

На правах рукописи

АНДРЕЮШИНА ЕЛИЗАВЕТА АЛЕКСАНДРОВНА

**ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

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

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва
2017

Работа выполнена на кафедре межкультурной коммуникации Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Научный руководитель:

доктор филологических наук, профессор **Лысакова Ирина Павловна**,
заведующая кафедрой межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Официальные оппоненты:

доктор филологических наук, профессор **Хромов Сергей Сергеевич**,
заведующий кафедрой русского языка и стилистики Высшей школы печати и медиаиндустрии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский политехнический университет»;

кандидат педагогических наук **Нетёсина Марина Сергеевна**,
доцент кафедры языковой коммуникации Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Ведущая организация:

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

Защита диссертации состоится «28» апреля 2017 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.203.22 при ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, зал №1.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-информационном центре (Научной библиотеке) Российского университета дружбы народов.

Объявление о защите и автореферат диссертации размещены на сайтах www.rudn.ru и [www.http:vak.ed.gov.ru](http://www.vak.ed.gov.ru)

Автореферат диссертации разослан «__» _____ 2017 г.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент

В.Б. Куриленко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. На настоящем этапе развития общества существует необходимость разрабатывать и внедрять эффективную систему поликультурного образования, опираясь на научно-педагогический ресурс культурного и речевого взаимодействия. «За прошедшие несколько десятилетий изменились цели обучения иностранному языку. ... Внимание к языку как лингвистическому орудию общения сменилось интересом к самому процессу общения, его не только языковой, но и социолингвистической, прагматической, культуроведческой сути» [Баграмова 2012: 20].

Представители самых разных народов изучают сегодня русский язык, и интерес к нему как одному из мировых языков, на которых ведутся заседания в ООН, продолжает расти. Русский язык экономически перспективен для Европы как язык развивающихся экономических отношений с Россией. Не ослабевает интерес к русскому языку как культураносному феномену, имеющему богатейшую литературу. «Актуальность всех вопросов, связанных с культурой и методикой изучения русского языка в диалоге культур, приобрела в настоящее время небывалую остроту» [Муллагалиева, Мардиева, Галимьянова 2006: 5].

Однако в методике преподавания русского языка как иностранного есть еще целый ряд нерешенных проблем теоретического и прикладного характера. В частности, важнейшей проблемой является совершенствование преподавания фонетики русского языка. Звуковой строй языка – особый узус в структуре языка. Очевидно, что лингвистическая компетенция в вопросах фонетики становится базой последующего обучения русскому языку.

Известно, что в иностранной аудитории нередко возникают трудности в процессе формирования фонетических навыков, что обусловлено интерферирующим влиянием звукового строя родного языка говорящего. Возникает вопрос о взаимосвязи при обучении фонетике методических принципов коммуникативности, лингвистической компетенции в сфере русского языка и национальной ориентации на фонетическую систему родного языка учащихся. Особые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся различных национальных групп при освоении фонетики русского языка, определяют необходимость совершенствования методики преподавания, рождают интерес к использованию новых технологий в обучении языкам.

Преподаватели порой уделяют недостаточное внимание фонетическому аспекту преподавания русского языка, останавливаясь на этом разделе преподавания лишь в процессе начального этапа обучения, чего явно недостаточно. Кроме того, несмотря на большое количество исследований по проблемам методики преподавания фонетики русского языка, необходимо внедрение в преподавание инновационных стратегий обучения.

Важность фонетического аспекта обучения РКИ определяет значимость разработки новых подходов к преподаванию фонетики. Важную роль в этом процессе может сыграть более активное привлечение достижений смежных наук. В нынешних условиях назрела потребность расширения профессионального кругозора преподавателей-практиков, объединения их усилий, создания условий

для обмена опытом.

Практические проблемы преподавания фонетики РКИ определяют, в рамках использования дополнительных образовательных ресурсов и средств, возможность обращения к одной из пограничных наук о речевых нарушениях – логопедии.

Проблемы теории и практики преподавания иностранных языков и формирования билингвизма исследуются в рамках лингвистики, педагогики, философии, психологии и других наук (А.Л. Бердичевский, С.И. Бернштейн, Л. Блумфилд, Е.А. Брызгунова, У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, В.А. Виноградов, Л.С. Выготский, Л.Р. Зиндер, В.И. Кодухов, А.А. Леонтьев, М.И. Матусевич, Е.И. Пассов, А.А. Реформатский, А.Д. Швейцер, Л.В. Щерба и др.). На протяжении многих десятилетий формируются основы обучения русскому языку как иностранному. Усилиями авторитетных российских и зарубежных исследователей и преподавателей-практиков разработаны методические основы обучения, созданы многочисленные пособия для преподавателей и учащихся (Т.М. Балыхина, С.А. Барановская, Л.А. Вербицкая, Т.И. Капитонова, И.П. Лысакова, Н.А. Любимова, И.С. Милованова, Л.В. Московкин, М.С. Нетёсина, Е.И. Пассов, Н.Н. Романова, О.Г. Розова, Н.М. Румянцева, Е.А. Хамраева, С.С. Хромов, Т.В. Шустикова, А.Н. Щукин и др.).

Данное исследование вносит вклад в решение насущной для преподавания РКИ **проблемы**: совершенствование методики преподавания фонетики русского языка.

Объектом исследования является обучение нидерландских студентов нормативному произношению русских звуков.

Предмет исследования — методика обучения нидерландских студентов фонетике русского языка (обучение артикулированию гласных и согласных звуков).

Цель данного **исследования** состоит в теоретическом обосновании и практической разработке методики обучения фонетике русского языка с использованием логопедических технологий.

Гипотеза исследования:

- существует социокультурная потребность в убедительном обосновании педагогической эффективности совершенствования системы преподавания фонетики РКИ в условиях современного поликультурного мира с учетом внедрения в преподавание принципа диалога культур;
- особое внимание при обучении иностранцев русской фонетике следует уделять артикуляции тех звуков, которых нет в родном языке учащихся;
- особые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся различных национальных групп при освоении фонетики русского языка, диктуют необходимость привлечения дополнительных методических подходов, специально разработанных технических приемов;
- в связи с необходимостью изыскания новых подходов к преподаванию фонетики русского языка иностранцам оправдан методический интерес лингводидактики к достижениям смежных наук, и в частности, логопедии, как специальной педагогической науки, изучающей речевые нарушения и

корректирующей их;

- обращение к логопедии позволит раскрыть и разработать дополнительные потенциально возможные способы обучения фонетике русского языка на уроках РКИ, поскольку логопедия, как наука о речевых нарушениях, содержит в своем арсенале большой набор разнообразных приемов постановки звуков и коррекции речевых нарушений;

- логопедические методы дополняют существующие практические подходы к преподаванию фонетики РКИ и составят с ними единый дидактический комплекс.

Объект, предмет, цель исследования и гипотеза, лежащая в его основе, определили необходимость решения следующих **задач**:

- изучить лингвистическую, методическую, логопедическую, психолого-педагогическую литературу по теме исследования;

- провести теоретический анализ основных подходов к исследованию билингвизма в трудах отечественных и зарубежных ученых;

- определить научно-теоретические основы механизма и характера трудностей освоения фонетической системы русского языка учащимися-иностранцами;

- выявить механизмы и характер трудностей в освоении русской фонетической системы на базе сопоставительного анализа родного и изучаемого языков в аудитории студентов-нидерландцев на начальном этапе изучения русского языка;

- разработать и представить основные направления методической работы с использованием логопедических технологий по постановке трудных звуков русского языка, а также – по коррекции нарушений произношения русских звуков у иностранных учащихся.

