студентов совершают фонологические ошибки.

Очевидно, что, не различая дифференциальных признаков фонем, студенты не всегда произносят то, что намеревались первоначально, и это приводит к искажению передаваемого адресату сообщения. Стоит отметить, что студенты в общей своей массе не придают значения фонологическим ошибкам в силу неосведомленности о фонетической системе английского языка. Интерференция родного языка, бесспорно, накладывает отпечаток на звучание речи студентов на иностранном языке. Безусловно, как фонетические, так и фонологические ошибки в речи на неродном языке, свидетельствуют о несформированности навыков, при помощи которых осуществляется заданная произносительная программа движения органов речи [68, с. 20].

Следует отметить, что речь студентов записывалась в лингафонном кабинете, что позволило не только составить общее впечатление о звучащей речи, слушая чтение студента в первый раз, но и обращаться к записи неограниченное количество раз для подробного разбора ошибок и нарушений, что впоследствии и составило основу для

нашего исследования. Во время прослушивания речи студентов нами заполнялась следующая таблица:

Таблица 18

Ритмико-интонационное оформление речи

Общее впечатление восприятия речи на слух	1. Речь в основном благозвучна и понятна	2. Речь не всегда благозвучна и понятна	3. Речь не благозвучна и не понятна
Мелодика речи	1. Интонационные контуры (восходящий, нисходящий тон) в основном использованы верно	2. Интонационные контуры (восходящий, нисходящий тон) не всегда использованы верно	3. Интонационные контуры (восходящий, нисходящий тон) использованы неверно
Темп говорения	1. Слишком медленный	2. Средний	3. Слишком быстрый
Паузальное членение	1. Паузальное членение потока речи на фразы и синтагмы осуществляется верно	2. Паузальное членение потока речи на фразы и синтагмы осуществляется не всегда верно	3. Слишком много или мало пауз в предложении и тексте, в том числе в пределах одной фразы или синтагмы
Распределение логического ударения в синтагме и предложении	1. Логическое ударение расставлено верно	2. Есть нарушения в расстановке логического ударения	3. Логическое ударение расставлено не верно или отсутствует

Согласно нашим подсчетам, речь более половины из 102 опрошенных студентов была не всегда разборчива и не всегда понятна (62 человека). Интересно заметить, что чаще всего наблюдались нарушения в мелодике речи (86 случаев). Во-первых, нисходящий тон, характерный для утвердительных предложений, передающих фактическое содержание, заменялся восходящим тоном, например, в следующих предложениях: *It is well-known that there are a number of regional and social dialects within the English language.* ↑ *A very important question therefore is that of the norm or the model of pronunciation for us to follow.* ↑ С одной стороны, такая подмена может создать

ощущение перечисления фактов и незаконченности мысли, нефинальности, с другой стороны, как справедливо, на наш взгляд, отмечает Е.В.Лаптева, в утвердительных предложениях «восходящий тон придает ...небрежность, создает впечатление неуважительного отношения, отсутствия внимания к сообщаемому факту или собеседнику» [59]. Во-вторых, нисходящий тон появлялся в середине синтагмы, что придавало предложению нелогическую финальность, например, в предложении: *The concept "Received Pronunciation" suggests that it is in its very nature a social judgement rather than an official statement as to what is "correct" or "incorrect"* мысль прерывалась три раза, что осложняло понимание всего предложения.

Следующим нарушением просодического характера стало паузальное членение как на уровне отдельной синтагмы, так и на уровне всего текста (79 студентов совершили ошибки). Несомненно, навыки вертикальной и, тем более, горизонтальной стратификации речи требуют серьезной практической работы; тем не менее, неумение членить речевой поток на синтаксически значимые отрезки затрудняло понимание читаемого текста, когда паузы отсутствовали. Например, в предложении: *Nevertheless, | it must be remarked | that some members of the present younger generation reject RP | because of its association with the Establishment | in the same way | that they question the validity of other forms of traditional authority* || некоторые из обозначенных нами пауз были опущены: *Nevertheless, | it must be remarked that some members of the present younger generation reject RP | because of its association with the Establishment in the same way that they question the validity of other forms of traditional authority*. В результате сложное предложение превратилось в невозможный для восприятия набор фраз. С другой стороны, чрезмерное употребление пауз становится причиной потери первоначального смысла фразы. В предложении: *The concept "Received Pronunciation" suggests that it is in its very nature a social judgement rather than an official statement as to what is "correct" or "incorrect"* подчеркнутый нами отрезок представляет собой набор служебных частей речи, которые должны произноситься безударно и на одном дыхании; тем не менее, в речи русскоговорящих студентов ему соответствовало следующее неправильное паузальное членение: *suggests that | it | is*

| *in* | *its* | *very nature* – то есть практически каждое слово было произнесено отдельно. По нашим наблюдениям, для речи русскоговорящих студентов в большинстве случаев характерен неустойчивый, неровный ритм (нарушение изохронии), а расстановка пауз и их длительность нередко носят случайный характер. В этой связи интересными представляются экспериментальные исследования фонетиста Л.Г. Фомиченко [114, с. 45], которые свидетельствуют о том, что паузы хезитации, заполненные и незаполненные, встречаются очень часто в речи российских студентов, говорящих на английском языке, мы же можем утверждать, что неустойчивость фонетических навыков в устной речевой деятельности - это результат несформированности фонетических навыков на уровне чтения.

Анализируя темп речи, стоит заметить, что в 70 случаях из 102 темп был слишком быстрый, что становилось помехой в восприятии текста и причиной множественных нарушений в правильной артикуляции звуков, ритмико-интонационном оформлении речи. Безусловно, качество звучащей речи и возможность ее восприятия на слух напрямую зависят от ее скорости. Как отмечал А. Гимсон, существует два основных стиля речи «старательный разговорный» (*careful colloquial*), который справедливо, по нашему мнению, рекомендован изучающим язык как иностранный, и «быстрый привычный» (*rapid familiar*), который используется носителями языка [148], по нашему мнению, это относится как к чтению, так и к продуцированию речи.

В своем желании подражать беглой речи носителей языка или демонстрировать свободное владение иностранным языком студенты забывают, что при быстром темпе речи сложно соблюдать фонетические нормы языка, теряются звуки, паузы, путаются тоны, хаотично распределяется ударение в синтагме и фразе. Действительно, выделение ключевых слов в тексте также оказалось непростым заданием – 68 студентов из 102 обходились либо совсем без ключевых слов, повторяя более монотонную русскую речь, либо выделяли ударением не те слова. Так, в предложении: *Those who wish, for any REASON, to modify their speech are CONSTANTLY exposed to the RP model* слово «*reason*» было выделено ударением, в то время как оно, находясь в составе вводной уточняющей конструкции, произносится с

ровным тоном, занимая безударную позицию; слово «constantly» было также ошибочно поставлено под ударение.

Суммируем вышесказанное: продолжая характеризовать речь современного студента, можно утверждать, что речь не всегда благозвучна и понятна, интонационные контуры не всегда использованы верно, правила паузального членения предложения соблюдаются редко, темп речи часто является либо слишком быстрым, либо слишком медленным, логическое ударение не всегда использовано верно.

Наш второй эксперимент мы проводили совместно с профессором Е.Б.Яковлевой во время экзамена по курсу «Теория первого иностранного языка». Экзамен проходил в устной форме по билетам, покрывающим теоретический материал курса, пройденный за первый семестр. Билеты включали следующие темы:

1. Phonetics as a science.
2. Received Pronunciation (RP) or General American (GA). Basic characteristics of RP and GA.
3. Speak Slowly. The significance of tempo while speaking English as a foreign language.
4. Classification of English vowels. The significance of the «length» of vowels.
5. Classification of English consonants. The phenomena of palatalization, devoicing and aspiration.
6. Phonetic processes in connected speech.
7. The sociolinguistic aspect of English sounds.
8. Prosodic and paralinguistic features of English.
9. Stress in words and sentences.
10. Standard English and dialects.

Наш эксперимент заключался в том, что экзамен проходил в формате публичного выступления. Студенты, которые слушали речь выступающего на экзамене, должны были по окончании ответа охарактеризовать его речь по критериям, заданным в *Таблице 18 (Ритмико-интонационное оформление речи)*.

Безусловно, речь на иностранном языке должна быть понятна адресату сообщения, иначе цель коммуникации не будет достигнута. Нам было важно проанализировать реакцию студентов на иноязычную речь их однокурсников. В результате эксперимента нами были выявлены типичные ошибки на супraseгментном уровне, которые затрудняли понимание экзаменационных выступлений. Интересно заметить, что студенты отмечали быстрый темп речи и отсутствие пауз как самые негативно влияющие на восприятие информации характеристики. Вместе с тем, несоблюдение интонационных контуров, по мнению студентов, не затрудняло понимание передаваемого сообщения. Безусловно, русскоговорящему студенту сложно заметить отклонения от интонационных норм оформления речи на английском языке; более того, знакомые его слуху интонационные контуры родного языка, которые проявляются в речи на английском языке, делают иноязычную речь понятней. Известно, что «номенклатура» форм тона в русском языке более бедная по сравнению с системой сложных и составных терминальных тонов английского языка. В русском языке восходящий и нисходящий тоны могут соединиться в одном слого только в очень эмоциональных высказываниях [61].

Таким образом, очевидно, что в силу межъязыковой интерференции нарушения просодического характера неизбежны. Просодия, являясь наиболее уязвимой характеристикой звучащей речи, представляет наибольшую сложность при усвоении иноязычной речи. Огромная вариативность просодических средств звучащей речи, связанных с конкретной ситуацией общения, представляет собой сложность для изучения. Проведенные эксперименты и анализ речи студентов выявили, что самыми затруднительным для современного студента является соблюдение следующих просодических параметров:

- употребление интонационных контуров в соответствии с синтаксическими характеристиками предложения и в зависимости от поставленной коммуникативной задачи;
- паузальное членение фразы;
- соблюдение среднего темпа речи на иностранном языке;
- правильное распределение логического ударения в синтагме и фразе.

Анализ речи студентов выявил низкий уровень владения фонологической компетенцией – уровень А2 по общеевропейской шкале (см. Таблицу 5 стр. 54) позволяет утверждать, что сформированность устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений на пороге школа-вуз остается на невысоком уровне, фонетические, фонологические и просодические ошибки изобилуют в иноязычной речи современного студента. Как мы видим, доступность «звучащего» английского языка не означает, что современные студенты стали сами «звучать» лучше.

Кроме того, можно утверждать, что обучать фонетике английского языка сегодня стало сложнее, так как смешение разных вариантов и акцентов данного языка в речи современных студентов создает проблемы для его академического изучения в языковом вузе, где обучению иностранному языку свойственна нормативность. Стремление современного студента говорить и общаться снижает его заинтересованность в изучении теории и фонетического строения языка, бороться в таких условиях с межязыковой интерференцией становится затруднительно.

Таким образом, можно утверждать, что вводный этап опытно-экспериментальной работы прошел успешно. Результаты анализа иноязычной речи учащихся выявил не высокий уровень владения фонологической компетенцией (А2) на пороге школа-вуз, позволил составить «фонетический образ» современного студента и список типичных фонетических, фонологических и просодических ошибок и обозначил необходимость разработки таких форматов заданий по практической фонетике английского языка, которые бы обеспечили совершенствование устнопроизносительных навыков.

3.2.2. Основной этап: внедрение новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопроекта (процесс опытно-экспериментальной работы)

Целью данного этапа опытно-экспериментальной работы является апробировать новые форматы заданий в рамках видеопроекта на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

После изучения звукового строя английского языка, особенностей артикуляции

отдельных гласных и согласных звуков, дифференциальных признаков фонем английского языка, нарушение которых в силу фонетической неграмотности и интерференции родного языка ведет к появлению фонологических ошибок, студенты приступают к изучению супraseгментной фонетики (ударение и паузация, мелодика и ритм) на примерах связных текстов. Мы отмечаем необходимость небыстрого темпа речи, выделения ключевых понятий в связном тексте, так как для говорящего на английском языке как на иностранном главной задачей является быть понятым окружающими. В рамках изучаемой темы мы демонстрируем видеокаст – отрывок из новостной программы BBC (<http://netenglish.ru/podcastitem20.html>), анализируя речь диктора.

Студентам предлагается выполнить следующие задания:

Цель задания: посмотреть отрывок видеокаста телевизионного канала BBC и выявить основные характеристики речи диктора.

Task 1.

Watch the first 30 seconds of a BBC News programme and characterise the speech of the news presenter answering the following questions by choosing from the given options or suggesting your own answer:

1. Is the speech of the news presenter understandable?
 - A. Yes
 - B. No
 - C. Almost understandable
2. What makes it understandable?
 - A. Pauses the speaker makes
 - B. The tempo of speech
 - C. The speaker stresses the key points
3. Why should it be understandable? (suggest your own answer)

При выполнении первого задания мы вместе со студентами отвечаем на заданные вопросы, анализируя речь ведущего новостей. Речь ведущего признается всеми

студентами понятной и четкой. Отвечая на второй вопрос - что же делает его речь понятной, студенты предлагали следующие версии:

- «ведущий говорит не очень быстро, что позволяет отчетливо слышать почти каждое слово» (Колотова Яна, 1 курс, 1 группа преподавателей, 2012 год);
- «ведущий говорит достаточно четко и громко, не проглатывая слова или окончания» (Абибова Бегимай, 1 курс, 2 группа переводчиков, 2012 год);
- «речь ведущего ритмична, выделены ключевые слова, на которые мы должны обратить внимание» (Зайцева Александра, 1 курс 2 группа культурологов, 2012 год);
- «в своей речи ведущий выдерживает долгие паузы в конце предложений или одной новостной темы, такое паузальное членение речи позволяет делить ее на смысловые части и легче воспринимать информацию» (Карпов Михаил, 1 курс, 1 группа преподавателей, 2012 год).

Нам было очень важно, что студенты сами характеризовали речь ведущего новостей, так как они тем самым определили для себя характеристики, которые делают речь говорящего понятной, которых стоит придерживаться и в собственной речи, потому что, как того требует ответ на третий вопрос («Почему речь диктора должна быть понятной?»), главной целью говорящего является быть понятым, донести до слушающих определенную информацию.

В результате выполнения первого задания студенты имеют четкое представление, как надо говорить и звучать (с точки зрения темпа речи, расстановки пауз и ударений), чтобы аудитория услышала и поняла речь выступающего.

Во втором задании к данному видеокасту мы предложили студентам посмотреть обсужденный отрывок (30 секунд) еще один раз с возможностью записывать слова или фразы из речи диктора новостей, а потом озвучить видеокаст вместо диктора, имитируя его речь и следуя тем характеристикам, которые мы выделили вместе по итогам выполнения задания 1.

Цель задания: отработать на практике основные характеристики речи диктора новостей: небыстрый темп речи, фразовое ударение, паузальное членение текста на фразы и предложения, представив себя в роли диктора

телевизионного канала BBC и озвучив отрывок из видеокаста.

