

*На правах рукописи*

*УДК 808.2 -7*

**ФЕДОТОВА Нина Леонидовна**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИАГНОСТИКИ, КОРРЕКЦИИ И КОНТРОЛЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИЧЕСКОМУ ОФОРМЛЕНИЮ РЕЧИ  
НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ**

Специальность 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный, уровень  
профессионального образования)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Санкт-Петербург

2004

Работа выполнена на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета

*Научный консультант:* доктор филологических наук,  
профессор *Нина Александровна Любимова*

*Официальные оппоненты:* доктор филологических наук,  
профессор *Сергей Сергеевич Хромов*

доктор педагогических наук,  
профессор *Александр Игоревич Сурыгин*

доктор педагогических наук  
профессор *Нина Витальевна Баграмова*

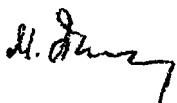
*Ведущая организация* - Владимирский государственный педагогический институт

Защита диссертации состоится « 10 » июня 2004 года  
16 часов на заседании диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук Д 212.199.04 Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена по адресу: г. С.-Петербург, 1-я линия Васильевского острова, 52, ауд. 47.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского педагогического университета им. А. И. Герцена.

Автореферат разослан « 26 » апреля 2004г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
доктор филологических наук



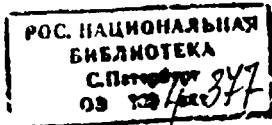
М. Я. Дымарский

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность данного исследования определяется тем, что в последние годы наметились принципиально новые тенденции в развитии методики преподавания русского языка как иностранного, которые связаны прежде всего с научным обоснованием лингвометодической концепции разграничения уровней владения русским языком в соответствии с этапами обучения, разработкой «Общеобразовательной программы по русскому языку как иностранному» (2001) и государственных образовательных стандартов по РКИ для каждого уровня (2001), введением с 1999 г. государственной системы сертификационного тестирования для иностранных граждан, предусматривающей создание комплексов тестовых материалов (общее владение и профессиональные модули). Необходимость переосмысления структуры системы обучения РКИ вызвана стремлением оптимизировать учебный процесс, для того чтобы иностранные учащиеся достигали максимально высокого уровня владения изучаемым языком. Включение дополнительного компонента в содержание обучения РКИ - культуры (Е. И. Пассов) - обязывает поднять уровень требований и к языковой подготовке иностранных специалистов по русскому языку, которые должны владеть навыками фонетического оформления русской речи в такой степени, чтобы успешно решать коммуникативные задачи.

Для осуществления деятельности на неродном языке учащийся должен иметь соответствующие знания и определенный речевой опыт, владеть навыками и умениями во всех видах речевой деятельности на данном языке. В своем исследовании мы исходим из общепринятого фундаментального положения, что цель обучения неродному языку - коммуникативная компетентность<sup>1</sup>, т.е. «способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения», которую можно формировать, развивать и диагностировать (И. А. Зимняя 1989). Составная часть коммуникативной (коммуникативно-речевой)

<sup>1</sup> В последнее время психологи, педагоги и методисты используют термин «компетентность» для обозначения способности, формируемой в результате обучения. (см. Зимняя 2001, Якунин - 1998, Гершунский 1998, Сурыгин 2000, Общеобразовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень 2001). Вслед за А. И. Сурыгиным в данной работе термин «компетентность» понимается как явление (круг вопросов), а «компетентность» – как свойство, качество личности (Сурыгин 2000) При этом мы разделяем точку зрения С. Л. Рубинштейна, который считал способностью индивидуально-психологическую предрасположенность к освоению знаний и к осуществлению какой-либо деятельности (Рубинштейн 1973: 277)



компетентности - языковая компетентность<sup>2</sup>, компонентом которой является фонетическая компетентность (Общеобразовательная программа... 2001).

О сформированности фонологической<sup>3</sup> (фонетической) компетентности можно говорить в том случае, если учащийся располагает необходимыми знаниями о фонетической системе - изучаемого языка, о правилах-образования и функционирования-разноуровневых единиц фонологического компонента языка, если он может использовать эти сведения при фонетическом оформлении иноязычной речи и владеет фонетическими навыками, необходимыми для реализации коммуникативных намерений. Совокупность таких сведений и навыков составляет содержание фонологической компетентности обучаемого.

Практика показывает, что уровень фонологической компетентности у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, к сожалению, не соответствует требованиям, предъявляемым регламентирующими документами. С одной стороны, данный факт свидетельствует о недостаточном уровне коммуникативной компетентности в разных сферах общения, что негативно сказывается на развитии у иностранных студентов способности успешно осуществлять коммуникацию прежде всего в учебно-профессиональной сфере. С другой стороны, следует признать, что методика обучения иноязычному произношению не совершенна и нуждается в новых подходах, которые позволили бы оптимизировать процесс обучения фонетическому оформлению речи на неродном языке.

В числе лингвистических и методических причин, объясняющих низкий уровень владения фонетической стороной иностранного языка, могут быть названы следующие:

- трудность овладения фонетическими навыками на неродном языке;
- признание несущественности иноязычного акцента для результата коммуникации;
- отказ от систематической работы по коррекции и развитию навыков фонетического оформления речи на неродном языке, из-за того что обучение произношению требует больших затрат времени и сил, которые не оправдываются получаемыми результатами;

<sup>2</sup> Языковая (лингвистическая) компетентность дана в понимании Нозма Хомского: это способность учащегося понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения.

<sup>3</sup> В данном исследовании мы основываемся на позициях фонологической школы Л. В. Щербы.

- обучение фонетике не вписывается в методологическую систему коммуникативного подхода, используемого в преподавании иностранных языков.

Научные поиски путей совершенствования обучения иноязычному произношению обусловлены потребностями оптимизации учебного процесса, связанного с формированием фонетических навыков на неродном языке. На наш взгляд, перспективным является построение учебной модели как иерархически организованной структуры, которую образуют взаимосвязанные компоненты: диагностика фонетических нарушений на основе лингвометодически ценных критериев описания, коррекция фонетических навыков с учетом стадиальности, тестовый контроль уровня сформированности фонологической компетентности, позволяющий использовать его результаты для последующей работы по развитию и совершенствованию навыков фонетического... оформления иноязычной речи.

Признавая значительный вклад фонетистов-методистов в разработку проблем методики обучения иностранцев русскому произношению (Л. В. Щерба, Е. А. Брызгукова, В. А. Виноградов, П. С. Вовк, М. М.Талева, Ю.А.Лебедева, И.М.Логина, Н. А. Любимова, Н. И. Самуйлова, Р. И. Соболева, Е. В. Сорокина, Е. Г. Сафронова, Г. И. Тунгусова, Н. А. Федянина, С. С. Хромов и др.), мы вынуждены констатировать, что до сих пор предметом их исследований были отдельные звенья единой цепи, называемой «обучение иноязычному произношению».

Фонетические ошибки чаще всего рассматриваются в лингвистическом и психолингвистическом аспектах: возникновение таких нарушений объясняется фонетической интерференцией<sup>4</sup>. Контрастивный анализ и анализ ошибок во многих случаях имеют **узкую теоретическую направленность**,<sup>5</sup> **носят констатирующий** характер и позволяют решить лишь проблему прогноза фонетических нарушений. Однако с практической точки зрения этого явно недостаточно для успешного обучения звуковому оформлению речи на неродном языке. Важно не только составить

<sup>4</sup> Вслед за Н. А. Любимовой мы не разграничиваем транслокацию и интерференцию, считая, что при контактировании родного и изучаемого языков результат их взаимодействия может быть и *отрицательным* (ошибки), и *положительным* (отсутствие ошибок, что обусловлено максимальным сходством признаков фонетических единиц обоих языков).

<sup>5</sup> В подтверждение сказанного приведем точку зрения М. К. Исаева: при анализе интерференционных ошибок внимание лингвиста сосредоточено прежде всего на их языковой природе, специфика которой определяется качественными различиями между единицами родного и изучаемого языков и правилами функционирования этих единиц.

лингвистический прогноз фонетических нарушений, но и описать в методических целях характер ошибок, чтобы, зная их причины, иметь возможность либо предупредить появление нарушений, либо устранить допущенные ошибки. «Задача методического анализа - из всего выявленного в результате лингвистического анализа материала отобрать то, что может содействовать организации целесообразной последовательности введения материала, разработке системы упражнений, ...отобрать то, что содействует интенсификации учебного процесса» (Р. Ю. Барсук). В связи с этим насущными остаются такие проблемы, как разработка методического аппарата для описания фонетических ошибок, определение структурных компонентов комплекса фонетических корректировочных упражнений, учет стадильности коррекции фонетических навыков, отбор материала для фонетических корректировочных упражнений, выбор приемов корректирования, а также совершенствование способов контроля уровня сформированности фонетических навыков.

Процессы диагностики ошибок и коррекции навыков непосредственно связаны с контролем, т.к. «дидактический контроль является составной частью педагогической диагностики и выполняет функции инструментария по измерению и фиксации уровня знаний, умений и навыков, достигнутого учащимися при изучении дисциплины» (И. Г. Голышев). От правильного решения проблемы контроля в значительной степени зависит эффективность не только овладения иностранным языком, но и деятельности педагога (И. А. Цатурова, И.А.Рапопорт, Н. И. Красюк, Л.А.Свешникова, В. А. Коккота, Н. С. Шебеко, Ж. Л. Витлин, В. С. Аванесов, Н. И. Башмакова и др.).

Что касается так называемых нетрадиционных форм контроля при обучении иноязычному произношению, то существует значительное количество работ, посвященных фонетическому тестированию (Е. В. Сорокина, Н. Л. Федотова, Е. А. Кислицына, С. С. Пашковская, R. Lado, J. P. V Allen & A Davies, A. D. Cohen, J. V. Gilbert). Тем не менее проблема тестового контроля фонетических навыков еще не решена до конца. Одна из важнейших задач данного исследования - это научное обоснование теории фонетических тестов и создание практических материалов, которые можно использовать в учебном процессе на протяжении всего периода обучения русскому языку как иностранному.

В настоящее время недостаточно разработаны теоретические положения тесологии в аспекте русского языка как иностранного. Есть основания полагать, что существующие приемы фонетического тестового контроля еще несовершенны, усложнена процедура тестирования, а используемые преподавательские тесты

имеют слабую различительную способность или низкую валидность. Если исходить из того, что «оценке подвергаются знания, умения и навыки на базе каких-то количественных показателей выполнения теста, то становится ясным, насколько, сложна эта проблема и почему существующая практика не удовлетворяет преподавателей» (Тестирование по иностранным языкам в США. Информационный центр высшей школы 1970).

Активное сопротивление введению фонетических тестов в сертификационное тестирование<sup>6</sup> развивается на фоне понимания большой роли лингводидактических тестов, которые являются инструментом для исследования закономерностей усвоения иностранного языка и источником объективной оперативной информации об: эффективности используемых методов обучения. Однако сторонники коммуникативного подхода в тестировании, выступающие за использование интегративных тестов, к сожалению, игнорируют тот факт, что «практическое владение иностранным языком предполагает прежде всего овладение правильным произношением (артикуляцией и основными типами интонации) как условием для развития беглой речи на иностранном языке и понимания иностранной речи на слух, беглого чтения вслух и про себя» (Теоретические основы методики обучения иностранному языку в средней школе 1981). И если признать значимость фонетического аспекта для - формирования коммуникативной компетентности, то следует согласиться и с тем, что навыки фонетического оформления иноязычной речи могут быть объектом в тестах неинтегративного типа. , .

Таким образом, актуальность темы "диссертационного исследования объясняется насущной необходимостью современной методики преподавания русского языка как иностранного в разработке оптимальной модели - обучения произношению, обеспечивающей высокий уровень владения фонетическими навыками на изучаемом языке.

