



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО - УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО -
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ШВЕЦОВА ЕВГЕНИЯ ОЛЕГОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ
ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование
Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе
Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объём заимствований:
97 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Швецова Е. О.

Работа рекомендована к защите
зав. кафедрой, доктор педагогических наук,
профессор Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат филологических наук, доцент
Заседателева М. Г.

Быстрой

**Челябинск
2020**

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	10
1.1 Определение понятия фонологической компетенции.....	10
1.2 Структура и содержание фонологической компетенции.....	20
1.3 Формирование фонологической компетенции с использованием специальных упражнений на занятиях по английскому языку.....	29
1.4 Модель формирования фонологической компетенции.....	37
1.5 Педагогические условия эффективного функционирования модели формирования фонологической компетенции в процессе обучения второму иностранному языку (английскому).....	55
Выводы по первой главе.....	62
Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ.....	64
2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментальной работы.	64
2.2 Ход и динамика опытно-экспериментальной работы.....	79
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы.....	102
Выводы по второй главе.....	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	113
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	117
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	127

ВВЕДЕНИЕ

Политика поликультурализма и глобализации, поддерживаемая и поощряемая мировым политико-экономическим сообществом на протяжении вот уже нескольких десятилетий, привела к обширному расширению и разветвлению политических, социальных и экономических контактов между странами что, в свою очередь, обеспечило богатые возможности для общения и обмена информацией между носителями разных культурных кодов. Вследствие этого произошёл обоснованный рост необходимости обучения различным видам иноязычной речевой деятельности, направленной на успешное решение коммуникативных задач [15]. Успешное решение коммуникативных задач в процессе иноязычного речевого общения обуславливается степенью развитости и владения коммуникативной компетенцией, основой которой служат составляющие её лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции, которые, также включают в себя множество субкомпетенций [22]. В данном исследовании мы обращаемся к лингвистической компетенции, в частности, к одной из составляющих её частей – фонологической компетенции, поскольку считаем, что уверенное владение фонологической компетенцией и её адекватное применение играют значительную роль в выстраивании эффективного речевого взаимодействия и обеспечении продуктивного результата заявленного коммуникативного процесса.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (от 07.08.2014 №947) владение фонологической компетенцией по направлению филологии реализуется в способности к адекватной устной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, а также соответствующим содержанию образования уровнем владения вторым изучаемым иностранным языком с учётом освоения присущих ему элементов языковой системы [62].

Мы исследуем фонологическую компетенцию и возможности её формирования у студентов, изучающих английский язык как второй иностранный язык, заметим, что первым иностранным языком у них будет немецкий язык. Важной составляющей фонологической компетенции, на наш взгляд, является просодика, представляющая собой совокупность просодических компонентов (интонация, ритм), обеспечивающих структурно-смысловое оформление речевого взаимодействия [58]. Значимость обоих просодических компонентов не подвергается сомнению, однако, в данной работе мы, основываясь на проведённых нами анализе академической литературы, своеобразном сравнительно-типологическом исследовании фонологических систем двух изучаемых языков (немецкого и английского), осознанно уделяем пристальное внимание именно работе над интонацией. Целесообразность нашего выбора обосновывается значительными различиями в употреблении интонационных юнитов в немецком и английском языках при одновременном значительно меньшем расхождении ритмической организации языков (немецкого и английского) [26].

Формирование корректного представления о фонологической системе языка в целом и о компонентах этой системы в частности, по нашему мнению, является одним из важнейших факторов обеспечивающих развитие и совершенствование коммуникативной компетенции как необходимого инструмента иноязычного общения. В частности, интонационное оформление речи, реализуемое с помощью владения фонологической компетенцией, декодирует семантическую сторону направленного речевого сообщения и позволяет реализовывать личностный аспект в заданной коммуникации. Успех межличностного и межкультурного общения во многом зависит от владения фонологической компетенцией и позволяет с первых минут общения детерминировать носителя или не носителя языка и степень фонологической грамотности, высокие показатели которой указывают на уверенный и продвинутый уровни владения языком, а также

отражают понимание происходящих внутриязыковых процессов субъектом.

Как показывает практика, владение фонологической компетенцией обучающимися находится на низком уровне или полностью отсутствует, особенно в сравнении, например, с грамматической и лексическими компетенциями, зачастую демонстрирующими достаточную сформированность для адекватной реализации коммуникативной компетенции [91]. Обучающиеся испытывают большие трудности в практическом применении фонологических элементов потому, что в принципе имеют достаточно скудные представления об описываемых языковых процессах [16]. Недостаточные теоретические сведения, их практическая неподкреплённость и интерференция пресекают не только развитие но, зачастую, и формирование фонологической компетенции, тем самым обеспечивая безусловную деформацию и деградацию коммуникативной компетенции, столь необходимой для успешного и продуктивного общения.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена на социо-культурном и общественно-политическом уровнях речевого взаимодействия необходимостью осуществления коммуникации на английском языке, как на языке международного общения. На социально-педагогическом уровне актуальность определяется перманентно возрастающими требованиями к качеству высшего образования. На теоретико-методологическом уровне – потребностью в создании теоретических основ формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции). На методико-технологическом уровне актуальность обусловлена необходимостью разработки соответствующих методик по формированию и развитию фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции).

Объект исследования: процесс обучения английскому языку как второму иностранному;

Предмет исследования: формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному;

Цель исследования: разработать и апробировать на практике варианты упражнений для формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному;

Гипотеза данного исследования заключается в том, что формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному происходит эффективнее при использовании в процессе обучения разработанных нами упражнений.

Для проверки гипотезы и достижения целей исследования были определены следующие задачи:

- 1) изучить педагогическую, психологическую и методическую литературу по данной проблеме;
- 2) уточнить понятие «фонологическая компетенция» и дать его характеристику как компонента коммуникативной компетенции;
- 3) разработать структурно-функциональную модель формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному;
- 4) определить необходимые педагогические условия эффективного функционирования разработанной нами модели;
- 5) разработать упражнения, направленные на формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному;
- 6) организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с

целью проверки эффективности разработанных нами упражнений;

7) проанализировать и описать результаты опытно-экспериментальной работы;

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ педагогической, методической и психологической литературы по проблеме исследования;
- экспериментальное обучение;
- тестирование;
- обработка результатов эксперимента в соответствие с методами математической статистики.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют работы по педагогике Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова; по психологии обучения иностранному языку Б.В. Беляева, Р. Гарднера, М.М. Васильевой, М.А. Холодной; по языкознанию Е. А. Бурой, И.Е. Галочкиной, Е.Б. Карневской, Д. Кристала, М.А. Соколовой, Н.С. Трубецкого, Т.И. Шевченко; по методике формирования и развития фонологической компетенции: К.Ю. Вартановой, Ж.Б. Верениновой, Н.Л. Гончаровой, А.А. Хомутовой.

Теоретико-экспериментальная работа проходила в 3 этапа.

На первом этапе проходило изучение и анализ научной литературы по психологии, педагогике и методике. Разрабатывалась историография проблемы с целью исследования ее современного состояния. На основании анализа научных данных и существующего опыта исследования проблемы были сформулированы исходные позиции исследования, базовая терминология, был организован и проведен констатирующий этап эксперимента.

Второй этап представлял собой теоретическую разработку способов решения проблемы исследования: определялись и реализовывались

методологические подходы, выделялись особенности предмета исследования, разрабатывалась структурно-функциональная модель формирования и развития фонологической компетенции, определялись педагогические условия эффективного функционирования разработанной нами модели, разрабатывались упражнения. Кроме того, проводилась апробация и корректировка разработанных нами упражнений, проверка и уточнение выводов, полученных в ходе исследования, оценка этапов эксперимента.

На заключительном этапе происходило обобщение полученных данных и их описание, корректировка практических рекомендаций, оформление диссертационного исследования.

Научная новизна состоит в том, что определена теоретико-методологическая основа решения исследуемой проблемы. Совокупность системно-деятельностного и компетентностного подходов обеспечивает корректность постановки проблемы, возможность комплексного изучения, создания теоретического и практического аппарата для достижения цели исследования. На основе компетентностного подхода разработаны упражнения, направленные на формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции).

Теоретическая значимость данного исследования заключается в создании структурно-функциональной модели формирования фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному, а также в определении педагогических условий эффективного функционирования разработанной нами педагогической модели.

Практическая значимость заключается в разработке специальных тематически-включённых в содержание образования упражнений, направленных на формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента ФК); определены уровни и показатели сформированности фонологической компетенции; разработаны научно-

методические рекомендации по формированию и развитию фонологической компетенции (просодического компонента ФК). Основные результаты исследования обсуждались на международных научно-практических конференциях «Современная наука и молодые учёные» (февраль 2020 г.), «Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения» (февраль 2020 г.). Материалы исследования могут быть использованы в массовой практике в процессе обучения английскому языку.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. Определение понятия фонологической компетенции

В современном обществе важность владения английским языком не вызывает сомнений, поскольку он не только является третьим по распространённости языком, но также весьма доступен для изучения, что даёт ему некоторое преимущество в сравнении с другими мировыми языками, например, китайским или хинди [52]. Несомненно, для успешного взаимодействия на английском языке необходимо сформировать и развить (иноязычную) коммуникативную компетенцию, которая, в свою очередь, состоит из нескольких субкомпетенций, одна из которых представляет для нас особый интерес и является предметом нашего исследования [22]. Речь идёт о фонологической компетенции, проблема формирования и развития которой, по нашему мнению, является достаточно актуальным вопросом.

Запрос на изучение иностранных языков с каждым годом увеличивается, что является следствием таких мировых процессов как, например, глобализация и поликультурализм [53]. В современном обществе владение иностранным языком (иногда, и не одним) является необходимостью для огромного количества людей, поскольку язык представляет собой «инструмент» [56], важность которого не только в профессиональной деятельности, политической и экономической областях, но и в бытовой сфере не стоит недооценивать.

Качество подготовки будущего специалиста напрямую связано с содержанием образования, представляющего собой многоуровневую педагогическую модель, целью которой является формирование профессионально востребованной вторичной языковой личности с развитыми когнитивными, коммуникативными и рефлексивными способностями [18]. Одной из частных целей обучения иностранному языку является направленное формирование фонологической компетенции,

поскольку студенты и выпускники языковых вузов и специальностей, которые изучают иностранный язык в качестве второго иностранного (в частности, английский язык) зачастую, к сожалению, демонстрируют не вполне системное и качественное владение фонологической компетенцией, несмотря на усиленную работу и упорный труд преподавателей [16].

Существуют несколько причин, которые препятствуют успешному формированию и развитию фонологической компетенции на разных этапах: школьном и вузовском. Рассуждая о причинах, препятствующих продуктивному формированию и развитию фонологической компетенции на школьном этапе, стоит отметить общую ограниченность содержания учебной программы на предмет фонологии, нехватку времени, низкую сформированность слухо-произносительных умений и навыков, недостаточную развитость других компетенций (например, лексической, грамматической) [25]. Для формирования и развития фонологической компетенции уже необходимо обладать определённой базой знаний и пониманием процессов, происходящих в языке. Так, например, допустимая в фонетике и во владении фонетической компетенцией аппроксимация (приближённое к классическому, правильному произношению, продукция речи) недопустима при корректном и адекватном владении фонологической компетенцией [8; 16]. Школьная программа даже старших классов, зачастую, не делает должного акцента на элементы фонологической системы, например, такие как интонация, ударение, темп и ритм, а ведь они играют значительную роль в определении и повышении продуктивности передаваемого или получаемого сообщения [30]. В рамках нашего исследования данный тезис особенно актуален, поскольку в английском языке, равно как и в немецком (в меньшей степени, чем в английском) интонация влияет на семантику высказывания [84].

Относительно нашего исследования и его условий, можно выделить ещё несколько причин слабой сформированности фонологической компетенции. Студенты, изучающие

второй иностранный язык, неважно, какой – английский, немецкий, французский – в силу содержания учебной программы не имеют доступа к обширным и глубоким познаниям в отношении лингвистических паттернов изучаемого языка [79]. Ограниченность в содержании образования, учебного времени, не всегда высокая приоритетность второго иностранного языка – всё это причины слабо сформированной коммуникативной компетенции и, соответственно, составляющих её субкомпетенций, среди которых присутствует и фонологическая компетенция [17]. На этапе обучения в вузе, ограничивающие развитие и совершенствование фонологической компетенции причины, в основном, сводятся к недостаточности и несостоятельности единоразового применения вводно-фонетического курса (далее ВФК), на котором и рассматриваются вопросы фонологии. Сформировав начальный или средний уровень владения фонологической компетенцией в течение ВФК на младших курсах студент, как правило, к окончанию учёбы обнаруживает деградацию или значительную деформацию навыка при наличии которых требуемое продуктивное коммуникативное взаимодействие представляется трудноосуществимым [9; 16].

Глобальное решение обозначенных проблем Гончарова Н.Л. видит в изменении самого подхода к организации содержания языкового образования, при котором фонетико-фонологический курс будет представлять собой интегральную часть обучения, занимающую значительный временной промежуток [16]. На данный момент мы, вслед за Гончаровой Н.Л., видим наиболее реальным и применимым способом формирования и повышения качества фонологической компетенции интеграцию в процесс обучения образовательных элементов, обеспечивающих формирование, развитие и поддержание фонологической компетенции в соответствии с требованиями ФГОС.

Интерференция также представляет собой одну из трудностей при изучении второго иностранного языка, в нашем случае – изучение

английского языка как второго иностранного при владении немецким языком как первым иностранным. Интерференция – это негативный перенос имеющегося языкового опыта, полученного при изучении первого языка, и черт этого языка на вновь изучаемый новый язык [14]. На лексическом, фонетическом и грамматическом уровнях явления интерференции могут быть успешно искоренены, поскольку содержание образования предполагает планомерную работу над вышеуказанными разделами языкознания и соответствующими компетенциями [75]. Однако же, фонологической компетенции и фонологии в целом должного внимания не уделяется, что приводит к некорректному, неадекватному оформлению речи и искажению смыслов как при рецепции, так и при продукции речевого материала. Проблему интерференции можно решить последовательной, планомерной работой с постоянным закреплением пройденного фонологического материала [28].

Рассуждая о фонологической компетенции невозможно опустить факт наличия компетенции фонетической. В нашем исследовании мы считаем целесообразным разграничение понятий фонологической и фонетической компетенции, но вместе с тем, обозначая разницу между данными компетенциями, необходимо также особо отметить то, что фонологическая и фонетическая компетенции являются составными частями целостного перцептивно-продуктивного механизма, постоянно взаимодействуют и работают совместно [5]. Язык неразрывно связан с речью, он реализует себя только в процессе конкретных речевых актов, служит базой для них. Язык и речь являются взаимосвязанными и взаимообуславливающими компонентами целостной системы «речевая деятельность». Речевая деятельность, в свою очередь, актуализируется в звуковой системе языка. Именно здесь мы и отмечаем тесное взаимодействие фонетики и фонологии, фонетической и фонологической компетенции [59]. Обратимся, в первую очередь, к понятию фонетики и фонетической компетенции, а затем перейдём к вопросам фонологии, постепенно углубляясь в тему нашего

исследования. Под фонетикой понимается раздел языкознания, изучающий акустические и физиологические (артикуляционные) особенности звуков речи; акустические и физиологические (артикуляционные) свойства звуков данного языка [61]. Фонетика изучает способы организации, передачи и восприятия звуков речи. Функционально в фонетике выделяются три ветви: артикуляторная фонетика/ *articulatory phonetics* (изучает работу органов речи), акустическая фонетика/ *acoustic phonetics* (изучает физические характеристики и свойства звуков) и фонетика восприятия/ *auditory phonetics* (изучает способы восприятия звуков речи) [85]. Под фонетической компетенцией понимается основанная на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную коммуникативную компетенцию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка [19]. Владение фонетической компетенцией играет значительную роль в детерминации личности индивида, изучающего или владеющего иностранным языком, как носителями, так и не носителями языковой нормы [69].

Фонетика, в качестве отдельной дисциплины, не изучается в школе, да и в рамках школьного предмета «английский язык» не предусмотрено строгое разграничение лингвистических дисциплин. Однако, элементы фонетики и попытки сформировать более-менее функционирующую фонетическую компетенцию всё же присутствуют в виде изучения звуков, попыток формирования и поддержания правильной артикуляции, применения транскрипции для чтения и заучивания слов. Традиционно, в школе занимаются большей частью описательными характеристиками звуков, их постановкой, особенностями взаимодействия [51]. Таким образом, приходя в вуз студент, предполагается, уже так или иначе знаком с понятием фонетики в целом и владеет фонетической компетенцией, пусть и на элементарном уровне. Утверждать же равное по отношению к фонологии и фонологической компетенции, нельзя. Школьники и студенты, зачастую, фонологию и фонологическую

компетенцию вообще не детерминируют как отдельные элементы языковой системы, приписывая их к фонетике и фонетической компетенции соответственно [38; 49]. Такие трудности в разграничении понятий вполне объяснимы, поскольку само разделение и определение области деятельности каждой из наук и в самом научном сообществе вызывало немало вопросов. Уже на этапе становления и разветвления данных научных дисциплин возникали многие вопросы дифференциации и целесообразности проведения подобных манипуляций. И.А. Бодуэн де Куртене стал первым лингвистом, определившим необходимость разделения и конкретизировавшим содержательную часть этих описательных наук о языке [59].

В настоящее время мы знаем, что фонетика занимается изучением звуков речи, а фонология делает предметом своих исследований звуки языка [31]. Выражаясь ненаучным языком, фонетика это то, **что** мы говорим, а фонология то, **как** мы это делаем. У Дэвида Кристала, английского филолога и языковеда-англиста, в его работе “Cambridge Encyclopedia of the English Language” приведена строка из песни, которая прекрасно иллюстрирует вышеуказанный пример: “it ain’t what you say, it’s the way you say it” [84]. Из того следует, что важно не только то, что мы говорим, но и то, как мы это делаем. Наша речь становится релевантной и актуализируется именно в слиянии со звуковой системой языка, например, через просодические характеристики (интонация, ударение, ритм, паралингвистические черты) [70].

Актуализацией, систематизацией и оформлением звуков речи в красивое, корректное и продуктивное речевое сообщение как раз и занимается фонология [27]. По определению Д. Кристала, фонология – это наука, которая занимается изучением звуковой системы языка и описывает базовые характеристики, присущие данной системе [84].

Фонологическая компетенция (далее ФК) является субкомпетенцией иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и наряду с фонетической компетенцией играет важную роль в её

функционале, поскольку язык, как средство общения, проявляется в звуке, манере звукового поведения, что предопределяет продуктивность и успешность или, напротив, контрпродуктивность и малую эффективность направленного речевого воздействия [48]. Отсутствие поставленной и чёткой речи, её бессистемность, разрозненность, незнание основ звуковой системы изучаемого языка и неумение их применять делают успешную коммуникацию невозможной. В то же время, очевидно, что именно результативное и эффективное речевое взаимодействие является целью построения коммуникативного акта, поэтому нужно сделать всё возможное, чтобы обеспечить условия для его реализации [72]. Одним из таких условий является как раз владение фонологической компетенцией. Перейдём к сути понятия фонологической компетенции и предпримем попытку детерминировать данный феномен. Проанализировав лингводидактическую литературу, мы пришли к выводу, что единого мнения насчёт дефиниции фонологической компетенции не существует. Например, К.Ю. Варганова раскрывает понятие фонологической компетенции как совокупность знаний о звуковом строе языка, фонетических явлений его сегментного и супraseгментного уровня, реализующихся посредством слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков и умений [8]. По определению И.С. Просвирниной, фонологическая компетенция содержит произношение звуков и характеризует их позиционные изменения, охватывает интонационные конструкции, случаи их применения, ударение, его сдвиги в парадигме слов и синтагматическое членение фразы [16].

Фонологическая компетенция, также, рассматривается как способность к восприятию, произнесению и дифференциации к релевантным категориям звуков языка, распознаванию элементов языка (фонемы, силлабемы, супraseгментные характеристики) [25].

Большинство учёных-лингвистов определяет фонологическую компетенцию как знания и навыки перцепции и продукции: звуковых единиц (фонем) и способов их реализации в

определённом контексте (аллофонов); фонетических признаков различения фонем (дистинктивных признаков, например, сонорности, назальности, закрытости, лабильности); фонетического состава слов (слогоделения, фонетических отрезков, словесного ударения и тона); фонетики предложения (просодии): ударения и ритма фразы; интонации; фонетической редукции: вокаличной редукции, сильных и слабых форм, ассимиляции, элизии [12].

В положении об общеевропейских компетенциях фонологическая компетенция рассматривается как феномен, включающий знание и умение воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны), артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, звонкость, лабиализация, назализация и т.д.), фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона), просодику (ударение и ритм, интонацию), фонетическую редукцию (редукцию гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного) [22].

В нашей работе мы следуем за определением Нины Львовны Гончаровой и, следовательно, фонологическую компетенцию как субкомпонент лингвистической компетенции, включающий интериоризированные знания о звуковой системе современного ИЯ, релевантные перцептивные и артикуляторные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией, а также комплекс внутренних инструментально-интеграционных мотивов, убеждений и ценностей, обеспечивающих высокое качество профессиональной межкультурной коммуникации [16].

Рассмотрим дескрипторы, описывающие владение фонологией согласно общеевропейским компетенциям в таблице 1 [53]:

Таблица 1

Общеввропейские дескрипторы владения фонологической
компетенцией

C2	См. уровень C1.
C1	Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.
B2	Владеет четким естественным ударением.
B1	Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов.
A2	Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.
A1	Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Понимание этого вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.

Относительно приведённых дескрипторов считаем важным сразу внести ясность и отметить, что в нашей работе, ориентированной на студентов младших курсов, мы следуем требованиям, предъявляемым уровнем A2, который больше других подходит данной категории обучающихся, не обладающих широким спектром знаний и умений, присущих фонологической компетенции.

Основываясь на ранее приведённых определениях и сведениях о ФК, мы предприняли попытку вывести свою собственную формулировку понятия фонологической компетенции. Итак, фонологическая компетенция это - комплекс знаний о звуковом строе языка, включающий особенности фонетических явлений двухуровневого характера (сегментного и супrasegmentного), и умение правильно их применять с целью адекватного восприятия и продуцирования элементов конкретной языковой системы.