Теоретической и методологической основой работы послужили труды ведущих ученых:

- исследования по классической филологии Л. Блумфилда, В.И. Кодухова, А.А. Реформатского и др.;

- социолингвистические, психолингвистические и когнитивные исследования А.Л. Бердичевского, У. Вайнрайха, Е.М. Верещагина, В.А. Виноградова, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.С. Маркосян, Е.И. Пассова, С.Н. Цейтлин, А.Д. Швейцера и др.;

- лингводидактические концепции в области межкультурного образования Т.М. Балыхиной, С.Г. Тер-Минасовой, Е.И. Пассова, Т.Т. Черкашиной и др.;

- исследования в области интерференции С.А. Барановской, Е.Л. Бархударовой, Н.А. Любимовой, Л.В. Щербы и др.;

- исследования по фонетике С.И. Бернштейна, Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгуновой, Л.Р. Зиндера, Н.А. Любимовой, М.И. Матусевич, Т.В. Шустиковой и др.;

- современные концепции усвоения и преподавания иностранных языков и РКИ Н.В. Баграмовой, Т.М. Балыхиной, А.Л. Бердичевского, Л.А. Вербицкой, А.Г. Евдокимовой, Т.И. Капитоновой, О.Н. Коротковой, И.П. Лысаковой, Н.А. Любимовой, Е.С. Миловановой, Л.В. Московкина, М.С. Нетёсиной, Е.И. Пассова,

Э.И. Розановой, О.Г. Розовой, Н.Н. Романовой, Н.М. Румянцевой, С.С. Хромова, Т.В. Шустиковой, А.Н. Щукина и др.;

- исследования и руководства по логопедической науке Е.С. Анищенковой, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Л.Г. Парамоновой, О.В. Правдиной, Е.Ф. Рау, Ф.Ф. Рау, Л.Ф. Спириной, М.Е. Хватцева, А.В. Ястребовой и др.

Для решения вышеизложенных задач и проверки гипотезы в работе использованы следующие **методы научного исследования**:

- изучение и анализ научной литературы по классической филологии, социологии, лингвистике, психологии, дидактике, теории и методике обучения иностранным языкам, теории и методике преподавания РКИ, теории и методике логопедии;

- сознательно-сопоставительный метод (использование сопоставления языковых явлений русского языка и родного языка учащихся);

- анализ практических пособий и руководств по логопедии с целью определения потенциальных возможностей логопедических технологий для использования их в практике преподавания РКИ;

- анкетирование учащихся и беседы с преподавателями иностранных языков;

- экспериментальное обучение, тестирование учащихся.

Наиболее **существенные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна** состоят в том, что:

- на основании анализа литературных источников, общения с преподавателями Амстердамского университета, личного опыта преподавания в университете Амстердама выявлены трудности, возникающие в процессе обучения нидерландских учащихся произношению русских звуков;

- **впервые** автор диссертации, имея профессиональное логопедическое образование, применяет логопедические технологии в процессе обучения фонетике РКИ;

- разрабатывается комплексный подход к преподаванию на основе сочетания достижений РКИ и логопедии;

- важность и эффективность использования этих приёмов постановки русских звуков **впервые** подтверждены результатами обучающего и контрольного экспериментов, проведенных в нидерландской аудитории;

- комплексная система работы со звуками русского языка в аудитории студентов-нидерландцев предложена в качестве основы для разработки методических подходов по обучению фонетике русского языка учащихся любой другой национальности;

- доказано, что предложенные в настоящем исследовании рекомендации по применению новых педагогических технологий и реализующие их методические материалы способствуют оптимизации лингвообразовательного процесса, успешному преодолению трудностей в освоении учащимися русского языка как иностранного.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- систематизированы и обобщены идеи и выводы ранее проведенных

исследований по теории билингвизма, определены основные концепции развития практики преподавания РКИ в условиях поликультурного мира;

- уточнено и конкретизировано понятие «фонетическая интерференция», выявлено соотношение категорий «артикуляционная база языка», «фонетическая система языка»;

- определены научно-теоретические основы механизма и характера трудностей освоения фонетической системы русского языка учащимися-иностранцами;

- обоснована необходимость применения логопедических технологий в практике преподавания фонетики русского языка как иностранного;

- систематизированы и описаны основные направления методической работы с русскими звуками в иностранной аудитории с использованием логопедических технологий;

- разработана система конкретных подходов, приемов, позволяющая преподавателю более эффективно проводить обучение фонетике русского языка в иноязычной аудитории на примере нидерландцев;

- результаты исследования рекомендованы для использования в дальнейшем изучении билингвизма, а также проблемы фонетической интерференции при освоении русского языка как иностранного.

Практическая значимость диссертационной работы состоит в том, что разработаны методические рекомендации по использованию логопедических технологий в преподавании фонетики русского языка в иностранной аудитории. Использование полученных результатов и выработанных рекомендаций по применению новых педагогических приемов и технологий позволит направить преподавателей на применение новых принципов и методов в практике РКИ. Привлечение дополнительных методов логопедии будет способствовать более успешной работе по преодолению фонетических трудностей в аудитории РКИ. Результаты исследования могут быть использованы в преподавательской деятельности, при разработке учебных курсов и методических пособий по РКИ, для совершенствования методики преподавания фонетики русского языка в иноязычной аудитории.

Исследование проводилось **поэтапно**:

I этап (2010-2011) – определение объекта и предмета исследования; изучение научной литературы по проблеме исследования, анализ степени ее разработанности в контексте исследования; определение теоретических подходов к проблеме исследования; определение задач, выдвижение гипотезы исследования.

II этап (2012-2013) – разработка и опытная проверка методической модели использования логопедических технологий в преподавании фонетики РКИ.

III этап (2013-2014) – анализ и оценка инновационной методики, обобщение результатов применения, уточнение выводов, оформление исследования, внедрение результатов исследования в практику обучения РКИ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Использование логопедических технологий с целью снятия фонетической интерференции на начальном этапе обучения русскому языку нидерландских

студентов выступает как специально поставленная педагогическая задача.

2. Обучение фонетике РКИ предполагает высокий уровень компетенции преподавателя в вопросах национально обусловленных особенностей звуковой системы родного языка учащихся.

3. Оптимизация процесса обучения практической фонетике русского языка как иностранного в нидерландской аудитории детерминирована этнообусловленной спецификой артикуляционной базы нидерландских учащихся и отсутствием в ней специфических движений органов артикуляции, необходимых для воспроизведения ряда звуков русского языка.

4. Инновационный подход к методике преподавания фонетики русского языка иностранным учащимся не отрицает учет достижений смежных педагогических наук и в частности логопедии как специальной педагогической науки, изучающей нарушения речи.

5. Дополнительные логопедические приемы коррекции звуков могут использоваться в сочетании с уже существующими методами преподавания фонетики РКИ и составить с ними единый комплекс.

6. Разработанный методический комплекс обучения фонетике русского языка как основа пропедевтики, корректировки и систематизации фонетических знаний учащихся способствует наращиванию культурно-речевой компетентности иностранных студентов в целом, что позволяет использовать его в практической работе по преподаванию русского языка в любой иностранной аудитории.

Апробация результатов исследования была осуществлена в ходе обучающего эксперимента в Амстердамском университете в апреле – мае 2013 года и в ходе практических занятий со студентами Амстердамского университета в январе – феврале и в октябре – ноябре 2015 года. Теоретические положения исследования, результаты проведенного эксперимента, а также методические и практические рекомендации излагались в ряде сообщений на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры межкультурной коммуникации (2011 – 2014 гг.); в виде докладов на международных и всероссийских научно-практических конференциях: «Проблемы и перспективы развития науки в начале третьего тысячелетия в странах СНГ» (Переяслав-Хмельницкий, 2013), «Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России» (СПб., 2014), «Человек. Культура. Общество. Право» (СПб., 2013); а также, в сборниках научных работ и в научных журналах: «Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания» (вып. 9, М., 2013), «Филологические науки. Вопросы теории и практики» (Тамбов, 2014, №№ 11, 12), «Русский язык за рубежом» (М., 2015, № 1), «Discourse Processes» (Taylor & Francis, 2013), «Bilingualism: Language and Cognition» (Cambridge University Press, 2015), «Этнодиалоги» (М., 2014, № 3). По теме диссертации опубликовано 10 работ, из них в научных журналах из списка, рекомендованного ВАК, – 3, кроме того, работ, входящих в БД SCOPUS – 2.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (152 наименования) и 2 приложений. Объем данной диссертационной работы составляет 211 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность выбранной темы; определены проблема, объект, предмет и цель исследования; сформулированы гипотеза и задачи диссертационного исследования; определяются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; изложены положения, выносимые на защиту; описаны эмпирическая база, этапы проведения исследования и апробация результатов.