*Теоретико-методологическими основами* данного исследования являются:

- фундаментальные труды по общей психологии, педагогической психологии и психологии обучения неродному языку (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Б.В.Беляев, С.Л.Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Н. А. Бернштейн, Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, В. А. Артемов, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Л. Г. Воронин, Б. Ф. Воронин, Ю. А. Бурлаков, А. А. Алхазисвили и др.);

<sup>6</sup> Фонетические тесты отсутствуют в Типовых тестах по русскому языку как иностранному 2001.

- труды по теории речевой деятельности (Л. В. Щерба, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др.);
- труды по теории деятельности и формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.);
- труды по теории билингвизма (Л. В. Щерба, В. Ю. Розенцвейг, М. К. Исаев, А. А. Залевская, Р. Ю. Барсук, Ю. А. Жлуктенко, U. Weinreich и др.);
- лингвистические и психолингвистические исследования интерференции (А. Е. Карлинский, В.А. Виноградов, Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, Г. М. Бурденюк., В.М. Григорьевский, Н. А. Любимова, Н.В. Баграмова, U. Weinreich и др.);
- фундаментальные работы по теоретической фонетике (Л. В. Щерба, Е. Д. Поливанов, Л. Р. Зиндер, Л. В. Бондарко, Л.А.Вербицкая, М.В.Гордина, В. Б. Касевич, Н. Д. Светозарова, И. М. Логинова, З. Н. Джапаридзе, С. В. Кодзасов, С. Оде и др.);
- фундаментальные работы по обучению иностранному языку и русскому языку как иностранному (Л. В. Щерба, Ж. Л. Витлин, П. Б. Гурвич, Е. И. Пассов, Д. И. Изаренков, С. Ф. Шатилов и др.);
- работы в области методологии научно-педагогических исследований- (Ю. К. Бабанский, Э. А. Штульман, Ж. Л. Витлин, В. П. Беспалько, А. И. Сурыгин, Л. В. Московкин и др.);
- фундаментальные работы по обучению фонетическому оформлению речи на неродном языке (С. И. Бернштейн, Е. А. Брызгунова, П. С. Вовк, М. М. Галеева, Ю. А. Лебедева, И. М. Логинова, Н. А. Любимова, Н. И. Самуйлова, Р. И. Соболева, Е. В. Сорокина, Е. Г. Сазонова, Н. А. Федянина, Г. И. Тунгусова, С. С. Хромов и др.);
- фундаментальные исследования в области тестирования (И. А. Рапопорт, В. А. Коккота, И. А. Цатурова, В.С. Аванесов, A. Anastasi, R. Lado, R. M. Valette и др.).

*Объектом* исследования является процесс обучения иностранцев фонетическому оформлению речи на русском языке.

*Предмет* исследования — взаимосвязь диагностики ошибок, коррекции и контроля при обучении иностранных учащихся русскому произношению.

*Гипотеза* исследования заключается в следующем: оптимальное проектирование процесса обучения иноязычному произношению, эффективность овладения навыками фонетического оформления русской речи и объективность контроля обеспечивает триединая иерархически структурированная модель обучения, в основу которой положены:

- диагностирование фонетических нарушений;
- коррекция фонетических навыков;



- тестовая методика для установления уровня владения фонетической стороной изучаемого языка.

*Цель* исследования - создание учебной модели, учитывающей взаимосвязь диагностики фонетических ошибок, коррекции фонетических навыков и тестовый контроль уровня сформированности фонетических навыков при обучении иностранцев фонетическому оформлению речи на русском языке.

В соответствии с гипотезой и целью были поставлены следующие *задачи* исследования:

- определить закономерности функционирования компонентов модели обучения иноязычному произношению в их взаимосвязи;
- уточнить понятие «фонетическая ошибка в речи на неродном языке» и установить механизм совершения фонетических ошибок в иноязычной речи;
- произвести отбор критериев для лингвометодического описания фонетических нарушений в речи на неродном языке, предназначенного для определения объектов коррекции и контроля;
- определить структуру фонетического навыка;
- уточнить понятие «коррекция фонетических навыков» в методике преподавания русского языка как иностранного;
- разработать структуру комплекса фонетических корректировочных упражнений;
- критически проанализировать основные положения теории фонетических тестов;
- определить содержание тестовых материалов для разных сертификационных уровней (*общее владение*);
- провести проверку эффективности предлагаемой модели обучения иностранцев русскому произношению.

При решении поставленных задач были использованы следующие *методы* исследования:

- наблюдение над устной русской речью иностранных **унащихся, носителей разных национальных языков, и анализ** фонетических ошибок в речи обучаемых;
- анализ существующих моделей коррекции фонетических навыков на неродном языке;
- статистическая обработка результатов выполнения фонетических тестов для разных сертификационных уровней;
- анкетирование преподавателей-практиков, использующих тестовые материалы автора в процессе обучения носителей разных национальных языков;
- методический эксперимент, направленный на установление эффективности разработанной учебной модели обучения иностранцев русскому произношению.

*Основные этапы исследования:*

**I этап** (1999-2000 гг.) - поисково-теоретический - предусматривал постановку и осмысление исследовательской проблемы; на этом этапе изучалась психолого-педагогическая, лингвистическая, психолингвистическая и методическая литература; обобщался педагогический опыт в рамках проблемы исследования; была разработана программа методического эксперимента; проведена первичная апробация лингводидактических фонетических тестов; были определены исходные принципы, методология исследовательского поиска.

**II этап** (2001 г.) - опытно-моделирующий - был связан с апробацией фонетических тестов, в ходе которой проверялись и моделировались тестовые материалы для разных сертификационных уровней; выявлялись условия, необходимые и достаточные для проведения тестирования по русскому языку как иностранному; было дано теоретическое и практическое обоснование авторской концепции.

**III этап** (2002-2003 гг.) - аналитически-обобщающий - предполагал проведение методического эксперимента, анализ полученных данных с целью установления эффективности разработанной модели обучения иностранцев русскому произношению; проводилась итоговая статистическая обработка; формулировались основные положения теории фонетических тестов; кроме того, были сформулированы в окончательном варианте методические выводы, сделанные на предыдущих этапах исследования; систематизированы и интерпретированы результаты исследования; были подготовлены к печати учебные пособия и монография.

*Научная новизна* исследования заключается в том, что

- описаны компоненты модели обучения иноязычному произношению;
- уточнено понятие «фонетическая ошибка в речи на неродном языке»;
- дано определена сложного фонетического навыка;
- определены педагогические корректировочные стратегии при обучении иноязычному произношению;
- дано определение фонетического теста;
- выявлены структурные элементы фонетического теста;
- разработаны фонетические тесты для разных сертификационных уровней владения русским языком;
- разработана рейтинговая шкала оценок в зависимости от уровня владения навыками фонетического оформления иноязычной речи;
- создан банк фонетических тестов.

*Теоретическая значимость* работы заключается в том, что даны определения терминов «фонетическая ошибка в речи на неродном языке», «коррекция фонетических навыков», «фонетический тест», уточнены этапы коррекции фонетических навыков, выявлены структурные особенности комплекса фонетических корректировочных упражнений, уточнены основные положения теории фонетических тестов. Результаты исследования могут стать основой для дальнейшего изучения актуальных проблем обучения иноязычному произношению.

*На защиту* выносятся следующие положения:

1. В модели обучения иноязычному произношению должно учитываться соотношение ее компонентов с элементами процесса обучения. Единство организующей, планирующей, корректирующей, контролирующей и мотивирующей функций обеспечивает взаимосвязь диагностики ошибок, коррекции и контроля при обучении иностранных учащихся фонетическому оформлению русской речи.

2. Для лингвометодического описания фонетических нарушений необходим отбор методически значимых критериев, что позволит определить содержание обучающей (корректирующей) программы и параметры оценки уровня сформированности фонологической компетентности учащихся.

3. Концепция сложного фонетического навыка основана на условном разделении речедвигательных операций и операций, связанных с идентификацией звуковой последовательности при восприятии, которые синтезируются в сложный фонетический навык, формируемый одновременно в разных видах речевой деятельности.

- 4.- Простая демонстрация фонетических явлений в коммуникативном контексте не способствует развитию фонетических навыков ни с рецептивных, ни в продуктивных видах речевой деятельности. Комплекс фонетических корректировочных упражнений должен строиться с учетом стадийности коррекции фонетических навыков.

5. Фонетические тесты позволяют повысить качество контролируемых заданий, обеспечить их большую надежность по сравнению с традиционными формами контроля, максимальную объективность подсчета результатов, относительную легкость обработки и интерпретации данных. В фонетических тестах оценке подлежат уровень сформированности навыков восприятия разноуровневых единиц фонологического компонента языка в разных фонетических контекстах и уровень сформированности навыков фонетического оформления коммуникативных типов высказывания. Проверка уровня сформированности фонетических

навыков с помощью тестовой методики невозможна на свободно конструируемом устном тексте.

*Практическая значимость диссертационного исследования* заключается в том, что авторская концепция обучения русскому произношению нашла отражение в опубликованных учебных пособиях по фонетике для Элементарного, I и III сертификационных уровней. Предлагаемая модель обучения иноязычному произношению, построенная с учетом взаимосвязи диагностического описания фонетических нарушений, коррекции фонетических навыков и тестового контроля, способствует оптимизации учебного процесса, обеспечивает эффективное овладение фонетической стороной изучаемого языка и позволяет объективно оценивать уровень сформированности фонетических навыков на русском языке. Теоретические выводы могут стать основой для курсовых, бакалаврских, магистерских и дипломных работ.

*Достоверность результатов и выводов* обеспечены обоснованностью исходных методологических позиций; комплексным использованием различных методов исследования, базирующихся на достижениях современных исследователей в области психологии, лингвистики, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков; опорой на практические данные, необходимые и достаточные для характеристики выявленных связей; использованием процедур математико-статистической обработки данных; непротиворечивостью промежуточных результатов и выводов.

*Рекомендации по использованию результатов диссертационного исследования* Теоретические выводы данного исследования могут быть использованы при создании учебных пособий по фонетике русского языка для носителей разных национальных языков. Разработанный комплекс фонетических корректировочных упражнений и фонетические тесты можно применять в практике преподавания русского языка как иностранного не только в языковой, но и в неязыковой среде. Предлагается включение субтеста «Фонетика» в сертификационное тестирование. Это важно в первую очередь при обучении студентов-филологов, для которых владение произносительной нормой изучаемого иностранного языка - неотъемлемая часть их профессионально-педагогической компетентности. Кроме того, возможно использование полученных результатов при разработке курсов по методике преподавания иностранных языков; при подготовке общих и специальных курсов по практической фонетике русского языка как иностранного.

*Апробация* и внедрение результатов исследования проводились в процессе преподавания русского языка как иностранного в Тверском государственном техническом университете и Тверской группе Интерконтакт в 1999-2003 гг.

Основные положения и результаты исследования обсуждались на конференциях и симпозиумах: межвузовских научно-методических конференциях преподавателей и аспирантов (С.-Петербург/ СПбГУ, 2000-2003 гг.); всероссийской конференции «Русский язык на рубеже тысячелетий» (С.-Петербург, СПбГУ, октябрь 2000 г.); международной конференции «Образовательные дисциплины и язык специальности в профессиональной подготовке национальных кадров на начальном этапе обучения в вузе» (Москва, РУДН, ноябрь 2000 г.); международной конференции «Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом» (Москва, МГУ, декабрь 2001 г.); международной научно-практической конференции «Русистика и современность» (С.-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, июнь 2001 г.); Международном симпозиуме МАПРЯЛ «Фонетика в системе языка» (Москва, РУДН, ноябрь 2002 г.); X конгрессе МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре» (С.-Петербург, июль 2003 г.).

*Структура диссертации.* Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяется объект, предмет, цели, задачи и методы исследования, формулируется рабочая гипотеза, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, достоверность результатов исследования, излагаются положения, которые выносятся на защиту.