Структуру и содержание, описанные в определении фонологической компетенции, следует рассмотреть более подробно, поскольку они являются базисом детерминируемого языкового явления, и целостное восприятие этого явления требует наличия знаний о его компонентах и их взаимосвязях.

1.2. Структура и содержание фонологической компетенции

Сформулированная нами дефиниция фонологической компетенции, в равной степени как и приведённые нами определения учёных-лингвистов,

апеллируют к тому, что фонологическая компетенция не однокомпонента и состоит из нескольких уровней, слаженная и направленная работа которых в значительной степени обеспечивает продуктивность общения [89]. Сегментный (segmental) и супraseгментный (suprasegmental) уровни фонологии и фонологической компетенции дифференцируются следующим образом:

- 1) *сегментный* уровень включает в себя артикуляционно-акустические характеристики фонем и принципы их взаимодействия (редукция, ассимиляция, аккомодация) [97];
- 2) *супraseгментный* уровень занимается вопросами просодики - интонации, ритма, ударения, темпа речи [83; 89].

Для большей наглядности структурно-содержательной организации фонологической компетенции приведём следующую схему, представленную на рисунке 1.



<ul style="list-style-type: none"> • звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны); • артикуляционно-акустические характеристики фонем (звонкость, лабиализация, назализация); • фонетическая организация слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона); • фонетическая редукция (редукция гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного); 	<ul style="list-style-type: none"> • ритм; • интонация (просодика).
---	---

Рисунок 1.

Структурно-содержательный компонент фонологической компетенции

Представленный рисунок подтверждает, что элементы сегментного и супraseгментного уровней, которые представляют собой содержание фонологической компетенции, заслуживают самого пристального внимания, поскольку именно просодические черты, реализованные в аспекте супraseгментного уровня, задают направленность речи, дефинируют её, обеспечивают актуализацию вложенного в неё смысла и придают различные оттенки значения, а реализация принципов взаимодействия фонем обогащает звуковую сторону речи, делает её правильной и более беглой [92].

В нашем исследовании мы обращаем своё внимание именно на супraseгментный уровень фонологической компетенции, в частности, на такую просодическую характеристику как интонация, поскольку из всех просодических элементов она, как правило, является одним из наиболее слабо сформированных компонентов в удачном случае наличия представления о ней как о языковом явлении в целом [58]. В нашей работе над структурной и содержательной составляющими фонологической

компетенции мы придерживались точки зрения Соколовой М.А., которая определяет интонацию как совокупность следующих просодических компонентов - основного тона, громкости и темпа речи, а также рассматривает ритм как самостоятельный супрасегментный элемент, но, при этом, тесно взаимодействующий с просодическими компонентами [58].

Для большей наглядности приведём следующий рисунок 2:

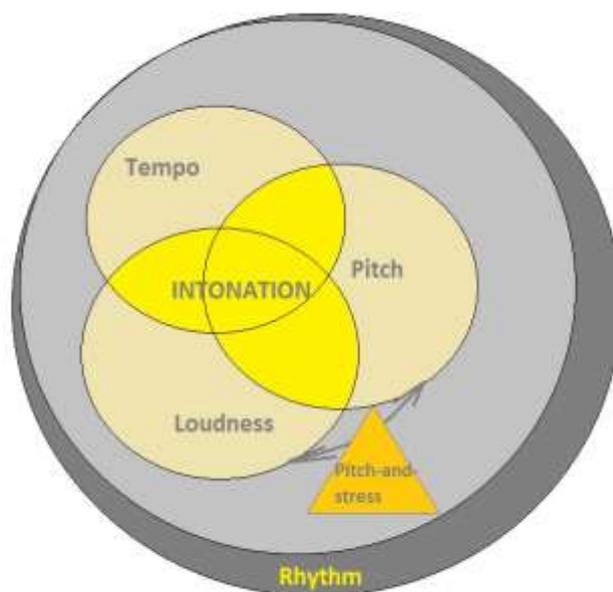


Рисунок 2.

Супрасегментный компонент фонологической компетенции

На данном рисунке видно, что три просодических компонента (tempo, pitch, loudness) в своём взаимодействии образуют интонацию, которая, в свою очередь, взаимодействует с ритмом и ударением, в совокупности образуя просодическую систему языка [50; 58].

В рамках нашей работы мы считаем целесообразным и актуальным не только подробно рассмотреть интонацию, но и описать просодические компоненты, существующие в тесной взаимосвязи с ней для более полного и осмысленного восприятия и понимания материала.

Описание супрасегментных компонентов мы начнём с наиболее актуального для нашей работы просодического компонента – интонации,

которая, как уже было представлено на рисунке, являет собой совокупность трёх просодических характеристик, таких как тон (pitch), громкость (loudness as a part of a pitch-and-stress pattern, рассматриваемый в обязательной взаимосвязи с тоном) и темп.

Pitch – тон, актуализирующий себя в трёх параметрах: направление тона (direction of pitch), уровень тона (pitch level), широта тона (pitch range). Различные варианты и комбинации просодических компонентов тона используются в разных предложениях для того, чтобы передать множество значений (вопросительное, отрицательное, побудительное, утвердительное), то есть, отчасти, определить интонацию высказывания [96].

Большинство интонационных значений, как правило, не может быть передано при обычном письме, и записывается при помощи специальной транскрипции, хотя в некоторых случаях (например, “You’re fired.” и “You’re fired?”) интонационные различия очевидны [4].

Рассмотрим подробнее тоновые компоненты:

- direction of pitch (направление тона);
- pitch level (уровень тона) - может быть высоким (high), средним (medium), низким (low);
- pitch range (широта тона) - может быть нормальной (normal), широкой (wide) и узкой (narrow). Широта тона представляет собой интервал между слогами самого высокого и самого низкого тона[50].

Несмотря на то, что изменение тона является основополагающим фактором в определении интонации, всё же мы не можем рассматривать его отдельно от громкости (loudness), которая в данном прочтении преобразуется в симбиоз двух просодических тоновых компонентов – громкости и тона – “pitch-and-stress phenomenon” по определению Соколовой М.А [50]. Запрашиваемый эффект акцентуации обеспечивается именно этим просодическим взаимодействием. Однако, не все ударные

слоги одинаково значимы в рамках конкретного высказывания. Слог, который обладает наиболее выраженной акцентуацией по сравнению с другими ударными слогами, образует ядро (the nucleus) интонации и может значительно изменять направление тона, делая его нисходящим или восходящим. Слоговое ядро и изменённое под его влиянием направление тона образуют основной тон (the nuclear tone), который является важнейшей характеристикой интонации, обеспечивающей её наличие в высказывании [50; 64].

Согласно Р. Киндону (R. Kingdon), английскому фонетисту, в английском языке выделяются следующие наиболее употребительные и необходимые виды основного тона:

- 1) Low Fall;
- 2) High Fall;
- 3) Low Rise;
- 4) High Rise;
- 5) Fall-Rise.

Существуют также ещё два вида основного тона – Rise-Fall и Rise-Fall-Rise, но для успешного учебного процесса, продуктивного освоения феномена тон и его вариантов, а также во избежание путаницы в головах студентов, эти два тона, обычно, не предлагаются к изучению, либо изучаются теми обучающимися, которые уже достигли высокого уровня владения языком. При необходимости Rise-Fall и Rise-Fall-Rise могут быть заменены Rise-Fall и Fall-Rise соответственно [35; 50].

Рассмотрим употребление тонов подробнее.

- 1) Нисходящий тон (Low Fall, High Fall, Mid-Fall):

Low Fall/Fall выражает определённость, завершённость, точность. При сообщении информации, в которой говорящий уверен и насчёт которой определён, мы используем нисходящий тон, который придаёт высказыванию завершённость[90];

High Fall используется для того, чтобы передать вовлечённость и энтузиазм говорящего; продемонстрировать эмоции и искренность. Употребление этого тона широко распространено в разговорном языке. Если говорящий начинает понижение тона на более низком уровне тона (a lower pitch range instead of a high pitch range) это указывает на отсутствие заинтересованности или сарказм;

Mid-Fall звучит как ровный тон; демонстрирует отстранённость, недостаток или отсутствие интереса, скуку [65].

2) Восходящий тон (Low Rise, High Rise) в противоположность нисходящему, используется для выражения сомнения, неуверенности, неопределённости и незавершённости. Например, именно данный вариант тона используется в общем вопросе (“*You’d better leave*” – “*Are you sure?*”). Гипотетическая и второстепенная информация в высказывании также произносится восходящим тоном, поскольку сообщаемые сведения либо неполные, либо зависят от основного смыслового утверждения предложения.

Вежливые отказы, поручения, приглашения, приветствия, прощания также, большей частью, произносятся с повышением тона. Важно также отметить, что восходящий тон может быть заменён ровным тоном (mid-level) при сообщении незначительной, вызывающей сомнения и неуверенность информации, а также при выражении безразличия со стороны говорящего (например, “*Fine*” произнесённое ровным тоном, отлично выражает некоторое безразличное пренебрежение и безучастное недовольство ситуацией) [36; 50; 65];

3) Нисходяще-восходящий тон (Fall-Rise) сочетает в себе характеристики и черты как нисходящего, так и восходящего тонов, определённость и сомнение, логическую законченность и незавершённость. Будучи употреблённым в конце высказывания, этот тон предполагает сомнение, наличие некой вариативности в предложенном варианте событий (“*Do you eat junk food?*” – “*Some times*”) [10]. В начале или в середине

высказывания он представляет собой более яркую альтернативу восходящего тона, выражая определённую и завершённую одну точку зрения, предполагая в последующем новый информационный виток.

Использование нисходяще-восходящего тона подразумевает наличие подтекста, может быть семантически заменено союзом “*but*” («но»), например, “*Do you agree with him? - ↘↗Yes*”. Ответ “*yes*”, произнесённый нисходяще-восходящим тоном, интонационно подразумевает дальнейшее противопоставление: “↘↗ Да, но...”. Также, употребление нисходяще-восходящего тона может выражать некоторую критичность и высказывать сомнение [50; 96].

Говоря о темпе (*tempo*) речи, третьем компоненте интонации, мы подразумеваем частоту чередования элементов речи с паузацией. Темп речи может быть нормальным (*normal*), медленным (*slow*) и быстрым (*fast*). Части высказывания, которые представляют собой наибольшую информационную ценность, звучат медленнее. Блоки текста, которые несут незначительную информационную нагрузку или не представляют информационной ценности, обычно произносятся в быстром темпе, например: “*I think you should come up with your suggestion!*” *exclaimed Richard anxiously*.

Часть предложения “*come up with your suggestion*” выражает основную мысль высказывания и поэтому, в данном предложении произносится гораздо медленнее остальных частей. “*I think you should*” произносится в нормальном, обычном речевом темпе; слова автора “*exclaimed Richard anxiously*” произносятся в быстром темпе, как бы подчёркивая второстепенность своего семантического значения для высказывания в целом [50].

Паузы (*pauses*), относящиеся к темповым характеристикам, помогают разделить какие-либо отрезки речи на более мелкие части, фразы, интонационные группы. Пауза – это полная остановка всякого акта речи. Они могут быть *короткими*

(разделяют интонационные группы внутри фразы), *более длинными* (обозначают окончание фразы) и *очень длинными* (разграничивают фонетические юниты – семантически и интонационно целостные блоки речи) [93].

Согласно функционированию в речи также выделяют несколько видов пауз:

- *синтаксические (syntactic pauses)* - разделяют части предложения, фразы, интонационные группы;

- *эмфатические (emphatic pauses)* – придают определённым частям высказывания большую значимость;

- *спонтанные паузы, хезитации (hesitation pauses)* – используются в спонтанной разговорной речи как способ «выиграть» время для обдумывания последующей фразы. Могут выражаться различными междометьями (um, oh, well) или молчанием [37; 98].

Рассматривая ритм (rhythm) как просодический компонент, не входящий в поле определения интонации, стоит отметить, что интонация в английском языке не может функционировать отдельно от ритма. Компоненты просодики (тон, громкость, темп) состоят и работают в тесной взаимосвязи с ритмом [80]. Существует также теория, активно лоббируемая некоторыми западными лингвистами (например, британским филологом и языковедом-англистом Дэвидом Кристалом), которая рассматривает ритм как один из компонентов просодики [84].

Как общее понятие ритм может быть определён как периодичность во времени и пространстве. Повсюду нас окружает ритм – в биологических, физиологических, физических, технических процессах.

В речи тип ритма зависит от языка. Лингвисты делят языки на две группы:

- 1) *изосиллабические (stress-timed languages)* – ударные слоги произносятся с примерно одинаковыми интервалами, а неударные слоги укорачиваются, как бы «укладываясь» в этот ритм (например, германские языки – английский, немецкий; западногерманские

языки – нидерландский; скандинавские языки – датский, норвежский; восточнославянские языки – русский, украинский);

2) изохронические языки (syllable-timed languages) – каждый слог (и ударный, и безударный) занимает примерно одинаковое количество времени при произнесении. Примерами таких языков могут быть языки романской группы (французский, испанский, итальянский), хинди, кантонский (диалект китайского языка), армянский и турецкие языки.

Стоит особо отметить, что речевой ритм в изосиллабических языках имеет огромное влияние на редуцицию и элизию – предлоги, союзы, вспомогательные и модальные глаголы, личные и притяжательные местоимения обычно являются безударными и произносятся в своих слабых формах с редуцированными гласными или с выпадением гласных для того, чтобы обеспечить ритм, заданный ударением [45]. Ритмика

английского предложения создаёт эффект жёсткости, резкости и некой пронзительности английского языка. Ритм немецкого языка очень схож с ритмом английского, а вот ритм русского, тоже языка изосиллабического, более плавный и гладкий [81].

Подводя итог вышеизложенному, заметим, что в нашей работе будут описаны упражнения, способствующие формированию и последующему развитию интонационного компонента фонологической компетенции.

1.3. Формирование фонологической компетенции с использованием специальных упражнений на занятиях по английскому языку

В нашей работе уделяется внимание формированию фонологической компетенции (просодического компонента ФК) у студентов языковых вузов, изучающих немецкий язык (как первый иностранный) и английский

язык (как второй иностранный), поэтому мы считаем целесообразным рассмотреть черты сходства и различия фонологических систем данных языков.

Сравнивая английский и немецкий языки по их просодическим фонологическим параметрам, мы можем увидеть, что у них наблюдается довольно высокая просодическая схожесть. Например, и в английском, и в немецком языках существуют несколько основных тонов предложения (нисходящий, восходящий, нисходяще-восходящий и ровный для английского и немецкого языков соответственно) [94]. Оба языка являются изосиллабическими, что обуславливает максимально похожий ритм предложения, темп речи и её характер. Ударение и в немецком, и в английском языках является динамическим и нефиксированным (в немецком языке ударение менее свободное и часто привязано к корневой гласной) [46]. Также следует отметить паузацию, которая обнаруживает очевидную схожесть применения в обоих языках (немецком и английском). Синтаксические и эмфатические паузы свойственны и немецкому, и английскому языкам, так же как и хезитационные паузы но, очевидно, существует различие между использованием хезитации в немецком языке и её применением в английском языке. Частые хезитационные паузы являются яркой отличительной высокохарактерной чертой английского языка. Английская разговорная речь испещрена частыми хезитационными паузами, во время которых продуцент либо просто молчит, либо заполняет паузу междометиями и повторами (например, местоимений) [47]. Приведённая характеристика для немецкого языка актуально в гораздо меньшей степени. Несмотря на очевидную схожесть супrasegmentных фонологических параметров, есть некоторые особенности просодического различия, которые являются принципиально важными при изучении и дальнейшем употреблении их в живой речи. Эти особенности касаются различий в употреблении одних и тех интонационных компонентов для описания и выражения разных ситуаций и смыслов в английском и

немецком языках.

Общность основного тона в двух языках уже была отмечена но, однако, одни и те же направления тона могут обозначать разные или совершенно противоположные смыслы при употреблении в английском и немецком языках [74].

Основная фонологическая трудность студентов, изучающих английский язык как второй иностранный после немецкого языка, как раз и заключается в возникающей при продукции речи ошибочной интонации, а при перцепции – возможной неверной трактовке получаемого сообщения [34]. Неправильная или некорректно употребляемая интонация может исказить или даже в корне поменять всю суть передаваемого или получаемого сообщения, именно поэтому необходимо уделять особое внимание на занятиях английским языком не только традиционно изучаемому грамматическому и лексическому материалу, но и просодической стороне вопроса, что, несомненно, позволит внести огромный вклад в развитие коммуникативной компетенции и позволит обучающимся успешно и эффективно решать речевые задачи в будущем [78]. Для успешного овладения просодической стороной ФК, в частности, интонацией, на начальном этапе необходимо разобраться, в чём же состоят эти самые различия основного тона, а затем включить в занятия специально отобранный с учётом уровня студентов практический материал [11].

Начнём с теоретической части и рассмотрим специфику употребления тонов в английском и немецком языках. Данный сравнительный анализ впоследствии будет являться основой для отбора и разработки упражнений, направленных на формирование и развитие фонологической компетенции. Удобнее всего увидеть разницу в сравнительной таблице 2.

Таблица 2

Сравнительная таблица интонационных систем английского и немецкого языков

	Английский язык	Немецкий язык
Нисходящий тон (Low)	Завершённое, определённое, семантически законченное высказывание; констатация факта; простое повествовательное предложение, не предусматривающее вариативности; <i>специальные вопросы (wh-questions)</i> – простой запрос информации; <i>разделительные вопросы (question tags)</i> - уверенность в том, что заявлено;	Утвердительные предложения, семантически законченные высказывания; вопросы с вопросительным словом;
Восходящий тон (Rise)	Незавершённость, неопределённость; вторичная или гипотетическая информация; замечания, прощания, приветствия; перечисление; общие, альтернативные, разделительные вопросы (неуверенность, неопределённость); переспросы (высокий восходящий/high rise); специальные вопросы (wh-questions) - повторение или подтверждение уже известной информации; высокий восходящий тон / high rising pitch используется для выражения удивления, шока, недоверия со стороны говорящего. Применение данного тона позволяет говорящему подспудно выразить своё личное отношение относительно обсуждаемой ситуации;	Вопросы без вопросительного слова;
Нисходяще-восходящий тон (Low-Rise)	Выражает сомнения, предполагает вариативность; незаконченность; указывает на возможное продолжение фразы (более сильная альтернатива восходящего тона);	Предполагает наличие выбора, вариантов (яркий пример – альтернативный вопрос);
Ровный тон (mid-level)	В разговорной речи выражает нерешительность, неожиданную остановку,	Перечисления, при однородных членах

	незначительность синтагмы или нежелание ее акцентировать;	предложения; выражает безразличие, незначительность, неполноту мысли;
--	---	--

Проанализировав материал данной таблицы, мы видим, что случаи употребления интонации в двух языках во многом совпадают, что неудивительно, поскольку языки родственные но, в то же время, мы наблюдаем некоторые значительные отличия в принципах их употребления, некорректное следование которым может повлечь искажение смысла высказывания. Приведём некоторые случаи употребления интонации, которые, по нашему мнению, требуют особой внимательности при изучении и применении:

- 1) Употребление восходящего тона в английском языке гораздо более распространено, чем в немецком языке и имеет иной функционал;
- 2) Нисходяще-восходящий тон также более распространён в английском, нежели в немецком языке и имеет больше случаев употребления;
- 3) Ровный тон в английском языке используется нечасто и, тем более, не находит своего применения при перечислении, как это происходит в немецком языке.

Анализ таблицы доказывает необходимость выделения фонологических компонентов в особую категорию важности при обучении иностранному языку (в случае нашего исследования – английскому языку) и придания большого значения фонологической компетенции, которая несёт существенную семантическую нагрузку, в значительной степени обеспечивая и предопределяя ценность и валидность осуществляемого коммуникативного взаимодействия [57].

Наиболее очевидным путём формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) является компетентностно-ориентированное обучение, осуществляемое в рамках основной рабочей программы дисциплины (далее РПД) путём преобразования и реструктуризации содержания образования через включение в него специфических форм и средств обучения, роль которых выполняют специально отобранные фонологические упражнения [67]. Для нашего исследования особенно актуальными являются упражнения на формирование и развитие интонационных умений, в частности, формирование и развитие навыка адекватного и ситуационно-ориентированного использования мелодики предложения и основного тона предложения. Отобранные и разработанные нами упражнения дифференцируются по характеру направленности речевой деятельности: рецептивной, продукционной и симбиотической рецептивно-продукционной [3].

Для большей наглядности приведём данные, таблицу 3, в которой представлены заявленные варианты упражнений.