В первой главе – **«Теоретические вопросы обучения фонетике русского языка в процессе формирования двуязычной личности»** – рассматривается понятие диалога культур, феномен билингвизма в современном мире и роль РКИ в процессе его формирования (мы используем термин «билингвизм» в широком значении, как умение двуязычной личности осуществлять элементарную коммуникацию на родном и на втором языке, а не только как владение двумя языками в равной мере с раннего детства), а также теоретические аспекты обучения фонетике иностранного языка и русского языка как иностранного.

Современный мир вошел в XXI век под знаком глобализации и, как следствие, – расширения образовательного пространства. Одновременно с этим повышается внимание к национально-культурным особенностям народов. В диссертации отмечается, что сотрудничество в формате поликультурной образовательной среды не должно ставить под сомнение вопрос сохранения и развития национальной самобытности субъектов обучения. В контексте глобализационных тенденций в области образовательных услуг академическая адаптация обучающихся будет протекать наиболее успешно. Право человека на культурную уникальность объясняет интерес к проведению научных исследований, касающихся, в том числе, систематизации и обобщения данных по фонетической интерференции, а также объясняет практическую значимость методических поисков лингводидактами специфических принципов и дополнительных методов обучения фонетике.

На основе теоретического анализа научной литературы мы доказали, что право субъектов образования на культуру является одним из универсальных прав человека. Анализ научных концепций организации межкультурного диалога в процессе обучения РКИ позволил заключить, что «диалог культур, сосуществование различных общечеловеческих ценностей и сохранение всего богатства мировой культуры должны быть наивысшей целью человечества» [Каландия 2003: 160]. В своем исследовании мы, вслед за С.Г. Тер-Минасовой, утверждаем, что в системе языкового образования диалог культур подразумевает сопоставление элементов этих культур, что, во-первых, позволит облегчить академическую адаптацию иностранных учащихся, во-вторых, поможет преодолеть культурный и языковой барьеры между представителями разных культур [Тер-Минасова 2004: 34], а в-третьих, поможет достичь основной цели иноязычного образования, содержанием которого, по мнению Е.И. Пассова, является формирование поликультурной языковой личности [Пассов 2015: 800].

В своей работе мы учитываем, что увеличение числа людей, владеющих иностранными языками, интенсивный культурный обмен, межнациональные

семьи как проявления билингвизма и бикультуризма корреспондируют внимание лингводидактики к диалогу как универсальной форме межличностного контакта и детерминирует целенаправленное обучение ему. Концептуально важным для темы нашего исследования является уточнение понятия билингвизма – «двуязычие (билингвизм) англ. bilingualism, фр. bilinguisme, нем. zweisprachigkeit, исп. bilingüismo. Одинаково совершенное владение двумя языками; владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения, например, родным диалектом и литературным языком (фр. diglossie)» [Ахманова 2007].

В своем исследовании мы исходим из того, что двуязычие как социолингвистическое и психолингвистическое явление выступает необходимым условием равноправия, совместного сосуществования и создания материальных благ и духовного богатства разных народов. В связи с этим феномен билингвизма является предметом пристального внимания многих исследователей, комплексной проблемой, поставленной общественным развитием перед науками, исследующими речевую коммуникацию. Формирование билингвизма происходит в процессе изучения языка. В основе обучения языку лежат общие, универсальные законы усвоения языков: «знание системы языка (фонетической, лексической, грамматической), овладение законами порождения речи (речевой деятельностью) во всех ее проявлениях (аудирование, говорение, чтение, письмо), овладение устной и письменной формами речи в целях осуществления коммуникативной, мыслительной и познавательной деятельности; компетентный подход к формированию языковой личности (языковая, лингвистическая, коммуникативная и социокультурная компетенции)» [Саяхова 2006: 82]. В качестве цели иноязычного образования предлагается систематизирующее понятие «билингвальная языковая личность, способная к межкультурной коммуникации» [Культура тюркских народов... 2008: 6]. Преподаватель иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, если он стремится найти кратчайшие и эффективные пути обучения учащихся, должен понимать сущность сложного и многогранного явления билингвизма.

Обучение иностранному языку – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Одной из самых главных проблем в методике обучения языку является проблема обучения произношению, поскольку без правильно поставленного произношения невозможно проявление коммуникативной функции языка, полноценное общение.

Во втором и третьем разделах первой главы описан комплекс проблем, лежащих в основе трудностей освоения артикуляции русских звуков иноязычной аудиторией. Мы конкретизировали место и роль фонетической системы языка в обучении иностранному языку, кратко остановились на анатомо-физиологических основах звукопроизношения как основе артикуляционной базы языка.

Фонетика, как наука о звуковых средствах языка, тесно связана с такими дисциплинами как языкознание, психология, физиология, акустика. Учение о фонеме в языкознании рассматривает звуки языка не только как акустическое, физиологическое явление, но и как лингвистический (иначе социальный) факт.

Очень важной особенностью фонемы является ее принадлежность к звуковому строю конкретного языка, его фонологической системе. Фонемы немислимы вне фонетической системы языка, которая устанавливается историческим развитием его в целом. Вопросы, связанные с фонетикой и фонемой, подробно освещены в работах Л. Блумфилда [2002], А.Л. Зеленецкого [2004], Р.К. Потаповой [1997], А.А. Реформатского [2007] и др. С фонемой связано понятие фонематического слуха. Фонематический слух является одним из важнейших понятий перцептивной (аудитивной) фонетики, которая занимается изучением восприятия звучащей речи, то есть звуковых единиц, используемых человеком при речевом общении. Термин речевой слух обозначает способность различать в речевом потоке отдельные звуки речи, обеспечивающую понимание слов и их значений [Основы логопедии 2000: 25]. Теоретическое и практическое изучение звуковых единиц имеет значение для постановки правильного произношения звуков как родного, так и иностранного языка, для обучения письму, для сопоставления фонетических систем разных языков и т.д.

Важное значение для нашей работы имеет понятие артикуляционной базы языка. По определению Л.Р. Зиндера [1979: 80], «артикуляционная база – это совокупность привычных для данного языка движений и положений произносительных органов». Артикуляционная база языка складывается в результате исторической эволюции произносительного аппарата. Она обусловлена языковой традицией, определяющей соответствующую реализацию фонологической системы, проявляясь в механизме звукообразования, в способности носителей данного языка выполнять те или иные артикуляторные движения. Артикуляционные базы языков отличаются друг от друга различной активностью разных органов речи и различным соединением их движений. Артикуляционная база родного языка формирует не только произносительные навыки носителя языка, но и его фонематический слух.

Фонетические системы в многообразной языковой полифонии обладают как некоторыми общими с другими языками чертами, так и особенностями, которые мы находим только в отдельном языке. Отечественные ученые и исследователи – В.Д. Аракин, Р.Ю. Барсук, Л.Р. Зиндер, А.А. Леонтьев, Н.А. Любимова, А.А. Реформатский, Р.К. Потапова, Л.В. Щерба и др. – занимались проблемами сравнительного и сопоставительного описания разносистемных языков. Фонематический строй в каждом языке отличается не только составом фонем, но и теми акустико-артикуляторными характеристиками их, которые свойственны артикуляционной базе языка, а также фонетическими свойствами произношения слов данного языка. В преподавании фонетики иностранного языка особым объектом внимания являются фонетические особенности изучаемого языка, не представленные в родном языке учащихся. Без должной подготовки говорящий на чужом языке человек невольно привносит в речь привычные фонетические нормы своего языка, что образует акцент. У изучающего иностранный язык «всегда остается вероятность появления ошибок в произношении, связанных с подменой звуков изучаемого языка звуками родного языка. Кроме того, при артикулировании могут встретиться звуки, которых нет в родном языке и которые обучающиеся склонны замещать звуками своего родного языка, так как слуховой

и речевой аппарат людей адаптирован к функционированию в среде родного языка» [Потапова 1997: 8].

Очевидно, что при обучении фонетике русского языка иностранцев предварительная подготовка состоит в сравнительно-сопоставительном анализе языковых систем – русского языка и языка учащихся. Это позволит преподавателю РКИ выделить наиболее трудные для учащихся той или иной национальности особенности русского произношения. Нами представлено описание фонетической системы русского языка для дальнейшего наглядного сопоставления ее с иноязычными системами. В работе рассмотрены трудности, которые испытывают представители различных национальностей при освоении русской фонетики.

