

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новосибирский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

СОБОЛЕВА Жанна Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА
В ЛИНГВОЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
КОСТИНА Екатерина Алексеевна

Новосибирск – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	21
1.1 Понятие «слухопроизносительные навыки», особенности их формирования у студентов – будущих учителей китайского языка.....	21
1.2 Возможности лингвоцифровой образовательной среды для обучения китайскому языку	41
1.3 Основные подходы и принципы формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.....	64
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	73
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	76
2.1 Цели, задачи, условия организации и критерии оценки при формировании слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.....	76
2.2 Организационно-содержательный компонент методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.....	91
2.3 Опытно-экспериментальная проверка эффективности предлагаемой методики.....	114
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	154
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	158
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	163
ПРИЛОЖЕНИЯ	187

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние десятилетия стремительно развивается всестороннее сотрудничество между Россией и Китаем, вызывая необходимость подготовки все новых профессиональных кадров, владеющих китайским языком на высоком уровне. Качественному улучшению процесса освоения китайского языка способствует развитие академической мобильности, а также большое количество долгосрочных договоров о сотрудничестве с Китаем в вузах нашей страны. Студенты имеют возможность не только очно стажироваться в вузах-партнерах, но и получать качественное дистанционное образование посредством цифровых технологий. Однако, для успешного освоения программ обучения российским студентам необходимо получение качественной языковой базы в отечественных вузах. Таким образом, исследование проблем, связанных с процессом обучения китайскому языку русскоговорящих студентов, будет актуально еще продолжительное время.

Опыт обучения китайскому языку показывает, что существенные отличия языковых систем русского и китайского языков в значительной степени усложняют процесс обучения и способствуют снижению учебной мотивации студентов. Одним из главных этапов является овладение фонетической базой китайского языка, в основе которой лежат аудиальные (слуховые) и произносительные навыки. Процессу формирования слухопроизносительных навыков необходимо уделять особое внимание именно на начальном этапе обучения, поскольку они лежат в основе овладения всеми видами речевой деятельности. В этой связи, одним из наиболее значимых вопросов обучения китайскому языку является разработка инновационных, эффективных способов формирования слухопроизносительных навыков студентов, отвечающих современным требованиям, предъявляемым к организации учебно-образовательного процесса – цифровизации образовательной среды педагогического вуза. Такие изменения требуют проектирования новых методик и совершенствования уже существующих педагогических технологий,

способных оптимизировать процесс обучения, обеспечить интенсификацию познавательной деятельности учащихся посредством цифровых образовательных ресурсов.

Цифровизация образовательного процесса диктует необходимость создания дидактических материалов, способных осуществлять организующую и направляющую функции в рамках учебно-познавательной деятельности обучающихся. В этой связи, актуальным становится цифровое проектирование учебного процесса, направленного на скорейшее достижение цели обучения. В основе нормативно-правовой базы, направленной на развитие цифрового образования в Российской Федерации, лежит Указ президента РФ № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы». В рамках данной стратегии устанавливается порядок реализации государственной политики в области применения государственными организациями информационных и коммуникационных технологий в процессе предоставления услуг гражданам России [О Стратегии развития информационного общества в РФ, 2017], помимо социально-экономической сферы необходима также цифровая трансформация образовательного пространства. Правительством были приняты такие приоритетные образовательные проекты как: «Создание современной образовательной среды для школьников», «Цифровая школа», «Современная цифровая образовательная среда в РФ», а также разработана нормативно-правовая база для регламентации процесса цифровизации образования.

Таким образом, становится очевидным, что данные нормативные акты являются отражением целевого государственного и общественного заказа в сфере цифровизации образования, в основе которого лежит задача создания, внедрения и распространения цифровых учебных материалов, и их интеграция с уже существующими традиционными средствами обучения.

В сфере изучения иностранных языков становится актуальной проблема разработки методически-эффективных технологий обучения китайскому языку в рамках профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. За

последнее десятилетие создано большое количество различных электронных учебников, направленных на обучение студентов фонетической стороне китайской речи, однако абсолютное большинство из них представляют собой оцифрованные варианты уже существующих печатных изданий, лишь немногие из них наделены мультимедийными и гипертекстовыми вставками.

Необходимо повышение уровня и качества аспектного обучения китайскому языку, а именно, освоение фонетической базы китайского языка, которая, в свою очередь, представляет наибольшую сложность в процессе обучения студентов, ввиду значительных отличий языковых систем родного (русского) и изучаемого (китайского) языков. В свете обозначенных проблем, вопрос о способе формирования слухопроизносительных навыков студентов, содержащем в себе эффективные, инновационные и цифровые методы, приемы организации учебного процесса, встает наиболее остро и требует теоретико-практической разработки.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ научно-методической литературы показал, что проблема развития слухопроизносительных навыков в теории и методике обучения иностранным языкам остается актуальной для изучения отечественными и зарубежными методистами. Вопросу формирования и развития иноязычных навыков посвящены работы В. А. Артемова, П. Б. Гурвича, З. Н. Джапаридзе, И. А. Зимней, В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой, Н. А. Любимовой, Е. И. Пассова, Е. В. Сорокиной, С. Ф. Шатилова, а также диссертационные исследования С. И. Байрамовой, В. А. Белякова, А. Ю. Касаткиной, Л. В. Кожухаровой, Н. Л. Федотовой, И. В. Фроловой, А. Ценя, А. С. Шатилова; формирование слухопроизносительных навыков наиболее подробно раскрыто в работах таких отечественных ученых, как: С. И. Бернштейн, И. Л. Бим, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. А. Любимова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Н. И. Самуйлова, Т. Е. Сахарова, Л. В. Щерба и др. Психолингвистический подход в формировании слухопроизносительных навыков отражен в работах