Таблица 3

Варианты фонологических упражнений

Уровень сложности	Варианты упражнений в рецепции речевого материала	Варианты упражнений в продукции речевого материала	Варианты рецептивно-продуктивно направленных упражнений

<p>Начальный</p>	<p>1) Прослушайте две фразы и определите, в какой из них выражается просьба/приказ;</p>	<p>1) Ответьте на вопросы учителя, следя за интонацией в вопросе и ответе; 2) Проговаривание одного и того же предложения с использованием разных тонов – нисходящего и нисходяще-восходящего; 3) Ответьте на вопросы учителя, следя за интонацией при ответе;</p>	<p>1) Прослушайте короткий текст, внимательно наблюдая за интонацией каждого предложения. Затем повторите данный текст по принципу «снежного кома» (первый учащийся – 1-е предложение, второй учащийся – 1-е и 2-е предложения, третий учащийся – 1, 2-е и –е предложения и т.д.); 2) Прослушайте запись и повторите, соблюдая соответствующую интонацию;</p>
-------------------------	---	--	--

Средний	<p>1) Прослушайте беседу и обведите тот вариант интонации, который слышите в каждом из предложений;</p> <p>2) Прослушайте предложенные фразы и, ориентируясь на движение основного тона (интонацию), назовите ситуацию, к которой они, по вашему мнению, относятся;</p>	<p>1) Выразите просьбу, соблюдая правильную интонацию;</p> <p>2) Прослушайте повествовательное предложение и преобразуйте его в вопросительное;</p>	<p>1) Определите, какой тон используется для приведённых предложений, и объясните, почему;</p> <p>2) Прослушайте короткий диалог и повторите его, сохраняя интонацию;</p>
*Продвинутый	<p>1) Определить, в выделенной части какого предложения нисходящий тон используется в прямом значении, а в каком используется нисходяще-восходящий тон для передачи сомнения и неопределённости;</p>	<p>1) Прослушайте текст, ориентируясь на зрительную опору, где каждое подчёркнутое предложение использует высокий нисходящий тон (high fall). Из предложенного списка значений выберите по одному значению для каждого подчёркнутого предложения.</p> <p><i>Список значений:</i></p> <p>повествование (information); восклицание (exclamation); разделительный вопрос (tag question); специальный вопрос (wh-question);</p>	

		Разыграйте диалог, соблюдая обозначенный в текст высокий нисходящий тон; 2) Произнесите предложения (негодующе, саркастично; с интонацией переспроса);	
--	--	---	--

**Продвинутый уровень – в рамках заявленной дисциплины и соответствующей ей РПД.*

Варианты упражнений, представленные нами в таблице, подлежат тематико-ориентированной трансформации и структуризации в процессе их непосредственной актуализации в обучении. Предполагается, что варианты упражнений выбираются, преобразовываются и вплетаются в канву урока в соответствии с заявленными фонологическими потребностями конкретного занятия. Таким образом, происходит естественное постепенное и включённое в тематический план формирование, развитие и, в последующем, закрепление фонологических навыков, составляющих фонологическую компетенцию. Подробное описание, содержательная часть и прямое применение представленных вариантов упражнений демонстрируются во второй главе.

1.4. Модель формирования фонологической компетенции

В первом параграфе нашего исследования на основе состояния проблемы формирования и развития фонологической компетенции нами были уточнены понятия, содержание компетенции как результата процесса обучения иностранному языку. Изучив состояние данной проблемы, мы пришли к выводу, что фонологическая компетенция в процессе обучения иностранному языку не образуется самостоятельно и требует усилий по его развитию. Этим обоснована задача по разработке специальной модели, обеспечивающей в процессе обучения иностранному языку формирование и развитие фонологической компетенции. Наш выбор обоснован некоторыми причинами. Понятие педагогического моделирования близко по значению понятию проектирования, в некоторых источниках эти выражения взаимозаменяемы. Под проектированием понимается производство моделей планируемых в будущем процессов и явлений. Моделирование же может предусматривать и прошлый опыт для более подробного его осмысления [63].

Методическое моделирование процесса формирования фонологической компетенции рассматривается нами как сложная многоступенчатая деятельность, которая представляет собой ряд следующих друг за другом этапов, включающих планирование предстоящей деятельности от общей идеи к точно запрограммированным действиям и прогнозируемому конечному результату – практическому владению фонологической компетенцией.

Далее рассмотрим модели и моделирования.

Модель это образ (в том числе условный или мыслительный) или прообраз какого-либо объекта исследования или системы объектов, используемый в качестве их «заменителя» или «представителя»; такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что ее изучение дает новую

информацию об этом объекте. Под моделью системы понимается аналог системы (в том числе педагогической), отражающий ведущий замысел системы, основные принципы ее построения и функционирования [6].

Для педагогической модели свойственна невозможность прогнозирования результатов моделирования, особенно в долгосрочной перспективе [76]. Поэтому в педагогическом моделировании важно учитывать принципы неопределенности (Э.Н.Гусинский, В.М.Монахов и др.).

Моделирование – один из методов научного исследования, в процессе которого выявляются и фиксируются существенные, генетические связи между элементами системы или группами явлений, а также исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей [43].

Педагогическое моделирование представляет собой метод исследования педагогических процессов или явлений, с помощью которого выявляются связи между составляющими частями системы, а также как создание и анализ моделей педагогических явлений. В педагогической теории и практике можно выделить следующие виды моделирования: концептуальное, системное, процессуальное, понятийное, экспериментальное и др. В соответствии с предметом данного исследования, а именно формирование фонологической компетенции (просодического компонента ФК), мы считаем логичным использование процессуального педагогического моделирования, а в качестве педагогического конструкта будет выступать педагогическая модель.

Модель представляет собой структурно-функциональное образование, воспроизводящее объект исследования и обучения, мысленно организованную или материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект, может замещать его таким образом, что при ее изучении мы получаем новую информацию о данном объекте [77].

Модель формирования фонологической компетенции

(просодического компонента ФК) в процессе обучения иностранному языку должна обеспечивать научно обоснованное описание данного процесса. Ключевым аспектом в построении данной модели является выбор теоретико-методологических подходов, каждый из которых представляет собой принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией [73]. На

сегодняшний день в системе образования широко применяются системный, личностно-деятельностный, полисубъектный, технологический, межкультурный и другие подходы. Каждый из них указывает, какой аспект изучаемого объекта рассматривается в процессе исследования. Отсюда следует, что каждый из названных подходов является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, и, как отмечает Н.О.Яковлева, бывает недостаточен при изучении конкретного явления, поскольку «объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением совокупности подходов» [33].

Проанализировав различные подходы к обучению иностранным языкам, мы остановили выбор на системно-деятельностном и компетентностном подходах для разработки модели формирования и развития фонологической компетенции. Эти подходы взаимодополняют друг друга, что позволяет нам осуществить комплексное исследование интересующего нас процесса, а также построить эффективную модель обучения иностранному языку.

Рассмотрим подробнее каждый из перечисленных выше подходов.

В качестве общенаучного уровня исследования мы выбрали системно-деятельностный подход, который позволяет комплексно изучить проблему формирования и последующего развития фонологической компетенции и делает возможным рассмотрение данного процесса как педагогической системы и систематизированной деятельности субъектов в процессе обучения иностранному языку [1]. Применительно к

проблеме формирования фонологической компетенции (просодического

компонента ФК) основные положения системно-деятельностного подхода можно представить в следующем виде:

1. владение фонологической компетенцией рассматривается как системное интегративное качество;

2. процесс формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) является подсистемой подготовки в процессе обучения иностранным языкам, что позволяет осуществлять его реализацию с учетом общедидактических принципов педагогики;

3. эффективность данного процесса зависит от организации системных воздействий по подготовке обучающихся и создания специальных педагогических условий.

Компетентностный подход, широко рассматриваемый в работах таких ученых, как В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевской, О.Е. Лебедева, А.В. Хуторской и др., представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [39]. Мы полагаем, что его преимущество заключается в том, что в результате образовательной деятельности формируются ключевые компетенции, которые рассматриваются в качестве наиважнейшей цели образовательного процесса и которые обеспечивают не только многостороннее предметное, но также целостное компетентностное образование, где компетенции играют полифункциональную метапредметную роль. Компетентностный подход имеет большую эффективность в изучении проблемы формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК), поскольку он направлен на рассмотрение в качестве конечной цели обучения комплекса компетенций [13; 68].

На основе выше изложенных положений системно-деятельностного и

компетентного подхода мы разработали модель формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения иностранному языку; в основу ее разработки положена цель – сформировать и в достаточной степени развить фонологическую компетенцию (просодический компонент ФК); модель является структурно-функциональной и состоит из структурных компонентов (мотивационно-целевой, содержательно-процессный и оценочно-результативный блоки), каждый из которых выполняет соответствующие функции (целеполагающую, диагностико-прогностическую, мотивирующую, личностно-образующую, коммуникативно-когнитивную, диагностико-корректирующую и рефлексивно-стимулирующую). Структурные компоненты, являющиеся основными базовыми характеристиками педагогической модели и отличающие ее от всех других (не педагогических) моделей, отражают внутреннюю организацию процесса формирования и развития фонологической компетенции.

Мотивационно-целевой блок

Данный блок состоит из целей и задач педагогической деятельности и объединяет мотивационный и целевые компоненты: от главной конечной цели – продуктивно функционирующей в решении речевых задач фонологической компетенции – до частной суб-цели формирования мотивации к обучению, а также ряда задач, решение которых является условием достижения поставленных основной и суб-целей. Мотивационный компонент обусловлен необходимостью формирования у обучающихся адекватной мотивации к формированию, развитию и высокому уровню владения фонологической компетенцией, а также познавательной направленности их личности. Мотивационная часть представлена посредством суб-цели основной цели обучения, организованного в рамках данного исследования. Мотивационный компонент представляет собой переход внешних мотивов обучающихся во внутренние, реализующийся путем специальных стимулирующих воздействий, которые способны формировать личностно-значимые мотивы [60]. Внутренняя мотивация обучающихся появляется на этапе ознакомления с целями формирования и развития фонологической компетенции, формирования мотивов достижения этих целей, познавательных потребностей [87].

Эта функция модели реализуется в том случае, если учтены следующие особенности: учебная мотивация определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, организацией образовательного процесса, субъективными особенностями обучающихся, субъективными особенностями преподавателя и системой его отношения к обучающимся, спецификой учебного предмета. Учебная деятельность обучающихся побуждается иерархией мотивов, в которой лидирующими могут быть внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, широкие социальные мотивы, которые обусловлены желанием обучающихся занять определенную позицию в системе общественных

отношений [88].

Целевой компонент определяется основной целью обучения - формированием и развитием фонологической компетенции в процессе обучения иностранному языку. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи: 1) сформировать устойчивую мотивацию к овладению фонологической компетенцией (компонент мотивационной субцели); 2) сформировать знания и умения, составляющие фонологическую компетенцию; 3) сформировать и развить личностные качества обучающихся (ответственность, толерантность, автономность, способность к рефлексии, сознательность, способность к самосовершенствованию) [44].

Содержательно-оценочный блок

Данный блок представляет собой наиболее обширную относительно обособленную подсистему, которая включает в себя следующие взаимосвязанные элементы: постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности по усвоению содержания образования; взаимодействие преподавателей и обучающихся в ходе реализации процесса формирования и развития фонологической компетенции; использование тщательно отобранных методов, средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий для реализации процесса; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности обучающихся. Научно обоснованный отбор содержания процесса формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения иностранному языку является одним из основных условий продуктивности поисков его оптимизации.

Содержательный компонент блока модели предполагает создание такой структуры содержания образования, форм и методов обучения, совокупность которых в процессе иноязычной подготовки в своем применении будет способствовать формированию и развитию фонологической компетенции [24].

В содержательный компонент

данного блока модели включены два уровня содержания: технический уровень (учебные программы, базовые дисциплины, специальные курсы, образовательные технологии и др. располагает средствами, обеспечивающими образовательный процесс) и методический уровень, раскрывающийся в трёх компонентах: *мотивационно-ценностном*, *когнитивном* и *деятельностном*. Рассмотрим подробнее компоненты методического уровня, согласно которым выстраивается образовательная деятельность относительно формирования и развития фонологической компетенции. *Мотивационно-ценностный* компонент представляет собой внутренние, внешние и социальные мотивы осуществления обучения. *Когнитивный* компонент отвечает за осуществление познавательной работы: обеспечивает понимание, сохранение фактов в памяти, их воспроизведение и практическое применения фонологических явлений изучаемого языка. *Деятельностный* компонент определяется реализацией фонологического навыка в различных переменных условиях речевого взаимодействия [40; 82]. Данные компоненты методического уровня содержания процесса обучения эффективно реализуются и успешно функционируют при соблюдении ряда педагогических условий, относящихся к процессному компоненту. Каждое из условий соответствует определённому компоненту. Для наглядности рассмотрим представленную ниже таблицу 4.

Таблица 4

Компоненты методического уровня и педагогические условия их
актуализации

Методический уровень (содержательный компонент)	Педагогические условия (процессный компонент)
<i>Мотивационно-ценностный</i> компонент	Выстраивание у студентов положительной мотивации к формированию и дальнейшему развитию ФК;
<i>Когнитивный</i> компонент	Включение студентов в познавательную деятельность, обеспечивающую смену объектной позиции на субъектную;
<i>Деятельностный</i> компонент	Создание и организация учебных ситуаций, обеспечивающих возможность формирования и развития ФК.

При соблюдении приведённых педагогических условий компоненты методического уровня содержательного компонента реализуются наиболее полно и эффективно. Методический и технический уровни содержания являются базисом функционирования содержательно-процессного блока описываемой модели и реализуются посредством элементов, принадлежащих к процессному компоненту.

Актуальной данностью процессного компонента, регулирующей работу системы «методические компоненты – педагогические условия», то есть их адекватное и правильное взаимодействие и функционирование, являются принципы реализации образовательного процесса.

Основу концептуальных положений формирования и развития фонологической компетенции составляет интеграция общедидактических принципов наглядности, доступности, последовательности и систематичности, сознательности и активности, единства группового и индивидуального обучения, связи теории с практикой [16].

Принцип наглядности актуализируется в достаточном объёме форм аудиовизуальной

наглядности. Фонологические объекты презентуются с помощью: 1) словесных описаний, обеспечивающих корректную функциональную детерминацию звучащих элементов; 2) фонозаписей, дающих представление о «живом» звучании языка; 3) графических средств (ограниченное использование тонетических символов); Принцип доступности при отработке и презентации фономатериала обеспечивает качественное усвоение учебного материала. Задания, направленные на формирование и развитие ФК, посильны для студентов и коррелируют с темой урока, что исключает интеллектуальные и эмоциональные перегрузки. Однако, одновременно с адекватной психо-интеллектуальной нагрузкой создаётся позитивная учебная напряжённость, которая является бустером познавательной активности в преодолении учебных трудностей [41];

Принцип последовательности и систематичности реализуется посредством следования определённому научно-обоснованному плану при изучении фонетических и фонологических явлений и обеспечением корреляции и взаимосвязи изучаемых тем практических дисциплин с исследуемыми фонологическими явлениями. Данный принцип проявляет себя также в выявлении в изучаемом материале основных понятий, чётком структурировании на сегментные и супraseгментные явления. Принцип систематичности также проявляется в том, что на каждом этапе обучения перед студентом ставится образовательная задача, которая требует осознания и максимально самостоятельного решения при опосредованном участии со стороны педагога.

Формирование знаний, умений и навыков на этапах предъявления и актуализации учебного фонологического материала осуществляется в соответствии с принципами сознательности и активности. Особенностью данного процесса является осознание обучающимися разных объектов: - фонетико-фонологических правил в рамках традиционного обучения (Н.Ф. Талызина);

- действий, осуществляемых согласно определённым правилам (теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина);

- последовательности действий в рамках программированного обучения (Л.Н. Ланда, Н.Ф. Талызина) [16].

Практика показывает, что в обучении слухо-произносительным навыкам наиболее эффективным является сознательно-имитативный путь с опорой на слуховую память. В данном случае усвоение ритмических моделей и интонационной системы формирует основу для преобразовывания сознательной репродуктивной операции в бессознательный автоматизированный навык [54].

Учебный процесс, сочетающий в себе различные формы совместной работы, определяется принципом единства группового и индивидуального обучения. Разнорежимное (преподаватель – группа, преподаватель-студент, студент - студент) кооперированное иноязычное коммуникативное взаимодействие способствует совместному поиску подходящих решений, закладывает основы формирования опыта самооценки, формирует и развивает слуховую сензитивность (умение определять сильные и слабые стороны как своего, так и «чужого» произношения), развивает такие личностные качества как толерантность, терпение, требовательность к себе и ответственность.

Принцип связи теории с практикой обосновывает свою необходимость при применении теоретических знаний в практическом использовании навыков продукции и перцепции ИЯ [16].

Мы также опирались на частнодидактические принципы автономности, адаптивности, позитивной эмоциональности, постепенности / цикличности, программированного управления, коммуникативности, компаративности и учета интерферирующего влияния родного языка, эргономичности, приоритета перцептивных навыков и умений, потенциальной опоры на лингвистический и учебный опыт обучающихся, компиляции научных и учебных материалов.

Принцип автономности определяется как осознание обучающимся самостоятельной работы как значимого и неотъемлемого компонента развития. Поиск наиболее оптимальных и эффективных путей овладения фонетической и фонологической стороной ИЯ (ограниченность времени, сил) формирует способы запоминания, базирующиеся на таких механизмах мышления как ассоциации, группировка, создание логических связей, а также стратегии, относящиеся к общеучебным компетенциям - когнитивная (дедуктивное и индуктивное умозаключение, анализ, аргументация), компенсаторная (перифраз, опора на родной язык, предугадывание), метакогнитивная (планирование деятельности, самоконтроль и самооценка) [16; 32].

Адаптивность рассматривается как периодическое взаимодействие преподавателя с каждым студентом, выявление и анализ причин его слухо-произносительных ошибок, их корректировке и частным рекомендациям по исправлению уже сделанных и избеганию похожих ошибок в будущем. Адаптивность также занимается регулированием содержания и темпов учебной деятельности в отношении конкретного контингента студентов. Формирование и поддержание позитивной эмоциональной атмосферы в среде обучающихся способствует преодолению психологического языкового барьера, снятию «ошибкобоязни», психоэмоциональной напряженности и содействует наилучшей реализации слухопроизносительного потенциала. Качественный результат овладения слухо-произносительными навыками обеспечивается преемственностью между уже усвоенной и новой информацией, а также цикличностью и спиральным развитием процесса познания. Постепенность и цикличность лежат в основе формирования, развития и совершенствования фонологической компетенции.

Программированное управление проявляется в логичной взаимосвязи трёх составляющих: 1) подробной картины цели обучения, которой должен достичь студент в результате направленного обучающего воздействия (ориентация на уровни сформированности фонологической компетенции

согласно перечню общеевропейских компетенций); 2) прогнозирования трудностей частного и общего характера с конкретными приёмами их преодоления; 3) обратной связи – получение студентом сведений о его успешном/неуспешном характере учебной деятельности, актуального закрепления полученных результатов с помощью комплекса приёмов (концепция П.Б. Гурвича).

Принцип компаративности проявляется в сравнении и противопоставлении фонетико-фонологических систем английского и немецкого языков, а также в учёте интерферирующего влияния немецкого языка.

Принцип эргономичности реализуется в экономии и наиболее эффективном распределении учебного времени. Гончарова Н.Л. предлагает уделять меньше времени постановке органов речи, но акцентировать акустические характеристики звука, обосновывая данную теорию полиморфизмом, при котором достижение одного и того же акустического эффекта возможно различными артикуляциями. Отметим, что данный принцип хоть и представлен, но в нашей работе он не может найти своего разумного и обоснованного применения, поскольку он подразумевает наличие некоторых артикуляционных неточностей, приблизительного произношения (феномен *аппроксимации*), что допустимо, когда мы говорим о фонетической стороне звуковой системы языка. Фонологическая составляющая не предоставляет такой свободы действий и требует строгого следования принципам своей организации, то есть «приблизительное» и более свободное употребление интонационных контуров, ударения и ритма не находит своего обоснования.

Студенты языковых вузов и факультетов, как правило, имеют лингвистическую подготовку разных уровней, которая, однако, позволяет обсуждать простейшие языковые явления и процессы на родном языке. Опора на лингвистический и учебный опыт реализует принцип компиляции учебных материалов – привлечение учебных пособий разного уровня сложности и

использование различных источников информации для выборки и разработки заданий фонологического спектра [16; 55].

Ранжированное и адекватное применение принципов реализации образовательного процесса в совокупности с корректным и релевантным использованием методических компонентов содержательной структуры, актуализируемых посредством конкретных педагогических условий, обеспечивает эффективный функционал содержательно-процессного блока педагогической модели что, в свою очередь, обуславливает продуктивность исследуемой модели в целом.

Для формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) важны также специфические формы и методы, которые позволят каждому обучающемуся усвоить соответствующее содержание образования. Формы и методы, используемые при формировании и развитии фонологической компетенции (просодического компонента ФК) являются ядром процессного компонента содержательно-процессного блока разрабатываемой нами модели.

Формами являются классная работа обучающихся, самостоятельная работа обучающихся, самостоятельная работа под руководством преподавателя. Классная работа имеет целью формирование базовых черт вторичной языковой личности, способной к адекватному социальному взаимодействию в различных ситуациях общения. Эффективность этой работы зависит от сбалансированности компонентов содержания образования и выбора соответствующих методов и приемов обучения. Самостоятельная работа обучающихся имеет целью повторение и систематизацию пройденного материала на основе выполнения творческих работ и заданий анкетно-тестового характера.

Средствами организации процесса формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) выступают различные источники учебной информации: учебники, учебные пособия, аутентичная литература, мультимедийные средства обучения.

Оценочно-результативный блок

Данный блок сигнализирует об успешности и эффективности реализации разработанной нами модели и связан со своевременным получением информации об эффективности процесса формирования и развития фонологической компетенции. Оценочно-результативный блок представлен комплексом критериев, которые позволяют оценить качество реализации модели и достигнутый результат, и уровнями, отражающими сформированность фонологической компетенции в динамике.

Оценочный компонент блока предполагает выявление соответствующих критериев, в которых определены: признаки объекта, мера определения того, в какой степени выражен тот или иной признак у данного объекта, и точка отсчета. Критерий определяется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Критерии сформированности фонологической компетенции (просодического компонента ФК) определяются исходя из системного понимания их формирования, выделения структурных компонентов данного процесса, его этапов.

Данный компонент выполняет диагностико-корректирующую функцию, направленную на выявление исходного уровня сформированности фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в качестве исходных параметров педагогического прогнозирования [29]; на определение потенциала образовательной среды учебного заведения для реализации исследуемого процесса; на выявление благоприятных факторов и условий, позволяющих обеспечить динамику формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК), а также на выявление трудностей, определение способов коррекции и совершенствования исследуемого процесса, обеспечивающего необходимый уровень сформированности фонологической компетенции.

Результативный компонент отражает эффективность протекания

процесса формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК), характеризует достигнутые сдвиги с поставленной целью. Данный компонент выполняет следующие функции: стабилизационную, которая направлена на обеспечение устойчивого функционирования процесса формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) и достижения планируемого результата, и рефлексивно-стимулирующую функцию, предполагающую объективный анализ обучающимися собственного мышления при изучении иностранного языка.