Более подробно мы остановились в нашем исследовании на сопоставлении фонетических систем русского и нидерландского языков. Это позволило провести параллели и выявить соответствия и расхождения в системах артикуляции двух языков. В процессе сопоставления двух фонетических систем, русской и нидерландской, выявлены трудности, которые испытывают нидерландцы при освоении фонетики русского языка. Данные проблемы нидерландцев анализировались при обзоре литературных источников (труды С.А. Миронова, В.П. Беркова), обсуждались с преподавателем русского языка Амстердамского университета — профессором Аллой Витальевной Пеетерс-Подгаевской. Наконец, с указанными сложностями автор сталкивалась лично в процессе практической работы в нидерландской аудитории. Звуки русского языка, вызывающие особые трудности в нидерландской аудитории, – это: гласный [ы], согласные [ж], [ш], [з/з’], [с/с’], [х/х’], [л/л’], [д’], [т’], [ц]. Так, в произнесении нидерландцев, звук [ы] заменяется звуком [и] или [э]. Звуки [ж] и [ш] смягчаются в позиции перед любым гласным, что ведет к палатализованному произношению [ж’] и [ш’]. Крайне сложными для произношения являются звуки [л/л’]. Отсутствие в нидерландском языке «мягкости – твердости» как смыслоразличительного признака ведет к тому, что произношение [l] индивидуализируется и зависит от региональных и диалектных влияний. Так, у одних носителей [l] смягчен, у других, наоборот, отвержден. Особые трудности отмечаются при произнесении сочетаний типа *ля, лё, лю*. Нидерландцы произносят их как [l’ja], [l’jo], [l’ju]. У нидерландцев может отмечаться смешение звуков [z] и [s], а также нейтрализация их в [ʃ] или [ʒ]. Для мягких [д’] и [т’] в сочетании с гласными характерно добавление фрикативности, что ведет к образованию звуков, похожих на [ч] и [дж’]. Звуки [х/х’] произносятся нидерландскими студентами с бóльшим придыханием.

Таким образом, мы показали, что лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка иностранцам должно базироваться как на изучении и описании самого языка, так и на сопоставлении русского языка с системой и нормой родного языка учащихся. Комплекс известных и прогнозируемых для нидерландской аудитории ошибок позволил нам разработать систему работы со звуками русского языка при обучении нидерландских студентов.

Успешность управления процессом обучения РКИ основывается не только на принципах и закономерностях методики обучения неродному языку, но и на

основных положениях смежных с ней наук. Вследствие этого во второй главе диссертации **«Использование логопедических технологий в преподавании фонетики русского языка в иностранной аудитории как инновационное методическое решение»** мы обратились к методическим разработкам логопедии (специальной педагогической науки о нарушениях речи) и рассмотрели, как можно использовать логопедические технологии в преподавании фонетики русского языка в иностранной аудитории.

Первый раздел второй главы посвящен предмету науки «Логопедия»: описанию ее задач, конкретизации понятия «нарушения речи» и их видов, а также уточнению роли логопедии в коррекции речевых нарушений.

Нарушения речи как понятие обозначает отклонение речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде. «Речевые нарушения характеризуются тем, что: а) возникнув, самостоятельно не исчезают, а закрепляются; б) не соответствуют возрасту говорящего; в) требуют того или иного логопедического вмешательства в зависимости от их характера; г) возникновение неправильной речи у ребенка может отразиться на его дальнейшем развитии, задерживая и искажая его» [Правдина 1973: 5]. Логопедия рассматривает нарушения речи с позиций предупреждения и преодоления средствами специально организованного обучения, поэтому ее относят к специальной педагогике. Предметом логопедии является изучение характера и течения различных нарушений речи и создание методов их предупреждения и преодоления. Речевые нарушения очень разнообразны, их разнообразие зависит от сложности анатомо-физиологических механизмов, участвующих в формировании и протекании речевого акта; от тесного взаимодействия человеческого организма с внешней средой; от социальной обусловленности речи в отношении как ее формы, так и содержания. Виды нарушений речи систематизированы в клинико-педагогической классификации (дислалия, ринолалия, дизартрия, дисфония, заикание, дисграфия, дислексия и др.) и психолого-педагогической классификации (фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи и др.), которые дополняют одна другую. Для коррекции речевых нарушений применяется *логопедическое воздействие* – педагогический процесс, осуществляемый с помощью таких методов, как обучение, воспитание, коррекция, компенсация, адаптация, профилактика речевых нарушений.

Недостатки речи человека, изучающего иностранный язык, не являются *истинными нарушениями речевой деятельности*, являющимися предметом логопедии. Но мы полагаем, что проявления ряда трудностей в процессе обучения иностранному языку сопоставимы с проявлениями истинных (изучаемых логопедией) нарушений речи. Перед логопедом и преподавателем РКИ часто стоят похожие задачи по формированию и коррекции правильного звукопроизношения у учащихся. Соответственно можно говорить о правомерности использования логопедических методов коррекции речевых нарушений в практике преподавания иностранных языков, в частности, на занятиях по фонетике РКИ. Мы считаем, что в процессе преподавания

иностранного языка, в том числе и РКИ, достижения логопедии могут использоваться наряду с достижениями других наук.

Во втором разделе второй главы раскрываются методические возможности использования достижений логопедии в преподавании фонетики русского языка на уроках РКИ.

Прежде всего, мы изложили основные направления методической работы с использованием логопедических технологий по преодолению фонетических трудностей в преподавании РКИ. Наша задача здесь состояла в раскрытии дополнительных, потенциально возможных способов обучения фонетике русского языка, в приспособлении достижений логопедии к потребностям иностранной аудитории. Практика обучения фонетике в преподавании РКИ изначально имеет много точек соприкосновения с методикой работы над звукопроизношением, существующей в логопедии. Наше предложение использовать логопедические методы не претендует на абсолютное новаторство. Но мы предлагаем методические подходы логопедической науки использовать в РКИ гораздо шире и активнее. Дополнительные методические приемы логопедии мы предлагаем использовать в особо трудных случаях постановки звуков русского языка у иностранцев. При разработке методических материалов мы опирались на труды как специалистов по преподаванию иностранных языков и РКИ – Т.М. Балыхиной [2007], Е.А. Брызгуновой [1963], Л.А. Вербицкой [1993], А.Г. Евдокимовой [2011], Т.И. Капитоновой [2006], О.Н. Коротковой [2006], Н.А. Любимовой [1982, 2011], И.П. Лысаковой [2004, 2010], Е.С. Миловановой [2000], Л.В. Московкина [2006], М.С. Нетёсиной [2012], Е.И. Пассова [1991], Э.И. Розановой [1979], О.Г. Розовой [2004, 2008], Н.Н. Романовой [2009], С.С. Хромова [2009], Т.В. Шустиковой [2010] и др., так и специалистов по логопедии – Е.С. Анищенковой [2011], Н.С. Жуковой [2010], Р.И. Лалаевой [1999, 2012], Л.В. Лопатиной [2005], Л.Г. Пармоновой [2012], О.В. Правдиной [1973], Е.Ф. Рау [1969], Ф.Ф. Рау [1997], М.Е. Хватцева, [1959, 2013], А.В. Ястребовой [2003] и др., а также на собственный практический опыт преподавания РКИ с использованием логопедических технологий (автор работы является преподавателем РКИ и логопедом).

В исследовании нами представлены основные подходы к работе над звуками, существующие в логопедии, с точки зрения возможности их использования в преподавании фонетики РКИ. Мы стремимся показать их частичное соответствие уже имеющимся приемам работы в области РКИ, но и предлагаем преподавателям-русистам взять на вооружение новые, широко применяемые в логопедии, методы пропедевтики, постановки и коррекции артикуляционных навыков, апробированные нами в иностранной аудитории.