В первой **главе** «Теоретические основы диагностического описания фонетических нарушений в речи на неродном языке» предлагается описание модели обучения иноязычному произношению. Идея взаимосвязи диагностики, коррекции и контроля при обучении иноязычному произношению основывается на признании существования взаимосвязи всех компонентов учебного процесса, обусловленной специфическими закономерностями обучения как педагогической системы<sup>7</sup>, поскольку при соответствующих условиях именно такая

<sup>7</sup> Вслед за Н. В. Кузьминой под педагогической системой мы понимаем множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных образовательным целям.

взаимосвязь обеспечивает «прочные, осознанные и действенные результаты обучения» (А.И.Сурыгин). Если трактовать процесс обучения как процесс управления (В.А.Якунин), то такое понимание можно применить и для построения модели обучения иноязычному произношению. Функции процесса управления признаются категориями дидактики и используются для описания педагогических моделей.

В основе разработанной нами модели обучения иноязычному произношению (рис. 1) лежит соотношение ее компонентов с элементами (функциями) процесса обучения, предложенными Ю. К. Бабанским.

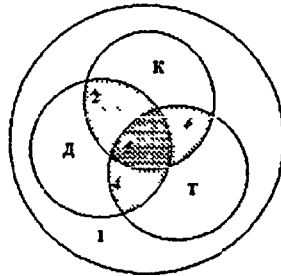


Рис. 1. Модель обучения иноязычному произношению

Д-диагностика (диагностирование),  
 К- коррекция фонетических навыков  
 (корректирующая обучающая программа),  
 Т- контроль в тестовой форме

- 1 - организация процесса обучения произношению,
- 2 - планирование обучающей программы,
- 3 - корректировка обучающей программы,
- 4 - контроль уровня фонологической компетентности,
- 5 - мотивация обучаемого и обучающего

**И диагностика, и коррекция, и контроль находятся в плоскости «организация учебного процесса» (1).** Как уже отмечалось, процесс обучения (учебный процесс) представляет собой неразрывное единство двух деятельности - учения и преподавания. Организация учебного процесса предусматривает: установление оптимального соотношения общего количества часов и часов, выделяемых на обучающую программу и контроль; выбор средств обучения; определение уровня знаний, умений и навыков для каждого этапа обучения.

Взаимосвязь диагностики и тестирования проявляется в функции контроля - обратной связи (4). При обучении иностранным языкам обратная связь позволяет устанавливать

уровень компетентности обучаемого в данный момент на основе знания сущности контролируемых составляющих этой компетентности. Это означает, что в результате контроля мы имеем не коллекцию ошибок, свидетельствующих о пробелах в усвоении иностранного языка, а располагаем максимально точными сведениями об уровне, которого достиг учащийся на определенном этапе формирования, развития и совершенствования навыков и умений. Недостаточно хорошо налаженная обратная связь процесса обучения, безусловно, свидетельствует о его несовершенстве. Не располагая достоверной информацией о том, как учащимися переработаны полученные языковые знания и в какой степени имеющиеся у них навыки и умения соответствуют заданным, преподаватель не может быть уверенным, что в осуществляемой им обучающей деятельности используются оптимальные средства.

Диагностика фонетических нарушений предполагает сбор данных, их анализ, интерпретацию, практические действия и выработку рекомендаций. Полученные данные используются для *планирования* последующей деятельности педагога и учебной деятельности студента (2) в соответствии с общей и частными целями обучения. Общая цель обучения произношению - научить оптимально владеть фонетическими средствами языка, т. е. обеспечить учащемуся условия для успешного решения коммуникативных задач при соблюдении произносительных норм изучаемого языка. К частным целям относятся: коррекция фонетических навыков, их развитие и совершенствование. Особенность обучения иноязычному произношению заключается в том, что даже в период вводно-фонетического курса невозможно четко разграничить этап, на котором осуществляется постановка артикуляции звуков неродного языка, формирование акцентуационно-ритмических, интонационных навыков, и этап коррекции навыков фонетического оформления иноязычной речи. В дальнейшем, когда увеличивается объем усваиваемого языкового материала и расширяется речевая практика, обучение фонетическому аспекту может быть только комплексным, т. е. перцептивные и продуктивные фонетические навыки должны корректироваться, развиваться и совершенствоваться.

*Корректировка* (3) осуществляется в ситуации, когда результаты тестирования позволяют определить пути повышения эффективности обучающей (корректирующей) программы, ориентированной на развитие фонологической компетентности учащегося, а также получить информацию о результатах усвоения изученного материала и о состоянии процесса обучения в целом. С целью определения рассогласования заданные параметры

сличаются с имеющимися, после чего осуществляется поиск необходимого методического «подкрепления» для устранения, рассогласования. Если есть необходимость, то вносятся изменения в учебный план (например, увеличивается количество часов для работы в лингафонном кабинете, сокращается или увеличивается время для текущего контроля), уточняется содержание рабочей программы, разрабатываются индивидуальные задания для самостоятельной работы.

*Мотивация* (5) - ось модели, поскольку именно мотивация способствует формированию у обучаемого познавательных ценностей и стимулирует его дальнейшее продвижение к более высокому, по сравнению с исходным, уровню владения фонетической стороной неродного языка. Мотивация влияет на выбор преподавателем приемов и методов обучения, позволяющих обеспечить учащемуся достижение лично значимых целей в овладении языком. Из этого следует, что мотивация в обучении имеет двунаправленный характер: с одной стороны, это мотивация обучаемого (*заинтересованность в прогрессе*), с другой - мотивация преподавателя (*стремление к эффективности обучения*).

Если сопоставить особенности процесса управления и характеристики предлагаемой модели, то можно обнаружить, что прослеживается аналогия структур. Из этого следует, что построение модели обучения на основе принципов процесса управления является вполне обоснованным.

Одним из элементов данной модели является диагностика фонетических ошибок. Интерпретация таких нарушений на основе лингвометодически значимых критериев позволяет определить пути повышения эффективности обучающей (корректирующей) программы, ориентированной на развитие фонологической компетентности учащегося, и выявить объекты контроля на каждом этапе обучения.

В настоящем исследовании термин «диагностика» используется в двух значениях:

1) диагностирование на основе лингвометодического описания фонетических нарушений, их интерпретации, ранжирования в соответствии с целями и этапами обучения, выбора объектов коррекции и контроля;

2) методическая диагностика как выбор способов проверки навыков, сформированных на неродном языке.

Известно, что овладение иноязычными фонетическими навыками, как и любыми другими речевыми навыками, представляет собой процесс, при котором совершение ошибок обучаемыми неизбежно. На этот процесс влияют *лингвистические*



факторы (идиоматичность фонетических систем каждого из языков), *психологические* факторы (интерференция фонетических навыков, сформированных на родном языке или изученном ранее первом иностранном языке, и навыков, формируемых на изучаемом языке), *лингвopsихологические* факторы (взаимосвязь и взаимозависимость в сознании билингва процессов восприятия фонетических единиц и их реализации), *методические* факторы (выбор методических приемов постановки и коррекции звуков).

В рамках нашего исследования *ошибкой* в самом общем виде называется фиксируемое нарушение системы и/или нормы языка, а процесс, приводящий к отрицательному результату (нарушению) - *ошибочным речевым действием*

При обучении важно учитывать, что любое производимое действие очень чувствительно к любым помехам (сбивающим воздействиям). Кроме того, сформировавшиеся навыки и умения не переносятся на сходные объекты и задачи или сам по себе перенос ошибочен (см. Обучение иностранным языкам на основе деятельностной концепции управления усвоением 1999).

Относительное сходство признаков фонетических единиц в родном и изучаемом языках должно провоцировать ошибочные действия в моторной программе реализации высказывания на иностранном языке. В ситуации, когда необходимо усвоить фонетическое явление, отсутствующее в родном языке обучаемого, осуществляется построение принципиально нового двигательного навыка, который в результате многочисленных повторений приводит к появлению «динамически устойчивой формы движений» (Н. А. Бернштейн). В последнем случае сформированный навык не подвергается помехам со стороны привившихся автоматизмов, потому что таковых, идентичных новому, у обучаемого нет.

С учетом методического подхода мы предлагаем три возможных критерия классификации ошибочных речевых действий. Один из критериев - степень выраженности отклонения от нормы - предполагает, что речевое действие приводит к результату, свидетельствующему о нарушениях либо *системы*, либо *нормы* изучаемого языка. В основе разделения речевых действий на *стойкие* (повторяются в одних и тех же условиях) и *нестойкие* (осуществляются в отдельных случаях) лежит критерий - степень стойкости. И наконец, ошибочные речевые действия могут различаться по степени допустимости/недопустимости в зависимости от этапа обучения. Ошибки, возникающие в речи обучаемых после изучения тех или иных явлений, считаются *недопустимыми* и являются доказательством отсутствия прогресса в изучении иностранного языка.

Могут быть разработаны классификации причин ошибочных речевых действий. Первая причина - недостаточные способности обучаемых - связана с тем, что ..«обучаемый не способен объективировать ошибочное употребление элементов изучаемого языка» (А. А. Алхазишвили). Дело в том, что в случае выявления речевого действия, не адекватного условиям данной ситуации, должна происходить объективация, т. е. приостановка действия, чтобы установить причину неудачи. Из-за недостаточного уровня подготовки учащийся осуществляет ошибочные речевые действия, вызванные незнанием языковых правил или их игнорированием. Ошибочные речевые действия учащихся могут быть обусловлены просчетами в организации обучения, когда не создается мотивационная основа для усвоения языковых явлений, неоптимальна организация учебного материала, неэффективны корректирующие педагогические стратегии.

, Отметим, что в методике преподавания русского языка как иностранного до сих пор нет четкой дефиниции «фонетическая ошибка в речи на неродном языке», которая отражала бы специфические особенности данного явления.

В ряде работ (Л. Д. Шмелева; Е. В. Нечаева) фонетическими ошибками называются не только искажения общего смысла звукового облика слова, но и неправильное ударение, изменение ритмической структуры слова, а также не соответствующее норме интонационное оформление высказывания. На наш взгляд, это подход, наиболее приемлемый для практики преподавания. Однако следует привести в систему используемые в лингвистике и методике термины, связанные - с понятием «ошибки в произношении», что позволит обеспечить взаимосвязь каждого класса явлений с другими классами, группами, разрядами. Прежде всего разграничим нарушения сегментного и супraseгментного уровней. Тогда ошибки при реализации-и восприятии звуков мы будем называть *сегментными ошибками*; отклонения, относящиеся к акцентуации и ритмической организации речи, — *акцентуационно-ритмическими ошибками*; а нарушение интонационных характеристик слова, синтагмы или текста - *интонационными ошибками*. Допускаем, что такое разделение довольно условно, поскольку в отдельных случаях бывает трудно квалифицировать ошибку, например, только как акцентуационно-ритмическую.

Одной из важнейших причин появления фонетических ошибок в иноязычной речи обучаемых является фонетическая интерференция. Именно отклонения от норм данного языка в речи говорящего под влиянием норм родного или ранее изученного второго и третьего языка свидетельствуют о результатах интерференции - процесса, происходящего в сознании учащегося

при дву- и многоязычии (Р. Ю. Барсук). Важно замечание Н.А.Любимовой о том, что отрицательный результат фонетической интерференции на сегментном уровне может провоцироваться различиями или частичными сходствами контактирующих языков в составе фонем, их позиционно-комбинаторных аллофонов, несовпадением дистрибуции фонем, акустическими характеристиками фонетических реализаций сегментов в звуковой цепи.