Task 2.

Watch the same part of the news programme once again to get ready to imitate the presenter's speech remembering the characteristics of his speech that we discussed in Task 1. You can make notes while watching.

Мы проиграли отрывок видеокаста (30 секунд) еще раз, потом дали студентам 2 минуты подготовиться и, выключив звук, проиграли тот же отрывок. Каждый студент имел возможность попробовать озвучить видеокаст. Стоит заметить, что студенты охотно попробовали себя в роли ведущих новостной программы. Выполняя задание, они пытались имитировать речь ведущего и следовать тем характеристикам его речи, которые были выявлены в первом задании. Тем самым, студенты на практике устной речи пытались выдерживать небыстрый темп, говорить четко, не проглатывая окончания и слова, соблюдать паузальное членение текста.

В качестве третьего задания мы предложили студентам посмотреть всю новостную программу, представленную в видеокасте (28 минут), и составить ее письменный план или схему, отмечая порядок новостей и характер их подачи (использование таблиц и схем, диаграмм, интервью с прохожими), для последующего устного реферирования (анализа в классе).

Цель задания: проанализировать структуру предложенной новостной программы и характера подачи новостей и подготовиться к созданию собственной новостной программы посредством данного анализа.

Task 3.

Now watch the whole BBC news programme and write down its plan commenting on:

- the pieces of news presented and their order;*
- any tables, schemes, charts or interviews used in the programme;*
- the role of the news presenter.*

Во время просмотра видеофайла новостной программы BBC студенты составляли

план программы, отмечая освещенные новости, их последовательность, а также роль ведущего новостей как связующего звена всех программы, который знакомит нас с сменяющимися друг друга новостями в выпуске, делает выводы, приветствует зрителя и прощается с ним. Кроме того, выполнение данного задания позволило студентам окунуться в британский вариант английского языка, представленного разными дикторами телевизионного канала BBC, а также простыми прохожими, дающими интервью.

Мы вместе со студентами сделали вывод, что роль ведущего новостной программы очень велика, так как он организует весь процесс подачи новостей, поэтому и его речь должна быть понятной и четкой. Помимо этого, студенты отметили, что интересную новостную программу делает не только содержание новостей, но и их подача с использованием наглядных материалов (таблиц, графиков) и интервью и т.д. По итогам выполнения трех заданий в классе с их совместным разбором мы подготовили студентов к созданию собственной новостной программы дома, в которой они должны учесть и фонетические характеристики речи диктора (как на сегментном, так и на сверхсегментном уровнях, демонстрируя правильную артикуляцию звуков английского языка, фразовое ударение, паузацию) и организацию новостной программы, и роль ведущего, грамотно распределить роли между всеми участниками группы и соблюдать критерии оценивания, объявленные преподавателем (см. Таблица 15).

Учитывая тот факт, что на занятия по фонетике на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова отведено 2 академических часа в неделю в течение первого года обучения, и ориентируясь на намеченные нами практические цели данного предмета, мы пытались продумать самостоятельную деятельность студентов во внеурочное время и пути ее проверки, чтобы снять границы 2 академических часов в неделю и предоставить неограниченное время для практики устной речи, которая в последствии проверялась бы по определенным критериям. В этом плане самостоятельный этап подготовки видеопроекта нельзя недооценивать. Работая над проектом, студенты целую неделю готовят план проекта,

обсуждают его наполнение новостями, но самое главное готовят свои роли к «записи», практикуя речь много раз, меняя ее или добавляя больше информации, тем самым проговаривая не один десяток раз свою речь, что, безусловно, является лучшей устной практикой по любой теме.

В качестве домашнего задания после урока и подготовительного этапа разработки видеопроекта студенты получают задание подготовить групповой видеопроjekt по теме «новостная программа» по заданным критериям. Для выполнения данного типа заданий мы разбиваем каждую группу студентов на 2 небольшие группы по 3-5 человек.

Кроме того, деление на рабочие группы происходит не случайно, так как подготовка видеопроектов происходит в середине семестра, и мы имеем возможность продумать состав рабочих групп и составить равные по успеваемости группы. Отметим, что в каждой группе должны быть сильный, средний и слабый ученики, обязательно девушки и юноши (если в группе есть студенты мужского пола). Практика показала, что наиболее удачными оказываются группы, где их члены дополняют друг друга: один работоспособен, интересуется предметом фонетика английского языка, всегда готов к занятиям и не пропускает их, но не эмоционален или не демонстрирует творческого подхода; другой обладает личным опытом выполнения такого рода заданий или умело обращается с разного рода техническими устройствами, демонстрирует творческий потенциал, но слабо успевает на уроках по фонетике или не всегда проявляет интерес к предмету; третий мало знает или редко посещает занятия по практической фонетике, но интересуется данным вопросом. Составляя равные рабочие группы, мы всегда ориентируемся на студентов. Только в продуманной преподавателем группе в процессе работы может возникнуть чувство сотрудничества, взаимной поддержки, желание продемонстрировать высокие результаты и «удивить» одноклассников и преподавателя.

После того как две равнозначные по успеваемости и творческому потенциалу рабочие группы сформированы, мы предлагаем студентам *создать свой мультимедийный продукт – видеопроjekt*.

Цель задания: отработать на практике устной речи небыстрый темп и четкость артикуляции звуков, паузальное членение фразы, фразовое ударение и ритмико-интонационное оформление речи разных типов предложений (утвердительных и вопросительных) посредством подражания речи ведущих новостей и продемонстрировать мультимедийный продукт в виде видеопроекта на тему «новостная программа».

Task 4.

Make a video project named «News Programme» on the basis of the BBC news programme we discussed in class working together in your group. Decide what role each member of the group will play and who will be the news presenter. Remember the following criteria:

1. Your video should last for 10-12 minutes.
2. Base your video project on the BBC news programme we discussed in class, remembering that there should be one news presenter hosting the news programme and 3-4 news reporters.
3. You can choose any news to cover in your programme as long as you keep to the formal style.
4. Each group member's speech should last for 2 minutes.
5. Remember the main characteristics of the BBC news presenter's and reporters' speech and practise them in your speech (slow tempo of speech, pausing, word and sentence stress).
6. Remember to follow the phonetic rules and phenomena that we have already studied (articulation of vowel and consonant sounds, aspiration; avoid palatalization, devoicing etc.)
7. The speech of each group member will be analysed according to the following plan (см. Критерии оценивания в Таблице 15)
8. Each group member will get his/her own mark.

No special equipment is needed

You can record your video files on a mobile telephone and bring it to class on a flash memory card or send it by email.

If you have any doubts or need any advice do not hesitate to contact your teacher by email.

Как мы видим, данное задание предлагает обучающимся алгоритм выполнения и критерии оценивания, что, несомненно, организует работу студентов и приближает нас к планируемому результату – на практике устной речи овладеть устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями. На выполнение видеопроектов мы даем неделю, в течение которой студенты должны придумать тему новостной программы, распределить роли ведущего программы и репортеров, выбрать новости, которые они будут представлять в своем проекте, решить, будут ли они включать какие-либо интервью или статистические данные в таблицах и схемах, организовать работу как всей группы, так и каждого участника рабочей группы в отдельности. Мы предоставляем студентам возможность дополнительной консультации с преподавателем по электронной почте (alex_wd@mail.ru), если появляются организационные вопросы.

Необходимые технические средства:

- *Мобильный телефон (смартфон), оборудованный встроенной камерой для записи видеоклипа/видеофайла;*
- *ПК (персональный компьютер) и подключение к сети Интернет для проверки качества (громкость, шумы, положение картинки) и отправки преподавателю на адрес электронной почты.*

Стоит отметить, что современные студенты удивляют своей подкованностью в области использования различных функций мобильных устройств и персональных компьютеров. Групповые видеопроекты, которые нам готовили студенты нескольких лет обучения представляли собой прекрасно продуманные и снятые видеофайлы, действительно, достойные демонстрироваться на телевидении, на которых студенты удивительно четко имитировали речь ведущих новостей и репортеров телеканала

BBC.

Многие видеопроекты содержали интервью с реальными прохожими, при этом на английском языке, вставки из реальных новостных программ, звуковое сопровождение, репортажи с места происшествия, картинки, схемы и статистические данные. Более того, некоторые студенты задействовали преподавателей факультета иностранных языков, которые с удовольствием помогали студентам и соглашались поучаствовать, давали интервью или комментировали некоторые события в жизни факультета. Однажды студенты пригласили участвовать в проекте президента факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова профессора Светлану Григорьевну Тер-Минасову, которая давала интервью на английском языке для видеопроекта по фонетике английского языка студентов первого курса.

Практика выполнения задания такого формата – видеопроекта - не выявила неспособности современных студентов записать собственное видео. Они охотно работали над этим заданием в группах и демонстрировали прекрасные результаты в соответствии с критериями выполнения задания.

Проверка видеопроектов проходит в рамках одного урока по фонетике и строится следующим образом:

- 1) Каждая рабочая группа сдает видеопроект на электронном носителе, если работа не была выслана заранее по электронной почте. Всего на одну группу студентов приходится 2 выполненных видеопроекта.
- 2) Видеопроекты могут просматриваться в любой последовательности.
- 3) Перед первым просмотром видеопроекта студенты получают следующее задание:

Цель задания: привлечь внимание второй рабочей группы и организовать их работу во время просмотра.

Task 1

Watch the video of your groupmates and say if they followed all the given criteria.

4. the video last for 10-12 minutes;

5. the video is based on the BBC news programme we discussed in class;
6. there is one news presenter and several reporters;
7. the style of speech used is formal in the whole video;
8. each group member's speech lasts for 2 minutes;
9. the speakers demonstrate the main characteristics of the BBC news presenter's and reporters' speech (slow tempo of speech, pausing, word and sentence stress);
10. The speakers follow the phonetic rules and phenomena that we have already studied (articulation of vowel and consonant sounds, aspiration; avoid palatalization, devoicing etc.)

- 4) После первого просмотра обсуждается первое впечатление и соблюдение всех пунктов задания.
- 5) Видеофайл просматривается второй раз и студенты, в том числе авторы работы, оценивают проект по заранее предложенной им таблице (см. Таблица 15).
- 6) Обсуждаются допущенные фонетические, фонологические ошибки и неточности в просодии.
- 7) Выставляются оценки всем участникам группы в зависимости от вклада в представленный видеопроект и количества ошибок и неточностей.

Несмотря на сложность самого задания и жесткие требования к его выполнению и критерии оценивания, большинство студентов справляется с заданием на «отлично» и «хорошо». Это доказывает, что возможность записать себя на видео и сразу же просмотреть его позволяет студентам оценить свою работу и доработать ее, записав еще несколько дублей видео, совершенствуя свое произношение и доводя до автоматизма фонетические навыки. Работа в группе помогает справиться с психологическим барьером демонстрировать себя на видео на уроке, облегчает задачу подготовки и организации видеопрокта.

В весеннем семестре в рамках уроков по фонетике английского языка студенты выполняют индивидуальный видеопроект – «публичная речь». Согласно разработанной и апробированной нами программе по фонетике английского языка, в

середине весеннего семестра курс теоретической фонетики уже пройден и студентам предоставляется возможность сфокусироваться на практике устной речи, что позволяет преподавателю осуществлять постоянное комплексное повторение пройденного материала, а студентам - продемонстрировать владение устнопроизносительными навыками и речевыми умениями в собственном мультимедийном продукте - видеопроекте.

В качестве индивидуального видеопроекта мы предлагаем студентам записать себя на видео с подготовленной речью, исполняя роль кандидата на любой пост (президента, премьер министра, главы студенческого совета и т.д.), в формате публичного выступления. Посредством грамотной, фонетически правильной и убедительной речи студенты должны были заинтересовать электорат, представленный одноклассниками, и получить как можно больше голосов. Основой для данного задания является текст «A Political Speech» из учебника профессора Е.Б.Яковлевой «Better English». Данный текст имеет звуковой файл, на котором он прочитан носителем британского варианта английского языка.

Работа над индивидуальным видеопроектом проводится так же, как и работа над групповым видеопроектом, в три этапа: подготовительный, самостоятельный и итоговый. Ниже мы приводим пошаговое описание апробированного урока в формате видеопроекта.

В качестве *подготовительного этапа* на уроке проводится подробный фонетический анализ текста «A Political Speech» и прослушивается его аудиозапись. Студенты выполняют несколько заданий ознакомительного характера с опорой на текст, в том числе работают со словарем и пишут транскрипции к новым словам, отмечают отдельные звуки, составляющие трудность для артикуляции русскоговорящим студентом, расставляют паузы и отмечают интонации в тексте вслед за носителем, читающим текст, практикуют чтение текста вслед за диктором.

Мы приводим отрывок из текста и задания к нему в порядке их выполнения:

A political Speech

The time has almost com ladies and gentlemen, when the Government must ask you –

the electors of Great Britain – to renew its mandate. It is a member of the Government that I stand before you this evening, and the task I have set myself is to review the many things which the Government has achieved since the last General Election, and to outline the path which we hope to follow in the future, when, as I am confident will be the case you return us to office with an even greater parliamentary majority[...]

Цель задания: снять возможные трудности понимания текста.

Task 1

Look through the text «A Political Speech» and underline the unknown words. Use a dictionary to explain and transcribe new words.

Данное задание занимает 5-7 минут от урока, снимает трудности общего понимания текста и носит ознакомительный характер.

Цель задания: провести фонетический разбор текста вслед за диктором.

Task 2

Now listen to the speaker who will read the text «A Political Speech» for you and do the following tasks:

- 1. Mark pauses between sentences and between sense-groups inside sentences using symbols | and || for longer pauses.*
- 2. Find the most prominent word in each sense-group and circle it.*
- 3. Find the words on which the speaker's voice is rising or falling and mark them using symbols / (for rising) and \ (for falling).*
- 4. Underline long vowel sounds.*

You will listen to the text twice.

Выполняя второе задание подготовительного этапа, студенты прослушивают текст несколько раз и выполняют задание, осуществляя фонетический разбор текста. Первое задание проверяется в форме прочтения и комментирования. Студенты по

очереди зачитывают предложение, комментируя каждый из четырех пунктов предложенного выше задания, вступая в дискуссию.

Третье задание подготовительного этапа заключается в чтении текста вслед за диктором:

Цель задания: отработать чтение текста за диктором с учетом ранее проведенного фонетического разбора текста.

Task 3

Listen to the text again and read the text after the speaker following the phonetic analysis and marks in the text. The recording will be stopped after each paragraph of the text and you will have 2-3 minutes to repeat each paragraph several times.

Подготовительный этап занимает 1 урок по фонетике английского языка и предполагает детальную фонетическую отработку текста с прослушиванием и повторением за диктором. Во время подготовительного этапа студенты повторяют изученные ранее феномены фонетической системы языка, останавливаются на паузальном членении внутри отдельного предложения и фразы, практикуют ритмико-интонационные модели (утвердительных, вопросительных и восклицательных предложений), что делает возможным переход к самостоятельному этапу, который заключается в создании собственного публичного выступления.