Известно, что фонетические навыки структурно делятся на две группы: слуховые и произносительные. Методисты-преподаватели РКИ обычно говорят о формировании слухопроизносительных навыков. Логопеды, как и преподаватели РКИ, к своим специальным задачам относят формирование у учащихся умения воспринимать и различать фонемы и выработку артикуляторных навыков. Для решения этих задач логопеды используют ряд специальных приемов. В логопедии весь процесс работы по формированию правильного звукопроизношения делится

на три этапа: постановка звука, автоматизация звука, дифференциация смешиваемых звуков.

К подготовительному этапу работы по **постановке звуков** в логопедии относятся формирование фонематического восприятия (фонематического слуха), а также артикуляторная гимнастика.

Любой урок по фонетике в иностранной аудитории мы также рекомендуем начинать с упражнений на формирование или совершенствование *фонематического восприятия*, поскольку успешное овладение произношением звуков изучаемого языка зависит от развития фонематического слуха. Фонематический слух заключается в «способности обобщать различные звучания в отдельные группы, объединять звуки, кладя в основу этого объединения одни (существенные) и игнорируя другие (случайные) признаки звука. Только при наличии его возможно четкое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов» [Хватцев 2013: 110]. Формирование фонематического восприятия в логопедии предваряет работу по постановке звуков и далее идет параллельно с ней. Пример упражнения для формирования фонематического восприятия из практики логопедов: учащимся показывают пары картинок, в названиях которых присутствуют дифференцируемые по твердости-мягкости, глухости-звонкости, либо другие смешиваемые звуки. Обычно это слова-квазиомонимы. Преподаватель произносит названия картинок, указывая на них: *ложка – Лёшка, мел – мель* (и т.д). Задаются вопросы типа: «Где ложка? Где Лёшка?». Учащиеся выбирают нужную картинку. Другое упражнение: преподаватель произносит различные слова (не квазиомонимы) с наличием или отсутствием проблемного звука. Учащиеся условленным образом отмечают требуемый звук, если он присутствует в слове.

Ввиду того, что речь связана с движениями речевого аппарата, большое место в логопедической работе занимает *артикуляционная гимнастика*. Целью артикуляционной гимнастики является выработка полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков, и объединения простых движений в сложные – в артикуляционные уклады различных звуков. То есть, «нужно провести работу, которая помогла бы определить такое положение органов артикуляции, при котором звучание окажется ближе всего к акустическому эффекту нормированного звука» [Логопедия 2008: 135]. Нами отмечено, что преподаватели РКИ периодически применяют элементы артикуляционной гимнастики в своей практике, однако мы предлагаем шире использовать дополнительные упражнения из практики логопедии. В зависимости от формы звукового дефекта, для формирования артикуляторной базы употребляется тот или иной комплекс артикуляционных упражнений. В комплекс основных движений для развития всего артикуляционного аппарата входят, прежде всего, простые и наиболее характерные движения всех органов артикуляции во время речи – *упражнения для челюстей* (опускание и поднятие нижней челюсти, отодвигание челюсти назад, выдвигание челюсти вперед), *упражнения для губ и щек* (надувание щек одновременно и попеременно, оскал, вытягивание губ в трубочку), *упражнения для языка* (язык вперед «лопатой» – широко распластаный тонкий язык, «жалом»

– с заостренным кончиком, язык вправо – влево, распластывание – суживание языка). При коррекции и постановке отдельных звуков, помимо общих артикуляционных движений, проводятся специальные упражнения. Иногда они касаются только одного органа и даже одного движения данного органа. Но часто требуется проводить более сложные и разнообразные комплексы движений. При этом «принципом отбора движений каждый раз будет служить характер дефектного произношения и целесообразность рекомендуемых движений для правильного произношения данного звука» [Правдина 1973: 89]. Например, при коррекции произношения звука [р] важно научить учащегося поднимать язык кверху и как можно лучше развить подвижность его кончика. Или для постановки звука [л] используются такие специальные упражнения: высовывание языка наружу «жалом», придавая ему как можно более заостренную форму; высунутым изо рта языком делают попеременно «лопату» – «жало»; такое же движение, но – в ротовой полости, упираясь кончиком языка попеременно то в верхние, то в нижние зубы и др.

Непосредственно **работа по постановке** нового для учащегося звука – это, по сути, формирование у него совершенно новых движений органов артикуляции либо привнесение недостающих движений в имеющееся произношение похожего звука. Специальные технические приемы постановки звука подробно описаны в логопедической литературе. В частности, Ф.Ф. Рау [1997] выделяет **три способа** первичной постановки правильного произношения. *Первый способ* основан на подражании. Преподаватель произносит звук или слово – с подчеркиванием данного звука. Пользуясь слухом, зрением, мышечными ощущениями, учащийся воспринимает звучание и артикуляцию фонемы и сознательно пытается воспроизвести требуемое движение речевых органов, соответствующее нормативному звучанию. В процессе знакомства с новым звуком учащиеся слушают звучащий образец и объяснение преподавателя, проговаривают этот образец про себя и вслух, стараясь запомнить положение органов речевого аппарата. В ряде случаев вначале делают попытку воспроизвести лишь отдельные элементы артикуляции фонемы. Так, при постановке звука [р] выполняются упражнения, имеющие целью усвоение правильной формы и позиции языка, а выработка его вибрации осуществляется позднее. При малоподвижности и недостаточной управляемости речевых органов помогает предшествующая артикуляционная гимнастика, целью которой выступает пропедевтика фонетических навыков учащихся. Только «после воспитания всех необходимых для данного звука дифференцированных движений губ, языка переходят к воспитанию намеченной правильной изолированной артикуляции и к произношению» [Хватцев 2013: 131-132]. *Другой* возможный *способ* постановки звука заключается в механическом воздействии на речевые органы при помощи каких-либо приспособлений. Помогают инструментами (зондами, шпателями, и др.) или пальцами. При этом способе используется некоторая существующая исходная артикуляция и на основе ее речевые органы пассивно приводятся в требуемое положение или движение механическим путем. *Третий способ* является смешанным. При нем механическое воздействие на речевые органы помогает сознательным попыткам воспроизведения правильной артикуляции.

Преподаватели РКИ преимущественно используют в своей практике приемы постановки и коррекции русских звуков, основанные на подражании. При постановке звуков преподаватель использует приемы открытого управления артикуляцией (использование осязаемых моментов артикуляции, которые осознаются на основе двигательной, зрительной и тактильной опор) и скрытого управления артикуляцией (используются звуки-помощники и благоприятная для постановки данного звука фонетическая позиция).

Мы утвердились в понимании того, что в особо сложных случаях постановки и коррекции звуков следует привлекать механическую помощь, т.е. второй способ в логопедии (М.Е. Хватцев [1959, 2013], О.В. Правдина [1973], Л.Г. Парамонова [2012], Р.И. Лалаева [1999, 2012] и др.). Например, автор с успехом применяла механическую помощь при постановке звука [p] в китайской аудитории, при коррекции мягкого [л'] в нидерландской аудитории и т.д. При постановке звуков русского языка возможно использование механической помощи, подобно тому, как это делают логопеды – установка правильного положения артикуляторных органов рукой в перчатке, использование зондов и т.д. Мы считаем целесообразным для преподавателя РКИ научиться некоторым логопедическим приемам либо привлекать к занятиям специалиста-логопеда.

Следует добавить, что большое значение при обучении артикуляции звуков имеет привлечение *зрительно-слуховой наглядности*: использование схем речевых органов, звукозаписей, зеркал для наблюдения и контроля собственной артикуляции.

Немаловажное значение для коррекции фонетических навыков обучающихся имеет **этап закрепления произносительных умений**. По определению Е.И. Пассова, речевое умение есть способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения. Вся система качеств умения вырастает только на основе качеств навыка [Пассов 1991: 32]. Для закрепления произносительных умений используются разнообразные речевые упражнения. Здесь принципы логопедии практически соответствуют методике РКИ. Материал упражнений подбирается с учетом постепенного нарастания произносительных трудностей. От изолированного звука следует переходить к слогам. Односложные сочетания используются как этап поиска искомой артикуляции. Далее навык артикуляции закрепляют в отдельных словах. В отношении семантики логопеды подбирают слова, фразы, известные ребенку. Так же, и в аудитории РКИ речевой материал семантически должен быть знаком учащимся, допускается введение единичных новых лексических единиц. По возможности, знакомая лексика и осмысленный речевой материал должен преобладать над слоговыми упражнениями. Закрепление навыков артикуляции происходит во фразах, семантика которых открывает возможности ознакомления инофонов с лингвокультурными, национально окрашенными минитекстами, скороговорками, стихами, песнями, помогающими произношению, восприятию ритмики слова, интонации, что позволит преподавателю как можно скорее перейти «от отдельного звука к простым фразам, соединяя преподавание произношения с накоплением фразеологии» [Щерба 1974: 126].