Позиционируя разработанную нами модель как педагогическую, отметим, что кроме традиционных для всех педагогических моделей свойств (системность, целостность, открытость, гибкость, управляемость, эффективность, воспроизводимость и др.) [42], ее отличительными особенностями являются интегративность (наличие качеств, присущих модели в целом, но не свойственных ни одному из ее элементов в отдельности), взаимосвязь теоретической и практической составляющей формирования и развития ФК), прогностическая адекватность (операциональная заданность степени адекватности модели), педагогическая валидность (наличие критериальной базы, позволяющей определить степень эффективности моделирования и реализации исследуемого процесса).

Итак, на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов нами разработана структурно-функциональная модель формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения иностранному (английскому) языку (рис.1), включающая структурные компоненты (мотивационно-целевой, содержательно-операциональный и оценочно-результативный блоки), выполняющие каждый соответствующие функции (целеполагающую, диагностико-прогностическую, мотивирующую, личностно-образующую, коммуникативно-когнитивную, диагностико-корректирующую, стабилизирующую и рефлексивно-стимулирующую).

Модель характеризуется помимо традиционных для всех педагогических моделей свойств (системность, целостность, открытость, гибкость, управляемость, эффективность, воспроизводимость и др.) отличительными особенностями - интегративностью, прогностической адекватностью и педагогической валидностью. Разработанная модель призвана обеспечить процесс формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения иностранному (английскому) языку.

Теоретико-методологическая основа исследования формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения иностранному языку

Системно-деятельностный подход

Компетентностный подход

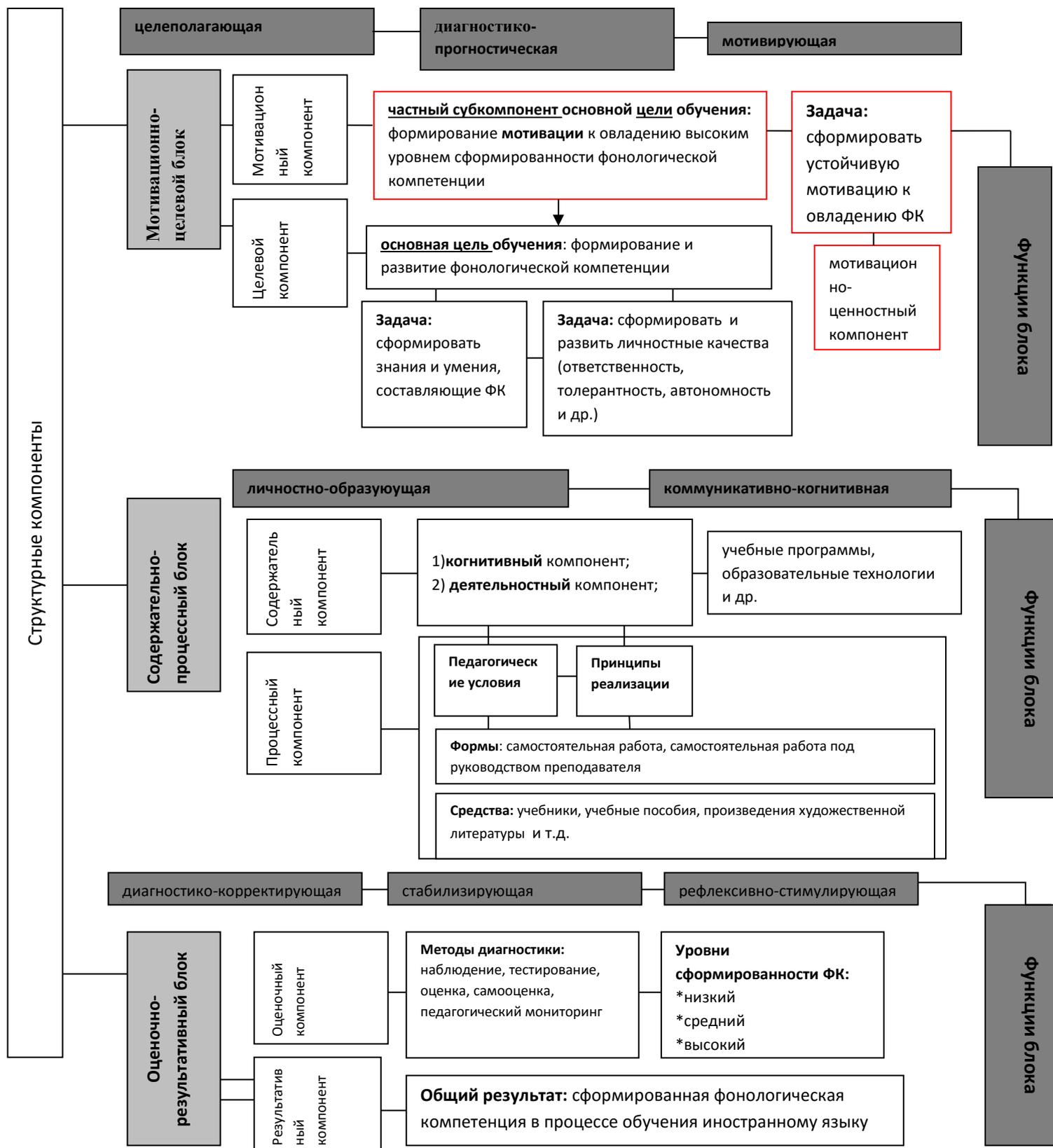


Рис.3. Модель формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения английскому языку

1.5. Педагогические условия эффективного функционирования модели формирования фонологической компетенции в процессе обучения второму иностранному языку (английскому)

Эффективное функционирование разработанной нами модели формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения английскому языку зависит от нескольких факторов:

- компетентность педагога, а именно, знание теоретических положений разработанной модели, ее теоретико-методологических оснований, компонентов; умение творческого воплощения данной модели; комплекс организационных, планирующих, конструктивных и мониторинговых компетенций; личностные качества педагога;
- комплекс педагогических условий, позволяющий эффективно реализовать модель;
- отбор и структурирование содержания процесса развития формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения английскому языку: отбор языковых единиц и выбор тематики ситуаций общения;
- степень разработанности педагогического инструментария для диагностики уровней сформированности умений филологического чтения обучающихся в процессе обучения иностранному языку.

Эффективность функционирования любой педагогической модели зависит от того, в каких условиях происходит ее реализация. Для педагогических моделей важен правильный выбор условий, который позволяет не только добиться устойчивых показателей отдельных педагогических результатов, но и в целом значительно повысить качество образования [63].

Вопрос выделения педагогических условий эффективного функционирования модели формирования и развития фонологической компетенции необходимо начать с рассмотрения понятий «условие» и «педагогическое условие».

Условие – философская категория, которая обозначает отношение предмета к окружающей реальности, явлениям объективной реальности, равно как к себе и своему внутреннему миру. Под условием мы также понимаем то, что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса; обстоятельство, от которого что-либо зависит; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-либо [86].

Педагогическое условие представляет собой некое внешнее обстоятельство, существенно влияющее на педагогический процесс, в некоторой степени сознательно сконструированный педагогом, который ставит целью достижение определенного результата. В.И.Андреев считает, что «педагогические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [56]. Е.В.Яковлев трактует педагогические условия как совокупность мер педагогического процесса, направленная на повышение его эффективности, что представляется нам вполне обоснованным.

Исходя из перечисленных нами определений интересующих нас понятий, определим педагогические условия формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения английскому языку как совокупность мер педагогического процесса, обеспечивающую достижение обучающимися необходимого уровня сформированности исследуемой нами компетенции.

Выбор педагогических условий для реализации нашей модели был основан на следующих факторах:

1. Факторы, влияющие на выявление условий:

- а) особенности решаемой проблемы, в частности специфика формирования фонологической компетенции (просодического компонента ФК);
- б) содержательные характеристики исследуемого феномена: структурно-содержательная специфика фонологической компетенции;
- в) опыт и компетентность исследователя: накопленный практический опыт и эмпирические знания.

2. Факторы, влияющие на определение результативности педагогических условий:

- а) законодательные акты и федеральный государственный образовательный стандарт, касающийся особенностей преподавания иностранных языков и культур;
- б) эффективность функционирования разработанной модели;
- в) достижения в научно-педагогической области по проблеме формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения английскому языку.

Как показывают современные педагогические исследования, случайно выбранные условия не оказывают большого влияния на эффективность функционирования педагогической системы или модели, поэтому возникла необходимость использования гибкого, динамично развивающегося комплекса условий, который бы учитывал особенности исследуемого процесса [2].

К педагогическим условиям, способствующим эффективному функционированию модели формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения английскому языку, мы отнесли: учёт возрастных особенностей обучающихся, релевантное использование заданий, соблюдение методики проведения занятий. Рассмотрим подробнее каждое из условий.

1. Учет возрастных особенностей обучающихся.

Особенности внимания: все свойства внимания (объём, устойчивость и др.) к позднему подростковому периоду (19 лет, возраст обучающихся КГ и ЭГ групп) уже, как правило, неплохо сформированы, но подлежат дальнейшему развитию. В частности, это касается умения подолгу сосредотачиваться на определённом виде деятельности, полностью в него погружаясь. Всё ещё сохраняется довольно высокая рассеянность внимания, особенно при решении задач, требующих усиленной интеллектуальной работы. Вместе с тем, отлично работает переключаемость внимания и навык его приоритетного распределения, что позволяет эффективно сочетать разные виды деятельности и избегать умственных и психологических перегрузок.

Особенности памяти:

для овладения учебным материалом студенты должны обладать достаточно высоким уровнем учебно-познавательной деятельности. Их целью является усвоение научных понятий, системы знаков. Требования к усвоению знаний способствуют постепенному развитию теоретического мышления, происходит интеллектуализация процессов восприятия, развивается способность к критическому анализу информации, развивается способность дифференцировать, детерминировать и продуктивно использовать полученные знания [7].

Особенности

мышления: гибкость взаимосвязей образных, логических и действенных компонентов мышления, обусловленная этапами 1) накопления и перевода информации в долговременную память; 2) преобразование информации на понятийном уровне с помощью абстрагирования и обобщения; 3) преобразование на уровне творческого мышления, характеризующееся выдвижением гипотез. Задания направленные на поиск закономерной связей и отношений наиболее успешно выполняются на наглядном словесном и практическом материале с выделением и обобщением существенных категориальных признаков. Мыслительная деятельность становится более активной и самостоятельной по мере увеличения общего фонда знаний, их

упорядочивания и систематизации. Юношескому стилю мыли свойственны отвлечённая теоретизированность, создание абстрактных моделей и частое оперирование философскими построениями. Проявляется внутренняя потребность в абстрактно-логическом мышлении [66].

Особенности речи: студенты, даже обучающиеся на младших курсах, уже способны в полной мере пользоваться выразительной стороной речи, строить полные, логические высказывания с развернутой аргументацией с опорой на материал [20; 21].

2. Релевантное использование заданий.

В нашем понимании релевантное использование заданий представляет собой чётко прослеживающуюся логическую взаимосвязь между актуальной потребностью в знании и овладении определённым просодическим компонентом фонологической компетенции, традиционной содержательной частью урока и соответствующими заданиями (направленными на формирование и развитие просодического компонента фонологической компетенции). Задания применяются на занятиях по английскому языку (дисциплина «Практический курс второго иностранного языка (английского)») и объединены темой, целями, результатом, используемыми принципами, методами и формами работы [23].

3. Связь процесса формирования фонологической компетенции с темой занятия, обеспечивает семантическую связанность предлагаемых методов и форм работы по формированию и развитию фонологической компетенции с непосредственно изучаемой в актуальный момент времени темой. Предполагается, что данное условие гарантирует не только благоприятные условия для осуществления процесса фонологического обучения, но и сохранение утверждённого режима учебной работы, нивелируя, таким образом, риски невыполнения учебного плана и несформированности иных видов компетенций.

Формирование и развитие фонологической компетенции (её просодического компонента) происходит в результате выполнения

предложенных заданий, непосредственно коррелирующих с темой урока, а также с учётом интерферирующего влияния первого иностранного языка – немецкого. Проводятся параллели и сравниваются фонологические особенности двух языков, ставятся проблемные задачи, результатом решения которых будут являться самостоятельно выведенные особенности фонологической системы английского языка [71]. Занятие по формированию просодического компонента фонологической компетенции и его дальнейшего развития носит интегрированный характер, то есть является целостным компонентом системы занятия, логически и тематически включённым в содержание урока. Предложенные нами упражнения варьируются от простого к сложному. При освоении теоретического материала предпочтение отдаётся дедуктивному методу познания и феномену языковой догадки.

На каждое занятие, проводимое согласно описанной модели, вводятся элементы предложенного нами блока заданий, выполняются различные упражнения, нацеленные на формирование просодического компонента фонологической компетенции. Задания предлагаются на различных этапах занятия, в зависимости от его структуры. Материалы для занятия выбираются из учебника соответственно изучаемой теме, либо представлены семантически связанным с темой занятия раздаточным материалом. Для формирования просодического компонента ФК и развития фонологической компетенции как таковой применялись различные типы упражнений, часто дифференцируемых на две большие группы: тренировочные упражнения в рецепции; упражнения в воспроизведении и видоизменении языкового материала [14].

Итак, нами были рассмотрены педагогические условия, способствующие эффективной реализации разработанной нами модели, определена специфика каждого из них, и доказана их актуальность и необходимость для исследуемого процесса.

Выводы по первой главе

Центром проводимого нами исследования является формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному, рассматриваемое с позиций психолого-педагогических и лингвистических направлений.

Нами было уточнено понятие фонологической компетенции, определена её структура и содержание. Фонологическая компетенция это - комплекс знаний о звуковом строе языка, включающий особенности фонетических явлений двухуровневого характера (сегментного и супraseгментного), и умение применять их с целью адекватного восприятия и продуцирования элементов конкретной языковой системы. Структурно фонологическая компетенция может быть рассмотрена как двухуровневая система, состоящая из сегментного и супraseгментного уровней, включающих характерные языковые явления, раскрывающие содержательную часть фонологической компетенции.

В понятие владения фонологической компетенцией в просодическом аспекте входят умения и навыки рецептивно-продуктивного характера, актуализируемые непосредственно в живом общении, а именно: навык корректного кодирования и декодирования заданных речевых смыслов, а также умение адекватно их интерпретировать и применять, опираясь на знания о фонологической (просодической) системе изучаемого языка.

Развитие исследуемого фонологической компетенции (просодического компонента ФК) рассматривается нами как процесс, который может быть научно сформулирован и представлен в виде соответствующей структурно-функциональной модели, для разработки которой в качестве теоретико-методологических оснований были выбраны системно-деятельностный (общенаучная основа) и компетентностный (теоретико-методологическая основа) подходы.

Модель формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения английскому языку как второму иностранному содержит структурные компоненты (мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный), каждый из которых выполняет соответствующие функции. Для эффективного функционирования модели нами разработан комплекс педагогических условий, который включает в себя: учёт возрастных особенностей обучающихся, релевантное использование заданий, соблюдение методики проведения занятий. Необходимость данных условий доказана нами с точки зрения теоретического анализа, а достаточность будет выводиться из результатов экспериментальной работы.

Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ

2.1. Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментальной работы

Рассмотрение задач и условий проведения опытно-экспериментального обучения предполагает выбор основного направления, уточнения задач опытно-экспериментального обучения, обоснования экспериментальной базы.

Выбор основного направления опытно-экспериментального обучения был осуществлен с учетом требований, предъявляемых рабочей программой дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (английского)» для студентов второго курса немецкого отделения филологического факультета, изучающих английский язык как второй иностранный.

Анализируя актуальность исследуемой проблемы, мы пришли к следующим выводам:

Фонологическая компетенция (ФК) является субкомпетенцией лингвистической компетенции (ЛК), которая, в свою очередь, является составляющей компетенции коммуникативной (КК). Рассмотрим каждый компонент, включая само понятие компетенции, подробнее.

Как уже было оговорено в первой главе, в нашем исследовании мы делаем акцент на формировании и развитии просодического компонента фонологической компетенции, в частности, на интонации, поскольку при сравнении элементов просодической системы двух языков – немецкого (который является для студентов первым иностранным языком) и английского, именно в данном поле звуковой системы языка были выявлены наибольшие и часто, относительно семантики предложения, критические различия.

Исходя из положений, оговорённых в первой главе, нами была построена модель формирования фонологической компетенции и разработаны специальные упражнения для реализации данной модели в ходе опытно-экспериментального обучения.

Под экспериментом мы понимаем метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Опытная работа – это метод целенаправленных изменений, инноваций в образовательный процесс в расчете на получение более высоких его результатов, которые, в последствие, будут проверены и оценены.

Из

вышесказанного следует, что цель нашей опытно-экспериментальной работы состоит в апробировании разработанных нами специальных фонологических упражнений, направленных на формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента ФК).

Исходя из цели нашей работы, мы сформулировали следующие задачи:

- определение этапов опытно-экспериментальной работы;
- выявление уровня сформированности фонологической компетенцией на момент начала эксперимента;
- проверка достоверности нашего предположения об эффективности комплекса заданий, который, по нашему предположению, позволит повысить уровень сформированности фонологической компетенции.

При организации опытно-экспериментальной работы мы руководствовались следующими положениями:

1) Опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях в соответствии с утверждённой рабочей программой дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (английского)» Института иностранной фонологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» кафедры немецкой филологии;

2) Исследование предполагало преднамеренное внесение изменений в учебный процесс в соответствии с целью и гипотезой работы;

3) Опытнo-экспериментальная работа предполагала изучение эффективности разработанного фонологических упражнений, направленных на формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента ФК). Эксперимент проводился в 2019 году на базе кафедры немецкой филологии Института иностранной фонологии «КФУ им. В.И. Вернадского». В исследовании приняли участие 18 студентов, средний возраст которых составлял 19 лет;

4)

Учебники, предусмотренные и рекомендуемые РПД дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (английского)» для работы на 2 курсе кафедры немецкой филологии: 1) *Upstream Elementary A2 by Virginia Evans and Jenny Dooley* – основной учебник; 2) «Начни говорить по-английски/*Start Speaking English*», Л.П. Христорожественская – вспомогательный учебник. Проанализировав заявленную учебную литературу на предмет содержания упражнений, направленных на формирование и развитие просодического компонента фонологической компетенции, мы обнаружили практически полное отсутствие и очевидную нехватку учебного материала, обязательного к изучению для успешного овладения заявленной компетенцией и её составляющими. В соответствии с задачами и целью нашей работы мы, в ходе учебного эксперимента, включили разработанные нами упражнения в содержание обучения с тем, чтобы решить заявленные задачи и достигнуть цели нашей работы.

Занятия в контрольной группе (КГ) и в экспериментальной группе (ЭГ) проводились по заявленным выше учебникам. Во время практики в учебнике *Upstream Intermediate* был изучен 3 урок (unit 3), темы: выходные, транспорт/поездки, праздники (holidays, transport, festivals), стр. 26-33. В учебнике Л.П. Христорожественской была проработана тема «выходные»/”holidays” (стр. 74 – 81). Разница состоит в том, что в экспериментальной группе в содержание обучения были включены разработанные нами специальные фонологические упражнения, направленные на формирование и развитие просодического компонента фонологической компетенции.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, обучающий, обобщающий. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Схема проведения опытно-экспериментальной работы

Этап	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
1.Констатирующий	1. Выбор контрольной группы; 2. Определение качества сформированности фонологической компетенции; 3. Выделение критериев оценки качества и определение уровня сформированности ФК; 4.Определение варьируемых и неварьируемых условий;	1. Наблюдение; 2. Тестирование; 3.Статистическая обработка данных; 4. Анализ; 5. Обобщение; 6.Систематизация;	1. Выбрана КГ; 2.Определены условия проведения опытно-экспериментальной работы; 3.Определен исходный уровень сформированности и фонологической компетенции;
2.Обучающий	Апробирование разработанного комплекса заданий	1.Тестирование; 2.Наблюдение; 3.Анализ; 4.Систематизация;	Выполнение комплекса заданий;
3.Обобщающий	1.Фиксирование достигнутого уровня сформированности фонологической компетенции; 2. Подведение итогов проделанной работы;	1. Тестирование; 2. Анализ; 3. Систематизация; 4. Обобщение; 5.Статистическая обработка данных;	Достижение более высокого уровня сформированности и фонологической компетенции по сравнению с

			исходными данными (подтверждение выдвинутой гипотезы).
--	--	--	--

Для проверки выдвинутой гипотезы были определены контрольная и экспериментальная группы. Выбор групп осуществлялся на основе анализа успеваемости студентов групп НФ-2-о-101 и НФ-2-о-102 по дисциплине «Практический курс второго иностранного языка (английский)» за предыдущий учебный год. Результаты успеваемости представлены в таблице 6.

Таблица 6

Успеваемость студентов групп НФ-3-о-101 и НФ-3-о-102

Ф.И. студента (НФ-2-о-101)	Оценка	Ф.И. студента (НФ-2-о-102)	Оценка
1.Евровская Алеся	4	1.Исаева Полина	5
2.Лымарь Любовь	3	2.Лаптева Надежда	3
3.Онуфриенко Александра	5	3.Шанина Анна	5
4.Алиева Камила	4	4.Джетерова Эльмаз	5
5.Черепов Владимир	4	5.Остапчук Софья	5
6.Кот Альбина	5	6.Давигора Анна	4
7.Хороз Ление	3	7.Дьяченко Елена	4
8.Банникова Оксана	5	8.Москвина Анастасия	4
Средний балл	4, 1	Средний балл	4, 3

Так, средний бал в группе НФ-2-о-101 равен 4,1, а в группе НФ-2-о-102 составляет 4,3. Качественный анализ показал, что в группе НФ-2-о-

101 число обучающихся, получивших «5» - 3, «4» - 3, «3» - 2, а в группе НФ-2-о-102 число обучающихся, получивших «5» - 4, «4» - 3, «3» - 1. Результат качественного анализа представлен на рисунке 3.