Нельзя не отметить, что навыки ораторского искусства присущи не каждому студенту и требуют отдельной отработки, но, принимая во внимание, что в современном мире необходимо уметь говорить понятно и убедительно не только с одним слушающим, но и с большой аудиторией, мы решили дать студентам возможность применить свои фонетические навыки на практике публичного выступления.

В конце подготовительного этапа в рамках урока по фонетике студенты готовы к созданию собственной речи для публичного выступления. Мы предлагаем задание на дом следующего содержания:

Цель задания: создать собственную речь публичного выступления и отработать на практике устной речи артикуляцию гласных и согласных звуков, паузальное членение текста и ритмико-интонационные модели посредством подражания речи оратора из текста «A Political Speech» и продемонстрировать результат в форме собственного мультимедийного продукта (видеопроекта) на тему «публичная речь».

Task 4.

Make an individual video project named «Public Speaking» on the basis of the text «A Political Speech» we discussed in class. Imagine yourself giving a public speech to the electorate aiming at winning as many votes as possible. Play any role you want (a PM, a president, a queen). Remember the following criteria:

1. Your video should last for 2 minutes.
2. You can use some words and phrases from the text we discussed in class. Imitate the intonation patterns the speaker used.
3. Do not learn the text «A Political Speech» by heart. Reproduction of the text will not be regarded as your own speech and you will fail the task.
4. You can play any role you want (president of any country, or organization, a minister, the head of a company).
5. Remember to follow the phonetic rules and phenomena that we have already studied (the correct articulation of vowel and consonant sounds, pay special attention to aspiration, fortis/lenis opposition, position of your tongue).
6. Try to sound persuasive to win as many votes as you can.

No special equipment is needed.

You can record your video file on a mobile telephone and bring it to class on a flash memory card or send it by email.

If you have any doubts or need any advice do not hesitate to contact your teacher by email. Your project will be watched and discussed in class. You will get a mark depending on your following the plan of the task.

Как мы видим, данное задание имеет четкий план выполнения, что, несомненно, организует работу студентов и приближает нас к планируемому результату – на уровне практики речи продемонстрировать владение ранее изученных тем по звуковому строению английского языка, особенностям артикуляции отдельных гласных и согласных звуков, дифференциальных признаков фонем английского языка, некоторых ритмико-интонационных моделей, ударения в слове и предложении.

На выполнение индивидуального видеопрокта мы даем неделю самостоятельной работы, в течение которой студенты должны придумать роль, которую они будут играть, будет ли это предвыборная речь президента или министра, или главу студенческого совета, создать свою речь для публичного выступления с опорой на разобранный текст. Мы не ограничиваем выбор студентов, учитывая творческий характер задания, и не запрещаем использовать слова или фразы из разобранного в классе текста-опоры, тем не менее, мы отмечаем в задании, что выучивание текста «A Political Speech» и его презентация на видео не будут засчитываться как собственная речь. Также мы предоставляем студентам возможность дополнительной консультации с преподавателем по электронной почте, если появляются любые вопросы.

Мы должны констатировать тот факт, что ни одного повтора текста-опоры не было. Студенты продемонстрировали не только интерес к заданию такого формата, но и множество прекрасных работ с точки зрения соблюдения требований самого задания и творческого подхода.

Иллюстрации выполнения видеопроектов можно найти в Приложении 3. С нашей точки зрения, данные фотографии иллюстрируют интерес современных студентов к заданиям такого формата, который, безусловно, стимулирует их желание изучать фонетику английского языка.

Третий (итоговый) этап предполагает презентацию видеопрокта в классе и оценку собственной работы и работ одноклассников по критериям оценивания (см. Таблицу

15). Каждое видео проигрывалось несколько раз, чтобы у студентов была возможность заполнить таблицу и составить общее мнение о каждой работе, тогда как авторы могли услышать и увидеть себя и реакцию публики на выступление. В случае неудачного видеопроекта или наличия множества ошибок студенту предлагалось переделать и перезаписать видео, учитывая полученные от преподавателя и зрителей замечания.

Результат более чем оправдал наши ожидания. Посредством индивидуального видеопроекта студенты имели возможность поработать самостоятельно в комфортных домашних условиях, что является важным психологическим фактором для активизации речемыслительной деятельности. Многие студенты соблюдали правила артикуляции согласных и гласных звуков, избегали оглушения звонких согласных и смягчения согласных перед гласными звуками, выдерживали небыстрый темп речи, расставляли паузы в предложениях и во всем тексте, умело имитировали ритмико-интонационные модели, представленные в разобранным тексте. Желание звучать убедительно и получить как можно больше голосов мотивировало студентов звучать фонетически правильно. Возможность оценить результат своей работы, посмотрев записанное видео дома, записать себя на видео еще раз, исправляя ошибки, позволила овладеть устнопроизносительными навыками и устно-речевыми умениями на достаточно высоком уровне. Студенты попробовали себя в роли разных ораторов, и пусть они выступали перед аудиторией посредством видеофайла, многократное повторение речи дома и исполнение данной роли явились хорошей практикой и подготовкой к «живому» выступлению перед публикой.

Отметим, что студенты охотно смотрели видеофайлы и участвовали в обсуждении ошибок и неточностей. Умение различить ошибку является не только подтверждением теоретической подкованности студента, но и первым шагом к борьбе с собственными ошибками.

Создание собственного мультимедийного продукта - видеопроекта сделало возможным использование метода аналитического наблюдения и контроля за собственной речью. Данная форма работы позволила увидеть конечный результат,

отредактировать его или доработать, побудила студентов сделать большой шаг на пути совершенствования качества речи. Многие признали данную форму работы полезной и эффективной, с элементами творческого и поискового начала. Поставленные цели и задачи были выполнены, что обусловило дальнейшее использование видеопроектов на уроках по практической фонетике.

3.2.3. Заключительный этап: обработка и анализ данных, полученных экспериментальным путем (анализ результатов анкетирования, выводы по опытно-экспериментальной работе)

С целью выявить эффективность предложенной модели оптимизации обучения практической фонетике английского в общем и созданных форматов заданий для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в частности, мы провели статистическую обработку данных по анализу иноязычной речи студентов до и после экспериментального обучения практической фонетике и результатов анкетирования студентов по окончании экспериментального обучения.

Имея доступ к аудио- и видеозаписям экспериментальных групп студентов, мы провели фонетический анализ речи студентов на сегментном и суперсегментном уровнях по Таблицам 17 и 18, которые использовались для составления фонетического «портрета» современного студента на пороге школа-вуз до введения экспериментального обучения.

Мы использовали первичные и вторичные¹³ методы математико-статистического анализа для обработки данных, представленные в Таблице 19:

¹³ Первичными называются методы, с помощью которых можно получить показатели, непосредственно отражающие результаты производимых в эксперименте измерений. К первичным методам статистической обработки относят, например, определение среднего арифметического, дисперсии, моды и медианы. Вторичными называются методы статистической обработки, с помощью которых на базе первичных данных выявляют скрытые в них статистические закономерности. В число вторичных методов обычно включают корреляционный анализ, регрессионный анализ, факторный анализ, методы сравнения первичных данных двух или нескольких выборок [187, С.7.].

Таблица 19

Методы математико-статистического анализа, использованные для обработки данных, полученных в результате анализа речи студентов до и после экспериментального обучения

Методы математико-статистического анализа	
<i>Первичные</i>	<i>Вторичные</i>
Цель: получить показатели, непосредственно отражающие результаты производимых в эксперименте измерений	Цель: на базе первичных данных выявляют скрытые в них статистические закономерности
Определение среднего арифметического Сущность: Данная мера указывает наиболее типичный или репрезентативный результат, характеризующий выполнение теста всеми участниками эксперимента.	Дисперсионный анализ - T-test Сущность: один из методов сравнения двух или нескольких элементарных статистик (средних, дисперсий и т.п.), относящихся к разным выборкам. Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащим к двум совокупностям данных, и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга, используют t–критерий Стьюдента. Это параметрический метод, используемый для проверки гипотез о достоверности разности средних при анализе количественных данных. t – тест состоит в расчете t- статистики по имеющимся данным, сравнение его с табличным значением и формулированием вывода о равенстве средних.
Определение дисперсии Сущность: Дисперсия как статистическая величина характеризует, насколько частные значения отклоняются от средней величины в конкретной выборке данных. Чем больше дисперсия, тем больше отклонение или разброс данных.	
Определение отклонения от нормы Сущность: Для выявления разброса частных данных относительно средней используют производную от дисперсии величину, называемую стандартное (или выборочное) отклонение.	

В Таблице 20 приведены сводные данные и процентные соотношения по количеству ошибок в сегментной и супraseгментной фонетике, совершенных

студентами до и после экспериментального обучения (отдельные таблицы по сегментной и супraseгментной фонетике представлены в Приложениях 4,5,6). Для подтверждения **гипотезы** о том, что *предложенная модель оптимизации обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий является эффективной с точки зрения развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений*, мы использовали *t-тест для двух зависимых выборок* (подробное описание решения и расчеты по математическим формулам см. в Приложение 7).

Таблица 20

Сводные данные по количеству ошибок в сегментной и супraseгментной фонетике до и после экспериментального обучения

Звуки английского языка, произнесенные с артикуляционными ошибками, просодические параметры, в которых были выявлены нарушения	Количество ошибок в иноязычной речи студентов ПЕРЕД экспериментальным обучением фонетике английского языка	Количество ошибок в иноязычной речи студентов ПОСЛЕ окончания экспериментального обучения фонетике английского языка
ɪ:	82	15
ɪ	81	13
ε	86	15
Æ	36	7
ɑ:	91	20
ɔ	86	17
ɔ:	91	14
ʊ	81	11
u:	85	13
ə:	81	9
ə	87	10
əu	94	14
Р	93	11
Т	94	9
К	94	8
В	76	7
Д	97	9
Н	93	11

J	74	6
W	74	10
V	74	9
ө	80	11
Ә	81	12
S	68	8
Z	43	6
L	39	9
R	92	11
мелодика речи (интонация)	86	23
темп говорения	70	13
паузальное членение	79	14
распределение ударения в синтагме и фразе	68	19
Среднее количество ошибок	79,22580645	11,74193548
Общее количество ошибок	2356	364
Общее количество ошибок в процентном соотношении	100%	15,45%
отклонение от нормы	15,56857878	4,090376853
дисперсия	242,3806452	16,7311828
t-статистики	37,25	
t-значение коэффициент Стьюдента (парный двусторонний)	6,1	

Если вычисленное значение t – *статистики* по абсолютному значению больше t – *значения* по таблице, то это является убедительным доказательством того, что различие в средних имеет место, т.е. подтверждается влияние внешнего фактора.

Таким образом, по окончании экспериментального обучения, направленного на развитие фонетических навыков в устной речи, количество совершаемых студентами ошибок на сегментном и супraseгментном уровнях сократилось на 84,55%, составив 15,45% от общего числа ошибок. Если отклонение от нормы в первом случае было высоким - 15,56857878, то после экспериментального обучения отклонение от нормы составило - 4,090376853, что более, чем в три раза превосходит первый показатель, и обозначает, что разброс частных данных относительно средней величины резко снизился, приближая студентов, участвовавших в эксперименте, к общему среднему показателю. Выявленная дисперсия - 16,7311828 демонстрирует, что частные значения отклоняются от средней величины значительно меньше, чем до экспериментального обучения, где дисперсия составила - 242,3806452 (чем больше дисперсия, тем больше отклонение или разброс данных).

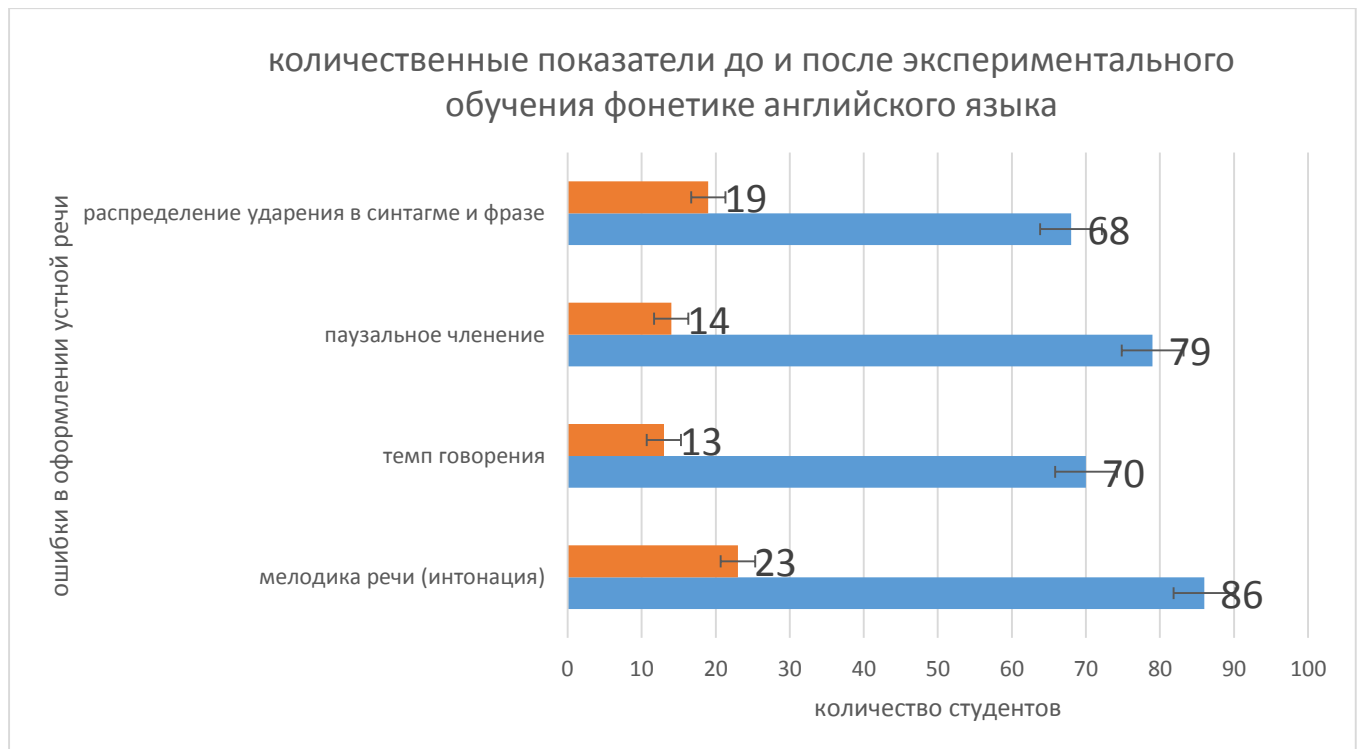
Очевидна положительная динамика изменения статистических данных. Положительный результат t -test - 3,05564E-22 указывает на то, что средней показатель совершенных фонетических ошибок в речи студентов до экспериментального обучения значительно выше, чем средний показатель ошибок после экспериментального обучения. Показатель t -статистика больше t -табличного ($37,25 > 6,1$), что свидетельствует о том, что разница между выборками достоверна и гипотеза доказана – примененные нами методы работы в ходе экспериментального обучения фонетике имели влияние (эффективность) на респондентов и значительно улучшили фонетические навыки студентов. Т.е. по результатам t – теста нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза.