В диссертации отмечено, что формированию речевого умения способствует этап **автоматизации звука**. По определению О.В. Правдиной, «автоматизация звука с точки зрения высшей нервной деятельности есть введение вновь созданной и закрепленной относительно простой связи – речевого звука в более сложные последовательные речевые структуры – слова и фразы, в которых данный звук или опускается совсем, или произносится неправильно» [Правдина 1973: 91]. Автоматизированность способствует скорости, плавности, экономичности речевого действия. Осторожность и постепенность процесса автоматизации обеспечивается доступностью и систематичностью речевого материала: переходом от изолированного звука к различным типам слогов и звукосочетаний (прямой слог – закрытый слог – звукосочетания типа гласный-согласный-гласный – слоги со стечением согласных), затем – к словам с данным звуком, к предложениям, а в дальнейшем – к различным видам развернутой речи. В логопедии, как и в практике преподавания РКИ, этап автоматизации навыка заключается в выполнении упражнений, требующих многократного повторения данного явления языка в составе речевых действий. Таким образом, чтобы овладеть звуковой стороной русского языка, требуется большое количество речевых упражнений.

Следуя дидактическим установкам системного подхода к обучению РКИ, мы настаиваем на необходимости параллельно вырабатывать у учащихся навыки **дифференциации поставленного звука** со звуком, который употребляется в качестве его заменителя. Последовательность и постепенное усложнение речевых упражнений при дифференциации те же, что и при автоматизации звуков: дифференциация в слогах, затем в словах, фразах и различных видах развернутой речи.

Мы предлагаем также некоторые дополнительные практические рекомендации для работы, в частности, советы, касающиеся очередности работы со звуками. Известно, что в РКИ вводные курсы начинаются с работы над гласными звуками. После гласных переходят к твердым согласным, потом вводят более сложные звуки (мягкие согласные, аффрикаты). При работе со звуками русского языка обучающиеся должны двигаться от знакомого к менее знакомому и более проблемному (так, например, в нидерландской аудитории для освоения сначала предлагаются звуки русского языка, которые присутствуют и в нидерландском языке, или звуки, не характерные для нидерландской фонетики, но не вызывающие затруднений при их образовании, как, например, [г]).) Можно также иметь в виду очередность постановки звуков, существующую в логопедии. Нам представляется методически оправданным ориентироваться на последовательность постановки звуков, предложенную М.Е. Хватцевым.

Таким образом, выстраивая комплексную систему обучения фонетике русского языка, исходя из схожести задач, мы опирались на определенные соответствия между существующей методикой преподавания фонетики РКИ и логопедическими технологиями постановки звуков. Тем не менее, мы особо выделили рекомендации преподавателю РКИ: а) подробнее ознакомиться с основными методами логопедической науки; б) использовать специфические приемы постановки звуков русского языка; в) взять на вооружение

логопедические приемы пропедевтики и коррекции проблемных для инофонов звуков русского языка, что, безусловно, будет способствовать формированию фонологической культуры обучающихся.

В нашей диссертации представлен **Обучающий эксперимент по инновационным технологиям преподавания фонетики русского языка (ОЭ)**, проводившийся в нидерландской аудитории.

Целью экспериментального исследования являлась постановка, коррекция и отработка произношения наиболее трудных для нидерландской аудитории звуков русского языка. Обучающее исследование проводилось с апреля по май 2013 года на базе Амстердамского университета (Нидерланды). Экспериментальную группу составили: 18 человек, из них – 8 мужчин и 10 женщин. Возраст учащихся составил преимущественно от 19 до 27 лет. В исследовании принимали участие студенты 1-го и 2-го курсов кафедры «Славянские языки и культуры» и студенты 1-го курса отделения «Европейские науки» Амстердамского университета. Все студенты находились на начальном этапе изучения русского языка. Родной язык учащихся – нидерландский. Тематика занятий была согласована с преподавателем русского языка, профессором Амстердамского университета А.В. Пеетерс-Подгаевской.

Автором были разработаны и представлены модель урока и методические материалы с использованием логопедических технологий для работы над наиболее проблемными звуками русского языка в нидерландской аудитории, а именно: над звуком [ы], звуками [с] и [з], [ш] и [ж], [т'] и [д'], [л] и [л'].

Работа над каждым звуком включала в себя, прежде всего, выявление конкретных обучающих *задач по постановке звука*.

Нами был разработан тренинг по артикуляторной гимнастике, в котором представлены *упражнения артикуляторной гимнастики* для облегчения постановки того или иного звука, включающие общие и специальные упражнения, например для звуков [л] и [л']: 1) *упражнения для губ* – «оскал», «трубочка», которые следует выполнять попеременно; 2) *упражнения для языка* включали несколько артикуляционных позиций: а) просунуть кончик языка между губами, помять его губами, произнося слог «па», после 5-6 произнесений рот оставить полуоткрытым, зафиксировать положение языка в течение 5-7 секунд; б) просунуть кончик языка между зубами, слегка прикусывая его посередине, произнести слог «та»; после 5-6 произнесений рот оставить полуоткрытым, зафиксировать положение языка; в) «болтушка» — быстрые движения кончиком языка внутри ротовой полости г) «лопата» — высовывание языка наружу: языку придается плоская широкая форма так, чтобы он своими боковыми краями касался углов рта; д) « жало» — открыть рот, высунуть язык наружу: языку придается возможно более заостренная форма. Возможны еще разнообразные упражнения для языка: попеременное выполнение движений «лопата» – « жало»; загибание языка «жалом» вверх и вниз снаружи и внутри рта; поочередные загибания кончика языка «жалом»: к носу и подбородку, к верхней и нижней губе, к верхним и нижним зубам, к твердому небу и дну рта; при широко раскрытом рте кончик языка, «жалом» загибаясь вверх и вниз, точно касается верхних и нижних резцов; язык снаружи рта «желобком» или «лодочкой»

(боковые края лопатообразного языка поднимаются, а по средней продольной линии образуется впадина).

В диссертации представлено описание *различных способов постановки* каждого из звуков, в частности, предложены способы механической постановки звуков. Так, к способам механической постановки звука [ы] мы отнесли следующие: а) при произнесении *-ни-, -би-, -ми-* механически нажимают на переднюю половинку языка, вследствие чего получается *-ны-, -бы-, -мы-*; б) зажать карандаш между зубами и попытаться произнести звук [и], не касаясь карандаша языком — продуцируется [ы]. Усвоив этот артикуляторный уклад, студент постепенно приучается самостоятельно, без помощи карандаша, удерживать язык в нужном положении и правильно произносить звук [ы]. Для механической постановки звука [с] следует открыть рот, распластать язык и напряжённым кончиком упереться в нижние зубы. Вдоль языка на его кончик положить круглую тонкую палочку (в ходе эксперимента были использованы одноразовые ватные палочки) так, чтобы она прижимала только переднюю часть языка. Губы растянуты в улыбку. Сомкнуть зубы, насколько позволяет палочка. С силой равномерно выдуваем воздух, контролируя ладонью руки, бумажкой или ваткой. Слышится длительный звук [с]. Следует отметить, что каждый способ постановки звуков в ходе обучающего тренинга отработывался многократно.