Фонетическую интерференцию условно можно разделить на два вида - фонетическую интерференцию при производстве речи и фонетическую интерференцию при восприятии речи. В соответствии с таким разграничением фонетические ошибки в речи на неродном языке можно сгруппировать по принципу «место ошибок в актах речи» (М. М. Галеева). Ошибки восприятия возникают в ситуации, когда слушатель не способен с достаточной быстротой и точностью идентифицировать фонетические единицы, например распознать позиционные аллофоны фонем изучаемого языка *vi* конституируемые ими звуковые, оболочки морфем и слов. Иначе говоря, неверно устанавливаются артикуляторно-акустические связи при восприятии иноязычной речи. Ошибки речепроизводства совершаются говорящим, если он не в состоянии правильно реализовать фонетические единицы иностранного языка из-за влияния артикуляторных привычек родного языка или «ущербных» навыков на изучаемом языке. Иногда довольно трудно установить, как следует квалифицировать то или иное нарушение (как ошибку восприятия или ошибку речепроизводства), поскольку ошибки восприятия можно выявить только с помощью специальных экспериментально-фонетических исследований. Тем не менее разделение фонетических нарушений на ошибки восприятия и ошибки речепроизводства необходимо для правильного выбора и установления соотношения упражнений, направленных на формирование и коррекцию слуховых и произносительных навыков.

Исходя из вышесказанного, предлагается следующее определение «фонетической ошибки в речи на неродном языке»: это отрицательный результат фонетической интерференции, свидетельствующий о нарушении системы и/или произносительной нормы изучаемого языка. при реализации и восприятии вследствие изменения характеристик единиц сегментного и супraseгментного уровней, что является показателем недостаточной сформированности фонетических навыков на изучаемом языке.

Если к фонетическому уровню языка приложить эвристическую модель порождения грамматических ошибок, разработанную

Е. Ф. Ворониным на основе теории Е. Л. Гинзбурга<sup>8</sup>, то интерпретировать фонетические ошибки можно следующим образом. На выходе каждого из базовых блоков срабатывает система «достаточности/недостаточности» соответствия эталона, имеющегося в памяти индивида, данному речевому продукту в данный момент времени.

Критически проанализировав механизм порождения речевых ошибок на иностранном языке, описанный Г. М. Бурденж и В. М. Григоревским, мы предприняли попытку интерпретировать механизм совершения фонетических ошибок в иноязычной речи. Нами были определены пять групп факторов, способных влиять на возникновение такого рода ошибок: *методические, психофизиологические, экстралингвистические и лингвopsихологические*, а также *лингвистический фактор*.

*Методическими факторами* являются методические просчеты в обучении иноязычному произношению. К методическим просчетам можно отнести прежде всего ограниченный объем фонетической тренировки, который «недостаточен для выработки произносительных навыков, не создает нужной степени речевого автоматизма, обеспечивающего быструю, спонтанную речевую реакцию в рамках отобранного материала» (Н. А. Федянина). При этом требование к увеличению объема фонетической тренировки не следует понимать буквально: дело не в количестве времени, отведенного на аудирование и говорение, а в методике тренинга, которая учитывала бы стадиальность формирования фонетических навыков. Методическими просчетами можно считать ненадежность и неэффективность используемых методов обучения, таких, например, как характер презентации фонетического материала<sup>9</sup>, типы упражнений, организация речевой практики.

*Лингвистический фактор* - интерференция Фонетических систем - пожалуй, самый значительный по степени влияния на порождение фонетических ошибок. В ситуации взаимодействия языков (родного, ранее изученных и изучаемого) контактируют оппозиции фонетических систем, что, безусловно, провоцирует отрицательный результат интерференции, о котором можно судить по ошибкам в произношении (внешняя реализация моторной

<sup>8</sup> Суть данной теории сводится к следующему: речь как процесс актуализируется по прогнозируемым базовым параметрам языка, составляющим и определяющим его структуру. Базовые параметры языка находят соответствие в базовых блоках речевого механизма.

<sup>9</sup> По мнению А. А. Алхазивили, необходимо уделять особое внимание организации подачи материала, т. к. она «призвана создавать своего рода фильтр, при прохождении через который можно будет максимально освободиться от интерферирующего воздействия сходных элементов родного языка».

программы) и ошибкам восприятия..(неверная идентификации фонетических единиц, предъявляемых на слух). Лингвистический фактор может оказывать влияние на методические факторы, так как просчеты в методике обучения обусловлены тем, что преподаватель не учитывает специфику взаимодействия родного языка обучаемых и иностранного языка, характер проявления фонетической интерференции, тем самым оставляя без должного внимания те явления, которые попадают в зону отрицательного результата интерференции.

В группу *психофизиологических факторов* входят: ошибочная операция выбора фонетических средств, неверная артикуляция. сбой в механизме сравнения с эталоном. Ошибочная операция выбора фонетических средств связана прежде всего с заменой одной интонационной модели на другую, что может привести к несоответствию реализованного высказывания и планируемого (например, интонация сообщения вместо интонации собственно-общего вопроса). Из-за неверной артикуляции звука или неверного воспроизведения акцентуационной модели искажается звуковой образ слова или его ритмическая структура (примерами могут служить слабая лабиализация гласного [o] и изменение места ударного слога). Это вовсе необязательно ведет к непониманию сказанного собеседником, однако, что не менее важно, не соответствует норме произнесения данного слова. Механизм сравнения реализуемого звука с эталоном-стереотипом, который имеется в памяти обучаемого, может давать сбои, если происходит несовпадение между конечным продуктом артикулирования и заданным образцом. ..

*Экстралингвистические факторы* делятся на внутренние и внешние. Внутренний фактор — Физическое состояние обучаемого, например усталость, - влияет на правильность произношения и восприятия в силу того, что либо ослабляется самоконтроль за положением речевых органов<sup>10</sup>, либо нарушается баланс языковых установок: более сильная установка на родном языке подавляет более слабую установку на иностранном языке. Дефект речи - также внутренний фактор, он сугубо индивидуальный, связан только с реализацией звуков и может быть устранен исключительно с помощью логопедических приемов. Внешний фактор - шум - в значительной степени препятствует адекватному распознаванию акустических характеристик отдельных звуковых сигналов и звуковых комплексов. Все перечисленные экстралингвистические факторы приводят к нарушению ритма одного из уровней процесса

<sup>10</sup> Так, возможны замены и перестановки звуков, которым особенно подвержены близкие по артикулированию звуки.

порождения речи, в результате чего возможна деструктурация этих уровней, проявляющаяся в ошибке.

Последняя группа факторов - *лингвopsихологические*. По предположению Дж. Миллера, «ошибки происходят из психолингвистических ограничений, накладываемых на тех, кто пользуется языком, а не из самого языка». Исходя из этого, к лингвopsихологическим факторам можно отнести неправильно сформированные фонетические навыки на изучаемом языке. механически перенесенные Фонетические навыки РОДНОГО языка, неразвитый фонологический слух обучаемых и незнание правил пользования фонетическими единицами в речи. Если в ходе обучения при образовании условно-рефлекторных ассоциативных временных связей между признаками фонетических единиц иностранного и родного языков использовались неточные инструкции или эти связи не были в достаточной степени обеспечены речевым подкреплением, то это может привести к «запоминанию» и автоматизации неверных двигательных операций и формированию ошибочных слуховых образов. Из-за отсутствия новых, характерных для данного изучаемого языка динамических стереотипов в области произношения обучаемый вынужден прибегать к использованию фонетических навыков родного языка (например, реализация аспирированных согласных на месте русских переднеязычных смычных *тʰ* и *дʰ*). Отклонения при имитации могут происходить как за счет неправильной моторной реализации, так и в результате опоры на искаженный слуховой образ. Сигнал для коррекции артикуляторных движений при имитации - расхождение между слуховым описанием воспринимаемого звука и звуковым воспроизведением (Л. А. Чистович и др.). Если слуховые навыки на изучаемом языке не сформированы, то в сознании обучаемого нет прочных ассоциативных связей между слуховыми представлениями и произносительными движениями (Н. И. Самуйлова). Это означает, **что имеющиеся в памяти учащегося слухо-двигательные комплексы** - не способны правильно регулировать не только реализацию моторной программы, но и формирование соответствующего эталону слухового-образа. Что касается . незнания -правил пользования фонетическими единицами; то отсутствие необходимых теоретических сведений о фонетической системе изучаемого языка - или неполное знание правил сочетаемости и функционирования фонетических единиц в речи на данном языке также может стать причиной появления фонетических ошибок.

Отбор критериев лингвометодического описания фонетических ошибок необходим прежде всего для определения уровня

сформированности слухо-произносительных навыков, а также объективной оценки фонетической чистоты иноязычной речи.

На наш взгляд, не стоит преувеличивать роль фонетических ошибок, являющихся обязательной приметой акцента, в осуществлении процесса коммуникации. Избыточность языкового кода позволяет слушателю (с большим или меньшим трудом) адекватно воспринять определенный минимум звуков, необходимый для декодирования речевых стимулов, а говорящему - правильно воспроизвести некоторый минимум звуков, достаточный для опознания слова собеседником. И тогда совокупность языковых и неязыковых контекстов > может способствовать пониманию в процессе общения.

Тем не менее важно учитывать экспериментально доказанный факт, что суждение слушающего о собеседнике в определенной степени зависит, от разборчивости речи (J. M. Fayer, E. Krasinski). Так, возможные последствия общения с иноязычным индивидом, речь которого может быть охарактеризована как «неинтеллигибельная» (*unintelligible*):

- коммуникация совсем не состоялась (что встречается довольно редко);
- общение не достигло желаемого результата;
- у собеседника возникает недоверие к профессиональной компетенции говорящего;
- невнятная речь говорящего подсознательно вызывает предвзятое отношение у слушающего;
- говорящему приписываются уменьшительно-уничижительные стереотипы, что приводит к негативной оценке говорящего (J. Morfeý).

Думается, исследователи, использующие для построения лингвометодических концепций субъективную оценку, должны исключить заведомо ложные выводы о связи интеллигибельности речи и дискомфортом носителя языка при восприятии акцентной речи.

Вопрос о недопустимости тех или иных фонетических ошибок достаточно спорный, и до сих не существует единого подхода к его решению. Мы считаем, что на начальном этапе к числу недопустимых сегментных ошибок должны быть отнесены устойчивые оппозиционные ошибки восприятия и речепроизводства. На основном этапе обучения недопустимыми, кроме перечисленных, являются ошибки аллофонического варьирования, возникающие при речепроизводстве, а также ошибки, обусловленные причинами методического характера.

Наиболее целесообразен комплексный подход к описанию фонетических ошибок, т. е. если учитывается не один, а несколько критериев. Такой подход вполне оправдан, поскольку должны быть приняты во внимание как лингвистические, так и лингвопсихологические и методические факторы, влияющие на появление нарушений. Так, например, критерий причинности позволяет выделить ошибки, обусловленные фонетической интерференцией, неэффективными приемами обучения, индивидуальными особенностями усвоения звуковой системы неродного языка, и ошибки, вызванные случайными обстоятельствами.

**Вторая глава** «Коррекция фонетических навыков как основа модели обучения иноязычному произношению» посвящена теоретическим и практическим проблемам коррекции фонетических навыков. Для этого потребовалось рассмотрение понятий «навык», «фонетический навык» и «коррекция навыков» в методике преподавания русского языка как иностранного. В этой главе также анализируются существующие учебные модели коррекции фонетических навыков при обучении иноязычному произношению, предлагается структура комплекса фонетических корректировочных упражнений, обосновывается выбор корректировочных педагогических стратегий, используемых для исправления фонетических ошибок.

В настоящее время термин «навык» используется достаточно широко не только в психологии, но и в методике преподавания иностранных языков.

В данном исследовании мы исходим из того, что «навык - это сложная динамическая программа поведения, формирующаяся у организма в ходе его взаимодействия с окружающим миром» (Л. Б. Ительсон). Образование речевого навыка происходит благодаря синтезированию очагов возбуждения экстрарецептивных и мышечных сигналов в единый комбинационный функциональный центр (Л.Г.Воронин). При этом следует подчеркнуть, что навык базируется не на одном условном рефлексе, а на цепочке взаимосвязанных рефлексов, каждый из которых вызывается определенным условным сигналом. Ситуация регулирует направление действия навыка, которое имеет пространственные и временные координаты. По завершении действия осуществляется контроль и корректировка полученного эффекта. В случае несоответствия стереотипа внешним условиям «среды поведения» включается ориентировочно-исследовательский рефлекс, который, растормаживая автоматизированный стереотип, создает условия для повторного полного его развернутого отражения во второй



сигнальной системе, т. е. осознания, которое и способствует перестройке стереотипа» (Е. Н. Соколов).