Более наглядно результаты сравнительного анализа ошибок на сегментном уровне фонетики в речи студентов демонстрирует График 4:



Более наглядно результаты сравнительного анализа ошибок на супraseгментном уровне фонетики в речи студентов демонстрирует График 5:

График 5



Таким образом, сравнивая количество ошибок, совершенных студентами на вводном этапе опытно-экспериментальной работы, с количеством ошибок, выявленных посредством видеозаписей в конце опытно-экспериментальной работы, можно говорить об усвоении материала на 84,55% на сегментном и супraseгментном уровнях фонетики, что свидетельствует об успешности интегрированной модели оптимизации обучения практической фонетик е на базе мультимедийных технологий.

Говорить об эффективности метода видеопроекта позволяют данные сводных таблиц 21, 22, 23, 24 и 25, которые демонстрируют качественный анализ результатов выполнения видеопроектов студентами за 2012-2015 учебные годы (5 экспериментальных групп - 2012-2013 учебный год, 5 экспериментальных групп – 2014-15 учебный год).

Таблица 21

Сводная таблица результатов выполнения группового видеопрокта 5 экспериментальными группами 2012-13 года обучения

Результаты выполнения видеопроектов 2012-13 учебный год (5 групп, 49 студентов)					
	результаты выполнения группового видеопрокта (осенний семестр)				
	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	ЭГ 4	ЭГ 5
Студент 1	85 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	71 балл ("хорошо")
Студент 2	92 балла ("отлично")	92 балла ("отлично")	78 баллов ("хорошо")	70 баллов ("хорошо")	86 баллов ("отлично")
Студент 3	93 балла ("отлично")	70 баллов ("хорошо")	70 баллов ("хорошо")	100 баллов ("отлично")	92 балла ("отлично")
Студент 4	79 баллов ("хорошо")	79 баллов ("хорошо")	85 баллов ("отлично")	92 балла ("отлично")	71 балл ("хорошо")
Студент 5	71 балл ("хорошо")	86 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")	70 баллов ("хорошо")	85 баллов ("отлично")
Студент 6	85 баллов ("отлично")	86 баллов ("отлично")	78 баллов ("хорошо")	92 балла ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 7	78 баллов ("хорошо")	79 баллов ("хорошо")	93 балла ("отлично")	85 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")
Студент 8	93 балла ("отлично")	71 балл ("хорошо")	100 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 9	70 баллов ("хорошо")		92 балла ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	86 баллов ("отлично")
Студент 10			93 балла ("отлично")	86 баллов ("отлично")	
Студент 11			79 баллов ("хорошо")	86 баллов ("хорошо")	
Студент 12			85 баллов ("отлично")		
общее количество баллов	746 баллов из 900 усвоение материала на 82,88%	656 баллов из 800 усвоение материала на 82%	1038 баллов из 1200 усвоение материала на 86,5%	939 баллов из 1100 усвоение материала на 85,4%	749 баллов из 900 усвоение материала на 83,2%
количество оценок	5 "отлично", 4 "хорошо"	4 "отлично" 4 "хорошо"	8 "отлично" 4 "хорошо"	6 "отлично" 5 "хорошо"	5 "отлично" 4 "хорошо"

Таблица 22

Сводная таблица результатов выполнения индивидуального видеопроекта 5 экспериментальными группами 2012-13 года обучения

	Результаты выполнения видеопроектов 2012-13 учебный год (5 групп, 49 студентов)				
	результаты выполнения индивидуального видеопроекта (весенний семестр)				
	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	ЭГ 4	ЭГ 5
Студент 1	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	86 баллов ("отлично")
Студент 2	92 балла ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	86 баллов ("отлично")
Студент 3	93 балла ("отлично")	86 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")
Студент 4	100 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 5	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")
Студент 6	85 баллов ("отлично")	96 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")
Студент 7	86 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	93 балла ("отлично")	95 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")
Студент 8	93 балла ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	100 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")
Студент 9	100 баллов ("отлично")		92 балла ("отлично")	85 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")
Студент 10			95 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	
Студент 11			96 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	
Студент 12			100 баллов ("отлично")		
общее количество баллов	835 баллов из 900 усвоение метериала на 92,77%	732 балла из 800 усвоение материала на 91,5%	1157 баллов из 1200 усвоение материала на 96,4%	1056 баллов из 1100 усвоение материала на 96%	824 балла из 900 усвоение материала на 91,5%
количество оценок	9 "отлично"	7 "отлично" 1 "хорошо"	12 "отлично"	11 "отлично"	8 "отлично" 1 "хорошо"

Таблица 23

Сводная таблица результатов выполнения группового видеопрокта 5 экспериментальными группами 2014-15 года обучения

	Результаты выполнения видеопроектов 2014-2015 учебный год (5 групп, 53 студента)				
	результаты выполнения группового видеопрокта (осенний семестр)				
	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	ЭГ 4	ЭГ 5
Студент 1	85 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	85 баллов ("отлично")
Студент 2	92 балла ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	86 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	85 баллов ("отлично")
Студент 3	92 балла ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	79 баллов ("хорошо")	86 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")
Студент 4	95 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 5	93 балла ("отлично")	92 балла ("отлично")	92 балла ("отлично")	86 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 6	86 баллов ("отлично")	86 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 7	85 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	93 балла ("отлично")	93 балла ("отлично")	95 баллов ("отлично")
Студент 8	93 балла ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	79 баллов ("хорошо")	79 баллов ("хорошо")	86 баллов ("отлично")
Студент 9	79 баллов ("хорошо")	93 балла ("отлично")	92 балла ("отлично")	85 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 10			85 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")
Студент 11			79 баллов ("хорошо")	100 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")
Студент 12			100 баллов ("отлично")		86 баллов ("отлично")
общее количество баллов	800 баллов из 900 усвоение метериала на 88,9%	779 баллов из 900 усвоение материала на 86,5%	1155 баллов из 1200 усвоение материала на 96,2%	981 балл из 1100 усвоение материала на 89%	1024 балла из 1200 усвоение материала на 85%
количество оценок	8 "отлично" 1 "хорошо"	6 "отлично" 3 "хорошо"	9 "отлично" 3 "хорошо"	9 "отлично" 2 "хорошо"	8 "отлично" 4 "хорошо"

Таблица 24

Сводная таблица результатов выполнения индивидуального видеопроекта 5 экспериментальными группами 2014-15 года обучения

	Результаты выполнения видеопроектов 2014-2015 учебный год (5 групп, 53 студента)				
	результаты выполнения индивидуального видеопроекта (весенний семестр)				
	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	ЭГ 4	ЭГ 5
Студент 1	100 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	86 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	95 баллов ("отлично")
Студент 2	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")
Студент 3	93 балла ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	100 балла ("отлично")
Студент 4	95 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	95 баллов ("отлично")
Студент 5	95 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	86 баллов ("отлично")
Студент 6	100 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	86 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")
Студент 7	100 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")
Студент 8	93 балла ("отлично")	86 баллов ("отлично")	79 баллов ("хорошо")	93 балла ("отлично")	100 баллов ("отлично")
Студент 9	85 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")
Студент 10			96 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")	85 баллов ("отлично")
Студент 11			85 баллов ("отлично")	100 баллов ("отлично")	95 баллов ("отлично")
Студент 12			100 баллов ("отлично")		100 баллов ("отлично")
общее количество баллов	854 балла из 900 усвоение материала на 94,9%	855 баллов из 900 усвоение материала на 95%	1115 баллов из 1200 усвоение материала на 93%	1026 баллов из 1100 усвоение материала на 93%	1115 баллов из 1200 усвоение материала на 93%
количество оценок	9 "отлично"	9 "отлично"	12 "отлично"	10 "отлично" 1 "хорошо"	11 "отлично" 1 "хорошо"

Таблица 25

Сводная таблица уровня усвоения материала по итогам выполнения групповых и индивидуальных видеопроектов 10 экспериментальными группами за 2012-15гг. обучения

групповой видеопроект	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	ЭГ 4	ЭГ 5	ЭГ 6	ЭГ 7	ЭГ 8	ЭГ 9	ЭГ 10
усвоение материала	82,88	82	86,5	85,4	83,2	88,9	86,5	96,2	89	85
									среднее	86,558
индивидуальный видеопроект	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	ЭГ 4	ЭГ 5	ЭГ 6	ЭГ 7	ЭГ 8	ЭГ 9	ЭГ 10
усвоение материала	92,77	91,5	96,4	96	91,5	94,9	95	93	93	93
									среднее	93,707

Таким образом, среднее усвоение учебного материала посредством группового видеопроекта составила 86,5%, тогда как среднее усвоение учебного материала посредством индивидуального видеопроекта составила 93,7%. Высокие качественные показатели анализа результатов студентов указывают на эффективность использованных методов работы для развития фонетических навыков в устной речевой деятельности.

Мы использовали Таблицу 5 (*Степень сформированности фонологической компетенции на уровнях A1-C1*), предложенную в CEFR, по которой мы оценивали степень сформированности фонологической компетенции на вводном этапе проведения опытно-экспериментальной работы, для оценивания изменений на супraseгментном уровне по окончании экспериментального обучения. И, если уровень владения на пороге школа-вуз составлял A2 (*Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы*), то иноязычную речь студентов по окончании экспериментального обучения можно оценить уровнем B1 - *Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов*. Этот вывод нам позволяет сделать анализ полученных студентами оценок за индивидуальный видеопроект, выполненный в конце апреля по итогам окончания основного курса по практической фонетике.

Таким образом, высокие оценки студентов доказывают эффективность использования мультимедийных технологий в обучении практической фонетике. Видеопроект как собственный мультимедийный продукт способствует развитию устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

В своем стремлении соответствовать личностно-ориентированному образованию XXI века, после апробации новых форм работы и форматов заданий мы проводили анкетирование студентов первого курса Отделения лингвистики и межкультурной коммуникации (участвовало 98 человек), чтобы выяснить, насколько полезной и эффективной они нашли работу с мультимедийными технологиями, в особенности с видеоматериалами (видеокасты) и собственные видеопрокеты.

Анкетные листки (см. Опросник 3) были составлены таким образом, чтобы студенты имели возможность самостоятельно назвать формы работы и форматы заданий, которые они нашли наиболее и наименее эффективными при изучении курса практической фонетики, кроме того были включены некоторые пункты, которые

оценивались по пятибалльной системе, позволяя анализировать успешность учебной программы и в свое время вносить в нее изменения. Анкетные листки заполнялись анонимно, приветствовались любые комментарии - как положительные, так и отрицательные, с целью выявить недостатки разработанного нами курса и созданных новых форматов заданий. На заполнение анкетных листов мы отводили 10 минут от времени урока по фонетике, чтобы в спокойной обстановке студенты могли ответить на вопросы.

Опросник 3

Анкетирование студентов по итогам проведения экспериментального обучения

Phonetics

Alex K. 2012

Phonetics: Course Evaluation

Note: Анкету можно заполнять на русском языке

Circle the number from 1(lowest) to 5 (highest) for each question. You can make comments on each question.

1. Was the information clearly delivered? 1 2 3 4 5

Comments:

2. Was the course useful? 1 2 3 4 5

Comments:

3. Were the tests, the system of evaluation clearly understood? 1 2 3 4 5

Comments:

Answer the following questions in the space provided.

1. What class or task did you like most?
2. What class or task did you like least?
3. What did you like most about the course?
4. What did you like least about the course?
5. What recommendations would you make for changes to the programme?

Во время анкетирования студенты могли заполнять анкетные листки на русском либо английском языках, с целью достичь объективности и откровенности мы не лимитировали языковые средства, которые они выбирали. Анкетные листки преимущественно заполнялись на английском языке.

Приятно отметить, что более 90% всех оценок, которые нам поставили студенты в рамках анкетирования в первых трех вопросах («Было ли все понятно во время курса?», «Считаете ли вы данный курс полезным?», «Была ли система оценивания знаний вам понятна?»), являются оценками «5» («отлично»):

1. Was the information clearly delivered?

- 1 - 0 опрошенных
- 2 – 0 опрошенных
- 3 – 0 опрошенных
- 4 – 1 опрошенный

5 – 97 опрошенных

2. Was the course useful?

1 - 0 опрошенных

2 – 0 опрошенных

3 – 0 опрошенных

4 – 0 опрошенных

5 – 98 опрошенных

3. Were the tests, the system of evaluation clearly understood?

1 - 0 опрошенных

2 – 0 опрошенных

3 – 0 опрошенных

4 – 4 опрошенных

5 – 94 опрошенных

Как мы видим, только один студент посчитал, что объяснения, которые давал преподаватель, были не всегда понятны. 4 студента отметили, что система оценивания знаний, включая контрольные работы, была им до конца не ясна. Тем не менее, все 98 опрошенных студентов признали курс полезным с точки зрения применения полученных знаний на практике общения. Так, мы можем заключить, что высокие оценки студентов подтверждают продуманность и актуальность курса «Фонетика английского языка». Безусловно, мы обратили внимание на замечания студентов по поводу принципов оценивая знаний по изучаемому предмету.