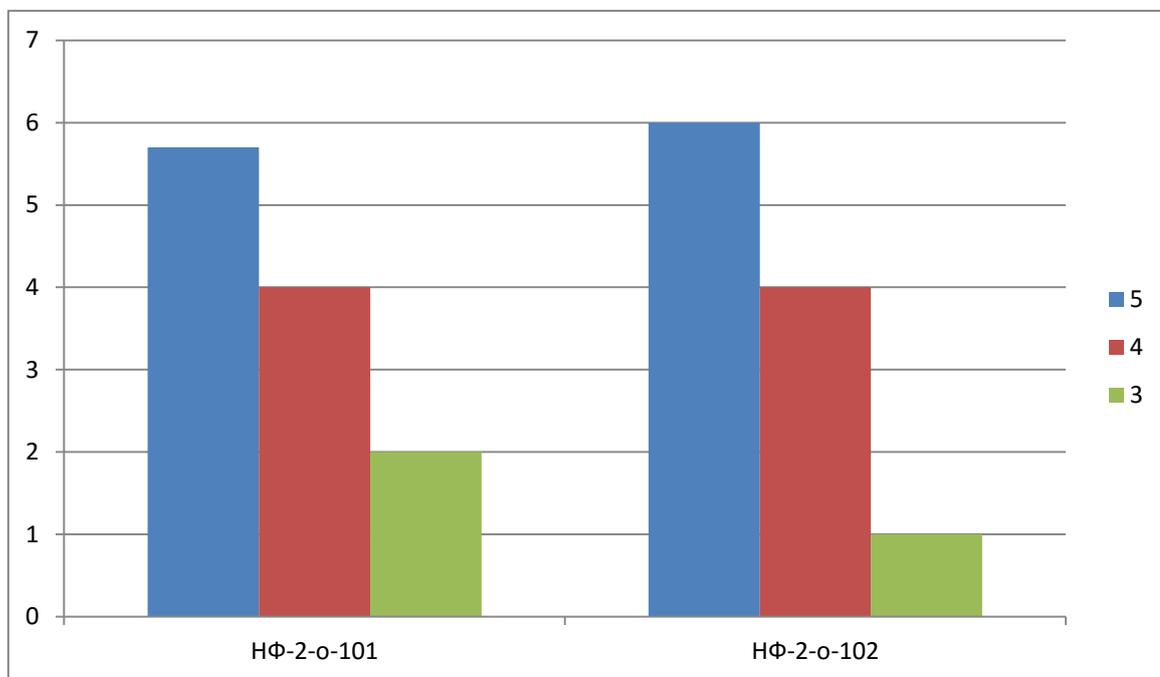


Рисунок 4.

Качественный анализ успеваемости ЭГ и КГ

Сравнивая результаты двух групп, мы видим, что разрыв успеваемости студентов по заданной дисциплине не является критическим. Исходя из этого, мы выбрали группу НФ-2-о-102 как экспериментальную группу, а НФ-2-о-101 – как контрольную.

Второй задачей констатирующего этапа эксперимента было определение качества сформированности фонологической компетенции по состоянию на начало обучающего этапа эксперимента. Показатели качества сформированности ФК определяются следующими знаниями и умениями:

- знание элементарного теоретико-понятийного аппарата фонологической системы изучаемого (английского) языка, необходимое для

понимания происходящих языковых процессов и их последующего адекватного практического применения (такие понятия, как фонология, просодика, тон, ударение, темп, ритм, паузация); Данный фактор включает в себя не только общее владение основными терминами, но и более детальную (в рамках изучаемой дисциплины и с учётом непрофильности английского языка) информацию об их ситуационном применении. Например, знание основных тонов АЯ и разница их употребления в сравнении с НЯ, наличие знаний о логическом ударении, некоторые паузационные и темпоральные особенности;

- умение правильно подбирать и корректно воспроизводить просодические элементы звуковой системы языка релевантные заданной ситуации общения.

Данное умение определяется посредством степени корректности употребления тонов предложения, логического ударения и темпа, соответствующих речевой ситуации и семантике высказывания.

- умение распознавать, корректно трактовать и анализировать просодические элементы, поступающие от продуцента. Рецептивное умение просодического компонента ФК и ФК в целом, определяется как адекватное декодирование и соответствующее осмысление заданных звуковых элементов;

- умение грамотно сочетать рецептивный и продукционный компоненты просодической системы языка в речи, эффективно оперировать ими для выстраивания успешного коммуникативного взаимодействия. Данное умение демонстрирует пример успешно сформированной фонологической компетенции, которая, в свою очередь, обеспечивает эффективную актуализацию коммуникативной компетенции, что является ключом к продуктивному межличностному и межкультурному взаимодействию.

Для самоконтроля выделенных умений, демонстрирующих качество

сформированности фонологической компетенции на констатирующем этапе эксперимента, было проведено анкетирование (приложение 1). Обучающимся было предложено самостоятельно оценить наличие и качество владения выделенными умениями по пятибалльной шкале. Результаты анкетирования приведены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты самооценки наличия и качества владения умениями, выделяемыми в просодическом спектре фонологической компетенции

Умения	Средний балл в ЭГ НФ-2-о-102	Средний балл в КГ НФ-2-о-101
Знание теоретико-понятийного аппарата фонологической системы изучаемого языка	3	2
Продукционные умения	3	3
Рецептивные умения	4	3
Продукционно-рецептивные умения	3	3
Средний балл	3, 25	2,75

В данной таблице представлен субъективный результат самооценки студентов собственного качества сформированности ФК на момент начала эксперимента. Интерпретируя результаты оценки по пятибалльной шкале мы видим не вполне удовлетворительные результаты у обеих групп, причём, разрыв показателей между КГ и ЭГ составляет всего 0,5 балла, что указывает на адекватность и высокую достоверность самооценки, а также демонстрирует верность предположения о традиционно низкой фонологической (а также, и фонетической) подготовке студентов по результатам прохождения школьной программы. Третьей задачей констатирующего этапа эксперимента было определение уровней сформированности просодического компонента фонологической

компетенции (начальный, средний, продвинутый), располагающихся в своеобразных границах фонологической подготовки на момент начала изучения английского языка в вузе и максимально сформированной и развитой фонологической компетенции. Для разграничения уровня сформированности и владения фонологической компетенцией (просодическим компонентом ФК) и отражения градации от низкого уровня к высокому, мы разработали шкалу оценивания с таким распределением баллов, которое, по нашему мнению даёт возможность адекватно и в полной мере оценить заявленный к проверке компонент. К тестированию были предложены 3 задания, за каждое из которых можно было получить традиционные и понятные обучающимся критериально баллы в пределах пятибалльной шкалы оценивания (от 1 до 5 баллов). После подсчёта баллов за каждое конкретное задание, все полученные баллы сводятся к единой сумме, а затем распределяются по заданной шкале. Максимально возможное количество баллов за весь тестовый комплекс – 15, минимальный уровень баллов – 3. Подробная разбалловка уровня сформированности просодического компонента фонологической компетенции соответствует следующим критериям:

- высокий – от 11 до 15 баллов;
- средний – от 5 до 10 баллов;
- низкий – от 1 до 4 баллов.

С целью проверки уровня сформированности просодического компонента фонологической компетенции обучающимся был предложен комплекс заданий, включающий текст, диалог и практическое задание на ситуативное употребление тона. Выполнение предложенных заданий призвано обеспечить объективную оценку уровня владения фонологической компетенцией. Требования к выполнению заданий: 1) текст читается сначала про себя, затем вслух с соблюдением адекватной интонации; 2) диалог прослушивается (прослушивание с опорой на наглядность и возможность

делать пометки в свободной и удобной для студентов форме для последующего корректного воспроизведения мелодических особенностей включённых предложений) и разыгрывается обучающимися с соответствующей интонацией; 3) в задании на корректное ситуативное употребление тона изучающим язык следует произнести одно и то же предложение, прибегая к использованию определённой мелодики, коррелирующей с представленными в упражнении ситуациями

Данные задания представлены в приложении 2. Каждое задание оценивалось по пятибалльной шкале. Максимальное количество баллов – 15, минимальное – 3. Результаты выполнения комплекса заданий представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты входного тестирования

Результаты учащихся ЭГ	Результаты учащихся КГ
1.Еворовская Алеся - 7	1.Исаева Полина - 8
2.Лымарь Любовь - 4	2.Лаптева Надежда - 3
3.Онуфриенко Александра - 9	3.Шанина Анна - 8
4.Алиева Камила - 6	4.Джетерова Эльмаз - 5
5.Черепов Владимир - 7	5.Остапчук Софья - 7
6.Кот Альбина - 8	6.Давигора Анна - 6
7.Хороз Ление - 5	7.Дьяченко Елена - 4
8.Банникова Оксана - 6	8.Москвина Анастасия - 8

Проверяемые умения, формирующие и составляющие основу просодического аспекта фонологической компетенции, критерии их оценивания, а также показатели данных критериев представлены в таблице 9.

Таблица 9

Уровни, критерии и показатели сформированности фонологической компетенции (просодического аспекта ФК)

	Критерий	Показатель критерия	Уровень
1	Умение дифференцировать, детерминировать и определять области применения рассматриваемого фонологического явления	Адекватная дифференциация, детерминация и корректный выбор сферы применения фонологического явления	Высокий
		Корректная дифференциация и детерминация просодического явления, трудности в определении сферы употребления	Средний
		Просодический компонент ФК определён неверно и, как следствие, не может быть обнаружен в своём непосредственном применении	Низкий
2	Умение адекватно продуцировать просодические элементы фонологической системы релевантно требуемой ситуации общения	Правильное оформление звучащей речи с точки зрения владения фонологической компетенцией, в частности, её просодическим аспектом: адекватное интонационное оформление, корректная паузация и соответствующий ситуации речевого общения выбор темпа речи	Высокий
		Соблюдены основные интонационные паттерны, смысл высказывания не искажён; наличие проблем в использовании более сложных и менее распространённых вариантов тона; некорректное употребление логического ударения	Средний
		Просодический компонент речи полностью отсутствует либо значительно искажён, что препятствует адекватному восприятию информации со стороны реципиента	Низкий

3	Умение корректно воспринимать, правильно трактовать и анализировать продуцируемые субъектом просодические компоненты ФК	Фонологические явления декодируются и трактуются в соответствии с заложенным в них смыслом	Высокий
		Трудности в восприятии и расшифровке фонологического компонента звучащей речи, которые приводят к некоторым сложностям трактовки передаваемого сообщения (частично неверно употреблённые тона, некорректная паузация)	Средний
		Восприятие звучащего сообщения затруднено до степени потери его смысла, полярная от изначально вложенного посыла трактовка получаемого сообщения	Низкий
4	Умение успешно кодировать и декодировать информацию с просодической точки зрения	Продуцируемая и воспринимаемая речь фонологически правильно оформлена относительно любой ситуации общения, что помогает в восприятии сообщения и полностью раскрывает все вложенные в него смыслы (например, продукция и перцепция в процессе диалога)	Высокий
		Частичная затруднительность при производстве или восприятии звучащего сообщения в определённых условиях, например, повышенного шумового фона, слишком быстрого темпа речи, акцента собеседника	Средний
		Невозможность успешно кодировать и декодировать информацию с учётом большинства специфических черт просодики и фонологии в целом для успешного межличностного или межкультурного коммуникативного взаимодействия	Низкий

На основе анализа результатов предложенного комплекса заданий было определено количество студентов, имеющих высокий, средний и низкий уровни сформированности фонологической компетенции. Таким образом, уровень сформированности фонологической компетенции (её просодического компонента) представлен в таблице 10.

Таблица 10

Сформированность просодического компонента фонологической компетенции студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	Количество студентов в ЭГ	Количество студентов в КГ
Высокий	0	0
Средний	7	6
Низкий	1	2

Для большей наглядности приведём диаграмму (рисунок 4), демонстрирующую градацию сформированности просодического компонента фонологической компетенции у студентов ЭГ и КГ групп на констатирующем этапе эксперимента.

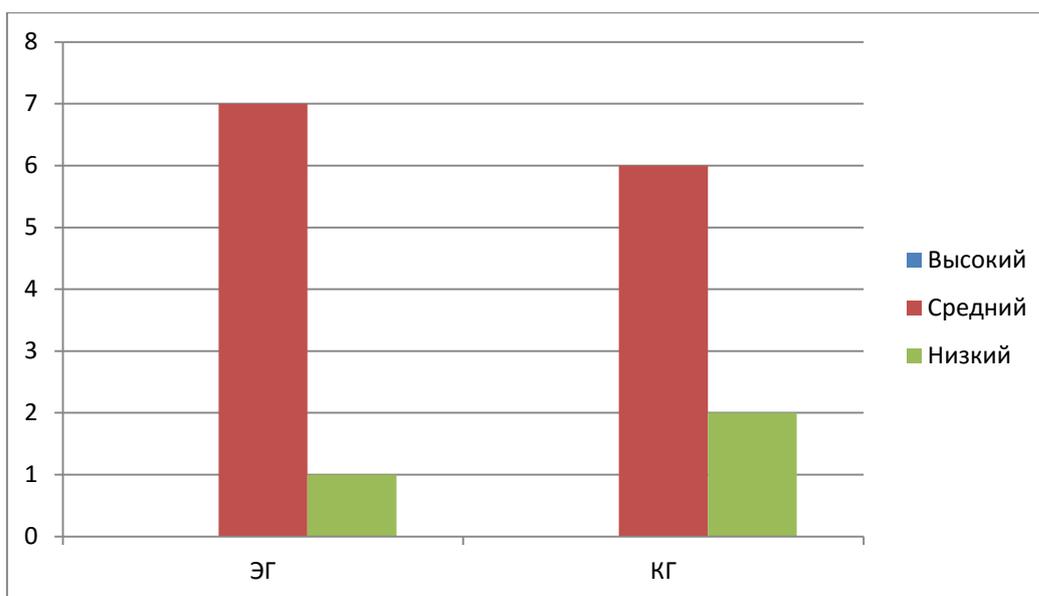


Рисунок 5.

Сформированность просодического компонента фонологической компетенции студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Сравнивая результаты двух групп, мы видим, что разрыв в уровне сформированности фонологической компетенции у студентов незначителен. Это позволило нам сделать вывод о том, что группы примерно равны по уровню сформированности ФК (в частности, просодического компонента ФК).

Четвёртая задача констатирующего этапа эксперимента заключалась в определении варьируемых и неварьируемых условий опытно-экспериментальной работы.

Под условием мы понимаем совокупность мер, предпринятых с целью получения более высоких результатов педагогической деятельности.

В качестве варьируемых условий опытно-экспериментального обучения мы определили, что в КГ (НФ-2-о-101) занятия будут проводиться по в рамках традиционного урока без сознательного или подспудного акцента на фонологические аспекты звуковой системы языка. В ЭГ (НФ-2-о-102) занятия будут проводиться с использованием разработанного нами комплекса заданий.

К

неварьируемым условиям мы отнесли: -
 изучение одинакового количества учебного материала для ЭГ и КГ; -
 постановка единых дидактических задач; -
 использование общих контрольных заданий для проверки сформированности
 просодического компонента фонологической компетенции;

Оценка

сформированности применения разработанного комплекса заданий будет
 осуществляться с помощью формулы коэффициента оценки:

$$K(o) = K(\text{эг})/K(\text{кг})$$

Где $K(\text{эг})$ – средняя оценка, полученная в ЭГ, а $K(\text{кг})$ – средняя оценка, полученная в КГ. Значение коэффициента больше 1 будет свидетельствовать об эффективности предложенного нами комплекса заданий.

2.2. Ход и динамика опытно-экспериментальной работы

В первой главе путём тщательного изучения и последующего анализа научной литературы мы выяснили, что существует несколько подходов к определению просодики, детерминации и дифференциации её составных компонентов. Как уже было отмечено, в нашем исследовании мы отдаём предпочтение подходу, представленному Соколовой М.А., в котором она, выражая общность мнений советских и, в последствие, русских лингвистов, определяет просодику как интонацию, основными компонентами которой являются тон, ударение (громкость под влиянием основного тона), темп. Ритм, согласно данной теории, хоть и не является непосредственным просодическим компонентом, но действует и употребляется в неразрывной связи с интонацией.

Основываясь именно на данном подходе к трактовке просодического компонента фонологической компетенции и в соответствии с целями и гипотезой нашей работы, мы специальные фонологические упражнения, направленные на формирование, закрепление и развитие наименее сформированных по результатам входного тестирования элементов просодического компонента фонологической компетенции.

Разработанные нами тематически-включённые в содержание образования фонологические упражнения, направленные на формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента ФК), будут являться действенными при выполнении соответствующих педагогических условий, подробно рассмотренных в первой главе (стр.58-60).

Формирование и развитие фонологической компетенции (её просодического компонента) происходит в результате выполнения предложенных и разработанных нами специальных фонологических упражнения, непосредственно коррелирующих с темой урока, а также с учётом интерферирующего влияния первого иностранного языка – немецкого.

Проводятся параллели и сравниваются фонологические особенности двух языков, ставятся проблемные задачи, результатом решения которых будут являться самостоятельно выведенные особенности фонологической системы английского языка. Занятие по формированию просодического компонента фонологической компетенции и его дальнейшего развития носит интегрированный характер, то есть является целостным компонентом системы занятия, логически и тематически включённым в содержание урока. Предусмотрена градация упражнений от простых к более сложным по мере прохождения и закрепления учебного материала. При освоении теоретического материала предпочтение отдаётся дедуктивному методу познания и феномену языковой догадки.

На каждое занятие со студентами ЭГ вводились элементы предложенного комплекса заданий, выполнялись различные упражнения, нацеленные на формирование просодического компонента фонологической компетенции. Задания предлагались на различных этапах занятия, в зависимости от его структуры. Материалы для занятия выбирались из учебника соответственно изучаемой теме, либо были представлены семантически связанным с темой занятия раздаточным материалом. Для формирования просодического компонента ФК и развития фонологической компетенции как таковой применялись различные типы заданий.

Рассмотрим подобные задания на следующих примерах. Всего во время эксперимента было проведено 16 занятий, по 8 в каждой из групп – КГ и ЭГ. В настоящей части нашего исследования описаны некоторые занятия, включающие учебные блоки формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК).

Занятие 1.

Текст “Life in Tudor Times”, над которым будут работать студенты, является повествованием с элементами описания, в нём преобладают нисходящий тон (характерный для повествования) и восходящий тон (характерный для перечисления), также есть примеры восклицательного

предложения, тон которого (нисходящий) довольно прост для запоминания и усвоения. Именно на этих просодических компонентах и их функциях мы сделаем акцент на данном занятии.

Структура занятия с учётом формирования фонологической компетенции:

- 1) *Speaking*: описание представленной картинке и выражение своего мнения в соответствии с требованиями задания;
- 2) *Listening*: прослушивание текста, тематически связанного с картинкой и проверка правильности ранее выдвинутых предположений относительно содержания картинке, коррелирующего с содержанием текста;
- 3) *Reading*: разбор приведённых в следующем задании заголовков, относящихся к тексту; чтение текста и распределение предложенных заголовков по семантически соответствующим параграфам текста;

На данном этапе, когда уже завершено первичное прослушивание текста и выполнены предложенные учебные задания, переходим к непосредственно работе над формированием и развитием фонологической компетенции:

1) Преподаватель выбирает из текста несколько предложений, которые имеют заданную мелодическую направленность – то есть, простое повествовательное предложение, предложение, содержащее перечисление и восклицательное предложение:

1) восклицательное – “*The most famous king was Henry VIII, who married six times and beheaded two of his wives!*”;

2) повествовательное – “*Wealthy people and noblemen owned land or even helped the King or Queen to rule the country.*”;

3) предложение с перечислением – “*Rich people liked to fence and play tennis while ordinary people played games like bowls, hockey and football or went to the theatre.*”;

Предложения зачитываются вслух преподавателем с соответствующей интонацией. Задаются вопросы по мелодике представленных предложений, ставится проблема определения соответствия предложений обезличенным, на данный момент, понятиям *low and rise pitches* (нисходящего и восходящего тона соответственно). После обсуждения, обучающиеся приходят к выводу, что при повествовании и восклицании в английском языке употребляется *low pitch* (нисходящий тон), а при перечислении *rise pitch* (восходящий тон) с последующим падением тона на последнем компоненте системы после союза “*and*” .

После обсуждения включается запись текста, с одновременным прослушиванием которой студентам предлагается отыскать не озвученные ранее преподавателем примеры повествовательного и восклицательного предложений, а также предложений с перечислением. Ответ принимается в виде чтения предложения с соблюдением верной интонации. Выделим данные типы предложений в тексте:

Life in Tudor Times

The six **powerful** Tudor kings and queens ruled England from 1485-1603*. *The most famous king was Henry VIII, who married six times and beheaded two of his wives!*** It was one of the most exciting times in British history, but whether you were rich or poor, life could be very difficult.

6) B__

Rich Tudors lived in fine houses with many rooms, high ceilings, big windows and surrounded by the pieces of arts.*** **Poor** country people lived in small wooden houses with mud floors. Peasants' houses almost never had any kitchen or attire. Slums and poverty neighbored luxurious districts along with the rich who lived there. In the towns, the streets were **narrow**, gloomy and crowded, which made it easy for criminals to steal from shops and people. Roads and buildings were flooded with garbage, rats, bugs and dirt which made illnesses spread faster.

7) D__

Wealthy people and **noblemen** owned land or even helped the King or Queen to rule the country. Most people, however, were poor and worked in the countryside. Slightly richer people worked as **craftsmen** or merchants in the towns. Tudor shops had picture signs outside to show people what they sold, as many people could not read.

8) A__

*In Tudor times, rich people often held huge **banquets** where they ate far too much!* They had quite an **unhealthy** diet as they ate lots of very salty meat from the animals they owned or hunted. *Imagine, Henry XVIII's waist circumference was approximately 132cm!* They also ate very little fruit, vegetables, milk, butter and eggs as they thought these foods were only suitable for poor people to eat!