В процессе изучения иностранного языка приобретаются не только навыки, но и знания, которые, взаимодействуя с навыками, приводят к выработке новых действий, направленных на предметы или явления. В связи с этим условно процесс. учения можно разделить на три периода:

- 1) знакомство с объектом;
- 2) выбор стратегий, обеспечивающих выбор действий с объектом;
- 3) выбор тактических методов для закрепления правильного выполнения действия.

Есть основания полагать, что фонетический навык в силу своей специфики может быть разделен на операции, связанные с артикуляцией звуков, выделением ударного слога в слове, комбинированием компонентов интонации в разных коммуникативных типах высказываний, а также операций опознавания звуковых единиц, ритмических структур, интонационных параметров при восприятии речи на неродном языке. Если иметь в виду функционирование фонетических навыков в речи, то, по всей видимости, следует говорить о сложном фонетическом навыке. Другими словами, эта концепция основана на условном разделении речедвигательных операций и операций, обеспечивающих адекватное восприятие звуковой последовательности, которые синтезируются в сложный фонетический навык. Таким образом, с нашей точки зрения, **сложный фонетический навык** представляет собой особым образом организованную структуру, которая состоит из автоматизированных операций идентификации и воспроизведения сегментных и супraseгментных единиц в соответствии с языковой установкой на данном языке<sup>11</sup>. В период вводно-фонетического курса раздельное формирование составляющих этого сложного навыка (артикуляционных, ритмических, интонационных навыков) допустимо, на последующих же этапах обучение фонетическому оформлению высказывания должно быть направлено на формирование сложного фонетического навыка в связи с увеличением - объема усваиваемого языкового материала и расширением речевой практики...

Проблема коррекции навыков, несмотря на значительное количество работ (Л. Г. Абрамова; Т. В. Суцева; Янь Хун Бо и др.),

<sup>11</sup> В традиционном понимании произносительные навыки относятся к простым речевым навыкам, которые являются компонентами сложного навыка – речевого действия (А. А. Алхазивили).

является недостаточно изученной в психолого-педагогической и методической литературе. Понятие коррекции неоднозначно трактуется в отечественной психолого-педагогической литературе. Однако большинство исследователей полагают, что коррекция является компонентом деятельности обучающего, влияющим на ход реализации программы деятельности обучаемого (Ю. К. Бабанский). В связи с этим основной функцией коррекции можно считать обеспечение планируемого результата деятельности.

Педагогическая коррекция - процесс, который не может ограничиваться вводно-фонетическим курсом, - он должен сопровождать весь период овладения иностранным языком (Г. И. Тунгусова). Тогда коррекция фонетических навыков становится неотъемлемой частью учебного процесса, она входит в зону мотивации учащегося. Игнорируя фонетический аспект в обучении русскому языку как иностранному на среднем и продвинутом этапах обучения, большинство преподавателей-практиков все же признают, что «основой для системного и поэтапного совершенствования умений во всех видах речевой деятельности является именно сформированность слухо-произносительных навыков» (И. О. Прохорова).

Сознательное овладение иноязычным произношением предполагает использование комплекса когнитивных стратегий и перцептивно-моторных способностей учащегося. Для этого должны быть созданы учебные модели, цель которых - выработка устойчивых фонетических навыков, функционирующих в спонтанной речи на неродном языке. По мнению Н. А. Бернштейна, «необходимо набраться опыта по всему разнообразию видоизменений самой задачи и ее внешней обстановки, и прежде всего по всему разнообразию тех впечатлений, с помощью которых совершаются сенсорные коррекции данного движения». Другими словами, стабилизация двигательного навыка (в том числе и артикуляторного) зависит от объема тренинга, отработки навыка в **разных условиях, обеспечения обучаемого возможностью получить** чувственную информацию о создании иноязычных фонетических образов. При формировании навыка в мозгу человека откладываются и хранятся впечатления, с помощью которых осуществляется «своеобразная, особая маневренность».

Думается, для научного обоснования роли и места коррекции фонетических навыков в системе обучения иноязычному произношению важно определить цели и задачи этого педагогического феномена, установить закономерности функционирования коррекции и характер взаимосвязи ее структурных компонентов.

С нашей точки зрения, коррекция фонетических навыков при обучении иностранному языку - это комплекс обучающих стратегий, используемых с целью деавтоматизации устойчивых неправильных навыков на неродном языке и обеспечения лабильности неустойчивых навыков неродного языка для образования прямых слухо-моторных динамических стереотипов в соответствии с правилами фонетической системы и с произносительной нормой изучаемого языка, т. е. для формирования новых иноязычных артикуляционных и перцептивных механизмов.

Коррекция фонетических навыков, как известно, характеризуется стадильностью, которая, однако, несколько отличается от стадильности этапа формирования данных навыков. Фонетические навыки корректируются на разных стадиях, между которыми существует взаимосвязь и взаимообусловленность. Нами установлено, что принципиальное отличие коррекции фонетических навыков от формирования соответствующих навыков связано с первой стадией - ориентировочной. Эту стадию следует разделять на два подэтапа: *стадию переориентировки* и *собственно ориентировочную стадию*. На *стадии переориентировки* разрушаются искаженные слуховые и артикуляционные стереотипы, осуществляется «перекодировка» фонетических признаков с соответствии с системой изучаемого языка, формируются необходимые теоретические знания, которые должны использоваться для анализа акустических и артикуляционных характеристик фонетических единиц, а также создается мотивационная основа для коррекции при овладении иноязычным произношением. *Собственно ориентировочная стадия* служит для формирования ориентировочной основы операций, направленных на анализ и сравнение изучаемых фонетических явлений с целью развития речеслуховой чувствительности, что подготавливает обучаемых к осознанной имитации фонетических единиц неродного языка.

Цель стандартизирующей стадии - создание прочных слуховых и артикуляторных динамических стереотипов корректируемого фонетического явления, свидетельствующих о стабильности и адекватности восприятия и реализации равноуровневых фонетических единиц.

На варьирующе-стабилизующей стадии достигается лабильность фонетических навыков, обеспечивающая возможность их функционирования в сложных фонетических контекстах (синтагма, предложение, текст).

При разработке комплекса фонетических упражнений основная трудность связана с необходимостью разрешить конфликт между

условиями функционирования фонетических навыков и условиями, обеспечивающими речевую деятельность С одной стороны, фонетический навык автоматизируется только в процессе речевой деятельности С другой стороны, речевая деятельность достигает поставленной цели благодаря достаточному уровню сформированности фонетических навыков. Это противоречие, на наш взгляд, можно преодолеть, если в качестве материала для фонетических упражнений использовать диалогические тексты.

Мы полагаем, что **комплекс корректировочных фонетических упражнений** - это часть системы упражнений для обучения аудированию и говорению, представляющая собой иерархически структурированное единство типов упражнений и видов контролируемых заданий, последовательность которых определяется закономерностями коррекции фонетических навыков и в конечном итоге способствует достижению такого уровня владения навыками фонетического оформления иноязычной речи, который характеризуется минимальным количеством сегментных и просодических ошибок.

Предлагаемый нами комплекс фонетических корректировочных упражнений построен с учетом стадийности коррекции навыков.

! На стадии переориентировки целесообразно использование *зртикуляторного тренинга*, который представляет собой совокупность заданий, предназначенных для приспособления речевых эффекторов к выполнению программы категориальных артикуляционных речедвижений, характерных для изучаемого языка<sup>12</sup>. Эти упражнения осуществляются сначала в рамках «функциональной системы» (П.К. Анохин) речевого аппарата с опорой на «актуальное знание» (А. Н. Леонтьев). Формируемые движения на последующем уровне используются для более узкой, специфической системы артикуляций. При коррекции фонетических навыков методически оправданным является артикуляторно-аудитивное обучение, при котором, в отличие от аналитико-имитативного метода, **особое внимание уделяется работе** механизма мышечных синергии речевого аппарата, жестко задаются пространственные координаты, устанавливается четкий алгоритм манипулирования артикуляциями, что в целом способствует развитию фонологического слуха. В артикуляторном тренинге значительное место занимают упражнения, выполнение которых требует опоры на ощутимые моменты артикуляции. Н. А. Бернштейн считал рациональной тренировкой ту, «при которой

<sup>12</sup> Как известно, для русского языка категориальными являются речедвижения, обеспечивающие противопоставления звуков по твердости-мягкости, глухости-звонкости

с затратой наименьшего труда будет совмещаться наибольшее, хорошо продуманное разнообразие ощущений и будут созданы наилучшие условия, чтобы осмысленно запомнить и усвоить все эти ощущения». Как известно, для артикуляционной базы русского языка основными ощутимыми моментами являются следующие: артикуляция губ, артикуляция кончика языка, движение языка по вертикали и горизонтали, работа голосовых связок. Следовательно, артикуляторный тренинг обеспечивает такую тренировку, благодаря которой ощутимые моменты артикуляции, свойственные изучаемому языку, должны стать привычными для иностранного учащегося.

Кроме того, на стадии переориентировки учащиеся усваивают элементарные теоретические знания, необходимые для контроля чужой речи и самоконтроля. В комплекс корректировочных фонетических упражнений вводится лингвистический комментарий, содержащий сведения о корректируемых явлениях, (артикуляция звука, изменение места ударения в формах слова, особенности реализации той или иной интонационной модели), приводятся типы возможных нарушений в русской речи, указываются способы устранения этих ошибок.

На втором этапе ориентировочной стадии - *собственно ориентировочном* - решаются три важнейшие задачи:

- 1) создание ориентировочной основы операций, направленных на анализ и сравнение изучаемых фонетических единиц;
- 2) развитие фонологического слуха;
- 3) создание основы для осознанной имитации корректируемых явлений.

Такой подход, предполагающий сочетание минимизированных теоретических сведений с упражнениями для анализа, упражнениями на наблюдение, упражнениями для развития фонологического и интонационного слуха, позволяет в наибольшей степени реализовать принцип сознательного овладения фонетическими навыками. Важно, что активная тренировка слуха становится основой для анализа и синтеза произносительных движений. Таким образом осуществляется целенаправленное параллельное формирование перцептивной и артикуляционной баз иностранного языка.

На данном подэтапе предлагаются языковые упражнения:

- упражнения для слухового анализа (акустические свойства звука, выделение ударного слога в многосложном слове, повышение или понижение тона в предложении);
- слуховые упражнения для сравнения (фонемные оппозиции, оппозиционные пары ритмических структур, интонационные

- модели, различающиеся местом интонационного центра);
- упражнения на наблюдение (функционирование звуков в разных фонетических контекстах, изменение значения фразы в зависимости от интонационного центра);
- упражнения для развития фонологического слуха (идентификация звука, определение типа ритмической модели слова, установление эмоционального значения высказывания);
- развернутый комментарий (описание артикуляции определенного звука с помощью артикуляционных схем,
- фонетического оформления фразы с использованием интонационных контуров).

**II.** Упражнения на стандартизирующей стадии должны обеспечивать автоматизацию . корректируемых фонетических навыков, формирование навыков самоконтроля и самокоррекции, создание основы для выполнения операций, связанных с фонемным анализом слова, установлением фонемо-звуко-буквенных соответствий, определением места ударного слога в слове и интонационного центра во фразе.

**III.** На варьирующе-стабилизирующей стадии фонетические навыки должны приобрести такие свойства, как подвижность и гибкость, поэтому отработка навыков производится в разных видах речевой деятельности. На данной стадии предусмотрены условно-коммуникативные упражнения, выполнение которых способствует правильному осуществлению стереотипизированных операций, связанных с опознанием и воспроизведением фонетических единиц в расширенном контексте (диалог или монолог). Важно, что разноуровневые единицы включаются в условия реальной коммуникации. Для этого отбираются наиболее типичные ситуации общения.