Из предложенных студентами версий касательно задания, которое им понравилось больше всего, мы можем перечислить следующие задания:

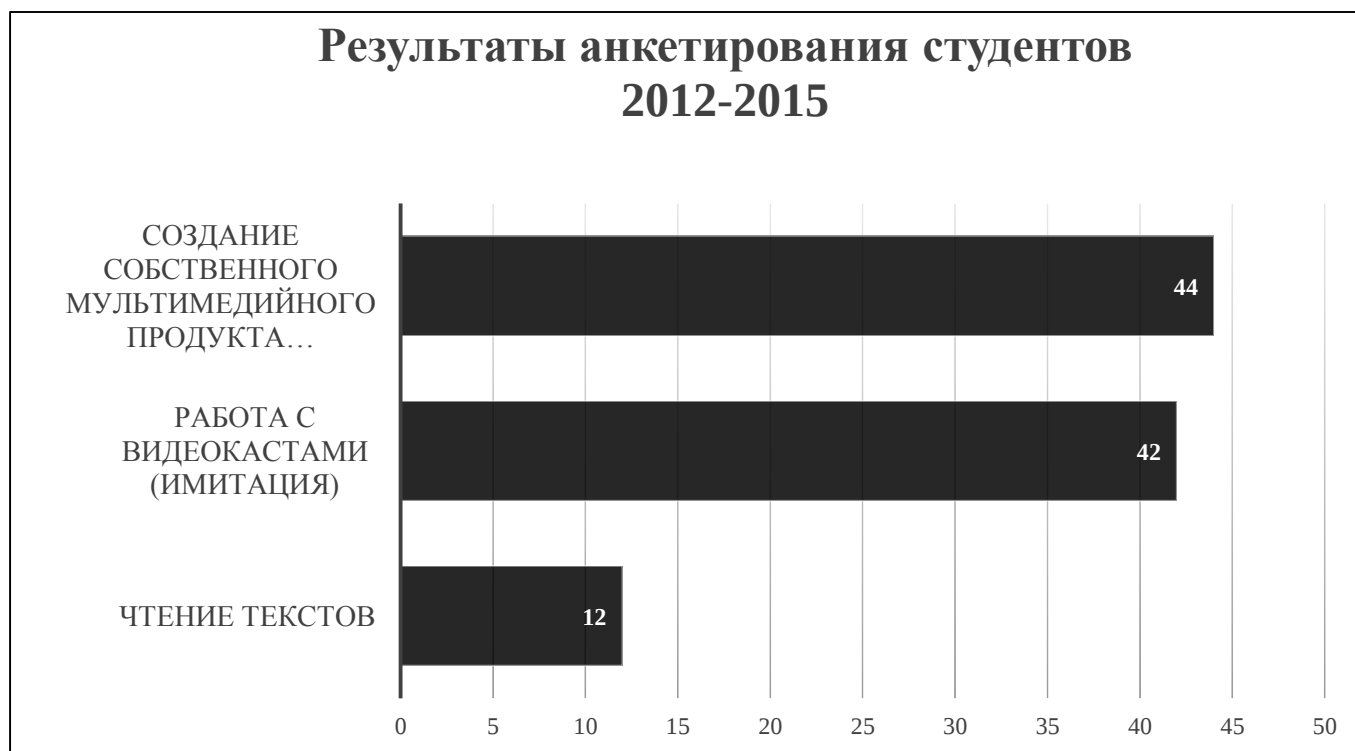
- занятия в лингафонном кабинете;

- работа с речью королевы Елизаветы II;
- групповой видеопроект;
- индивидуальный видеопроект.

Студенты практически не отмечали традиционные формы работы и типы заданий, такие как, например, прослушать и повторить, написать транскрипцию, прочитав текст. Как мы видим, заинтересовать современного студента и мотивировать его активную учебную деятельность достаточно сложно, используя традиционные методы работы, тогда как привлечение новых форм работы и современных мультимедийных технологий, создание новых форматов заданий с применением ММТ, которые соответствуют потребностям и интересам студентов, а также технологическому развитию общества, могут сделать обучение практической фонетике английского языка эффективным и увлекательным. Предпочтения и комментарии студентов доказывают, что нам это удалось.

Предпочтенные студентами типы заданий за несколько лет мы объединили в статистические данные и составили график 6.

График 6



Согласно Графику 6, студенты признали работу с мультимедийными технологиями более эффективной, чем традиционные методы, только 10 человек отдали предпочтение чтению в лингафонном кабинете. Мнения студентов разделились почти поровну касательно работы с ММТ, а именно, с видеокастами для имитации и созданием собственного мультимедийного продукта. Так, 88 студентов оценили работу с ММТ как эффективную, из них 44 человека предпочли работать над собственным видеопроектом, а 42 увидели больше пользы в работе над имитацией, что, в любом случае, доказывает успех интеграции ММТ в обучение практической фонетике английского языка.

Благодаря анкетированию студентов мы установили обратную связь с ними, выявили сильные стороны и подтвердили эффективность разработанной нами модели оптимизации обучения практической фонетике английского языка.

Выводы по главе 3

1. Апробация новых форматов заданий (новостная программа и публичная речь) на базе мультимедийных технологий для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений проходила в три этапа опытно-экспериментальной работы на уроках по практической фонетике на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В.Ломоносова с 2012-2015 гг. Вводный этап опытно-экспериментальной работы заключался в анализе иноязычной речи студентов с целью установления уровня владения устнопроизносительными навыками на пороге школа-вуз. Был установлен уровень владения – А2. Основной этап опытно-экспериментальной работы предполагал внедрение новых форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в рамках видеопрокта как собственного мультимедийного продукта. Заключительный этап состоял из обработки и анализа данных, полученных экспериментальным путем, методами количественного и качественного анализа данных.
2. Экспериментально установлено, что интеграция ММТ в обучение практической фонетике английского языка прошла успешно, о чем свидетельствуют показатели анализа иноязычной речи студентов до и после введения экспериментального обучения, и что подтверждает результат математико-статистического анализа данных (t-тест).
3. Анализ результатов анкетирования студентов выявил положительное отношение студентов к использованию ММТ на уроках по практической фонетике. Студенты признали работу с ММТ (видокасты, видеопроект как собственный мультимедийный продукт) эффективной.
4. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу данного диссертационного исследования о том, что *предложенная модель оптимизации обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий является эффективной с точки зрения развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.*

Заключение

Актуальность данного диссертационного исследования обусловлена требованиями образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ 2015г.) к использованию иностранного языка в целях «эффективного устного общения»¹⁴, что представляется невозможным без изучения фонетической стороны речи для формирования устойчивых устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.

Изучение теоретико-методологической основы обучения фонетике английского языка в сравнении с требованиями образовательных стандартов позволило нам ответить на вопрос «**чему**» учить сегодня. Исследование современных подходов к преподаванию фонетики английского языка и отечественных учебных пособий выявило ряд противоречий между требованиями образовательных стандартов и существующим методическим обеспечением обучения практической фонетике, главное из которых свидетельствует о нехватке упражнений и форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений, а также об отсутствии информации о разных акцентах и вариантах английского языка, что приводит к стереотипности мышления, неготовности воспринимать акцент иностранной речи с уважением и толерантным отношением, чего требуют ФГОС ВО 3+ и ОС МГУ 2015г.

Мы предложили модель оптимизации обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий, руководствуясь существующими подходами в методике обучения практической фонетике и требованиями образовательных стандартов.

Был проведен анализ иноязычной речи студентов впервые после введения обязательной устной части в ЕГЭ на Федеральном уровне (2015 год) и выявлен ряд фонетических, фонологических и просодических ошибок, чтобы знать «**кого**» мы учим сегодня, повлияла ли доступность «звучащего» английского языка на степень сформированности устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений в

¹⁴ ФГОС ВО 2014г.

рамках фонологической компетенции. Проведенное исследование выявило невысокий уровень владения фонологической компетенцией по общеевропейской шкале (Уровень А2) и доказало невозможность приобрести устойчивые фонетические навыки посредством неосознанной имитации аудио- и видеотекстов в сети интернет и масс-медиа.

Мы провели исследование реализации социолингвистического подхода на уроках по практической фонетике, в том числе вопроса о произносительной норме, чтобы знать «**чему**» учить на уроках фонетике. Наше исследование выявило, что в профессиональных целях изучения иностранного языка должна присутствовать нормативность, что так же прописано в образовательном стандарте ОС МГУ 2015г. Традиционной нормой в преподавании фонетике английского языка является RP (Received Pronunciation), представленный во всех современных отечественных учебных пособиях. Тем не менее, мы выступаем сторонниками обучения разным акцентам и диалектам в рамках English as a Lingua Franca на уровне ознакомления, что должно подготовить будущих лингвистов к работе с представителями разных стран.

Мы говорим о необходимости воспитания толерантного отношения к акцентам иноязычной речи на уроках по практической фонетике английского языка, чего требует развитие общекультурной компетенции и ситуация в «мультикультурном мире», что представляется возможным посредством интеграции мультимедийных технологий. Изучение акцентов иноязычной речи на уроках по практической фонетике может предупредить последующие сложности в устной коммуникации, а также конфликтные ситуации, которые могут возникнуть в связи с неприятием собеседника, говорящего с сильным акцентом.

Мы составили типологию упражнений и форматов заданий по фонетике чтения и подготовленного ответа, чтобы определить «**как**» учить фонетике английского языка сегодня. Кроме того, мы разработали и апробировали несколько форматов заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений с применением мультимедийных технологий, а именно, видеокастов и видеопроекта как

собственного мультимедийного продукта, и провели опытно-экспериментальную работу, анализ результатов которой доказал эффективность предложенных форматов заданий.

Даная опытно-экспериментальная работа подтвердила положения выдвинутой гипотезы. Таким образом, мы можем считать, что в своей диссертационной работе мы достигли следующих результатов:

1. Проанализировали опыт отечественных методистов в области обучения практической фонетике английского языка и выявили их противоречия с требованиями образовательных стандартов нового поколения.
2. Составили типологию упражнений и форматов заданий по фонетике чтения, и фонетике подготовленного ответа.
3. Изучили иноязычную речь современных студентов и выявили ошибочность предположения о том, что доступность «звучащего» английского языка положительно влияет на самостоятельное приобретение устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.
4. Исследовали вопрос о реализации социолингвистического подхода в обучении практической фонетике.
5. Разработали и предложили методы воспитания толерантного отношения к акцентам иноязычной речи в условиях реализации общекультурной компетенции (ОК), заявленной в образовательных стандартах.
6. Описали преимущества использования мультимедийных технологий в обучении практической фонетике английского языка для развития устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений.
7. Разработали и предложили новые форматы заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений на базе мультимедийных технологий.
8. Апробировали предлагаемые форматы заданий на развитие устнопроизносительных навыков и устно-речевых умений на базе мультимедийных технологий и установили их эффективность.

Перспективы дальнейшей разработки темы.

Несомненно, проведенный симптоматический анализ речи современных студентов способствует накоплению банка данных о типичных ошибках, совершаемых носителями русского языка, и трудностях при изучении практической фонетики английского языка. Сбор и анализ эмпирического материала реализации фонем английского языка в континууме речи имеет большое значение для теоретической лингвистики. Полученные в результате нашего исследования данные позволяют продолжить работу по изучению иноязычной речи студентов, изменяющуюся под влиянием современных мировых тенденций.

Перспективной задачей представляется также изучение сознательного выбора изучающими английский язык произносительной нормы под воздействием масс-медиа, сети интернет и кинематографа.

Экспериментальные данные, собранные нами в ходе изучения отношения современных студентов к акцентам иностранной речи, могут быть использованы в отдельном исследовании, посвященном воспитанию толерантного отношения к говорящему на иностранном языке и формированию социолингвистической компетенции.

Разработанные нами новые форматы заданий могут быть широко использованы в практике преподавания фонетики как в вузе, так и в школе.

Данное исследование может лечь в основу создания современного учебного пособия по практической фонетике английского языка для языковых вузов.

Библиография

- 1 Абрамова, Е. И. Идентификация личности иностранца по фонетическому акценту. – М. : Флинта, 2012. – 289 с.
- 2 Авраменко А.П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков для развития устных видов речевой деятельности (английский язык): дис.к.п.н. М.: 2013. - 191
- 3 Алпатов, В. М. История лингвистических учений – М. : 1999. – С. 231 - 232.
- 4 Антипова, А.Н. Система английской речевой интонации / А.Н. Антипова. – М.: Высшая школа, 1981. – 120 с.
- 5 Афанасьева, Л. Ю. Становление и развитие норм английского и итальянского языков: [Автореф. Дис.] канд. Филол .наук. М.: 2001. – С.1.
- 6 Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова // – Изд. 4-е, – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.
- 7 Ахманова, О. С. Фонология. Материалы к курсам языкознания / О.С. Ахманова / Под общ. ред. В.А. Звегинцева. М.: Издательство Московского университета, 1954. – С. 23.
- 8 Байрамова, Л. К. Введение в контрастивную лингвистику. Казань: Издательство Казанского университета, 2004. - С.116.
- 9 Баранникова, Л. И. Сущность интерференции и специфика ее появления // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. науч. тр. / отв. ред. П. А. Азимов, Ю. Д. Дешериев, Ф. П. Филин. М.: 1972. - С. 88 - 98.
- 10 Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989.
- 11 Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд -во Воронеж. Ун - та, 1977. – 304 с.
- 12 Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989. – 144 с.
- 13 Бернштейн, С.И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев. / С.И. Бернштейн // Общая методика

обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 271 – 274.

- 14 Блохина Л.П., Бубнова Г.И., Потапова Р.К. Методические рекомендации по обучению иноязычному произношению с помощью аппаратного обучающего комплекса и ЭВМ. Москва, 1990. – 53 с.
- 15 Боголюбов, В. И. Педагогическая технология: Эволюция понятия / В. И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – No 9. – С. 123–128.
- 16 Болдарева, Е. Ф. Языковая игра в заголовках публицистических текстов // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград: Перемена, 1999.
- 17 Бондарко, Л. А. Основы общей фонетики : учебное пособие для студентов лингвистических и филологических специальностей / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина ; С.-Петербург. гос. ун-т, Филол. фак. - 4-е издание, исправленное. - Москва : Академия ; Санкт-Петербург : СПбГУ, 2004. - 160 с.
- 18 Бондаренко, Л. П., Завьялова В. Л., Пивоварова М. О., Соболева С. М. Basis of English Phonetics. Основы фонетики английского языка: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2009. — 152 с.
- 19 Брызгунова, Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Издательство Московского университета, 1963. – 308 с.
- 20 Будник, Е. А. Логинова И. М. Аспекты исследования звуковой интерференции. М.: 2012. - С. 27.
- 21 Буряя, Е. А. Галочкина И. Е., Шевченко Т. И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. Учебник. М.: Академия 2009. - С.10
- 22 Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М. : Прогресс, 1972. - С. 25 - 60.
- 23 Васильев, В. А. Фонетика английского языка. Нормативный курс / Учебник для институтов и факультетов иностранных языков — 2-е изд., перераб. — М.: Высшая школа, 1980. — 256 с.

- 24 Винник, Е. В. Практический курс первого изучаемого языка: Методическое пособие. English Pronunciation / Новосиб. гос. техн. ун-т; [сост. Е. В. Винник] Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. 120 с.
- 25 Виноградов, В. А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. 197 с.
- 26 Виноградов В.А. О фонологическом механизме иностранного акцента // Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучения произношению: Материалы межвуз. научно-методической конф.: М., 1973. – С. 253 –255.
- 27 Виноградов, В. В. «Синтаксис русского языка» академика А. А. Шахматова / В. В. Виноградов // Вопросы синтаксиса современного русского языка: сборник научных трудов. М.: Гос. учебно-педагог. изд-во, 1950. – С. 410.
- 28 Вишневская, Г. М. Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм // Ярослав. пед. вестн. 2002. №1.
- 29 Вишневская Г.М. Некоторые особенности русского акцента в интонации // Фонетика и психология речи. Иваново, 1981.- С. 15 34.
- 30 Вишневская, Е. М. Практикум по фонетике английского языка. М.: АПКИППРО, 2012. – 98 с.
- 31 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
- 32 Гальскова, Н.Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Учебное пособие. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
- 33 Гиринская, Л. В. Фразовая просодия в аспекте структурной организации речевого сегмента // Slavica Tergestina 9 Studia slavica II Edited by Margherita De Michel, Patrizia Deotto, Mila Nortman, Ivan Verc. Trieste : Universita degli Studi di Trieste, 2001. - С. 279.
- 34 Головин, Б. Н. Основы культуры речи. М.: 1980. - С.14-21, С.44-48.