В ходе ОЭ нами были разработаны *материалы для упражнений* по отработке произношения, автоматизации каждого звука, дифференциации его со звуками-заменителями. Речевой материал включает в себя слоги, слова, словосочетания, предложения, в том числе, стихи, пословицы, поговорки, например: а) речевой материал на дифференциацию звуков [т'] и [д']: *костюм дяди, дети Димы, родители Тёмы и Димы, дети тётки, мастер по дереву, политический деятель, тёплый день, день рождения тётки, тень дерева; Дима ходит тихо. Делу время – потехе час. Сегодня мы писали интересный диктант. Тема урока – надежды. Понедельник – день тяжёлый. Дедушке девяносто девять лет. Приходите, когда хотите. Дяде нельзя поднимать тяжести. Ветерок спросил, пролетая: «Отчего ты, рожь, золотая?». А в ответ колоски шелестят: «Золотые руки растят!»;* б) речевой материал на отработку произношения [л']: *большая польза, балет на льду, большой апельсин, долька апельсина, максимальная польза, самолёт в Хельсинки, публичная библиотека, преподаватель литературы; Коля ест лимон. Алёна любит Колю. У Лены зелёная лента. Билет стоит сто рублей. Галя и Оля бегали. Лёва и Коля сидели. Коля сильнее Толи. Лидя любит лимонад. Мы купили соль. Нельзя читать лёжа. Любе купили шляпу, пальто и туфли. Сколько лет, сколько зим. Видели ли Лидию? Полили ли Лилию? Люли-люли-люленьки – прилетели гуленьки. Калинка, калинка, калинка моя – в саду ягода малинка, малинка моя.*

Считаем методически целесообразным в дополнение к речевому материалу опираться на схемы органов артикуляции при произнесении того или иного звука.

С целью оценки эффективности занятий, проведенных в ходе обучающего эксперимента, мы проводили **контрольные тестирования** учащихся по окончании работы с каждым звуком. Для контроля уровня сформированности правильной артикуляции каждого звука нами были разработаны речевые задания.

Учащиеся произносили звуки в изолированной позиции, в слогах, словах и фразах. Произношение каждого звука оценивалось в отдельности по следующему принципу:

3 балла – правильное произношение звука в любых речевых ситуациях;

2 балла – звук правильно произносится отраженно, правильно произносится самостоятельно – в изолированной позиции, в слогах, но часто подвергается искажениям или заменам в самостоятельной речи при произношении слов и фраз;

1 балл – звук подвергается искажению во всех или большинстве речевых ситуаций.

Результаты контрольного среза, направленного на установление уровня сформированности умений учащихся в произношении тех или иных звуков, представлены в Таблице 1. Приведены данные о количестве баллов, набранных каждым учащимся по итогам контрольного тестирования, а также о сумме набранных баллов по каждому звуку в целом по группе (всеми учащимися группы).

Таблица 1

Данные о выполнении заданий на исследование артикуляции звуков

Учащийся	Звук [ы]	Звук [с]	Звук [з]	Звук [ш]	Звук [ж]	Звук [г']	Звук [д']	Звук [л]	Звук [л']	Итого
1	3	2	2	3	3	2	3	3	3	24
2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	21
3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	24
4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	25
5	1	2	2	3	3	2	3	3	2	21
6	2	3	3	3	3	3	3	2	2	24
7	3	2	2	2	2	3	3	2	2	21
8	2	2	3	2	3	2	2	3	2	21
9	2	3	3	3	3	2	2	2	1	21
10	2	2	2	2	3	2	3	2	2	20
11	3	3	3	3	3	3	3	2	2	25
12	1	2	2	2	3	2	2	2	1	17
13	3	3	3	3	3	3	3	2	2	25
14	2	2	2	3	3	3	3	3	3	24
15	2	3	3	3	3	2	3	1	1	21
16	1	2	2	2	2	2	3	2	1	17
17	2	2	3	3	3	3	3	1	1	21
18	2	2	3	3	3	3	3	2	2	23
Все	38	45	44	47	50	46	51	40	34	395

Как показали результаты тестирования, большинство учащихся освоили произношение проблемных русских звуков в различных речевых ситуациях. Но наблюдались и сложности при выполнении заданий.

Больше всего трудностей учащиеся испытывали с произнесением звуков [л'], [ы]. Легче давалось произношение звуков [л], [с], [з]. Наконец, лучше всего учащиеся усвоили артикуляцию звуков: [д'], [т'], [ж] и [ш] – в целом по группе суммы баллов за эти звуки составляют – 51, 46, 50 и 47 соответственно. Трудности встречались в основном при самостоятельном произнесении, преимущественно – в словах и фразах, особенно в трудных позициях, что говорит о недостаточной автоматизации звука.

Оценивая результаты, необходимо учитывать небольшую длительность проведенного нами обучающего цикла (два месяца). В целом, контрольное тестирование проиллюстрировало результативность занятий, проведенных в ходе обучающего эксперимента. Результаты контрольного тестирования подтвердили научную гипотезу и доказали успешность применения разработанной нами методики, доказали ее эффективность в формировании правильного произношения русских звуков, что способствует в целом оптимизации процесса обучения фонетике РКИ и может быть использовано в учебной работе.

Таким образом, общая цель обучающего эксперимента, субъектом которого выступила нидерландская аудитория, была достигнута. Нами показано, что предложенная комплексная система работы со звуками русского языка в аудитории студентов-нидерландцев может быть взята за основу для разработки методических подходов по обучению фонетике русского языка учащихся любой другой национальности. Предложенные для обучающего эксперимента методические материалы иллюстрируют образовательные возможности и перспективы использования логопедических технологий в иностранной аудитории. Разработанный нами методический комплекс обучения фонетике русского языка с использованием логопедических технологий позволяет снять фонетическую интерференцию, возникающую у нидерландских студентов. Но вместе с тем показатели тестирования еще раз убеждают в необходимости поиска инновационных технологий, которые бы способствовали снятию трудностей в усвоении артикуляции русских звуков у иностранной аудитории, и свидетельствуют о насущной потребности ученых и практиков в продолжении лингводидактических исследований по вопросам формирования культурно-речевой компетентности иностранных учащихся в рамках поликультурного образования и на основе современных научных концепций, на которые мы опирались в своем исследовании.

Исходя из вышеизложенного, подтверждена **гипотеза** нашего диссертационного исследования, а именно – положение о том, что использование достижений логопедии как специальной педагогической науки, изучающей речевые нарушения, в лингводидактических целях позволяет раскрыть и разработать дополнительные эффективные подходы к освоению русской фонетической системы. Наиболее значительным в теоретико-практическом аспекте и актуальным для дальнейших исследований в области лингводидактики является вывод о том, что логопедические приемы постановки и коррекции

звуков дополняют существующие практические подходы к преподаванию фонетики РКИ и составляют с ними единый комплекс.

В **Заключении** диссертации излагаются общие выводы и результаты, подтверждающие выдвинутую гипотезу и вынесенные на защиту положения, определяются перспективы дальнейшего исследования изучаемой проблемы.

Итоговые результаты исследования состоят в следующем:

- определено, что по мере развития науки прослеживается тенденция к включению человеческого фактора в лингвистическую парадигму, что ведет к формированию поликультурной языковой личности, которая развивается и обогащается в процессе обучения языку;

- показано, что важнейшим компонентом содержания обучения иностранному языку, в том числе и РКИ, является фонетика, один из аспектов лингвистической компетенции учащихся, требующий особого внимания в процессе преподавания языка;

- убедительно доказано, что совершенствование системы преподавания в настоящее время связано с разработкой новых подходов в обучении РКИ, обеспечивающих более эффективное формирование фонетических навыков в коммуникативных целях;

- выявлены научные закономерности лингводидактического сопровождения формирования фонологических умений и навыков иностранных учащихся;

- показано, что фонетические системы русского языка и языка учащихся значительно различаются, поэтому методические подходы к преподаванию фонетики РКИ должны базироваться на особенностях фонетической системы русского языка и на комплексе прогнозируемых для определенной национальной аудитории ошибок;

- в качестве приоритетной выделена важная методическая задача – выявление механизмов и характера трудностей в освоении русской фонетической системы на базе сопоставительного анализа родного и изучаемого языков в иностранной аудитории, примером которой в нашем исследовании выступила аудитория студентов-нидерландцев;

- доказано, что оптимизация процесса обучения практической фонетике русского языка как иностранного в нидерландской аудитории детерминирована этнообусловленной спецификой артикуляционной базы нидерландских учащихся и отсутствием в ней специфических движений органов артикуляции, необходимых для воспроизведения ряда звуков русского языка;

- на основе анализа трудностей, которые испытывают нидерландцы при освоении русской фонетической системы, разработана эффективная система работы над преодолением звуковой интерференции;

- разработаны методические рекомендации по преподаванию трудных для иностранных учащихся звуков русского языка с привлечением технологий и методов логопедии – специальной педагогической науки о нарушениях речи;

- определено, что обращение к логопедическим технологиям оправдано общностью задач, стоящих перед логопедией и перед преподаванием РКИ, особенно фонетики РКИ;

- разработаны как основные направления методической работы с использованием логопедических технологий по преодолению фонетических трудностей в преподавании РКИ, так и приемы работы с конкретными звуками;

- в ходе обучающего эксперимента продемонстрированы возможности использования логопедических приемов и методов постановки, коррекции и пропедевтики проблемных для нидерландской аудитории звуков русского языка;

- в результате контрольного тестирования учащихся-нидерландцев доказана эффективность и результативность применения разработанной нами методики.