. Кроме указанных выше видов упражнений; в комплексе могут быть использованы задания тестового характера:

**I.** Упражнения, направленные на осознание разноуровневых фонетических явлений изучаемого языка.

**II.** Упражнения, направленные на сравнение фонетических единиц, образующих фонологические оппозиции.

. Корректирующие педагогические стратегии представляют собой систему приемов исправления ошибок, допущенных учащимися. Выбор корректирующих педагогических стратегий определяется в зависимости от того, кто исправляет ошибки: преподаватель (*педагогическая коррекция*), сам учащийся, который допустил нарушение (*самокоррекция*), или группа обучаемых (*взаимокоррекция*).

Коррекция фонетических навыков и корректирование (исправление) фонетических ошибок - это две стороны одной сложной проблемы - оптимизации методики обучения иноязычному произношению. Отношение к корректированию ошибок во многом зависит от обучающей модели или методической концепции.

При выборе корректирующих педагогических стратегий необходимо установление причин ошибки: недостаточный тренинг, отсутствие у учащегося способностей к изучению иностранного языка и др. Причина ошибки некоторым образом связана с мотивацией для ее исправления. В первом случае (недостаточный тренинг) происходит усиление мотивирующего фактора, так как расширение тренинговой программы "может привести к успеху. Во втором (отсутствие способностей к изучению иностранного языка) - возможно резкое снижение интереса к дальнейшей работе по коррекции иноязычных навыков и умений, потому что нет видимого прогресса.

Выбор методов корректирования может быть обусловлен оценкой значимости ошибок. Однако вопрос о значимости ошибок чрезвычайно сложен и потому неоднозначен в плане его решения. Устанавливая степень значимости нарушений, можно исходить из той частной цели обучения, которая ставится на данном конкретном занятии. Здесь можно использовать разные типы корректирования, выделяемые на основе, например, критерия «вид говорения»:

- а) интенсивная коррекция<sup>13</sup>, если допускаются ошибки при имитации;
- б) умеренная коррекция, если ошибки в репродуктивном говорении;
- в) минимальная коррекция, если ошибки в продуктивном говорении (W. Bleyhl).

Корректирование ошибок в иноязычной речи самым непосредственным образом связано с формированием навыков самокоррекции у обучаемых.

Применительно к фонетическому аспекту, на наш взгляд, невозможно - соотнесение конкретных типов - ошибок (артикуляционных, акцентуационно-ритмических и интонационных) со стадиями овладения иностранным языком, так как предполагается, что фонетическая система должна быть усвоена уже на начальной стадии. Типичные и устойчивые ошибки в произношении могут наблюдаться в речи обучаемого, обладающего достаточно высоким уровнем коммуникативной компетентности.

При решении проблем самоконтроля обучаемых мы опирались на концепцию «кольцевого процесса управления», принадлежащую

<sup>13</sup> Приведены термины, которые использовал W. Bleyhl.

Н. А. Бернштейну. Речевой самоконтроль представляет собой проверку результатов произведенного действия путем их сличения с внутренней программой. Процесс сличения предполагает опору на обратные связи от различных анализаторов, передающих информацию о речевом действии в центральную нервную систему. Исходя из этого, можно утверждать, что основой, самоконтроля является интегрированная структура обратных связей от речевых анализаторов.

В методической интерпретации самоконтроль - это умение контролировать и корректировать себя, другими словами, самоконтроль есть не что иное, как внутренний аппарат индивида, предназначенный для регулирования собственной речевой деятельности с целью получения максимально безошибочного речевого продукта. Следовательно, задача преподавателя - помочь учащимся в формировании навыков самоконтроля, т.е. научить, что и как контролировать и корректировать. Решение этой задачи в определенной степени связано с установлением характера взаимовлияния и степени взаимозависимости двух составляющих учебной деятельности - самоконтроля и самокоррекции.

На начальном этапе пооперационный контроль со стороны преподавателя позволяет зафиксировать допущенные учащимся ошибки, исправить их и тем самым создать условия для успешного выполнения действий, обеспечивающих реализацию моторной программы высказывания. При совершенствовании фонетических навыков обратная связь должна осуществляться самим обучаемым, который сравнивает выполненное действие с образцом-эталоном.

В третьей главе «Контроль в структуре модели обучения иноязычному произношению» дан анализ традиционных и тестовых форм контроля уровня сформированности фонетических навыков на неродном языке; рассмотрены базовые понятия теории фонетических тестов; подробно описано содержание разработанных тестовых материалов для разных сертификационных уровней.

Измерение уровня сформированности навыков и умений на разных этапах изучения языка позволяет судить о способностях данного индивида общаться на данном иностранном языке (Н. И. Красюк, Л. А. Свешникова, В. А. Коккота, Н. С. Шебеко, Ж. Л. Витлин 1995 и др.). В своем исследовании мы попытались уточнить определение рассматриваемого термина. Здесь и далее под «контролем в обучении иностранным языкам» мы будем понимать вид учебно-педагогической деятельности, направленной на установление индивидуального качественного уровня владения иностранным языком с помощью количественной оценки речевых действий обучаемого, выявления объектов для коррекционных мероприятий и разработки дальнейшей стратегии иноязычного



образования.

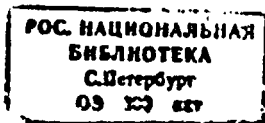
Построение рациональной системы контроля сформированности фонетических навыков на неродном языке (так же, как и других иноязычных навыков или умений) непосредственно связано с установлением конкретных объектов контроля. Думается, при обучении неродному языку объектом контроля должна стать иноязычная речевая компетентность, составной частью которой является *компетентность фонологическая (фонетическая)*. Последняя предполагает наличие теоретических знаний о фонетической системе изучаемого языка, практическое владение навыками восприятия фонетических единиц неродного языка и навыками фонетического оформления иноязычной речи.

Тестирование - одно из эффективных средств определения уровня владения речевыми навыками и умениями, поскольку является наиболее объективным и экономичным способом контроля. Результаты тестирования могут привлекаться для корректировки учебных планов и программ с целью их совершенствования, что должно способствовать оптимизации процесса обучения в целом.

Важной для тестирования фонетических навыков является проблема определения показателей фонетической чистоты иноязычной речи учащихся, что необходимо для установления типов ошибок, которые должны учитываться при оценке результатов тестового контроля.

Чрезвычайно сложный вопрос о типах ошибок, подлежащих фиксации, учету и оценке в тестах, решается тестологами неоднозначно. Сведение всех ошибок только к коммуникативно значимым и коммуникативно незначимым (см. Типовые тесты по русскому языку как иностранному 1999, 2001) не предполагает их четкого разграничения. Думается, следует исходить из того, что фонетические ошибки должны быть достаточно «яркими» нарушениями, чтобы любой тестор (даже нефонетист) мог легко их **идентифицировать**. Например, при оценивании результатов выполнения тестов мы предлагаем разделение сегментных ошибок на опозиционные (если ошибки приводят к разрушению фонемных оппозиций) и ошибки аллофонического варьирования (ошибочная реализация звука при сохранении дифференциальных признаков фонемы).<sup>14</sup> Что касается акцентуационно-ритмических и интонационных ошибок, то в этом случае следует засчитывать только правильную реализацию того или иного структурного

<sup>14</sup> Пример оппозиционной ошибки – неразличение при восприятии и при реализации русских звуков /l/ и /r/, а ошибка аллофонического варьирования – произнесение мягкой аффрикаты на месте твердой /s/.



признака: ударный слог, количество слогов, место интонационного центра, количество синтагм в предложении и т. д.

Исходя из того, что цель тестирования при обучении иноязычному произношению - выявление уровня владения навыками восприятия иноязычных фонетических явлений и навыками фонетического оформления речи на неродном языке и/или определение объема необходимых теоретических сведений о фонетической системе изучаемого языка, можно предложить рабочее определение фонетического теста. **Фонетический тест** - это специально разработанная компактная система устных и письменных заданий контролирующего характера, результаты выполнения которых оцениваются количественно по установленной шкале и интерпретируются качественно с целью определения у испытуемых истинного уровня сформированности фонетических навыков на неродном языке (навыков восприятия и артикуляции звуков и звукосочетаний, акцентуационно-ритмических и интонационных навыков).

При решении вопроса об отборе материала для фонетических тестов все исследователи исходят из специфики системы изучаемого языка. Так, материалом фонетических тестов по русскому языку как иностранному должны служить:

- фонемы в разных фонетических позициях и в разных звуковых последовательностях;
- акцентуационно-ритмические модели;
- синтагмы;
- типы интонационных моделей.

Тщательно отобранные объекты фонетического тестирования должны быть соотнесены с типами тестов, что позволяет разработчикам уже на предмодельной стадии подготовки тестовых заданий сосредоточить свое внимание, лишь на тех заданиях, которые обладают достаточной степенью надежности.

В фонетических тестах оценке подлежат

- **уровню сформированности навыков восприятия сегментных единиц** в слове или слове и навыков артикуляции звуков в разных фонетических контекстах;
- **уровень сформированности навыков опознания и реализации акцентуационно-ритмических моделей;**
- **уровень владения навыками синтагматического членения при восприятии и речепроизводстве;**
- **уровень сформированности навыков интонационного оформления разных коммуникативных типов высказывания при восприятии и речепроизводстве.**

Фонетические тесты имеют свои структурные особенности,

которые обусловлены прежде всего спецификой объектов фонетического тестирования.

Фонетические тесты имеют свои структурные особенности, которые обусловлены прежде всего спецификой объектов фонетического тестирования.

Мы пришли к выводу, что фонетический тест должен иметь следующую структуру (рис. 2):



Рис. 2. Структура фонетического теста

Нами предпринята попытка соотнести три параметра, важные для фонетического тестирования, с рейтингом, присваиваемым тестируемому. Цель разработки оценочной таблицы - качественная интерпретация получаемых при такой форме контроля результатов. В число параметров входят.

- уровень фонологической компетентности;
- типы фонетических ошибок;
- вербальная оценка.

Критерии для комплексной классификации фонетических тестов должны быть следующими: объект контроля, оценка результатов, периодичность применения, способ предъявления материала и способ подготовки.

С учетом новейших научных исследований мы можем предложить уточненный список основных требований к фонетическим тестовым заданиям:

- 1) соответствие задания цели данного этапа контроля;
- 2) насыщенность задания фонетическими явлениями, составляющими материал теста;
- 3) использование известных испытуемым лексико-грамматических явлений и синтаксических конструкций, в которых представлены определенные фонетические явления; тем самым можно избежать переключения внимания на другие языковые аспекты и речевые умения, не являющиеся в этом виде тестов объектами контроля;
- 4) соблюдение принципа «одно задание - одно речевое действие», так как с точки зрения психологии только одно из действий можно произвести, ясно представляя, что нужно для его осуществления;
- 5) простота и конкретность формулировки задания, не допускающей разночтений и двусмысленности;
- 6) расположение элементов задания в соответствии с правилами построения тестов.

К сожалению, до сих пор в методике преподавания иностранных языков не ставился вопрос о создании банка фонетических тестов. На основе имеющейся зарубежной и отечественной тестологической литературы произведен отбор тестовых заданий как уже применяемых в практике тестирования при обучении неродному языку, так и предлагаемых для использования, и, кроме того, в список включены задания, разработанные самим автором.

Все фонетические тестовые задания разделены на две группы - задания для восприятия и задания для реализации. Разделение на *тесты для восприятия* и *тесты для реализации* продиктовано прежде всего требованиями к организации тестирования: материал для восприятия должен предъявляться в аудитивной форме, а материал для реализации - в письменном виде (за исключением тестов для имитации).