9) C__

It was the law that every man had to practice archery every Sunday morning! Rich people liked to fence and play tennis while **ordinary** people played games like bowls, hockey and football or went to the theatre. William Shakespeare lived in Tudor times. *His plays are still performed today all over the world!*

**underlined sentences – statements;*

***cursive sentences – exclamatory sentences;*

****highlighted sentences – sentences including enumeration.*

Далее, обучающимся предлагается составить свои простейшие примеры, которые иллюстрировали бы выведенные ими закономерности, а затем обменяться своими предложениями с собеседником (контроль, самоконтроль);

2) перед повторным прослушиванием делим текст на несколько семантически законченных частей в соответствии с предписанными ранее заголовками;

3) в целях экономии времени и повышения продуктивности обучения для прослушивания выбираем ограниченный фрагмент текста, условно, второй параграф:

“Rich Tudors lived in fine houses with many rooms, high ceilings, big windows and surrounded by the pieces of arts. Poor country people lived in small wooden houses with mud floors. Peasants' houses almost never had any kitchen or attire. Slums and poverty neighbored luxurious districts along with the rich who lived there. In the towns, the streets were narrow, gloomy and crowded, which made it easy for criminals to steal from shops and people. Roads and buildings were flooded with garbage, rats, bugs and dirt which made illnesses spread faster”.

Задача студентов на данном этапе – внимательно прослушать текст, а затем повторить его, наблюдая за интонацией каждого предложения. При необходимости аудиозапись включается дважды;

4) затем обучающиеся повторяют данный фрагмент текста по принципу «снежного кома», уделяя внимание сохранению правильной интонации. Такая «игра» продолжается до тех пор, пока фрагмент не будет воспроизведён с полной или достаточно высокой интонационной точностью.

4) *Speaking*: на основе текста дифференцировать и определить разницу между группами “the rich” и “the poor” (использование текстовых упражнений, данных в учебнике), используя слова и выражения из текста. Организовать краткое монологическое высказывание на основе собранной информации и с учётом изученных мелодических тонов предложения: должно состояться простое, но организованное, целостное и фонологически верно оформленное высказывание, включающее в себя употребление нисходящего (при повествовании) и восходящего (при перечислении) тонов. Данный этап может расцениваться как завершающий, а также он представляет своеобразную рефлексию в изучении новых просодических компонентов.

Занятие 2.

Во время данного занятия мы закрепим и отработаем уже полученные знания, а также добавим некоторые новые сведения об употреблении конкретного вида тона. Мы начинаем с работы над фонологическим материалом, а затем интегрируем и применяем его непосредственно в заданиях, относящихся к теме занятия. Структурно-содержательная часть данного занятия представляется нам следующей:

1) студенты прослушивают предложенную аудиозапись несколько раз и определяют, как изменилось значение и эмоциональное звучание во второй раз звучания фразы (на аудиозаписи представлены две фразы “*It’s a lovely day,*

isn't it?”, “*Yes, absolutely gorgeous*”). Стартует обсуждение, в ходе которого определяются критические различия в мелодике и, следовательно, в характере и семантике предложений: в первый раз запись звучит оптимистично и восторженно, во второй – отстранённо и, отчасти, саркастично.

Перед студентами ставится проблемная задача самостоятельно определить наличие и вывести причины изменения тона.

Прослушивание и обсуждение фраз утверждает, что тон в обоих из них является нисходящим (fall), то есть, одинаковым, значит, причина иная. Повторно прослушиваем аудиозапись, преподаватель проговаривает фразы вслух, сохраняя интонационный рисунок. Некоторое время спустя обучающиеся понимают, что дело в высоте голоса во время произнесения фразы. Сделанные выводы таковы: при высоком уровне тона данное высказывание звучит оптимистично, вдохновляющее, а при среднем (сформулировано с помощью преподавателя, скорректировано из определения уровня тона как «низкий») саркастично и недовольно. На данном этапе есть самостоятельно выведенная и сформулированная, частично с помощью преподавателя, закономерность в использовании высокого нисходящего тона (high fall tone) и ровного тона (mid-level tone). Также заостряем наше внимание на первой звучащей фразе – разделительном вопросе (tag question), который тоже по своей мелодике определяется как нисходящий тон. Здесь преподаватель подтверждает и уточняет, что разделительные вопросы звучат нисходящим тоном, причём низким нисходящим тоном (low fall).

2) на следующем этапе закрепляем полученные ранее знания и только что выведенные закономерности. Используем специальные слухо-артикуляционные упражнения (*drill*), в ходе работы над которыми добавится нюанс, раскрывающий мелодику специальных вопросов (*wh-questions*), которые, как будет слышно из аудиозаписи, звучат с нисходящим тоном.

Упражнения аудируются с остановками в аудиозаписи и

сопровождаются хоровым повторением фраз. После того студенты повторяют фразы по цепочке (таблица 11);

Таблица 11

Фонологическое упражнение

DRILL	
Statements	“Paris is so charming at spring”; “I’m really looking forward to my celebration”; “Burdj-Al-Arab Jumeirah is one of the most expensive and luxurious hotels in the world”;
Wh-questions	“What’s the weather like there?”; “Who will be at your party?”; “How much dost it cost?”
Question tags	“It’s great, isn’t it?”; “Elena is a brilliant cook, isn’t she?”; “Those children are so lovely, aren’t they?”;
Exclamations	“Wonderful!”; “Brilliant!”; “Fantastic!”.

3) на завершающем этапе обучающимся предлагается составить несколько мини – диалогов из представленных высказываний, сочетая их логически и семантически верным образом, например, как показано в таблице 12:

Таблица 12

Фонологическое упражнение завершающего этапа

“Paris is so charming at spring” -	“What’s the weather like there?”
“I’m really looking forward to my celebration”-	“Who will be at your party?”
“Elena is a brilliant cook, isn’t she?” -	“Brilliant!”
“It’s great, isn’t it?” -	“Fantastic!”
“Burdj-Al-Arab Jumeirah is one of the most expensive and luxurious hotels in the world” -	“How much does it cost?”
“What’s the weather like there?” -	“Wonderful!”

4) предшествующие этапы закрепляются и отрабатываются в текущем этапе, где мы используем непосредственно учебник и предложенный им текст, в котором присутствуют вышеперечисленные случаи употребления тонов.

Первоначально, предлагается прочесть вопросы, предложенные к тексту и на основании этой информации сделать вывод о тематическом содержании (определить, с кем ведётся диалог – туристическим агентом или представителем круизного лайнера):

- How may I help you?(B)

-Well...when would you like to go?(B)

-It was the Caribbean cruise, wasn't it?(B)

-Prices start from 450\$ per person if you share a cabin. (B)

Вопросы читают сами обучающиеся в соответствие с корректным употреблением изученных тонов. После прочтения вопросов обсуждаются версии относительно содержания диалога и того, где и с кем происходит беседа.

Включаем аудиозапись и прослушиваем диалог, обсуждаем правильность выдвинутых предположений. Если требуется, прослушиваем

диалог ещё раз для выполнения этого задания.

Следующим пунктом данного этапа является выделение интонационных контуров в тексте диалога. Обучающимся нужно найти, выделить и объяснить использование следующих видов тона: high fall, mid-level, rise contour. Результаты обсуждаются, после чего несколько пар студентов разыгрывают диалог перед аудиторией, соблюдая просодическую правильность и адекватно употребляя компоненты просодики.

A: Good morning – Sunrise Travel. How may I help you?

B: Hi! I've just seen an advert for a cruise in the newspaper and I'd like to find out more about it.

A: Certainly. It was the Caribbean cruise, wasn't it?

B: It was the Mediterranean, I guess. I can't remember now! Which one would you recommend?

A: Well...when would you like to go?

B: Erm...early summer if possible.

A: Right, well, there's a Mediterranean cruise departing on 11th June for eight nights.

B: Fantastic! How much does it cost?

A: Prices start from 450\$ per person in you share a twin cabin.

B: That sounds great! I'll discuss it with my wife and get back to you tomorrow morning.

A: Certainly, sir. Goodbye.

На данном этапе мы завершаем фонологический блок нашего занятия и переходим к выполнению послетекстовых заданий.

Занятие 3.

В рамках заявленного РПД содержания дисциплины на текущем занятии студенты повторяют ранее пройденный грамматический материал по темам “Present Simple” и “Present Continuous”, сравнивая указанные времена.

Предложенные учебником задания представлены в виде сравнения между повествовательными, отрицательными и вопросительными предложениями времён Present Simple и Present Continuous. Наш особый интерес и почву для формирования и развития фонологической компетенции (просодического компонента ФК) представляют заявленные в задании специальные вопросы (*wh-questions*), которые, в зависимости от ситуации и намерений говорящего, могут быть произнесены тремя разными вариантами тона: восходящим, нисходящим и высоким восходящим тоном. Ниже представленные условия использования каждого из тонов:

*a *Wh-question with a **rising tone** – clarification, confirmation, repetition, making a final decision on the point that's already been discussed but left uncertain;*

*a*Wh-question with a **falling tone** – traditional wh-questions requesting some information;*

*a *Wh-question with a **high falling tone** – shows surprise, shock, disbelief and reveals personal attitude of the speaker.*

Перед чтением предложений преподаватель объясняет обучающимся теоретический материал, который достаточно труден для самостоятельной догадки: разницу в использовании нисходящей и восходящей интонации в специальном (*wh-question*). Приведённый преподавателем пример представляет собой одно и то же предложение, произнесённое с разной интонацией, например, предложение “*Who borrowed my phone charger?*” произнесённое с *нисходящей* интонацией передаёт простой вопрос (request of information). Это же предложение, произнесённое с *восходящей* интонацией, ставит своей целью уточнить уже известную информацию или получить подтверждение определённой догадки.

На этапе прояснения случаев употребления третьего варианта тона – высокого восходящего тона, следует обеспечить ситуацию обучения, при которой студенты могут догадаться о семантике применения данного варианта тона. Прочтение примера преподавателем вслух успешно актуализирует

подобную ситуацию. Использование *высокого восходящего тона* является маркером высокой эмоциональности и, зачастую, персонификации продуцируемой информации, студентам не составит труда по интонации преподавателя вывести заявленные закономерности использования высокого восходящего тона. Примечательно, что для демонстрации данного явления также следует использовать предложение уже озвученное ранее при изучении материала о нисходящем и восходящем тонах в специальных вопросах (*wh-questions*), поскольку при таком варианте представления информации обеспечивается высокая контрастность между вариантами предложений, и студентам легче детерминировать и дифференцировать условия применения заявленных тонов.

После обсуждения теоретической части и демонстрации примеров вопросительных (*wh-questions*) предложений с использованием нисходящего, восходящего и высокого восходящего тонов, переходим непосредственно к практической отработке изученных теоретических постулатов. Обращаемся к упражнению, предложенному в учебнике. Читаем каждое из приведённых предложений, последовательно используя все три варианта изученных тонов:

**What are you doing?*

**Who is she speaking to?*

**What is she writing?*

**Where are you going?*

** Why are they hurrying?*

**What book is she reading?*

**Who are you waiting for?*

**What are you listening to?*

После прочтения данных предложений по цепочке (*три* варианта одного предложения озвучиваются *одним* учеником), обучающимся предлагается самим составить предложения с использованием изученных тонов и обменяться ими в группе с целью контроля (со стороны преподавателя), самоконтроля и осуществления этапной мини-рефлексии.

На следующем этапе (закрепления) обучающимся предлагаются ситуации, которые требуют употребления того или иного тона в специальном вопросе (*wh-question*). Обучающиеся должны сами определить семантически и логически подходящий к заданной ситуации тон и построить релевантный её вопрос.

Примеры ситуаций: 1) во время стыковочного рейса авиакомпания потеряла багаж пассажира, и он проявляет крайнее негодование, пытаюсь выяснить, где же всё-таки находятся его вещи; 2) через несколько дней у вас состоится важная встреча, и вы звоните партнёру, чтобы уточнить, в какое именно время она состоится; 3) ваш коллега ушёл на обед и закрыл дверь в кабинет, хотя не должен был этого делать. Вы интересуетесь, почему он запер дверь; 4) ваша знакомая прекрасно выглядит, и вам кажется невероятным, что у неё есть такая взрослая дочь (спросить о возрасте дочери); 5) вам нужно вернуть покупку в магазин, и вы спрашиваете у мужа, где находится чек на неё;

Такая

ситуативная игра поможет в полной мере усвоить и закрепить полученные знания, поскольку происходит рецептивно – продуктивное взаимодействие, когда обучающиеся не только производят фонологический материал самостоятельно, но и анализируют выступления своих одноклассников во время обмена составленными предложениями, осуществляя самоконтроль и реализуя естественную рефлексию материала.

Занятие 4.

На данном занятии запланирована работа над *эмфатическим* (*prosodic stress, prominence*) ударением, которое является компонентом супrasegmentной фонологии и, соответственно, составляет часть фонологической компетенции.

Опираясь на проблемный подход в обучении, мы начинаем знакомство с новой темой не с теоретической части, а с работы над практическими задачами, связанными с данной темой, решение которых поможет, по крайней мере, частично предположить содержание теоретических постулатов. Такой подход позволит повысить мыслительную активность учащихся и при верных действиях преподавателя, способного вовремя направить ход мыслей изучающих язык студентов в нужную сторону, реализовать принцип позитивной эмоциональности при условии подтверждения теорий, выдвинутых обучающимися. Данный подход также даёт возможность реализовать принцип автономности, который определяет деятельность обучающихся как направленную на поиск наиболее оптимальных и эффективных путей и способов решения поставленной фонологической задачи. Задействуются такие механизмы мышления как ассоциация, поиск логических связей, анализ и аргументация. Итак, в качестве первого этапа обучающиеся прослушивают аудиозапись диалога, отмечая, какие слова, по их мнению, являются ударными. При необходимости запись проигрывается два раза. После прослушивания обучающиеся представляют результат своей работы и аргументируют выдвинутые предположения:

Dialogue: A: "Do you like pizza?"

*B: "I like **all** Italian food."*

Результаты, представленные студентами, обсуждаются и анализируются. Преподаватель задаёт вопрос о целесообразности ударения именно этих, а не каких-либо других слов. Совместными усилиями группы

осуществляется поиск логического обоснования и определяется, что говорящие делают акцент на том, что они считают особенно важным и значимым.

На втором этапе преподаватель, на базе проделанной «вступительной» работы уточняет теоретические моменты для внесения ясности и устранения учебных сомнений студентов:

**In spoken English we give prominence (stress) to new information.*

** The last word with new information will be the strongest.*

** We do not stress old information.*

Следующий третий этап представляет собой тренировку изучаемого фонологического явления с целью отработки вновь изученного материала. Предлагается следующее задание:

*Прослушайте диалоги, представленные ниже в таблице 13. Затем разыграйте их по ролям, выделяя слова, отмеченные ударением (выделены жирным).

Таблица 13

Материалы для выполнения фонологического упражнения

<i>A: Would you like a cup of tea?</i> <i>B: I'm so thirsty I could drink a pot of tea!</i>	1
<i>A: Mozart's greatest work was the St. Matthew Passion.</i> <i>B: That was Bach's work.</i>	2
<i>A: Have you seen Brad Pitt's latest?</i> <i>B: No, I can't stand Brad Pitt!</i>	3
<i>A: Do you fancy going to Poland this year?</i> <i>B: I wouldn't mind visiting Cracow.</i>	4

<i>A: Has the match finished?</i>	
<i>B: No, the first half has finished.</i>	5
<i>A: Would you like to come to Warsaw with me?</i>	
<i>B: Absolutely, I've never been to Poland before.</i>	6

На завершающем этапе (четвёртый этап) необходимо закрепить (в рамках данного занятия) изученный отработываемый материал. Предлагается более сложное упражнение, подразумевающее не только рецепцию, но и продукцию, а также самоконтроль производимого обучающимся материала. Реализуются принципы сознательности и активности, последовательного обучения, адаптивности и автономности.

*Рассмотрим заявленное упражнение, материалы для выполнения которого представлены в таблице 14:

1) Прослушайте аудиозапись и к каждой реплике запишите наиболее подходящие по смыслу ответы, которые представлены ниже;

2) Подчеркните и при прочтении выделите голосом наиболее важные слова в выбранном вами предложении.

Материалы для выполнения фонологического упражнения

ВОПРОСЫ АУДИО-ФОРМАТА (ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ)	РЕПЛИКИ (ДЛЯ СТУДЕНТОВ)
<i>Why don't you take Spot the dogs for a walk?</i>	<i>I'm scared of dogs</i>
<i>What shall we listen to?</i>	<i>Have you got anything by Kate Bush?</i>
<i>The game starts at four o'clock.</i>	<i>No, at three o'clock</i>
<i>What car shall I buy?</i>	<i>Well, you can't go wrong with a Mercedes</i>
<i>What time is it?</i>	<i>It's a quarter to four</i>
<i>Can I offer you some red wine?</i>	<i>I wouldn't mind a glass of white wine</i>
<i>Where shall we go on holiday?</i>	<i>I think we should go to Spain</i>
<i>Have you heard Kate Bushe's new album?</i>	<i>No, I never listen to pop music</i>
<i>Do you fancy an ice-cream?</i>	<i>I think it will be chicken and chips</i>
	<i>I'm not allowed sweet things</i>

Example:

"Can you lend me some money?" – "No way! On my way to the Big Apple I got drunk on the train and some crooks ripped me off! So now I'm broke".

В ходе данного занятия был описан и конкретизирован феномен *просодического ударения (prominence, emphatic stress)*, являющийся компонентом супrasegmentной фонологии и играющий огромную роль в формировании и определении интонации – *pitch-and-stress phenomenon*, задающий основной тон. Именно поэтому было важно рассмотреть данный фонологический феномен, поскольку его формирование и развитие играет значительную роль в адекватном владении фонологической компетенцией.

Занятие 5.

Данное занятие посвящено изучению и закреплению случаев правильного и адекватного употребления *высокого нисходящего тона (high fall)*. В ходе предшествующих занятий, уже были рассмотрены случаи употребления данного тона: в *восклицательных (exclamatory)* и несущих новую информацию *повествовательных предложениях (statement sentences and new information)*, а также в *специальных (wh-questions)* и *разделительных вопросах (tag-questions)*.

Первым этапом занятия является повторение пройденного материала посредством работы над предложенными в учебнике упражнениями. В данных упражнениях представлены уже изученные случаи употребления высокого нисходящего тона, которые позволяют обучающимся вновь применить полученные знания на практике и, в случае необходимости, уточнить спорные теоретические моменты. Второй этап предполагает более детальную работу над детерминацией и дифференциацией случаев употребления высокого нисходящего тона и включает в себя непосредственную практику применения указанного тона в ситуации запланированного речевого общения.

*Упражнение состоит из нескольких этапов (материалы для выполнения данного фонологического упражнения представлены в таблице 15):

1) прослушайте беседу (присутствует текстовая опора, необходимая для выполнения задания);

2) каждое подчёркнутое предложение произносится высоким нисходящим тоном; для каждого подобного предложения выберите семантически соответствующую ему ситуацию;

Материалы для выполнения фонологического упражнения

Dialogues	Situations
<p>A: Hi Jane!</p> <p>B: Oh hi John! <u>I haven't seen you for ages!</u></p> <p>A: No, it must be 2 years now.</p> <p>B: Yes, <u>it was in London, wasn't it?</u></p> <p>A: Yes, <u>at the old friend's reunion.</u> Anyway, <u>how are things?</u></p> <p>B: Pretty good! I've been working on a new book.</p> <p>A: Oh yes. <u>What's this one about?</u></p> <p>B: <u>It's a biography of a 16th century scientist.</u></p> <p>A: Wow! <u>How interesting! When will it be finished?</u></p> <p>B: Oh I hope very soon. <u>And how have you been?</u></p> <p>A: <u>You didn't hear, did you? Katie had a baby last year! A little boy.</u></p> <p>B: <u>Amazing! You're a father!</u></p> <p><u>Congratulations. Who would have thought it?</u></p> <p>A: Yes, <u>I can't quite believe it myself.</u></p> <p>B: <u>What's his name?</u></p> <p>A: <u>Peter.</u> I preferred Jethro, but Kate insisted.</p> <p>B: <u>Peter's a lovely name. Listen, I must be off!</u></p> <p><u>I have a train to catch.</u></p> <p>A: Fine, <u>we must meet up soon!</u></p> <p>B: <u>Absolutely. I'll give you a call.</u></p>	<p>INFORMATION</p> <p>EXCLAMATION</p> <p>WH-QUESTION</p> <p>TAG QUESTION</p>

3) завершающий третий этап предполагает разыгрывание представленного диалога, с соблюдением корректной интонации и особым вниманием к употреблению высокого нисходящего тона.

Постепенно увеличивающаяся сложность применения навыка стимулирует мыслительные процессы, реализует принцип связи теории с практикой, принцип последовательности и систематичности и, что особо важно, принцип доступности, который проявляется в адекватной

умственной и психоэмоциональной нагрузке, а также обеспечивает качественное и систематичное усвоение учебного материала, актуализируя обстоятельства позитивной учебной напряжённости, снимающие проявления ошибкобоязни, что в последствии позволяет избегать возникновения и развития устойчивых признаков языкового барьера.

Занятие 6.

Данное занятие посвящено изучению *нисходяще-восходящего тона*. Поскольку в нашей работе и, соответственно, в практической реализации заявленных принципов нашей работы, мы опираемся на проблемный подход в обучении, принципы сознательности, активности и адаптивности, нашей задачей является мотивирование обучающихся на самостоятельное добывание учебного материала, предположение и формулирование теоретических постулатов по изучаемой теме.

Первый этап занятия реализует заявленные выше принципы:

*Прослушайте несколько коротких диалогов, каждый из которых будет произнесён с разной интонацией. Ваша задача – определить смену семантического значения диалога при изменённой (при втором воспроизведении) интонации. Материал для выполнения упражнения представлен в таблице 16.

Таблица 16

Материалы для выполнения фонологического упражнения

A: What was the film like? B: I enjoyed <input type="checkbox"/> it.	A: What was the film like? B: I <input type="checkbox"/> enjoyed <input checked="" type="checkbox"/> it.
A: Would you like to go out for dinner? B: <input type="checkbox"/> Yes.	A: Would you like to go out for dinner? B: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Yes.
A: What do you think about Mary? B: She's very <input type="checkbox"/> stylish.	A: What do you think about Mary? B: She's very <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> stylish.