Разработанная нами комплексная система обучения фонетике русского языка на уроках РКИ с использованием логопедических технологий, которая была апробирована в ходе обучающего эксперимента в аудитории студентов-нидерландцев, может быть предложена в качестве логико-методической матрицы для дальнейших педагогических поисков. **Перспективными направлениями в дальнейшем изучении проблемы** могут быть следующие. Перед исследователями методических приемов обучения фонетике русского языка стоят актуальные теоретические и практические задачи использования знаний пограничных наук о языке, культуре, языковой личности, межкультурной коммуникации с целью актуализации эффективных приемов обучения русскому языку как иностранному. Перспективным направлением исследования представляется разработка стандартов, программ и практических рекомендаций для иностранных студентов с разным уровнем владения РКИ, что позволит приспособить достижения современной лингводидактики к потребностям конкретной иностранной аудитории по освоению артикуляции русских звуков.

Таким образом, мы можем прийти к заключению, что инновационное решение использовать логопедические технологии, направленное на формирование и закрепление правильной артикуляции проблемных русских звуков в иноязычной аудитории в целях овладения фонетической системой русского языка, оказалось методически оправданным. Экспериментально доказано, что предложенные в настоящем исследовании рекомендации по применению новых педагогических технологий и реализующие их методические материалы способствуют оптимизации лингвообразовательного процесса, успешному преодолению трудностей в освоении учащимися русского языка как иностранного, создают атмосферу толерантности, необходимую для межнационального общения в условиях глобализирующегося поликультурного и полимодального мира.

Далее следует **Список литературы**, который составляет 152 источника.

В **Приложениях** представлены фрагменты дидактических материалов, регламентирующих ход обучения фонетике русского языка с использованием логопедических технологий. В Приложении 1 – «Схемы артикуляции звуков русского языка» – представлены схемы артикуляции звуков [ы], [с], [з], [ш], [ж], [т'], [д'], [л] и [л']. Приложение 2 – это демонстрационный корпус упражнений, используемых в ходе ОЭ, – «Дополнительный речевой и иллюстративный материал для работы над звуками русского языка в нидерландской аудитории».

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Андрееюшина Е.А. О возможностях использования некоторых логопедических технологий в преподавании фонетики на уроках русского языка как иностранного // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – 2014. – №11. – Часть 2. – С. 27-30. (0,25 п.л.)
2. Андрееюшина Е.А. Трудности освоения русской фонетики иноязычной аудиторией в зависимости от родного языка учащихся // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – 2014. – №12. – Часть 2. – С. 19 - 22. (0,25 п.л.)
3. Андрееюшина Е.А. Постановка и коррекция произношения звуков [л], [л'] на уроках РКИ в нидерландской аудитории / Е.А. Андрееюшина // *Русский язык за рубежом.* – 2015. – №1. – С. 37-42. (0,4 п.л.)
4. Andreiushina Elizaveta. Semantics of Connectives Guides Referential Expectations in Discourse: An Eye-Tracking Study of Dutch and Russian / Elizaveta Andreiushina, Willem M. Mak & Elena Tribushinina // *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal.* – Philadelphia, PA: Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd., 2013. – Vol.50. – pp. 557-576. (1,25 п.л.) (*БД SCOPUS*)
5. Andreiushina Elizaveta. Connective use in the narratives of bilingual children and monolingual children with SLI. *Bilingualism / Elizaveta Andreiushina and etc. // Language and Cognition. An Interdisciplinary Journal of Language and Cognitive Science.* – Cambridge: Cambridge University Press, 2015. – pp. 1-16. (1 п.л.) (*БД SCOPUS*)
6. Андрееюшина Е.А. Глобализирующийся мир и диалог культур / Е.А. Андрееюшина // *Человек. Культура. Общество. Право* (к 20-летию со дня принятия Конституции РФ): Материалы межвузовской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20 ноября 2013 г.) / Сост.: Андрейцо С.Ю., Патрикеев В.Е., Соболев И.А. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2013. – С. 14-18. (0,32 п.л.)
7. Андрееюшина Е.А. Трудности в освоении фонетики русского языка нидерландскими студентами / Е.А. Андрееюшина, А.В. Пеетерс-Подгаевская // *Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей / Ред. кол.: Л.П. Клобукова и др.* – М.: МАКС Пресс, 2013. – Выпуск 9. – С. 277-290. (0,9 п.л.)
8. Андрееюшина Е.А. Социально-культурное и образовательное значение билингвизма / Е.А. Андрееюшина // *Проблемы и перспективы развития науки в начале третьего тысячелетия в странах СНГ: Материалы XVIII Международной научно-практической интернет-конференции / Под ред. В.П. Кокур.* – Переяслав-Хмельницкий, 2013. – С. 219-220. (0,13 п.л.)
9. Андрееюшина Е.А. Значение изучения малых фольклорных жанров русского языка в становлении билингвальной языковой личности (в процессе преподавания русского как неродного в полиэтнических классах российских школ) / Е.А. Андрееюшина // *«Этнодиалоги». Научно-информационный альманах.* – М., 2014. – №3. – С. 128-133. (0,4 п.л.)
10. Андрееюшина Е.А. О практической реализации принципа коммуникативности при обучении русскому языку детей-мигрантов / Е.А. Андрееюшина // *Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: Материалы докладов и сообщений XIX международной научно-методической конференции / Под ред. Н.Т. Свидинской, Т.А. Налимовой, М.А. Шахматовой* – СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. – С. 275-278. (0,25 п.л.)

**Андреюшина Елизавета Александровна
(Российская Федерация)**

**Обучение фонетике на уроках русского языка как иностранного с
использованием логопедических технологий**

Диссертационное исследование посвящено вопросам совершенствования методики преподавания фонетики русского языка иностранным учащимся. Описываются теоретические аспекты обучения фонетике РКИ, анализируется комплекс проблем, лежащих в основе трудностей освоения артикуляции русских звуков иноязычной аудиторией. Обосновывается возможность использования в преподавании фонетики РКИ методов и технологий логопедии как специальной педагогической науки, изучающей речевые нарушения и корректирующей их. Систематизированы и описаны основные направления методической работы с русскими звуками в иностранной аудитории с использованием логопедических технологий. Разработана модель урока по работе с конкретными звуками в иноязычной аудитории на примере нидерландцев. Результаты исследования рекомендованы для использования в дальнейшем изучении билингвизма, проблемы фонетической интерференции при освоении русского языка как иностранного, для совершенствования методики преподавания фонетики русского языка в иноязычной аудитории, при разработке учебных курсов и методических пособий.

**Elizaveta A. Andreiushina
(The Russian Federation)**

**Phonetics teaching at Russian lessons for foreigners with
the use of logopedic techniques**

The dissertation is devoted to improving the methods of teaching Russian phonetics to foreign students. The study describes the theoretical aspects of phonetics teaching in Russian as a foreign language and analyzes the complex of issues, underlying difficulties of mastering Russian articulation sounds by foreign audience. The study substantiates the possibility of using methods and techniques of Russian as a foreign language as a special pedagogy in phonetics teaching, which studies speech disorders and their correction. A model of a lesson is made for working with particular sounds for a foreign audience, as an example of Netherlanders. The results of the study are recommended for the further study of bilingualism, the problem of phonetic interference when mastering Russian language as a foreign language, also for improving methods of phonetics teaching of Russian language when developing educational courses and methodological manuals.