Помимо названных групп тестовых заданий, которые по сути своей являются диагностирующими, так как направлены на выявление уровня сформированности навыков речевосприятия и навыков фонетического оформления речи на неродном языке, можно ввести особую группу заданий, относящихся к *тестам*

знаний. Разрабатывая эти тесты, мы исходили из того, что на основе знания аспектного материала, в который включается и владение фонетической и графической системой языка, невозможно развитие речевой компетентности. Тесты знаний могут использоваться как для студентов-филологов, так и для студентов-нефилологов.

В тестах знаний проверяются следующие знания в области фонетики:

- 1) знание, необходимое для формулировки правила и определения понятия;
- 2) знание (узнавание), позволяющее распознавать языковые явления, устанавливать их специфические характеристики; считается, что такой вид знания возникает на стыке знания и навыка, поскольку оно формируется непосредственно в процессе овладения речевой деятельностью на неродном языке.

При разработке тестовых компьютерных программ следует применять эффективные мультимедийные технологии обучения иностранным языкам. Одним из основных принципов построения таких программ является максимальное использование всех каналов подачи информации, сопровождаемое возможностью осуществления обратной связи через поддержку текущего контроля и самоконтроля при выполнении заданий. Именно мультимедийные средства позволяют разнообразить тестовые задания и тем самым повысить интерес обучаемых к дальнейшему изучению иностранного языка (в частности, к совершенствованию иноязычных фонетических навыков).

Фонетическая чистота речи свидетельствует о соответствующем уровне общего владения неродным языком, поэтому, думается, субтесты «Фонетика» можно рассматривать как составную часть теста общего владения по русскому языку как иностранному.

Избранный нами лингвистический подход к построению фонетических тестов позволяет минимизировать тестовый материал благодаря ограничениям элементов языка со стороны самой системы. Кроме того, можно сделать тест более экономичным, если, разрабатывая национально-ориентированный фонетический тест (тест языковой чувствительности), включить в него только элементы, которые не совпадают в родном и изучаемом языках.

Цель фонетических тестовых заданий в субтесте «Фонетика. Графика» для *Элементарного уровня* - проверка уровня сформированности артикуляционных, акцентуационно-ритмических и интонационных навыков на русском языке (восприятие и воспроизведение). В процессе тестирования должны проверяться:

- а) артикуляционные навыки, необходимые для воспроизведения звуковых последовательностей в слове и во фразе;
- б) навыки установления фонемо-звуко-буквенных соответствий;
- в) акцентуационно-ритмические навыки при восприятии изолированных слов и их фонетической реализации;
- г) навыки определения места интонационного центра во фразе (при восприятии минидialogов) и навыки интонационного оформления коммуникативных четырех типов высказываний (при чтении вслух диалогического текста, относящегося к социально-бытовой сфере общения).

В процессе тестирования на *Базовом уровне* контролируются;

- а) слуховые навыки при восприятии фонем как в изолированных словах, представленных в минимальных парах, так и в словах, включенных в контекст предложения (опознание дифференциальных фонемных признаков: глухость/звонкость, твердость/мягкость, смычность/щелевость, смычность/аффрикатность, щелевость/аффрикатность и др.);
- б) акцентуационно-ритмические навыки при восприятии изолированных слов и звуковых последовательностей во фразе;
- в) навыки определения места интонационного центра во фразе (при восприятии);
- г) артикуляционные навыки, необходимые для воспроизведения звуковых последовательностей в слове и во фразе;
- д) акцентуационно-ритмические навыки при чтении вслух;
- е) навыки интонационного оформления высказывания при чтении диалогических текстов.

На /сертификационном уровне проверяются'

- а) уровень сформированности навыков адекватного восприятия на слух слов и предложений;
- б) уровень сформированности артикуляционных навыков при воспроизведении сложных звуковых комплексов (слова, синтагмы, предложения);
- в) уровень сформированности акцентуационно-ритмических навыков при восприятии и чтении вслух слов, представленных в графической форме;
- г) уровень владения навыками установления фонемо-звуко-буквенных соответствий.

Цель фонетических тестовых заданий для // *сертификационного уровня* - проверка уровня сформированности интонационных навыков, необходимых для понимания аудитивно представленной информации и фонетического оформления устного высказывания на русском языке. В процессе тестирования проверяются:

- а) навыки определения места интонационного центра во фразе и навыки установления эмоциональных значений, передаваемых интонационными средствами;
- б) навыки интонационного оформления высказывания с помощью интонационных средств, служащих для передачи эмоционального состояния;
- в) навыки синтагматического членения монологического текста, относящегося к сфере устного официального общения.

Цель фонетических тестовых заданий для /// *сертификационного уровня* - проверка сформированности у испытуемых интонационных навыков, необходимых для понимания информации, представленной в слуховой модальности, и для интонационного оформления устного высказывания на русском языке.

В процессе тестирования проверяются:

- а) навыки установления эмоциональных значений, передаваемых интонационными средствами: мелодикой, интенсивностью, длительностью, темпом, тембром, паузой;
- б) навыки интонационного оформления высказывания с помощью интонационных средств, служащих для передачи эмоциональных значений.

На *IV сертификационном уровне* проверяется **Сформированность интонационных навыков на русском языке, необходимых для идентификации оттенков эмоциональных значений высказываний, представленных в аудитивной форме, и для интонационного оформления устных высказываний в связном тексте:**

- а) навыки установления оттенков эмоциональных значений и разных эмоциональных состояний, передаваемых интонационными средствами: мелодикой, интенсивностью, длительностью, темпом, тембром, паузой;
- б) навыки интонационного оформления высказываний в связном тексте (диалоге) с помощью интонационных средств, служащих для передачи оттенков эмоциональных значений и эмоциональных состояний.

В четвертой главе «Экспериментальная проверка эффективности модели обучения иностранцев русскому произношению» представлены результаты реализации разработанной обучающей модели.

С целью проверки оптимальности разработанной нами модели обучения иностранцев русскому произношению и эффективности комплекса корректировочных фонетических упражнений, определения степени объективности тестового контроля был проведен обучающий эксперимент, который включал в себя разведывательный и основной эксперименты. Цель разведывательного эксперимента заключалась в том, чтобы проверить рабочую гипотезу: оптимизация процесса обучения иностранцев русскому произношению возможна, если в учебной модели учитывается взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля. Разведывательный эксперимент в целом подтвердил возможность реализации выдвинутой гипотезы, позволил уточнить структуру обучающей модели, установить соотношение видов упражнений, выбрать оптимальные способы презентации теоретических сведений и организации фонетического материала. После завершения разведывательного эксперимента были изменены формулировки некоторых тестовых заданий и уточнены количественные параметры оценки фонетической чистоты русской речи иностранных учащихся.

Для проверки действенности усовершенствованной модели обучения русскому произношению был проведен основной обучающий эксперимент. Он проводился на факультете международного академического сотрудничества Тверского государственного технического университета в период с 15 ноября по 15 декабря 2002 года (48 часов аудиторных занятий). В эксперименте приняли участие 28 студентов из Индии, Бангладеш и Шри-Ланка.

Основной обучающий эксперимент включал в себя:

- 1) входной тест (Элементарный уровень);
- 2) организацию и проведение обучающей (корректирующей) программы;
- 3) итоговый тест (Базовый уровень).

Входной тест предназначался для установления исходного уровня сформированности фонетических навыков у обучаемых. Применение тестовой методики позволило получить объективную информацию об уровне владения навыками фонетического оформления русской речи. В качестве входного теста использовался разработанный нами субтест «Фонетика. Графика» (Элементарный уровень).



На основе анализа рабочих и регистрационных матриц испытуемых были отобраны фонетические явления, при опознании и/или реализации которых были допущены ошибки большинством испытуемых. Исходя из предложенных нами критериев лингвометодического описания фонетических ошибок, приведенных в I главе настоящего исследования, было установлено, что именно эти нарушения являются недопустимыми для данного этапа обучения. Был произведен отбор фонетических явлений, которые должны были стать материалом корректировочного курса для студентов экспериментальных групп. Разработанный комплекс упражнений предполагал формирование «фонологической компетентности» обучаемых на основе коррекции фонетических навыков, проводимой с целью создания оптимальных условий для овладения навыками фонетического оформления русской речи.

Комплекс корректировочных фонетических упражнений ориентирован на следующие принципы обучения на неродном языке:

- принцип активного использования языка обучения (*принцип коммуникативности*);
- принцип осознанной работы с фонетическими единицами разных уровней (*принцип сознательности в обучении*);
- принцип учета уровня владения языком обучения;
- принцип учета национально-культурных особенностей учащихся.<sup>15</sup>

По окончании эксперимента испытуемым КГ (контрольная группа) и ЗГ (экспериментальная группа) был предложен субтест «Фонетика» (Базовый уровень). Результаты тестирования отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнение усредненных результатов выполнения входного  
И ИТОГОВОГО тестов (%)**

	КГ <sub>1</sub>	КГ <sub>2</sub>	ЗГ <sub>1</sub>	ЗГ <sub>2</sub>
<b>Тест Эл</b>	<b>59,8</b>	<b>60,6</b>	<b>60,9</b>	<b>59,6</b>
<b>Тест БУ</b>	<b>62,7</b>	<b>64,1</b>	<b>78,7</b>	<b>79,7</b>

Обучение по разработанной нами методике коррекции позволило учащимся ЗГ показать вполне удовлетворительные

<sup>15</sup> Данные принципы даны в трактовке А. И. Сурыгина (2000).

результаты при выполнении тестовых заданий для восприятия, хотя до начала эксперимента уровень сформированности навыков опознания звуков, образующих фонемные оппозиции, ритмических структур и интонационных моделей был очень низким.

Результаты экспериментальной проверки подтвердили эффективность разработанной модели обучения иноязычному произношению: интерпретация допущенных учащимися фонетических нарушений на основе диагностики позволяет правильно спланировать корректировочную программу; комплекс упражнений, построенный с учетом стадильности коррекции фонетических навыков, способствует повышению уровня фонологической компетентности обучаемых; с помощью тестового контроля может быть установлен уровень сформированности фонетических навыков при речевосприятии и речепроизводстве.

В заключении диссертации сформулированы основные выводы проведенного исследования и намечены проблемы, требующие дальнейшего изучения в целях совершенствования методики обучения иностранных учащихся фонетической стороне русской речи.

Для развития методики преподавания русского языка как иностранного необходимо решение проблем, связанных с оптимизацией процесса обучения фонетическому аспекту. Это определило направление настоящего исследования, в ходе которого была разработана модель обучения иностранцев русскому произношению, основанная на взаимосвязи диагностики фонетических нарушений, коррекции фонетических навыков и контроля уровня сформированности навыков фонетического оформления иноязычной речи.

Результаты аудиторного и экспериментального обучения подтвердили правильность выдвинутой гипотезы, согласно которой учет взаимосвязи элементов обучающей модели способствует созданию оптимальных условий для коррекции навыков фонетического оформления русской речи, повышает объективность контроля и обеспечивает иностранным учащимся достаточно высокий уровень фонологической компетентности.

Есть все основания полагать, что разработанная модель обучения русскому произношению может быть использована для носителей любых национальных языков, изучающих русский язык как в языковой, так и в неязыковой среде.

Полученные нами результаты могут служить стимулом для последующих исследований в этой области. Так, например, ощущается необходимость в научном обосновании использования современных компьютерных технологий для разработки эффективных средств обучения русской фонетике:

аудиовизуальные курсы, учебные пособия для дистанционного обучения и т. п. Предполагается, что идеи, высказанные в данном диссертационном исследовании, найдут практическое применение в создании учебных фонетических пособий для разных сертификационных уровней. Дальнейшего исследования требуют и вопросы, связанные с фонетическим тестированием: совершенствование приемов тестового контроля фонетических навыков, улучшение характеристик фонетических тестов. Перспективным является решение таких спорных вопросов, как оптимальное соотношение тестов восприятия и тестов реализации в субтестах «Фонетика» для разных сертификационных уровней, зависимость объема теста и типов фонетических заданий от уровня общего владения неродным языком, создание модульного фонетического теста для филологов, апробация разработанных тестов по фонетике на более широком контингенте обучаемых.