- 35 Грузинская, И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. А. Грузинская. — Изд. 5-е. — М. : Учпедгиз, 1947. — 222 с.
- 36 Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: 1997. - С.120.
- 37 Евстифеева, М. В. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения. М.: Флинта: Наука, 2012. - С. 22-23.
- 38 Евстифеева, М. В. Произносительные стандарты британского и американского вариантов английского языка. // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Электросталь. Новый гуманитарный институт. 2011. - С.153.
- 39 Ермакова, О.П. Земская, Е.А. Розина, Р.И.. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона: Под общим руководством Р. И. Розиной. — М.: Азбуковник, 1999. — 320 с.
- 40 Зиндер, Л. Р. Общая фонетика и избранные статьи: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Л. Р. Зиндер; сост., вступ. ст. Л. В. Бондарко. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2007. — 574 с.
- 41 Исаев, М. К. Лингво - контрастивное исследование речевой деятельности в условиях искусственного двуязычия (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского и казахского языков): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М. : 1992.
- 42 Казак, О.Г. Фраш С.С. Методическое пособие по практической фонетике английского языка (для студентов I, II курсов) : учебное пособие для вузов / О. Г. Казак, С. С. Фраш; Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ). — Томск: Изд-во ТПУ, 2012. — 95 с.
- 43 Карневская, Е. Б., Мисуно Е. А., Раковская Л. Д. Практическая фонетика английского языка. Для продвинутого этапа обучения. М.: Эксмо, 2009. - 416 с.

- 44 Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: 1992. – 103 с.
- 45 Кларин, М. В. Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения // Советская педагогика, №4, М.:1984. - С. 117-122.
- 46 Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Народное образование, 1998. – 225 с.
- 47 Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. Москва, 2001. – 256 с.
- 48 Кодухов, В. И. Общее языкознание. М.: 1974. - С.171-174.
- 49 Колесникова, А. Н. Средства оптимизации преподавания фонетики в языковом вузе// Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация, №1. 2015. - С.29-36.
- 50 Колесникова, А. Н. Современные подходы к использованию видео на уроках фонетики в языковом вузе// Вестник Волгоградского университета. 2015. - С.74-78.
- 51 Колесникова, А. Н., Коренев А.А. Воспитание толерантности к акцентам иностранной речи на уроках фонетики в языковом вузе// Вестник Московского университета. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация, №4. 2015. - С. 140-148.
- 52 Колесникова, А. Н. Преподавание фонетики в языковом вузе на современном этапе// Россия-Запад: Диалог культур. Сборник научных трудов конф. М.: 2014. <http://regionalstudies.ru/journal/homejornal/rubric/2012-11-02-22-15-01/354---q-----q.html>
- 53 Колесникова, А. Н., Шиханцов А.С. Рабочая программа дисциплины «Английский язык (фонетика)» М.: МГУ. 2013. - С.3.
- 54 Колыхалова, О. А, Махмурян К. С. Учитесь говорить по-английски. М.: 1998. – 232 с.
- 55 Косериу, Э. Синхрония, диахрония и история. М.: 1963, - С.70-75.

- 56 Крестинский, И. С. Обучение фонетике иностранного языка: значение и подходы. // Вестник ТвГУ. Серия «Филология», 2012. №10. Выпуск 2. - С.61.
- 57 Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. М.: «Языки славянской культуры», 2001. № 1. – 107 с.
- 58 Крысин, Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М.: 1989. – 188 с.
- 59 Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М.: 1996. – 407 с.
- 60 Кубланова, М. М. Языковая интерференция на уровне интонации: Дис. ...канд.филол.наук. М.: 2003. - С.35.
- 61 Лаптева, Е. В. Просодические и интонационные ошибки в английской речи носителей русского языка// Вопросы филологии. М.: 1997. – 203 с.
- 62 Лебедева, Ю. Г. Лингводидактические основы обучения русскому произношению студентов-иностранцев в гуманитарном вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 1981. – 496 с.
- 63 Лебединская, Б. Я. Практикум по английскому языку: английское произношение. М.: Астрель, 2005. – 175 с.
- 64 Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. М.: 1970. – С. 79.
- 65 Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1972. - С.232.
- 66 Леонтьева, С. Ф. A Theoretical Course of English Phonetics. М.: 1999. – 360 с.
- 67 Ломов, Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. – 277 с.
- 68 Любимова, Н. А. Фонетическая интерференция. Ленинград, Издательство ЛГУ, 1985. – 248 с.
- 69 Любимова, Н. А. Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финско-русского двуязычия). Ленинград, 1988. С. 6 – 22.

- 70 Макарова, Е. Н. Просодическая интерференция и место фразового ударения / Дисс. ... канд. филол. наук. Ленинград, 1989. – 202 с.
- 71 Манторова И.В. Представление учебной информации мультимедийными средствами как фактор повышения качества усвоения знаний. Дис. ... на к.п.н. Карачаевск, 2002. – 173 с.
- 72 Маринина, Е. В. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Учебник-Ученик-Учитель». М., 2003.
- 73 Маринина. Е. В. Диалог культур в преподавании иностранных языков// Россия и Запад: диалог культур. Сборник статей 11-й международной конференции 28-30 ноября 2005 года. Выпуск 13. Часть II. М., 2006. – 27 с.
- 74 Маслов, Ю. С. Введение в языкознание. М., 1998. С.18.
- 75 Мезеника, М. В. Поговорим о поговорках.//Иностранные языки в школе. М.:1993. №2. – С.51 - 52
- 76 Мещеряков, Б. Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б. Г., Зинченко В.П. М.: Олма-пресс. 2004.
- 77 Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: 2002. – 384 с.
- 78 Молчанова, Г. Г. Методы исследования в межкультурной коммуникации: символ как когнитивная память культуры //Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. №1. - С.7 - 23.
- 79 Молчанова, Г. Г. Когнитивная поликодовость в межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика/ доклад на конференции Международный круглый стол «Перспективы когнитивных исследований: междисциплинарность и интегративность». М.: РГГУ, 2014.
- 80 Москалева, Д. Р. Проблема языковой интерференции в преподавании английского языка в экономическом вузе // Теоретико-методологические и практические аспекты организации и функционирования научно-образовательного кластера: материалы Всерос. науч.-практ. интернет-конф. 27

марта 2012 г., Казан. ин-т (филиал) Рос. экон. ун-та им. Г. В.Плеханова. Казань, 2012.

- 81 Назаренко, А.Л. Видеоконференции в обучении межкультурной коммуникации//Полатовские чтения 2009: Дистанционное обучение в предметных областях. Москва, 2009. – С. 238-245.
- 82 Патаракин, Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. Москва, 2007. – 64 с.
- 83 Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Иностранные языки в школе. № 2, 3. 2000.
- 84 Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва, 1999. – 224 с.
- 85 Поливанов, Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968. – 376 с.
- 86 Полубиченко, Л. В. Роль и место художественной литературы в подготовке современного лингвиста// Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. №4. - С.148.
- 87 Прошина, З. Г. Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация // Личность. Культура. Общество. 2010. Т. 12, № 2. - С. 242–252.
- 88 Прошина, З. Г. Смена парадигмы языкового образования // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. 14, № 71-72. - С. 176–177.
- 89 Раицкая Л.К. Интернет ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе. Москва, 2007. – 190 с.
- 90 Реформатский, А. А. К проблеме фонемы и фонологии. Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XI. Вып. 5. М.: 1952. - С. 469-473.
- 91 Реформатский, А. А. Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 2003. - С.191.
- 92 Реформатский, А. А. Из истории отечественной фонологии: Очерк. Хрестоматия/ Под ред. Р.И. Аванесова. М.: Наука, 1970. - С. 506-515.

- 93 Самуйлова, Н. И. Вопросы лингвистического обоснования методики обучения произношению // Вопросы обучения русскому произношению: Сб. статей. М.: 1978. – С. 8.
- 94 Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка. Ленинград, Издательство Ленинградского университета, 1982. - С.175.
- 95 Селевко, П. К. Современные преподавательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.- 256 с.
- 96 Соколова, М. А. Практическая фонетика английского языка. М.: Владос, 2008. – 384 с.
- 97 Соколова, М. А. Теоретическая фонетика английского языка. М.: Владос, 2006. - С. 136, 192.
- 98 Солнцев, В. М. Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, 1977. - С. 152.
- 99 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей/ 2е издание. – М.: Астрель, 2010. – С. 93.
- 100 Сысоев, П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: Учеб.-метод. пособие. Москва, 2010. – 189 с.
- 101 Тер - Минасова, С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди?// Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. №2. - С.7.
- 102 Тер – Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: 2010. - С.3.
- 103 Титова, С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы// Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2012. № 1. - С. 57 - 71.
- 104 Титова, С. В. Информационно-коммуникационная компетенция педагогов и новые образовательные стандарты высшей школы. //Вестник Московского

- университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2011. № 4. – С. 118-131.
- 105 Титова, С. В. Интернет для повышения профессиональной компетентности преподавателей //Преподавание иностранных языков: теория и практика. Сборник научных и научно-методических трудов кафедры теории преподавания иностранных языков. М: Центр по изучению взаимодействия культур, 2004. № 1.
 - 106 Титова, С. В., Авраменко А. П. Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения// Высшее образование в России, 2014. № 6. - С. 162-167.
 - 107 Титова, С. В., Авраменко А. П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону //Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2013. № 1.
 - 108 Титова, С. В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : Дис. ... д-ра пед. наук. МГУ, 2003.
 - 109 Титова, С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. Москва, 2009. – 240 с.
 - 110 Трахтеров, А. Л. Практический курс фонетики английского языка, М.: Высшая школа, 1976. – 312 с.
 - 111 Трубецкой, Н. С. Основы фонологии. М.: 1960. – 372 с.
 - 112 Усачева, Я. В. Фонетика английского языка: практический курс. М.: МГОУ, 2007. – 75 с.
 - 113 Федотова, Н. Л. Лингвометодический аспект проблемы фонетической ошибки в речи на неродном языке: Автореф.дис.д - ра пед.наук. Санкт-Петербург. 2004. – 201 с.

- 114 Фомиченко, Л. Г. Просодическая прагматика спонтанной речи в английском языке: Язык и речь: динамические аспекты / Л.Г. Фомиченко. – Волгоград, Издательство ВолГУ. 2010. – 221 с.
- 115 Хасанов, И. А. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1990. - С. 34-35.
- 116 Хауген, Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М.: Прогресс, 1972. - С. 61-80.
- 117 Химик, В. В. Язык современной молодежи // Современная русская речь: состояние и функционирование: Сборник аналитических материалов. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 66 с.
- 118 Хромов, С. С. Фонетика английского языка. М.: Университетская книга. 2012. - С. 5-9.
- 119 Хохлушкина, Е. В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции// Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. №4. - С.123.
- 120 Шатилов, С. Ф.. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л.: Просвещение, 1977. – С.113.
- 121 Шевченко, Т. И. Теоретическая фонетика английского языка. М.: Высшая школа. 2009. – С.191.
- 122 Шепетовская, А. Л. Фонетический практикум по практической фонетике. Тула: 2007. – 62 с.
- 123 Шубин, Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М. : Учпедгиз, 1963. – С.40.
- 124 Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград. Наука, 1974. - С.6.
- 125 Щерба, Л. В. [Из лекций по фонетике]/Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Аспект Пресс, 2007. – 259 с.

- 126 Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. - 188 с.
- 127 Щерба, Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т.1. Ленинград. Издательство ЛГУ, 1958. – 184 с.
- 128 Щерба, Л. В. О понятии «смещение языков». Избранные работы по языкознанию и фонетике. Ленинград, Издательство ЛГУ, 1958. – 388 с.
- 129 Щерба, Л. В. Очередные вопросы языковедения//Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Ленинград, Издательство ЛГУ, 1958. – 180 с.
- 130 Щерба, Л. В. Понятие о двуязычии. Критика некоторых возражений против иностранных языков в роли общеобразовательного предмета//Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. М.: Издательство Academia, 2002. – 109 с.
- 131 Щерба, Л. В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским (учебное пособие для специальных языковых вузов). М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1957. – 304 с.
- 132 Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теории и практика. М.: Филоматис, 2006. – 408 с.
- 133 Энгель, Е. И. Современный произносительный стандарт языка//Россия и Запад: диалог культур: материалы VII Международной конференции «Россия и Запад: диалог культур» Т.II. М.: 2000. - С.327.
- 134 Языкознание: большой энциклопедический словарь. М.:1998. - С.338.
- 135 Яковлева, Е. Б. Английский язык в диалоге культур// Россия и Запад: диалог культур. Сборник статей 11-й международной конференции 28-30 ноября 2005 года. Выпуск 13. Часть II. М.: 2006. С.340.
- 136 Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь (Гл. ред. В. Н. Ярцева). М. : 2002. – 709 с.

- 137 Abeywickrama , P. Why not native varieties of English as Listening comprehension test input? // The RELC Journal. 2013. Vol.44. No.1. - P. 59-74.
- 138 American Council on the teaching of foreign languages: proficiency guidelines. Hastings – on - Hudson; New York, 1986.
- 139 Ashton, H. & Shepherd S. Work on your accent. Collins. 2012.
- 140 Baker, A. Ship or Sheep? An intermediate pronunciation course, Cambridge, 2010.
- 141 Cruttenden, A. Intonation/ A. Cruttenden. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. – P.222.
- 142 Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press, 2003. - P.395
- 143 Crystal, D. How language works / D. Crystal. Penguin books, 2007.
- 144 Crystal, D. Prosodic systems and intonations in English / D. Crystal. Cambridge: CUP, 1969. – P.392.
- 145 Crystal, D. The English tone of voice/ D. Crystal. – London: Edward Arnold, 1975. – P.198.
- 146 Crystal, D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Blackwell, 1985. P.208-209.
- 147 Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology? Longman. London, 2007. – 181 p.
- 148 Gimson A.C. An Introduction to the Pronunciation of English. London: Allen, 1989. - P.83 - 85.
- 149 Halliday, M. A. K. A Course in Spoken English: Intonation. London: OUP, 1970.
- 150 Harding, L. Adaptability and ELF communication: the next steps for communicative language testing? // Selected proceedings from the IATEFL TEA SIG 2014 conference. Granada. 2015.
- 151 Heffner, R. M. General Phonetics. Madison. 1949. - P.61-69.
- 152 Hewings, M. English pronunciation in Use (advanced), Cambridge. 2007.
- 153 Hewitt, K. Understanding Britain. Oxford.1996. - P.118.