В ходе обсуждения, организованного после прослушивания диалогов, обучающиеся выдвигают свои теории относительно смены смыслового значения при изменении интонации (при повторном воспроизведении диалогов высказывания выражают 1) незавершённость; 2) сомнение; 3) сарказм). Следовательно, приходим к выводу о том, что *нисходяще-восходящий тон*, может являться маркером 1) незавершённости, намерения продолжить мысль; 2) сомнения; 3) саркастичного или критичного отношения к ситуации. На втором этапе предлагается продукционное упражнение, при выполнении которого обучающиеся сами дифференцируют употребление нисходящего и *нисходяще-восходящего* тонов и наблюдают соответствующие семантические изменения.

* Произнесите каждое предложение, используя сначала нисходящий, а затем нисходяще-восходящий тон. Как изменился семантический посыл предложений?

1. *I'd like to go with you.*
2. *She's a good teacher.*
3. *It's very expensive.*
4. *I'm sure he will.*
5. *I think it's good.*

Третий этап является завершающим и подводит итог сформированности умения применять нисходяще-восходящий тон в рамках фонологического блока данного занятия. Предложенное упражнение, согласно принципу последовательности и систематичности, является комплексным по отношению к предшествующим ему заданиям, максимально сложным и требующим большего внимания.

Целесообразным вариантом выполнения данного упражнения

считаем самостоятельную работу (реализация принципа автономности), которая позволит обучающимся обнаружить возможные проблемы в усвоении материала.

*Определите, в какой из выделенных частей приведённых ниже предложений используется *нисходящий тон* для выражения прямого значения, а в какой *нисходяще-восходящий* тон для передачи импликационного значения (подразумевает сарказм, критику, незавершённость и др.). Материалы для выполнения фонологического упражнения представлены в таблице 17.

Таблица 17

Материалы для выполнения фонологического упражнения.

Sentences	Pitch
<p>A Look, if you don't want to go with me to Paris, just say so. B No, but listen, <u>I'd like to go with you</u>. Let's book it now!</p>	<p>↘ ↗</p>
<p>A Would you like to come to the dog hairstyle awards with me? B Well, <u>I'd like to go with you</u>, but I'm terribly busy at the moment.</p>	<p>↘ ↗</p>
<p>A What do you think of Margaret? B Well, <u>she's a good teacher</u>, I'm not so sure about her dress sense.</p>	<p>↘ ↗</p>
<p>A I've learnt so much from Margaret this term. B I'm sure you have! <u>She's a good teacher!</u></p>	<p>↘ ↗</p>
<p>A What made you decide on a Gucci watch? B Well, <u>it's very expensive</u>, but the quality is worth it.</p>	<p>↘ ↗</p>
<p>A Why don't you want to buy the vase? B Because <u>it's very expensive!</u></p>	<p>↘ ↗</p>

<p>A Davey will enjoy this film, it stars Nicole Kidman. B Yes <u>I'm sure he will!</u></p>	<p>↓ ↓↗</p>
<p>A Joe hasn't done his homework. B I know, but <u>I'm sure he will.</u></p>	<p>↓ ↓↗</p>
<p>A What do you think of the collection? B <u>I think it's good</u>, but it could be more varied.</p>	<p>↓ ↓↗</p>
<p>A Lots of people have criticized the policy. B Well, <u>I think it's good</u>. How about you?</p>	<p>↓ ↓↗</p>

После того, как обучающиеся сделают свой выбор в пользу нисходящего или *нисходяще-восходящего* тонов, следует включить аудиозапись данного упражнения для проверки правильности его выполнения. Далее, после выяснения спорных моментов и исправления допущенных ошибок обучающимся, предлагается поставить финальную точку в работе над формированием и развитием фонологической компетенции на данном занятии путём разыгрывания приведённых в упражнении диалогов с обязательным соблюдением правильно употребления тона и адекватной речевой ситуации интонацией. В качестве дополнительного усложнения задания предлагается выбрать случайный диалоговый эпизод, выучить наизусть во время занятия (в отведённые для подготовки 5-7 минут) и разыграть его по ролям.

Работа над предложенным упражнением закрепляет пройденный материал и позволяет более ясно увидеть разницу употребления двух тонов, а также раскрывает смысл применения *нисходяще-восходящего* тона, как необходимого просодического компонента при передаче «зашифрованных» импликационных сообщений.

Таким образом, на примере приведённых занятий, в которых мы, с одной стороны, сохранили содержательную часть урока, а с другой, привнесли компонент, формирующий и, в дальнейшем, развивающий фонологическую компетенцию, нам удалось показать, с помощью каких типовых упражнений данное формирование и развитие фонологической компетенции может быть эффективно осуществлено.

По окончании работы нами было проведено контрольное выходное тестирование (приложение 3) обучающихся ЭГ и КГ на определение итогового уровня сформированности просодического компонента фонологической компетенции. Результаты тестирования рассмотрены в следующем параграфе.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Как уже было отмечено в параграфе 1 данной главы, результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности фонологической компетенции. Для получения данных об уровне сформированности фонологической компетенции после экспериментального обучения на базе разработанного нами комплекса заданий нами было проведено контрольное итоговое тестирование, целью которого было выявление изменений уровня владения указанными умениями.

Студентам контрольной и экспериментальной групп был предложен комплекс заданий, аналогичный выполненному в течение констатирующего этапа (включающий три задания: короткий прозаический отрывок, поэтический отрывок на чтение и аудиозапись с текстовой опорой для фиксации фонологических просодических явлений в свободной форме). Если мы сравним полученные данные, то увидим, что после проведения экспериментального обучения студенты экспериментальной группы лучше

справились с заданиями тестирования, показав более высокие результаты по сравнению со студентами контрольной группы.

Результаты нашего исследования по экспериментальной группе представлены в таблице 18.

Таблица 18

Результаты итогового тестирования в экспериментальной группе

Ф.И. обучающегося ЭГ	Баллы
1.Евровская Алеся	11
2.Лымарь Любовь	7
3.Онуфриенко Александра	13
4.Алиева Камила	10
5.Черепов Владимир	10
6.Кот Альбина	11
7.Хороз Ление	7
8.Банникова Оксана	9

Уровни сформированности фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в экспериментальной группе после проведения экспериментального обучения представлены в таблице 19.

Сравнительная таблица сформированности просодического компонента фонологической компетенции студентов ЭГ на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Уровень	До апробации комплекса заданий	После апробации комплекса заданий
Высокий	0	3
Средний	7	5
Низкий	1	0

Представим также диаграмму (рисунок 6) результата проведения экспериментального обучения в ЭГ.

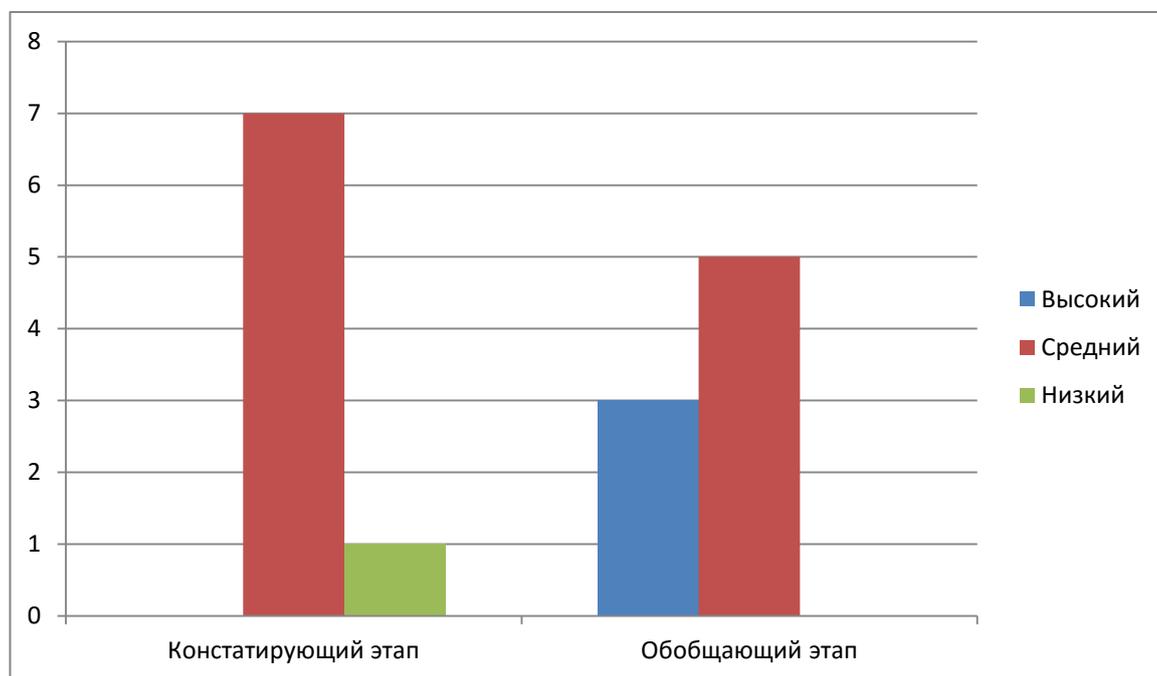


Рисунок 6.

Сформированность просодического компонента фонологической компетенции на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ)

Очевидны изменения в лучшую сторону, такие как увеличение числа обучающихся с высоким уровнем развития умений филологического чтения, сокращение числа обучающихся со средним уровнем развития данных умений и переход некоторых обучающихся от низкого уровня сформированности просодического компонента фонологической компетенции к среднему. Положительные изменения подтверждают эффективность разработанного нами комплекса заданий.

Теперь рассмотрим ситуацию в контрольной группе. В таблице 20 представлены результаты итогового тестирования студентов контрольной группы.

Таблица 20

Результаты итогового тестирования студентов контрольной группы

Ф.И. обучающегося ЭГ	Баллы
1.Исаева Полина - 8	7
2.Лаптева Надежда - 3	4
3.Шанина Анна - 8	8
4.Джетерова Эльмаз - 5	4
5.Остапчук Софья - 7	7
6.Давигора Анна - 6	6
7.Дьяченко Елена - 4	3
8.Москвина Анастасия - 8	8

Уровни сформированности фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в контрольной группе после проведения экспериментального обучения представлены в таблице 21.

Таблица 21

Сравнительная таблица сформированности просодического компонента фонологической компетенции студентов КГ на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента

Уровень	До апробации комплекса заданий	После апробации комплекса заданий
Высокий	0	0
Средний	6	5
Низкий	2	3

Для наглядности представленного в таблице негативной динамики функционирования фонологической компетенции (просодического компонента фонологической компетенции) представим соответствующую диаграмму (рисунок 7).

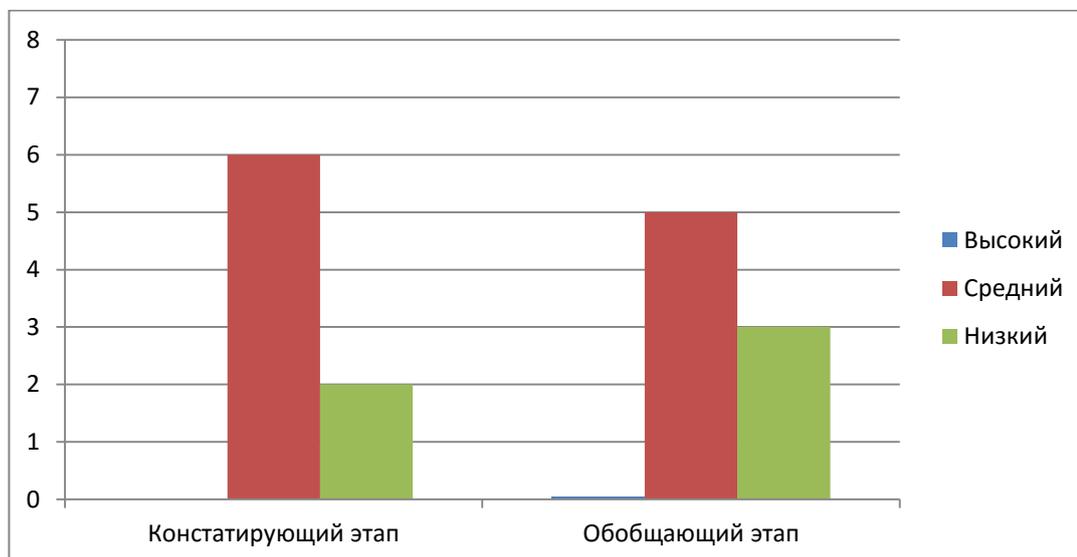


Рисунок 7.

Сформированность просодического компонента фонологической компетенции на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента в контрольной группе (КГ)

Мы видим, что количество обучающихся с высоким уровнем сформированности фонологической компетенции (просодического компонента ФК) равно 0, а количество обучающихся со средним уровнем сформированности фонологической компетенции уменьшилось на единицу по сравнению с входным анкетированием, тем самым, пополнив класс представителей низкого уровня сформированности фонологической компетенции.

Для большей наглядности разницы результатов входного и выходного тестов в КГ и ЭГ приведём следующую сводную диаграмму (рисунок 8).

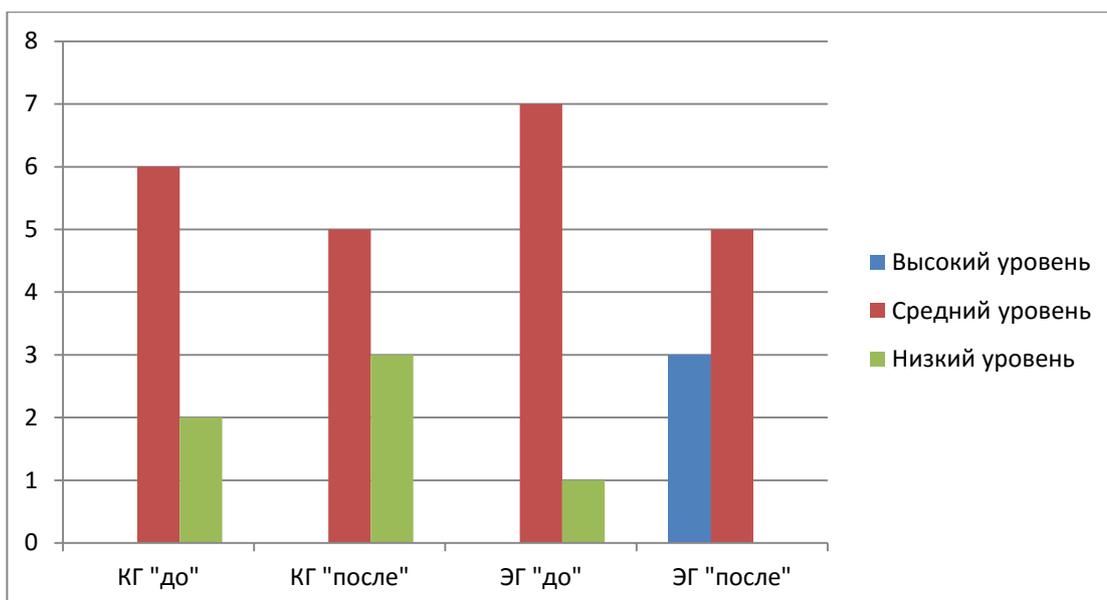


Рисунок 8.

Разница результатов выполнения заданий входного и выходного тестов ЭГ и КГ

Приведём также диаграмму (рисунок 9) финального уровня сформированности фонологической компетенцией на обобщающем этапе экспериментального обучения ЭГ и КГ.

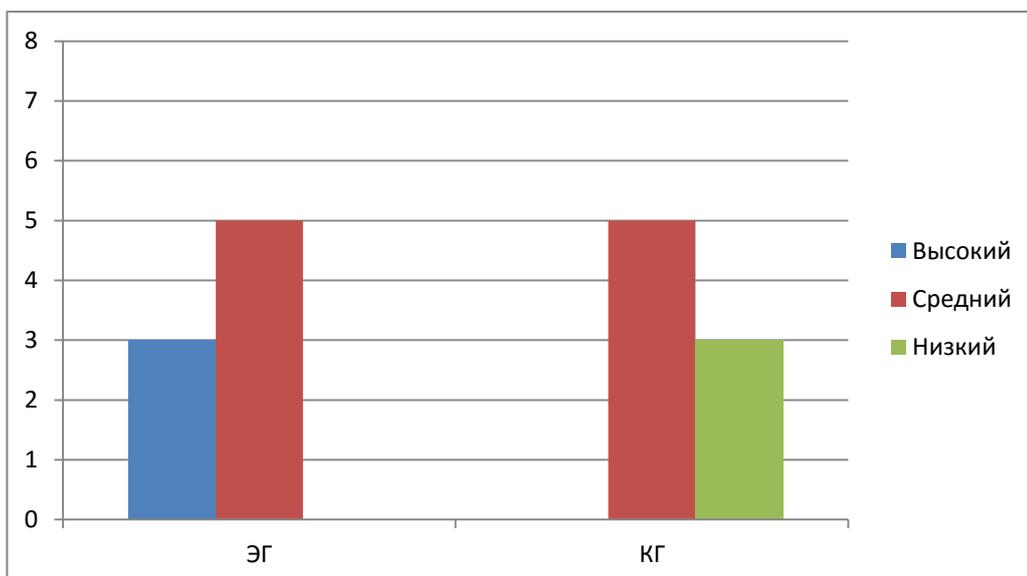


Рисунок 9.

Уровень сформированности фонологической компетенции ЭГ и КГ на обобщающем этапе эксперимента

Анализ данных подтверждает, что уровень сформированности фонологической компетенции после проведения экспериментального обучения с использованием предложенного нами комплекса заданий значительно повысился в ЭГ по сравнению с результатами КГ.

Для определения эффективности применяемого нами комплекса заданий мы использовали метод математической статистики и рассчитали коэффициент по следующей формуле:

$$K(o) = K(\text{эг})/K(\text{кг})$$

Где $K(\text{эг})$ – средняя оценка, полученная в ЭГ, а $K(\text{кг})$ – средняя оценка, полученная в КГ. Значение коэффициента больше 1 будет свидетельствовать об эффективности предложенного нами комплекса заданий.

$K(\text{эг})$ по результатам итогового тестирования составил 9,7 тогда как $K(\text{кг})$ равен 5,8. Таким образом, $K(o)$ равен 1,6, что является свидетельством эффективности предложенного нами комплекса заданий и говорит о том, что гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение.

Выводы по второй главе

Настоящая опытно-экспериментальная работа проводилась на базе студенческих групп второго курса кафедры немецкой филологии Института иностранной филологии ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» и осуществлялась в три этапа: констатирующий, обучающий и обобщающий. В эксперименте участвовали студенты двух групп НФ-2-о-101 и НФ-2-о-102, среди которых на первом тапе была выделена контрольная группа (НФ-2-о-101) и экспериментальная (НФ-2-о-102) на основании оценки успеваемости обучающихся по дисциплине «Практика второго иностранного языка (английского)».

Далее нами были определены условия эксперимента, состоящие в том, что при следовании одинаковой программе и участии в эксперименте примерно равного по знаниям, возрасту и прочим показателям контингента обучающихся, в экспериментальной группе будет использоваться разработанный нами комплекс заданий по формированию и развитию фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения английскому языку. На обучающем этапе эксперимента разработанный комплекс активно применялся на занятиях с ЭГ. Также нами были выделены уровни сформированности фонологической компетенции, по которым были распределены обучающиеся обеих групп по результатам тестирования, а в конце эксперимента – по результатам контрольного тестирования.

Эксперимент заключался во внедрении в традиционное содержание занятий интегрированных и тематически обусловленных фонологических блоков, включающих в себя отобранные и разработанные нами специальные фонологические упражнения, направленные на формирование и развитие фонологической компетенции в целом и её интонационного компонента в частности. Динамика процесса реформации фонологической компетенции в экспериментальной группе может быть описана как положительная, поскольку произошло увеличение количества студентов, демонстрирующих *высокий* уровень сформированности и владения

фонологической компетенцией (0 → 3) при одновременном нивелировании числа студентов с низким уровнем сформированности и владения фонологической компетенцией (1 → 0). Говоря о развёртывании процессов становления и развития фонологической компетенции в контрольной группе, где экспериментальное обучение не проводилось, стоит отметить, очевидно, негативную динамику деградации и деформации фонологической компетенции: количество студентов с высоким уровнем владения фонологической компетенции (просодическим компонентом ФК), ожидаемо, не увеличилось, в то время как число обучающихся с низким уровнем сформированности и владения заявленной компетенции возросло на единицу (2 → 3) при закономерном снижении числа представителей группы среднего уровня сформированности и владения фонологической компетенцией (6 → 5).

Зафиксированная при помощи формулы вычисления коэффициента эффективности разница в результатах ЭГ и КГ позволила нам на обобщающем этапе эксперимента сделать вывод о результативности предложенного комплекса заданий, и, следовательно, говорить о подтверждении выдвинутой нами в начале эксперимента гипотезы о том, формирование и развитие фонологической компетенции (просодического компонента ФК) в процессе обучения английскому языку осуществляется более эффективно при использовании в процессе обучения разработанного нами комплекса заданий.

Таким образом, цель и задачи нашей исследовательской работы были успешно достигнуты, а гипотеза подтверждена экспериментально.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расширение и усиление контактов между представителями различных культур, тенденции глобализации и современного общества повышают

значимость диалога культур как никогда раньше. Успешность общения представителей разных культур напрямую зависит от развитости навыков межкультурного общения. В связи с этим возрастает необходимость овладения иностранным языком, как фактором, повышающим успешность межкультурной коммуникации.