В приложении представлены фрагменты комплекса корректировочных фонетических упражнений, субтесты «Фонетика» для Элементарного и Базового уровня, тест достижений (разведывательный эксперимент), банк фонетических тестов.

**По теме диссертации автором опубликованы следующие работы:**

**Монографии и учебные пособия**

1. Федотова Н.Л. Фонетическое тестирование: проблемы и перспективы (в аспекте преподавания русского языка как иностранного). - СПб., 2002. - 240 с. (15 п. л.).
2. Любимова Н. А., Федотова Н. Л., Егорова И. М. Фонетика в практическом курсе русского языка (учебное пособие для преподавателей). - Л., 1993. - 92 с. (6,4 п. л.).
3. Федотова Н. Л. Фонетический корректировочный курс для иностранных студентов технических специальностей. - Тверь, 1992. - 31 с. (2,1 п. л.).
4. Федотова Н. Л., Феоклистова В. М., Иванова Т. А. Вот это да! (учебное пособие по русской разговорной речи). - Тверь, 1995. - 59 с. (3,8 п. л.).
5. Федотова Н.Л. Если сказал [а]... (учебное пособие по фонетике). - Тверь, 1999. - 95 с. (6,6 п. л.).
6. Федотова Н. Л., Нефедьева В. С. Да? Да! (учебное пособие для иностранцев по обучению интонации русского языка). - СПб., 2003. - 72 с. (5 п. л.).

## Статьи

7. Федотова Н. Л. О понятии произносительной ошибки и проблеме классификации фонетических нарушений в речи на неродном языке / Язык специальности. - Л.: Изд. ЛГУ, 1989. - С. 104-111 (0,6 п. л.).

8. Федотова Н. Л. Принципы построения комплекса корректировочных фонетических упражнений // Русский язык за рубежом, 1993. № 4. - С. 43-47 (0,5 п. л.).

9. Любимова Н. А., Федотова Н. Л. Лингвистический и методический аспекты проблемы фонетической ошибки в речи на неродном языке / Повышение эффективности обучения иностранных студентов на основе активизации учебно-адаптационного процесса. - Тверь, 1994. - С. 38-42 (0,3 п. л.).

10. Федотова Н. Л. К определению термина «фонетический тест» / Мат-лы XXIX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. - Вып. 9. Рус. язык как иностранный и методика его преподавания. Ч. 3. - СПб., 2000. - С. 28-31 (0,3 п. л.).

11. Федотова Н.Л. Перспективы использования тестовой методики при обучении иноязычному произношению / Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. - Вып. IV. - СПб., 2000. - С. 319-325 (0,4 п. л.).

12. Федотова Н.Л. К проблеме создания банка фонетических тестов в курсе РКИ / Актуальные проблемы преподавания русского языка в техническом вузе. - СПб., 2001. - С. 99-102 (0,3 п. л.).

13. Федотова Н.Л. Оценочная таблица для определения уровня сформированное™ фонетических навыков на неродном языке / Материалы XXX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. - Вып. 16. Ч. 3. - СПб., 2001. - С. 25-28 (0,3 п. л.).

14. Федотова Н.Л. Актуальные проблемы контроля в обучении русскому языку как иностранному / Всероссийская конференция «Русский язык на рубеже тысячелетий». 26-27 окт. 2000 г. Материалы докладов и сообщений в 3-х т. Т. 3. Теория и практика преподавания русского языка. Традиции и перспективы. - СПб., 2001. - С. 253-259 (0,4 п. л.).

15. Федотова Н.Л. К вопросу о фонетической ошибке и самокоррекции при овладении неродным языком / Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Мат-лы **IV** международной научно-практической

конференции «Русистика и современность» 28-29 июня 2001 г. - СПб., 2002. - С. 177-186 (0,7 п. л.).

16. Федотова Н. Л. Проблема тестовой оценки уровня сформированности фонетических навыков на неродном языке // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 2. - Вып. 2 (№ 10). 2002. - С. 64-70 (0,4 п. л.).

17. Федотова Н. Л. К вопросу о фонетическом аспекте в преподавании иностранного языка / Лингвистика, методика и культурология в преподавании русского языка как иностранного: Сб. статей. - СПб., 2003. - С. 185-191 (0,4 п. л.).

18. Федотова Н. Л. Понятие «коррекция фонетических навыков» в методике преподавания иностранных языков / XXXII международная филологическая конференция. Сборник. - Вып. 15. Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 11-15 марта 2003 г. С.-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. - СПб., 2003 - С. 271—278 (0,4 п. л.).

19. Федотова Н. Л., Лайткел М. В. О принципах построения комплекса диалогизированных фонетических упражнений для начального этапа обучения русскому языку как иностранному / X Конгресс МАПРЯЛ7 Русское слово в мировой культуре. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. Том III. - Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному. - СПб., 2003. - С. 41-45 (0,3 п. л.).

#### Тезисы международных и межвузовских конференций

20. Федотова Н. Л. К определению понятия фонетической ошибки / Актуальные проблемы описания и преподавания русского языка. - Харьков, 1988. - С. 75-76 (0,1 п. л.)

21. Федотова Н. Л. Особенности работы над текстами с фонетической направленностью при обучении иностранных студентов-нефилологов русскому произношению / Учебная лексикография и текстология. - Краснодар, 1989 - С. 176—177(0,1 п. л.).

22. Федотова Н. Л., Белевич Т. Ю., Радужан М. В. Преемственность в обучении фонетическому оформлению русской речи иностранных студентов-нефилологов на начальном этапе обучения / Фонетика. Теория и практика преподавания. Материалы I Международного симпозиума МАПРЯЛ.-М., 1989.-С. 157-158 (0,1 п. л.).

23. Федотова Н. Л. О критериях классификации фонетических нарушений в речи на неродном языке / Проблемы описания и преподавания русского языка как иностранного. - М., 1989. - С. 86 (0,1 п. л.).

24. Федотова Н., Ермолаева М., Штайфензанд К. Учет лингвистического прогноза фонетических нарушений в русской речи иностранцев при обучении в условиях национально-русского двуязычия / Психолингвистические и педагогические основы обучения русскому языку в условиях нерусской языковой среды. - Тбилиси, 1989. - С. 105-106 (0,1 п. л.).

25. Федотова Н. Л. Специфика обучения русскому произношению мононациональных групп иностранных учащихся / Системный подход в обучении русскому языку мононациональных групп иностранных студентов. - Иркутск, 1990. - С. 6-8 (02 п. л.).

26. Федотова Н. Л., Штайфензанд К. Фонетический корректировочный курс для иностранных студентов-нефилологов / Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. - М., 1990. - С. 630-631 (0,1 п. л.).

27. Федотова Н. Л. Лингвистический, и методический аспекты исследования нарушений сегментной организации слора в речи на неродном языке / Язык и словесность. Ч. II. - Ташкент, 1990. - С. 56-57 (0,1 п. л.).

28. Федотова Н.Л. Фонетический аспект в обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов / Проблемы оптимизации содержания, методов и средств обучения русскому языку как иностранному на 1 курсе основных факультетов. - Владимир, 1990. - С. 48-49 (0,1 п. л.).

29. Любимова Н. А., Федотова Н. Л. Лингвистический и методический аспекты сопоставления звуковых систем при обучении неродному языку / Лингвистические и методические вопросы обучения русскому языку как иностранному. Тезисы докладов и сообщений. V Международный симпозиум МАПРЯЛ-90. Болгария. - Велико Тырново, 1990. - С. 118-119 (0,1 п. л.). -

30. Федотова Н. Л. Отбор теоретических знаний о фонетической системе русского языка при обучении иностранцев-нефилологов / Материалы республиканской научно-методической конференции «Вопросы совершенствования обучения (иностранному) языку как

средству межнационального общения».- Харьков, 1991. - С. 102-104(0,1 п. л.).

31. Федотова Н. Л. Стадиальность коррекции слухо-произносительных навыков / Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. - Вып. 1. Ч. 2. - Харьков, 1991. - С. 500-501 (0,1 п. л.).

32. Федотова Н. Л. Преимущество в формировании и развитии фонетических навыков у иностранных учащихся-нефилологов на начальном и основном этапах обучения / Учебно-воспитательный процесс на подготовительном факультете: новые подходы и результаты. Мат-лы межвузовской научно-методической конференции. - Ростов-на-Дону, 1991. - С. 60-61 (0,1 п. л.).

33. Федотова Н. Л. Учет особенностей контроля при обучении произношению на основном этапе / Актуальные проблемы теории и практики обучения русскому и иностранному языкам. - Ч. 1. - Краснодар, 1992. - С. 16-17 (0,1 п. л.).

34. Федотова Н. Л., Клоппенбург Д. Использование фонетических тестов при обучении произношению на основном- этапе / Тезисы международной конференции филологического факультета МГУ. - М., 1994. - С. 105-107 (0,1 п. л.).

35. Федотова Н. Л. Вводно-фонетический курс для иностранцев, изучающих русский язык на краткосрочных курсах / Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ «Фонетика в системе языка». - М., 1996. - С. 99 (0,1 п. л.).

36. Федотова Н. Л., Феоклистова В. М.; Иванова Т. А. Структура пособия по русскому языку для начинающих (краткосрочные формы обучения) / Традиции и инновации в обучении иностранных учащихся в российских вузах. - Тверь, 1997. - С. 71-73 (0,2 п. л.).

37. **Любимова Н. А., Федотова Н. Л. Фонетический аспект** в сертификационном тестировании / Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе. Материалы международной научно-практической конференции. - СПб., 1998. - С. 349-350 (0,1 п. л.).

38. Федотова Н. Л. Содержание спецкурса «Фонетика» для австрийских учащихся / Международное академическое сотрудничество, на рубеже тысячелетий: проблемы и перспективы. -Тверь, 1999. -С. 84-85 (0,1 п. л.).

39. Федотова Н. Л. Использование тестовой методики при обучении иноязычному произношению / Русистика и современность. Мат-лы второй международной научно-

практической конференции. - СПб., 1999. - С- 127-128 (0,1 п. л.).

40. Федотова Н. Л. Типы упражнений и виды заданий в коррективном фонетическом курсе для иностранцев-нефилологов / Обучение иностранных специалистов в вузах: Проблемы, тенденции, решения. Мат-лы всероссийской научно-практической конференции. - Тверь, 1999. - С. 168-169(0,1 п. л.).

41. Федотова Н. Л. Структура фонетического теста / Мат-лы XXVIII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. - Вып. 19. Ч. 3. - СПб., 1999. - С. 44-46 (0,1 п. л.).

42. Федотова Н. Л. Сегментные ошибки: психолингвистический аспект / Общеобразовательные дисциплины и язык специальности в профессиональной подготовке национальных кадров на начальном этапе обучения в вузе. Мат-лы международной конференции. - М., 2000. - С. 297-300 (0,2 п. л.).

43. Федотова Н. Л. К вопросу о развитии навыков самоконтроля при обучении иноязычному произношению / Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом. Тезисы докладов международной научной конференции. Филологический факультет МГУ им, Ломоносова. 4-6 дек. 2001 г. - М., 2001. - С. 324-326 (0,1 п. л.).

44. Федотова Н. Л. Коррекция фонетических навыков и коррекция фонетических ошибок при обучении иноязычному произношению / Фонетика в системе языка. Тезисы III Международного симпозиума МАПРЯЛ. Москва, 20-21 ноября 2002. - М., 2002. - С. 185-187 (0,2 п. л.).



Лицензия ЛП № 000156 от 27.04.99 г.

Подписано в печать 23.04.2004 г. Формат 60x84/16.  
Авт. л. 2,45 Уч.-изд. л. 3,0. Тираж 100 экз. Заказ № 56.

Филологический ф-т СПбГУ  
ОНУТ филологического факультета СПбГУ

199034, С.-Петербург, Университетская наб, 11.  
199034, С.-Петербург, Университетская наб., 11.





W-9423