- 154 Hirst, Daniel and Cristo, Albert Di. Intonation Systems. A survey of twenty languages. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.
- 155 Hughes, A., Trudgill P. Accent, dialect and the school. London. 1975.
- 156 Jones, D. An Outline of English Phonetics. Cambridge. 1960. - P.269.
- 157 Jones, D. An English Pronouncing Dictionary. London. 1917. - P.3.
- 158 Lee S., Berry M. Effective eLearning through collaboration//Coming of Age: an introduction to the new World Wide Web. Ed. by Freedman T. Terry Freedman Ltd. London, 2006. – pp. 249-258.
- 159 North, B. English Profile Studies 4. The CEFR in Practice. Cambridge. 2014.
- 160 Mindrul, O. S. The prosody of grammar and the grammar of prosody//The Phonetic Society of Japan. The Bulletin. №163. 1980.
- 161 Mindrul, O. S. Suprasyntactic Prosody//A manual of English/Ed.by O.S. Akhmanova, O. V. Alexandrova. Moscow. 1990.
- 162 O'Connor, J. D., Better English Pronunciation, Cambridge. 1980.
- 163 Palmer, H. The Scientific Study and Teaching of languages. London. 1917.
- 164 Palmer, H. Colloquial English, 100 Substitution Tables. London. 1916.
- 165 Roach, P. Phonetics. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- 166 Roach, P. English Phonetics and Phonology. A Practical Course. Cambridge. 2009.
- 167 Smith, L. E. Familiar issues from a World Englishes perspective // Культурно-языковые контакты / Под ред. З.Г. Прошиной. Вып. 10. Владивосток, 2008.
- 168 Stathopoulou, M. Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing. Bristol. Multilingual Matters. 2015.
- 169 Titova, S. V., Talmo T. Mobile voting systems for creating collaboration environment and getting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture //International Journal of Mobile and Blended Learning, 2014. T.6, № 3, - P. 19-26.
- 170 Trask, R. L. A dictionary of Phonetics and Phonology. London, New York. Routledge. 1996. - P.271.
- 171 Walker, R. Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca. Oxford. 2010.

- 172 Weinreich, U. Languages in contact. N.Y., 1957.
- 173 Wells, J. C. Accents of English: an introduction. Cambridge. 1982.
- 174 Wells, J. C. English Intonation: an introduction, Cambridge. 2006.
- 175 Yakovleva, E. Better English. A Remedial Course of English Phonetics. Moscow. 2009. P.5.
- 176 IELTS intonation: <http://www.youtube.com/watch?v=ESs6OkA1uzI>
[Электронный ресурс] (дата обращения 20.08.2015).
- 177 <http://www.youtube.com/watch?v=ExEzWUldKMс> (дата обращения 18.08.2015).
- 178 http://www.youtube.com/watch?v=UE0W_ffgLPO (дата обращения 18.08.2015).
- 179 Кристал, Д. <http://www.youtube.com/watch?v=WZI1EjxxXKw> (дата обращения 18.08.2015).
- 180 http://kirgteu.com/nauchnaya_deyatelnost/kalendar_nauchnyh_meropriyatij/interetkonferencii/uchastie_v_konferenciayah_seminarah_kruglyh_stolah/materialy_internetkonferencij/sekciya_7_povyshenie_kachestva_obucheniya_inostrannym_yazykam_v_ekonomicheskom_vuze_v_usloviyah_nauchno-obrazovatel_nogo_klaste/moskaleva_7 / Всерос. науч.-практ. интернет-конф. 1
27 марта 2012 г. Российский Экономический университет им. Г.В.
ПЛЕХАНОВА Казанский институт (дата обращения: 03.03.2014).
- 181 <http://www.philology.ru/linguistics1/reformatsty-52.htm> (дата обращения 30.06.2015).

ДОКУМЕНТЫ

- 182 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования / ФГОС ВО 3+ / 2014.
- 183 Образовательный стандарт Московского Государственного Университета имени М. В, Ломоносова (ОС МГУ) 2015 г.
- 184 Common European Framework of Reference (CEFR) www.coe.int/lang-CEFR
(дата обращения 28.11.2015).

- 185 Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена / ЕГЭ / по английскому языку, 11.2015.
- 186 Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. Перевод CEFR выполненный на кафедре стилистики английского языка Московского лингвистического университета под общей редакцией К.М. Ирисхамовой.
- 187 http://yspu.org/images/0/05/%D0%A0%D1%83%D0%BA%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%88%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%9D.%D0%93.,_%D0%97%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%95.%D0%93._%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7_%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D0%B8_%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D1%8B_%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2_%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf

Статистический анализ данных и способы представления результатов исследования (дата обращения 7.03.2016)

- 188 TESOL Technology Standards Framework. Alexandria, 2008. – 156 pp.
- 189 Профессиональный стандарт педагога: концепция и содержание. Москва, 2013. – 47 с.

*Приложение 1**ПЛАН урока по воспитанию толерантного отношения к иноязычному акценту*

Цель: подготовить студентов к сотрудничеству с носителями разных первых языков посредством воспитания толерантного отношения к акценту иноязычной речи

Задачи: - провести предваряющий опрос студентов;

- разграничить понятия EFL и ELF;
- прослушать подкасты речи носителей и неносителей английского языка;
- определить влияние языковой интерференции на формирование иноязычных произносительных навыков;
- провести опрос о должном отношении к иноязычному акценту;

Опрос 1

1. Можете ли вы распознать иностранца, говорящего на английском языке как на втором иностранном, по его акценту?
2. Какова ваша реакция на речь иностранца, говорящего с сильным акцентом?

Задание 1

Соотнесите термины EFL и ELF с их дефинициями. Что их отличает? Вы изучаете EFL или ELF?

Задание 2

Прослушайте аудиозапись и соотнесите номер говорящего (1-10) со страной его родного языка. Объясните свои предположения, уточнив, что именно в акценте говорящего определило ваш выбор.

Задание 3

Ответьте на следующие вопросы:

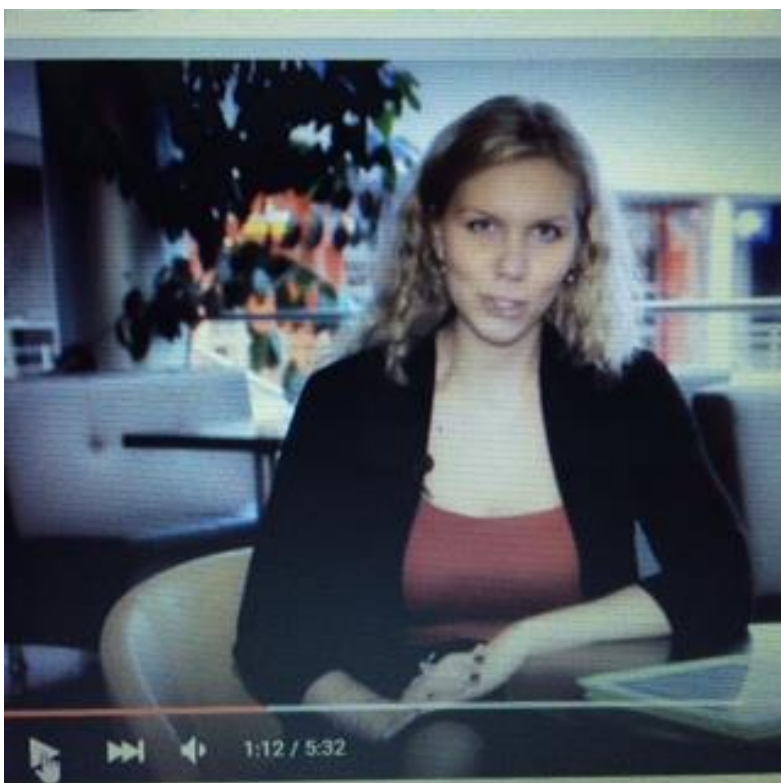
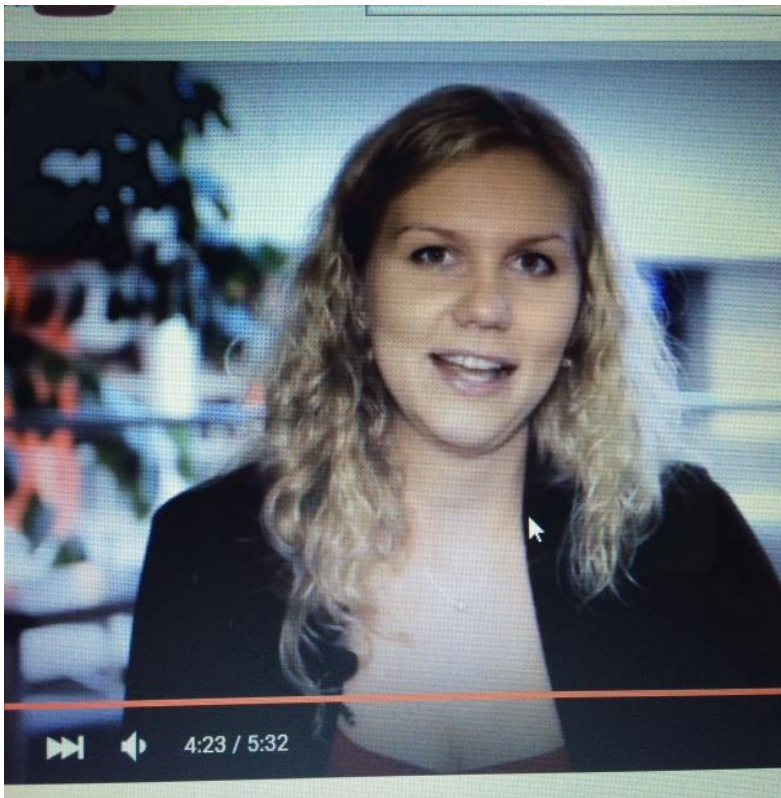
1. С какими объективными сложностями сталкивается изучающий иностранный язык?
2. Легко ли овладеть произносительными навыками на иностранном языке? Почему?

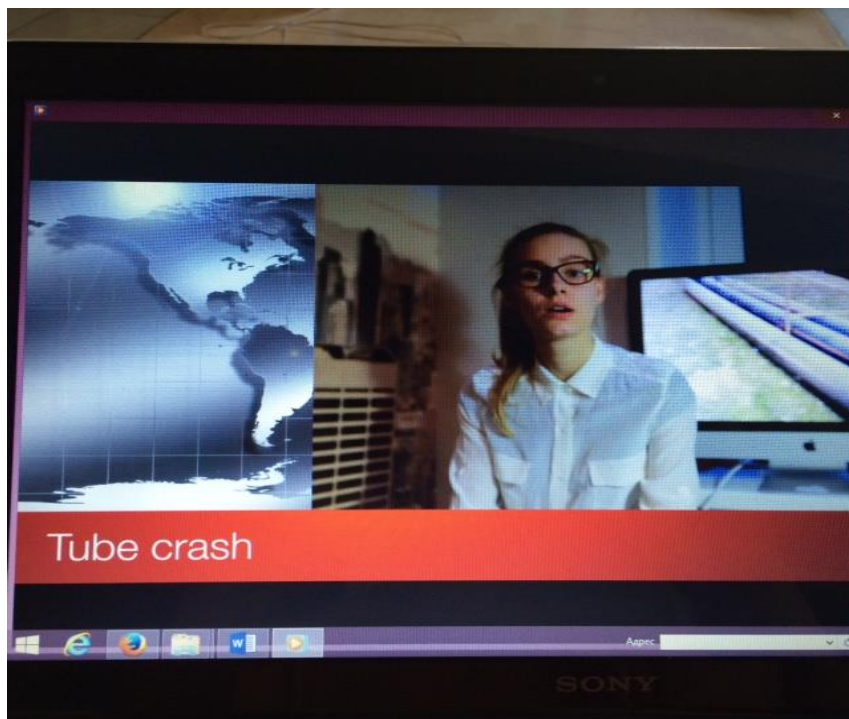
Опрос 2

1. Важно ли качество звучания речи говорящего на иностранном языке? ДА/НЕТ
2. Сложно ли говорить фонетически правильно? ДА/НЕТ
3. Как следует относиться к говорящему на иностранном языке с сильным акцентом?

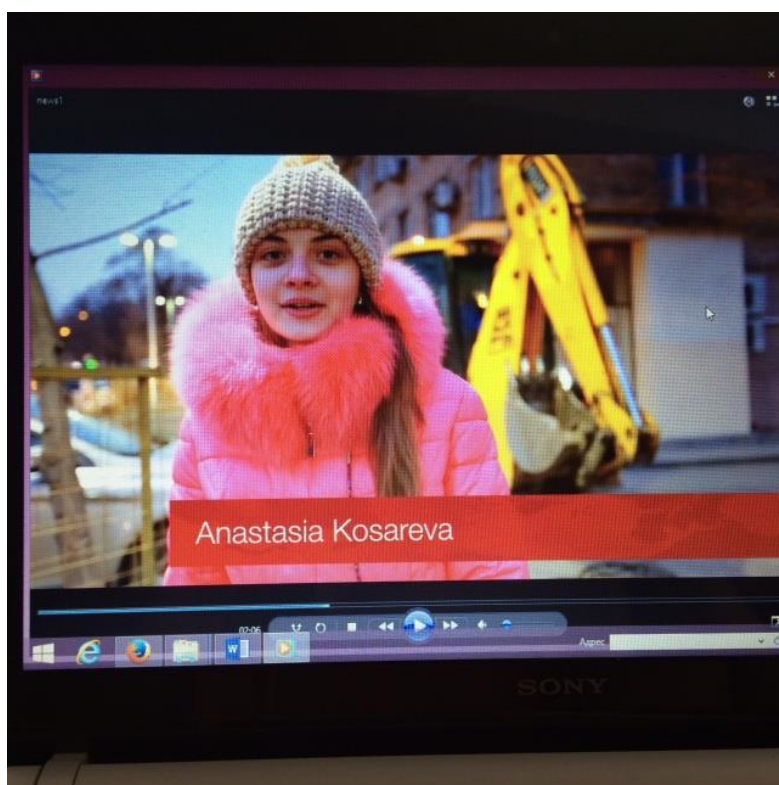
Приложение 2

Фрагменты видео задания по анализу артикуляционных особенностей в иноязычной речи носителя русского языка

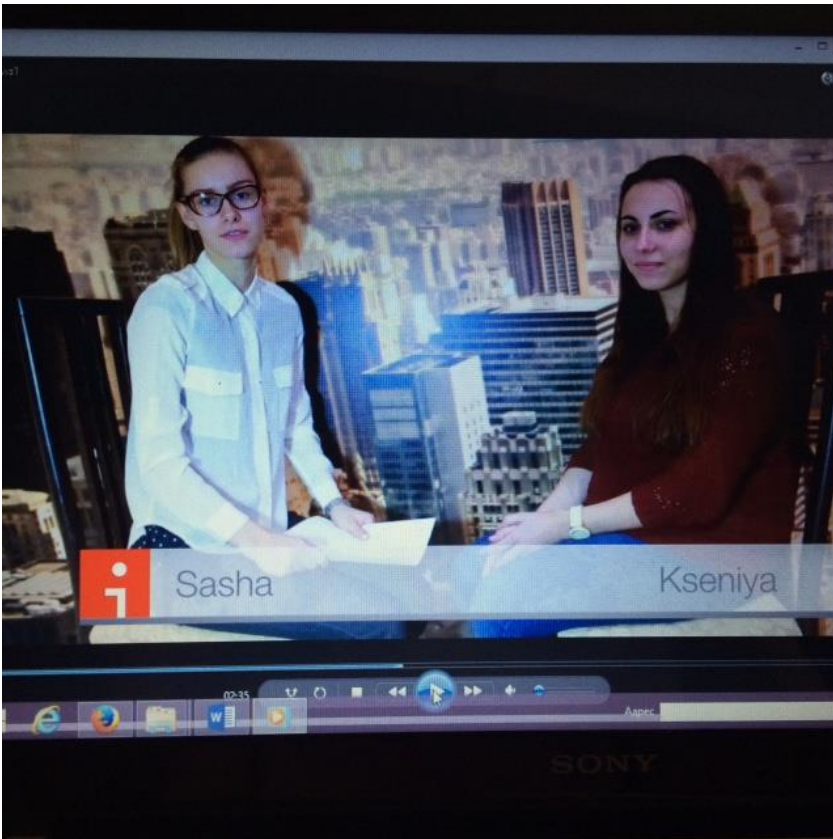




На фото 1 студентка первого курса Майданюк Александра играет роль ведущего новостной программы, что становится понятным и по ее образу, и по ее одежде.