В нашем исследовании мы рассмотрели особенности и механизмы формирования и развития просодического компонента фонологической компетенции, выступающей важной составляющей иноязычной коммуникативной компетенцией, уровень сформированности и владения которой во многом определяет успешность осуществляемого речевого взаимодействия. Фонологическая компетенция в аспекте деятельности своего применения отождествляется с корректным производством и восприятием супrasegmentных элементов звуковой системы заданного языка, а также с просодическим оформлением речи. Владение коммуникативной компетенцией нельзя назвать успешным или относящимся к высокому уровню при недостаточной сформированности и развитости компетенции фонологической, поскольку именно фонологические, в частности, просодические признаки определяют семантику заданного сообщения или обеспечивают его задуманными автором паралингвистическими смыслами. Проанализировав учебную литературу, мы, к сожалению, обнаружили незаслуженно малое, по нашему мнению, внимание, уделённое процессам формирования и развития фонологической компетенции, в частности, её просодического компонента. Особенно актуальным данный тезис является для школьной учебной литературы и для учебной литературы, предлагающейся к изучению студентам языковых вузов и факультетов, изучающих английский язык как второй иностранный. Понятия и языковые явления, относящиеся к супrasegmentной фонологии и фонологической компетенции, например, такие как интонация, эмфатическое ударение, тон, ритм встречаются неправдоподобно редко, в отличие от понятий и описаний языковых явлений, принадлежащих фонетическому аспекту речи. Зачастую,

даже в рамках вводно-фонетического курса второго иностранного языка фонологической компетенции не уделяется достаточного внимания. Причём, в случае первичной сформированности фонологической компетенции возникает большая вероятность деградации навыка владения фонологической компетенцией с течением времени при отсутствии поддерживающих, развивающих и мотивирующих учебных действий.

Поиск решения данной проблемы на первом теоретическом этапе нашей работы сводился к поиску, анализу и систематизации научных данных по изучаемому вопросу. Мы проанализировали ряд работ мировых и отечественных лингвистов и методистов, что позволило нам уточнить понятие изучаемого языкового явления и его значение в процессе обучения иностранному (английскому) языку. Полученные сведения позволили нам разработать упражнения, направленные на формирование и развитие просодического компонента фонологической компетенции и фонологической компетенции в целом. Отобранные и разработанные нами упражнения были дифференцированы в соответствие с характером коммуникативной направленности, индивидуально заложенной в каждом отдельном задании: рецептивной, продукционной и симбиотической рецептивно-продукционной, что позволило проработать с фонологической и, в частности, интонационной точки зрения такие виды речевой деятельности, как говорение, чтение и аудирование, предопределяющие успешность коммуникативного взаимодействия в заданном контексте.

Формирование и развитие фонологической компетенции рассматривается нами как процесс, который может быть научно сформулирован и представлен в виде соответствующей структурно-функциональной модели, для разработки которой в качестве теоретико-методологических оснований были выбраны системно-деятельностный

(общенаучная основа) и компетентностный (теоретико-методологическая основа) подходы.

Модель формирования и развития просодического компонента фонологической компетенции в процессе обучения английскому языку содержит структурные компоненты (мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный), каждый из которых выполняет соответствующие функции.

Для эффективного функционирования модели нами разработан комплекс педагогических условий, который включает в себя: учёт возрастных особенностей обучающихся, релевантное использование знаний, связь процесса формирования фонологической компетенции с темой занятия. Практическая часть нашей работы состояла в проведении опытно-экспериментальной работы по апробированию разработанных упражнений на базе кафедры немецкой филологии института иностранной филологии «КФУ им. В.И. Вернадского» и опытной проверки выдвинутой нами гипотезы. Для этого нами было проведено контрольное и итоговое тестирование в группах, выделенных как контрольная и экспериментальная. Интерпретация и анализ результатов тестирования дали нам основание сделать вывод о том, что использование предложенных нами упражнений позволяет более эффективно формировать и развивать фонологическую компетенцию в процессе обучения английскому языку.

Разработанные и предложенные нами упражнения готовы к внедрению в учебный процесс и могут быть использованы на практике.

Таким образом, цель данной выпускной квалификационной работы, состоящая в теоретическом исследовании понятия "фонологическая компетенция", построении структурно-функциональной модели формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения английскому языку, определении педагогических условий эффективного функционирования данной модели, практической разработке

методики формирования и развития фонологической компетенции в процессе обучения английскому языку и апробации ее в условиях экспериментального исследования, была достигнута, что позволяет сделать вывод об эффективности предложенных нами заданий и в дальнейшем решить ряд учебных задач по формированию, развитию и поддержанию фонологической компетенции (в частности, её просодического компонента), возникающих в процессе учебной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамкина, Т. А., Аксенова. Г. Н. Системно-комплексный подход к обучению английскому произношению/Т.А. Абрамкина, Г.Н Аксенова // Вопросы лингвистики и методики преподавания ИЯ. Вып. 6. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 127 – 133.

2. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев // Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Бердичевский, А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: Н.- теор. пособие / А.Л. Бердичевский.– М.: Высш. шк., 1989. – 103 с.
4. Богданова, Э. Х. Обучение выразительному чтению в языковом вузе / Э. Х. Богданова // Иностранные языки в высшей школе: Учеб.- метод. пособие / под ред. С. К. Фоломкиной. Вып. 20. – М.: Высш. шк., 1987. – С. 126 – 132.
5. Бондарко, Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи / Л.В. Бондарко. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 199 с.
6. Борозенец, Г. К. Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов / Г. К. Борозенец // Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 1. – С. 93 – 105.
7. Васильева, М. М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении ИЯ / М. М. Васильева // Иностр. языки в высшей школе: Учеб.-метод. пособие / под ред. С. К. Фоломкиной. Вып. 20. – М.: Высш. шк., 1987. – С. 17 – 23.
8. Вартанова, К. Ю. Обучение основам фонологической компетенции студентов-лингвистов в адаптивном вводном курсе: На материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук / К. Ю. Вартанова. – Пятигорск, 2005. – 215 с.
9. Вартанова, К. Ю. Адаптивный вводно-фонологический курс как средство развития фонологической компетенции / К. Ю. Вартанова // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения - УП). – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С. 109 – 110.

10. Веренинова, Ж. Б. Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков / Ж. Б. Веренинова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 5. – С. 10 – 16.
11. Веренинова, Ж. Б. Роль песни при обучении английскому произношению / Ж. Б. Веренинова // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6. – С. 65 – 70.
12. Веренинова, Ж. Б. Фонетика - предмет увлекательный / Ж. Б. Веренинова // Сб. научн. тр. сегментные и супraseгментные аспекты. Вып. 462 – М: 2001. – С. 177 – 188.
13. Волкова, О. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ / О. Волкова // Высш. образов. в России. – 2005. – № 4. – С. 34 – 36.
14. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. Издание 3-е. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.
15. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 17 – 21.
16. Гончарова, Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов лингвистов: на материале английского языка: дис. ...канд.пед.наук / Н. Л. Гончарова. – Ставрополь, 2006. – 212 с.
17. Гриценко, Е. А., Колчанова, Н. Г. О формировании учебной компетенции. Из опыта работы / Е. А. Гриценко, Н. Г. Колчанова // Проблемы изучения и преподавания иностранных языков: Сб. матер. науч. - практ. конф. «Иностранные языки и мировая культура». – Перм. ун-т – Пермь, 2005. – С. 82 – 84.

18. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003 – № 4. – С. 21 – 26.
19. Джапаридзе, З. Н. Перцептивная фонетика: (основные вопросы) / З. Н. Джапаридзе. – Тбилиси: Мнecниереба, 1985. – 55 с.
20. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 167 с.
21. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
22. Заседателева, М.Г., Мишланова, С.Л., Филиппова, А.А., Вавилина, Т.Ю. Основы методики обучения второму иностранному языку: учебное пособие/М.Г. Заседателева, С.Л. Мишланова, Филиппова, А.А., Вавилина, Т.Ю.; ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ. – Челябинск: Цицеро, 2019. – 318 с.
23. Ильнер, А.О., Горожанцева, К.В. Роль электронных образовательных средств в формировании фонетико-фонологической компетенции/А.О. Ильнер, К.В. Горожанцева//Педагогическое образование в России. – Екатеринбург. – 2017. - № 5. – С. 88 – 95.
24. Ительсон, Л. Б. Учебная деятельность: ее источники, структура и условия / Л. Б. Ительсон // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 189 – 193.
25. Карагодская, Ю.С., Кочарян, А.С., Устинова, Н.П. Проблема формирования английской фонологической компетенции / Ю.С. Карагодская, А.С. Кочарян, Н.П. Устинова // Гуманитарные и социальные науки. – Ростов-на-Дону. – 2018. – № 3. – С. 88-97.
26. Каргина, Е.М. Основы теории немецкого языка: учеб. пособие / Е. М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2013. – 500 с.

27. Каменская, Л. С. Коммуникативно-ориентированное обучение. Основные характеристики и актуальные проблемы / Л. С. Каменская // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. – М.: МГЛУ, 1998. – С. 7 – 22.
28. Каплун, О.А. Проблема интерференции при обучении грамматике русского и немецкого языков / О.А. Каплун // Вестник Челябинского Государственного Педагогического Университета. – Челябинск. – 2008. – № 6. – С. 199 – 209.
29. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. - М.: Издательство Московского университета, 2001. – 176 с.
30. Колкер, Я. М., Устинова, Е. С. Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2002. – 336 с.
31. Кортусова, Т.Н. Содержание иноязычной фонетической компетенции студентов-музыкантов / Т.Н. Кортусова // Вестник Челябинского Государственного Педагогического Университета. – Челябинск. – 2013. – № 4. – С. 126 – 135.
32. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9 – 14.
33. Ладо, Р. Обучение иностранному языку / Р. Ладо // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., Прогресс, 1967.
34. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: Учеб. пособие / Б. А. Лapidус. – М.: Высш. шк., 1986. – 144 с.
35. Лаптева, Е. В. Просодические и интонационные ошибки в английской речи носителей русского языка / Е. В. Лаптева // Вопросы филологии. – 1999. – №3. – С. 113 – 117.

36. Лукина, Н. Д. Практический курс фонетики английского языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Н. Д. Лукина. Издание 2-е. – М.: Издательство АСТ, 2003. – 272 с.
37. Львов, М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 248 с.
38. Мазлумян, В. С. Восприятие речи: фонетика или фонология? / В. С. Мазлумян // Вопросы филологии. – 2000. – № 1 (4). – С. 12 – 21.
39. Мильруд, Р. П. Компетентность и иноязычное образование / Р. П. Мильруд // Сб. науч. статей. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С. 70 – 80.
40. Мустафина, Ф.Ш. Методика обучения иностранным языкам и воспитания: учебное пособие / Ф. Ш. Мустафина. Изд. 2-е, исправ. и допол. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 294 с.
41. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И Пассов. – М.: Русск. яз., 1989. – 276 с.
42. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. Изд. 2-е, стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.
43. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.– 576 с.
44. Поляков, О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч. пособ. / О. Г. Поляков. – М.: НВИ–ТЕЗАУРУС, 2003. – 188 с.
45. Потапова, Р. К. Слоговая фонетика германских языков / Р. К. Потапова. – М.: Высшая школа, 1986 – 144 с.
46. Потапова, Р. К., Линднер, Г. Особенности немецкого произношения / Р. К. Потапова, Г. Линдер. – М.: Высшая школа, 1991. – 319 с.

47. Практическая фонетика английского языка: (с электронным приложением) учебник/Е.Б. Карневская [и др.] / под общ. ред.Е.Б. Карневской. Изд. 12-е, стер. – Минск: Выш. шк., 2013. – 366 с.
48. Присная, Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и её компонентный состав / Л.Л. Присная // Известия Российского Государственного Педагогического университета Им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург. – 2008. – № 70-1. – С. 287 – 289.
49. Ратовская, С. В., Холина, Е.Ю. Особенности формирования иноязычной фонологической компетенции обучающихся сельской школы / С.В. Ратовская, Е.Ю. Холина // Педагогический журнал. – Москва. – 2017. – № 1В. – С. 461 – 469.
50. Реформатский, А. А. Обучение произношению и фонология / А. А. Реформатский // Филологические науки. – 1959. – №2. – С. 147 – 154.
51. Родина, Н.М., Протасова, Е.Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие / Н. М. Родина, Е. Ю. Протасова. – Москва: Изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 210 с.
52. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
53. Современные языки: Изучение, обучение, оценка // Общевропейские компетенции владения иностранным языком. Департамент по языковой политике. – Страсбург, МГЛУ (русская версия), 2003. – 256 с.
54. Соловова, Е. Н. Формирование произносительных навыков / Е. Н. Соловова // ELT News & Views. – 2000. – № 2 (14). – С. 2 – 9.
55. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 236 с.
56. Соловова, Е. Н., Цели обучения иностранным языкам на современном этапе / Е. Н. Соловова // ELT News & Views. – 1999. – № 3 – 4. – С. 2 – 6.

57. Тараканова А.М. Формирование фонетико-фонологической компетенции у студентов языкового вуза / А.М. Тараканова // Наука, Образование и Культура. – Иваново. – 2016. – № 8(11). – С. 52 – 54.
58. Теоретическая фонетика английского языка: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений / М.А. Соколова, К.П. Гинтовт, И.С. Тихонова, Р.М. Тихонова. Изд. 3-е, стереотип. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 286 с.
59. Тимофеев, С. Н. Профессиональные умения учителя иностранного языка в области обучения слухо-произносительным навыкам / С. Н. Тимофеев // Сборник научн. тр., вып. 325. – М., 1989. – 127 с.
60. Урок иностранного языка (настольная книга преподавателя иностранного языка) / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
61. Учебный словарь лингводидактических терминов: теория и практика преподавания языков и культур / Составитель А. М. Тевелевич. – Омск: ОмГУ. – 2004. – 51 с.
62. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>, 2012, свободный. Дата обращения: 21.11.2019.
63. Федорова, Л. Л. К построению модели коммуникативной компетенции / Л. Л. Федорова // Проблемы организации речевого общения. – М.: АН СССР, Ин-т Языкознания, 1981.
64. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв.вузов и фак./Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. Изд 3-е, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
65. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 237 с.

66. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
67. Хомутова, А.А. Компетентностный подход к обучению иностранному языку и развитию фонологической компетенции у студентов-лингвистов / А.А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского Государственного Университета. Серия: Лингвистика. – Челябинск. – 2014. – № 3. – С. 63 – 68.
68. Хомутова, А. А. Компетентностный подход: формирование фонологической компетенции у студентов языковых специальностей: Монография / А.А. Хомутова – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2014. – С. 158.
69. Хомутова, А. А. Фонетическая компетенция: структура и содержание / А.А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского Государственного Университета. Серия: Лингвистика. – Челябинск. – 2013. – № 2. – С. 71 – 76.
70. Хомутова, А. А. Коммуникативно-комплексный подход к формированию фонологической компетенции / А.А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского Государственного Университета. Серия: Лингвистика. – Челябинск. – 2007. – № 15 (87). – С. 92 – 96.
71. Хомутова, А. А. Комплекс упражнений на основе песни для формирования фонологической компетенции у студентов-лингвистов / А.А. Хомутова // НАУКА ЮУрГУ. – Челябинск, 2015. – С. 916 – 921.
72. Хомутова, А. А. Рефлексивный компонент фонологической компетенции / А.А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского Государственного Университета. Серия: Лингвистика. – Челябинск. – 2015. – № 12. – С. 54 – 60.
73. Хомутова, А. А. Прагматический компонент фонологической компетенции / А.А. Хомутова // НАУКА ЮУрГУ. – Челябинск, 2014. – С. 1374 – 1380.

74. Чистович, Л. А., Клаас, Ю. А., Алекин, Р. О. О значении имитации для распознавания звуковых последовательностей / Л. А. Чистович, Ю. А. Клаас, Р. О. Алекин // Вопросы психологии. – 1961. – №5. – С. 173 – 181.
75. Чистович, Л. А., Клаас, Ю. А., Кузьмин, Ю. И. Текущее распознавание звука речи / Л. А. Чистович, Ю. А. Клаас, Ю. И. Кузьмин // Вопросы психологии. – 1962. – № 6. – С. 26 – 39.
76. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26 – 31.
77. Шиффман, Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. Изд. 5-е. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с.
78. Щеглова, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // Историческая и Социально-Образовательная мысль. – Краснодар. – 2011. – № 4. – С.105 – 107.
79. Щерба, Л. В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским / Л. В. Щерба. – Л.: Учпедгиз, 1939. – 280 с.
80. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
81. Юкляева, Е. А. Способы презентации фонетического материала и обучение произношению / Е. А. Юкляева // Содержание и методы обучения иностранному языку как специальности. Сборник научных трудов. Вып. 326. – М.: МГИИЯ им. М. Тореза, 1989. – С. 117 – 124.
82. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. 2-nd ed. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall Regents, 1965.

83. Clark, J., Yallop, C., Fletcher, J. *An Introduction to Phonetics and Phonology* / J. Clark, C. Yallop, J. Fletcher. – Beijing: Blackwell Publishing, 1995. – 474 p.
84. Crystal, D. *Cambridge Encyclopedia of the English Language* / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 504 p.
85. Crystal, D. *English as a Global Language* / D. Crystal. – Cambridge, 1997. – 150 p.
86. Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence* / M. Eraut. – London: Falmer Press. – 1994.
87. Gardner, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation* / R. C. Gardner. – Edward Arnold, London, Ontario, 1985.
88. Gardner, R. C., Lambert, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* / R. C. Gardner. – Rowley, MA: Newbury House, 1972.
89. Goldsmith, John A. *The Handbook of phonological theory* / John A. Goldsmith. – Oxford: Blackwell Publishing, 1996. – 793 p.
90. Hudson, J. *The sound of English: A practical course in British English Pronunciation* / J. Hudson. – London: Pronunciation Studio, 2012. – 133 p.
91. Hymes, D. *On Communicative Competence* / D. Hymes // *Sociolinguistics* / ed. By J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth, 1972.
92. Jenkins, J. *Changing pronunciation priorities for successful communication in international contexts. Speak Out!* / J. Jenkins. – 1996. – 17 p.
93. Kenworthy, J. *Teaching English pronunciation* / J. Kenworthy. Lond.: Longman, 1987.
94. Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* / S. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1981.
95. Mol, H., Uhlenbeck, E. V. *Hearing and the concept of the phoneme* / H. Mol, E.V. Uhlenbeck // *Lingua*. V. VIII. – №2, 1959.

96. O'Connor, J. D., Arnold, G. R. Intonation of colloquial English / J. D. O'Connor, G. R. Arnold. – London, 1961.
97. Olson, M. W., Griffith P. Phonological Awareness: The What, Why, and How. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 1993. 9 (4) // Режим доступа: http://www.indiana.edu/~eric_rec/ieo/digests/dl19bib.html#olson
свободный, дата обращения: 09.09.2019.
98. Skandera, P., Burleigh, P. A manual of English Phonetics and Phonology: Twelve lessons with an Integrated Course in Phonetic Transcription / P. Skandera, P. Burleigh. – Tübingen: Günter Narr Verlag, 2005. – 180 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Владение фонологической компетенцией (анкета самооценки)

Оцените следующие характеристики владения фонологической компетенцией по 5-балльной шкале.

Качество, умение	Балл
1.Беглость («естественность») речи.	
2.Умение четко, громко и выразительно говорить на АЯ перед аудиторией.	
3.Эмоциональность речи, ее мелодическая выразительность.	
4.Правильное мелодическое оформление речевых высказываний в соответствии с коммуникативной задачей.	
5.Ритмичность речи.	
6. Хорошая слуховая чувствительность, позволяющая различать элементы интонации (тоны) и корректно их интерпретировать.	
7.Знание фонологической теории.	
8.Умение быстро переключаться с быстрого на медленный темп речи.	

Входное тестирование (констатирующий этап эксперимента)

1. First read the given passage silently, and then read it aloud.

I have needed some new bookshelves for a long time. So during my holiday I decided to tackle the job myself. Not that I am very clever with my hands, but it did not seem too difficult and as I had already said that we could not afford to go away I thought it would be prudent not to spend money having it done professionally. I bought the wood at the local handicraft shop and I had plenty of screws, but I found that my old saw, which had been left behind by the previous-owner of the house, was not good enough and I decided to buy a new one. That was my first mistake. My second was to go to the biggest iron monger in London and ask for a saw. You would think it was simple, wouldn't you, to buy a saw. But it is not.

2. Listen to the dialogue and perform it observing the sentence melody.

A Bad Hijacker

Hostess Bradley: Alice! Perhaps that passenger is a hijacker!

Hostess Allen: Which passenger, Anne? That sad man with the camera? He's wearing black slacks and a jacket.

Hostess Bradley: No. That fat lady with the big black handbag in her left hand.

Hostess Allen: Is she standing next to the lavatory? **Hostess Bradley:** Yes. She's traveling to Amsterdam.

Hostess Allen: You're mad, Anne, I don't understand.

Hostess Bradley: You see, when she went into the lavatory, she didn't have that handbag in her hand, and now she's...

Fat lady: EVERYBODY STAND! I'm a hijacker. And in this handbag I have a... (clapping her hands)

Handbag: BANG!

3. Pronounce the same questions with different nuclear tones to convey the following attitudes:

What's the lime? (business-like interest)

What's the time? (asking for repetition)

What's the time? (pleading for sympathy, warmth)

What's the time? (challenging)

Выходное тестирование (обобщающий этап эксперимента)

1. First read the given passage silently, and then read it aloud.

“My childhood was kind of lonely and quiet. My father was away working, my mother was away working, and I was basically raised by the maid. I’d spend most of my time alone in our huge house, playing with my toy soldiers!”. This is how actor comedian Robin Williams describes his childhood. Born in 1952 in Chicago, Illinois, Williams grew up in Chicago and Detroit and attended eight different schools in eight years because his father, an automobile executive, was frequently transferred. When his father retired, the family moved to a town near San-Francisco, California. Williams went to college and studied political science, but when he discovered theatre, he dropped out to pursue acting. After study in New York for two years, he returned to San-Francisco and started working in his stand-up comedy routines.

2. Listen to the dialogue and perform it observing the sentence melody.

Musical Instruments

Anne: Listen! Somebody’s playing the piano!

Betty: Yeah! It sounds nice, doesn’t it? I wish I could play a musical instrument.

Anne: Don’t you play the violin?

Betty: No, but my sister does. Actually, she is pretty good at.

Anne: I took flute lessons for a couple of years but I never learnt to play very well.

I guess I don’t have any musical talent.

Betty: Oh, that’s not true. You sing very well. I can’t even do that.

3. Pronounce the same questions with different nuclear tones to convey the following attitudes:

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| <i>When do you leave for London?</i> | (business-like interest) |
| <i>When do you leave for London?</i> | (asking for repetition) |
| <i>When do you leave for London?</i> | (pleading for sympathy,
warmth) |
| <i>When do you leave for London?</i> | (challenging) |