На фото 2 Анастасия Косарева, исполняющая роль репортера с места событий, рассказывает о ремонте дорог в Москве.



На фото 3 Александра Майданюк (ведущая новостей) ведет беседу с приглашенным гостем – Ксенией Смирновой, которая, исполняя роль студентки факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, рассказывает о проведенном Дне факультета, делится своими впечатлениями.

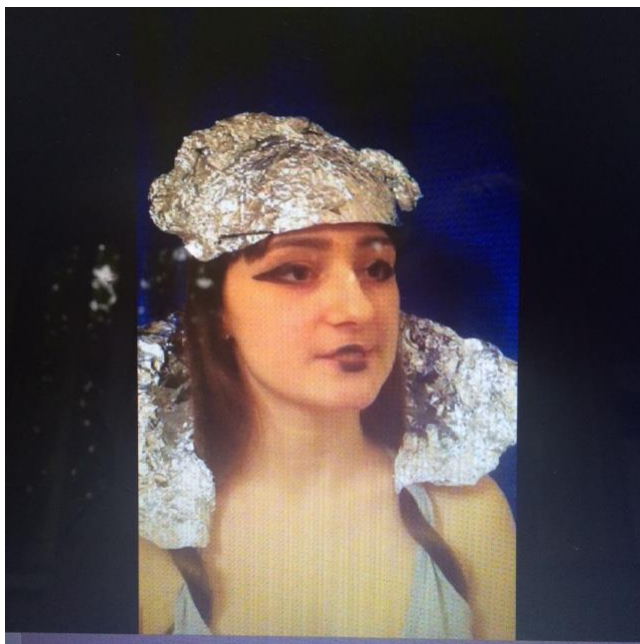


Фото 4. Гвасалия Нина, 1 курс, 1 группа перевода, 2012- 2013 учебный год.

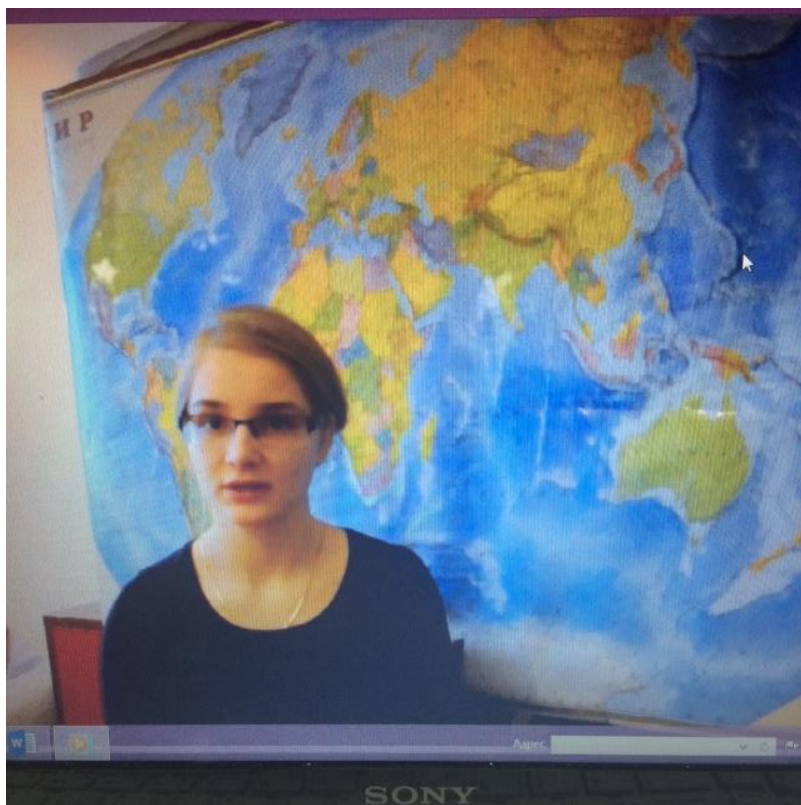


Фото 5. Паришина Александра, 1 курс, 1 группа культурологов, 2013 год.

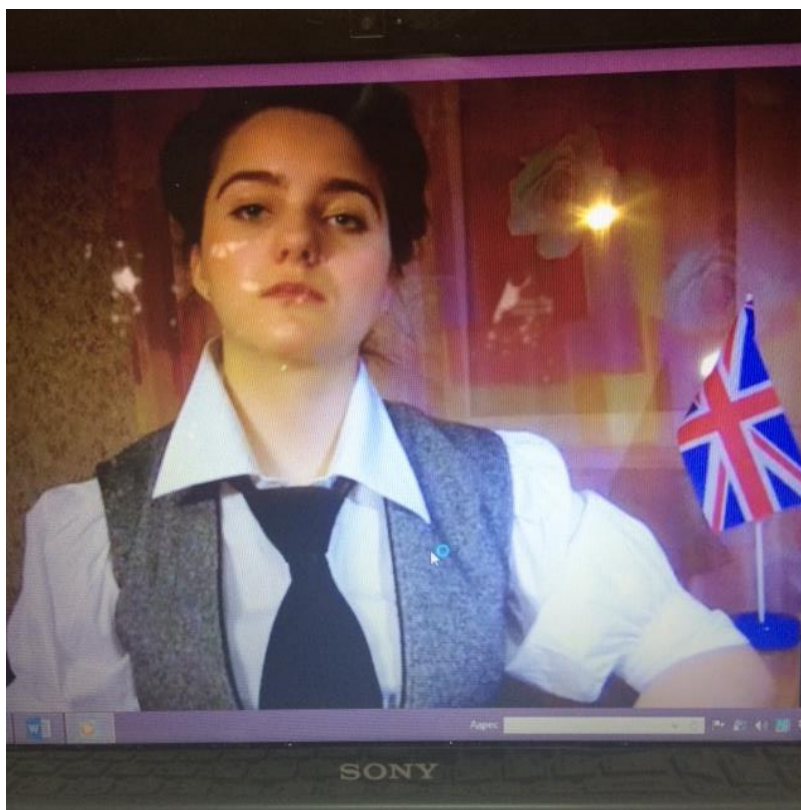


Фото 6. Усачева Александра, 1 курс, 2 группа перевода, 2013 год.

*Сводные данные по количеству ошибок в супraseгментной фонетике до и после
экспериментального обучения*

просодические параметры	до экспериментального обучения	по окончании экспериментального обучения
мелодика речи (интонация)	86	23
темп говорения	70	13
паузальное членение	79	14
распределение ударения в синтагме и фразе	68	19
Среднее количество ошибок	75,75	17,25
Среднее отклонение от нормы (Mean Deviation)	6,75	3,75
Общее количество ошибок	303	69
Общее количество ошибок в процентном соотношении	100 %	22,77%

*Сводные данные по количеству ошибок в сегментной фонетике до и после
экспериментального обучения*

Звуки английского языка, произнесенные с артикуляционными ошибками	Количество ошибок в произнесении звуков в иноязычной речи студентов ПЕРЕД экспериментальным обучением фонетике английского языка	Количество ошибок в произнесении звуков в иноязычной речи студентов ПОСЛЕ окончания экспериментального обучения фонетике английского языка
i:	82	15
ɪ	81	13
ε	86	15
æ	36	7
a:	91	20
ɔ	86	17
ɔ:	91	14
U	81	11
u:	85	13
ə:	81	9
ə	87	10
əu	94	14
P	93	11
T	94	9
K	94	8
B	76	7
D	97	9
N	93	11
ʃ	74	6
W	74	10
V	74	9
θ	80	11
ð	81	12
S	68	8
Z	43	6
L	39	9
R	92	11
Среднее количество ошибок	79,74074074	10,92592593
Общее количество ошибок	2153	295
Общее количество ошибок в процентном соотношении	100%	13,7%

Количественные и процентные показатели изменений во владении фонетической стороной речи на сегментном и супraseгментном уровнях

	Общее количество ошибок до ЭО	Общее количество ошибок после ЭО
Сегментная фонетика	2153	295
	100%	13,7%
Супraseгментная фонетика	303	69
	100 %	22,77%
ИТОГО:	2356	364
	100%	15,45

Расчеты t-теста для двух зависимых выборок для подтверждения гипотезы об эффективности экспериментального обучения

t – тест для двух зависимых выборок

t – тест в данном случае проводится для сравнения средних значений по двум выборкам (двум наборам данных), при условии, что эти данные «связаны между собой естественным образом».

Такая ситуация возникает в исследованиях типа «до и после», где результаты измерения рассматриваются «до» и «после» некоторого вмешательства - в нашем случае это результаты анализа иноязычной речи студентов до и после экспериментального обучения, причем в обеих ситуациях в исследовании принимают участие *те же самые* респонденты (студенты).

В случае с двумя зависимыми выборками t – тест можно свести к проверке для одной выборки. Для этого нужно перейти к работе с «разностями», т.е. свести разности значений результатов «до и после» свести в одну группу (выборку).

Далее вычисляются среднее значение по «разности (X_d)», стандартная ошибка для «разности (S_x)» и рассчитывается t – статистика.

$$t = \frac{X_D}{S_x}$$

t – тест состоит в расчете t- статистики (коэффициента Стьюдента) по имеющимся данным, сравнение его с табличным значением и формулированием вывода о равенстве средних.

Если вычисленное значение *t – статистики* по абсолютному значению больше *t – значения* по таблице, то это является убедительным доказательство того, что различие в средних имеет место, т.е. подтверждается влияние внешнего фактора.

Поскольку выборки являются «зависимыми», то влияние рекламы на респондентов оценивается через «разности» результатов наблюдений.

	фонетический аспект	количество ошибок до эксперимент. Обучения	количество ошибок после эксперимент. Обучения	разность
--	------------------------	--	---	----------

1	i:	82	15	67
2	ɪ	81	13	68
3	ɛ	86	15	71
4	æ	36	7	29
5	a:	91	20	71
6	ɔ	86	17	69
7	ɔ:	91	14	77
8	u	81	11	70
9	u:	85	13	72
10	ə:	81	9	72
11	ə	87	10	77
12	əu	94	14	80
13	p	93	11	82
14	t	94	9	85
15	k	94	8	86
16	b	76	7	69
17	d	97	9	88
18	n	93	11	82
19	ɟ	74	6	68
20	w	74	10	64
21	v	74	9	65
22	θ	80	11	69
23	ð	81	12	69
24	s	68	8	60
25	z	43	6	37
26	l	39	9	30
27	ɾ	92	11	81
28	мелодика речи (интонация)	86	23	63
29	темп говорения	70	13	57
30	паузальное членение	79	14	65
31	распределение ударения в синтагме и фразе	68	19	49
	объем выборки			n = 31
	среднее значение			$\bar{X}_D$
	среднее отклонение			σ (s)

= 67,48387097

= 10,08532778

	Стандартная ошибка для разности			S_x	= 1,8

Формула для подсчета стандартной ошибки для разности - $S_x = \frac{s}{\sqrt{n}}$ (где s – это σ т.е. среднее отклонение от нормы). Таким образом, $S_x = 10,08532778 / 5,567764363 = 1,8$

Вычисляем t статистики: $t = \frac{X_D}{S_x} = 67,48387097 / 1,8 = 37,25$

t – значение (коэффициент Стьюдента) по таблице для выборки $n = 31$ и уровне достоверности 95% = 6,1

Результат вычисления в Excel.

Парный двухвыборочный t-тест для средних		
	Переменная 1 (до эксперимента)	Переменная 2 (после эксперимента)
Среднее	79,22	11,7
Дисперсия	242,38	16,73
Наблюдения	31	31
Гипотетическая разность средних	0	
t-статистика	4,5	
T табличное (критическое двухстороннее)	6,1	

Поскольку $t_{\text{стат}} > t_{\text{табл}}$, можно сделать вывод, что экспериментальное обучение имело влияние (эффективность) на респондентов.

Т.е. по результатам t – теста нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза.

Команды на выполнение t-теста в Excel:

«Формулы» - «Вставить функцию» - «тест» (парный двухвыборочный t-тест для средних).

просодические нарушения - Excel

ФАЙЛ ГЛАВНАЯ ВСТАВКА РАЗМЕТКА СТРАНИЦЫ ФОРМУЛЫ ДАННЫЕ РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ ВИД

Вставить функцию Библиотека функций

Получите новый Office Это одно из преимуществ использования Office 365. Узнать, что нового Обновить Office

СУММ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
34			среднее значение			X _д	67,48387097										
35			среднее отклонение														
36			статист. Ошибка														
37																	
38			среднее значение				79,22580645										
39			стандартное отклонение от нормы				15,56857878										
40			дисперсия				242,3806452										
41			t-test значение коэффициента Стьюдента (парный двусторонний)				6,11128E-22										
42						=											
43																	
44																	
45																	
46																	
47																	
48																	
49																	

Вставка функции

Поиск функции:

Категория:

Выберите функцию:

ТТЕСТ

ТТЕСТ(массив1;массив2;хвостытип)
Эта функция оставлена для совместимости с Excel 2007 и более ранних версий. Возвращает вероятность, соответствующую t-тесту Стьюдента.

[Справка по этой функции](#)

Лист5 т-тест по фонетике

оценки 1 видеопроект оценки индивид видеопроект 2014-15

ПРАВКА Адрес 13:17 12.03.2016