В.П. Глухова, С. Ф. Ивановой, А. О. Ильнера, В.А. Ковшикова, А. А. Леонтьева, С. С. Пашковской, Р.М. Фрумкиной и др. Несомненный вклад в методику обучения произносительной стороне речи китайского языка внесли А. Н. Алексахин, Т. П. Задоевко, И. В. Кочергин, М. К. Румянцев, М. В. Софронов, Н. А. Спешнев, Ван Лу, Дин Чунмин, Лю Ли, Хуан Шуин, Цю Синь, Чжоу Югуан, Цао Вэнь; вопросам фонологии китайского языка посвящены труды Вань Сяньчу, У Цзунци, Тан Цзофань, Чжан Шилу, Ян Цзяньцяо и другие.

Исследованием нормативно-правового регулирования процесса цифровизации занимаются такие исследователи, как: М.В. Бугаевская, Д.Л. Вавилов, А.А. Ефремов, И.Ф. Познизовкина, Н.Б. Стрекалова, Г.Л. Тульчинский, О.Ю. Федосеева, А.И. Чучаев, В.Н. Южаков и другие. Содержанию понятия «цифровизация» посвящены работы Ю.А. Алябышевой, Е.Л. Вартановой, Л.Н., Даниловой, Т.В. Ледовской, М.И. Максеевко, А. Марья, Т.В. Никулиной, С.С. Смирнова, Н.Э. Солынина, Е.Б. Стариченко, А.М. Ходырева и других авторов. Результаты ретроспективного анализа процесса информатизации и цифровизации изложены в трудах В.П. Беспалько, А.В. Гиль, А.В. Морозова, О.В. Михалевой, И.Ш. Мухаметзянова, Т.В. Никулиной, И.В. Роберт, Е.Б. Стариченко, Э. Тоффлера, А.Ю. Уварова и других. Особенности процесса цифровизации образовательной среды изложены в работах Т.Г. Везирова, Ю.П. Ветрова, Р.А. Галустова, И.А. Горбачевой, С.Г. Евсюкова, Н.В. Зеленко, О. Н. Игны, В.А. Красильниковой, М.Э. Кушнир, О.В. Михалевой, Т.В. Никулиной, И.О. Петрищева, З.Д. Рашидовой, Р.Н. Салиевой, А.В. Солдатовой, Е.В. Устюжаниной, И.А. Федосеевой, Н.Е. Шевелевой и многих других авторов.

Теоретическим исследованием процесса разработки частных методик обучения занимались такие отечественные и зарубежные авторы как В.П. Беспалько, К.Ю. Бойко, Л.К. Гребенкина, Э.Н. Гусинский, А.Н. Дахин, И.Ф. Игропуло, Л.Б. Ительсон, Г.К. Селевко, Б.Я. Советов, Г.В. Суходольский, Л.И. Холина, В.А. Штофф, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева, Дж. Кэрролл и Д. Блум,

Д. Брунер, Д. Хамблин. Изучение технологизации процесса обучения нашло отражение в научно-публикационных и диссертационных исследованиях Н.К. Андриенко, Ю. К. Бабанского, С. И. Байрамовой, К. Н. Волченковой, М. Е. Дуранова, С.А. Дыниной, Е.А. Костиной, Б. В. Куприянова, О. Н. Игны, Н.В. Ипполитовой, Е. Ю. Кудрявцевой, В.И. Лях, Е. С. Полат, Н. Ю. Посталюк, А.В. Скрипкиной, С. С. Смирнова, В.И. Спириной, Н.Р. Туравец, И. С. Якиманской, Л. Н. Яковлевой и другие.

Тем не менее, необходимо отметить, что методы, приемы и средства формирования слухопроизносительных навыков, используемые в процессе обучения китайскому языку, остаются малоизученными. В настоящее время существует лишь небольшое количество исследований, посвященных формированию и развитию фонетической стороны речи у русскоговорящих студентов в процессе обучения китайскому языку на начальном этапе. Однако стремительно развивающиеся геополитические отношения между Россией и КНР предопределяют объективную необходимость более детального изучения данного вопроса – разработки и внедрения инновационных технологий формирования и совершенствования слухопроизносительных навыков студентов, изучающих китайский язык.

Анализ современной ситуации в области теоретико-методологического осмысления проблемы обучения китайскому языку в системе высшего образования позволил выявить следующие **противоречия**:

– между возрастающей потребностью увеличения количества педагогических кадров, владеющих китайским языком и недостаточно разработанной цифровой методической базой организации процесса обучения, в частности нехваткой цифрового дидактического инструментария в рамках аспектной подготовки студентов – будущих учителей китайского языка

– между необходимостью формирования слухопроизносительных навыков студентов языкового факультета и недостаточностью учебно-методического обеспечения процесса обучения китайскому языку в условиях цифровизации образовательной среды педагогического вуза;

– между необходимостью создания и внедрения в процесс обучения китайскому языку инструментов формирования слухопроизносительных навыков студентов и отсутствием в современной методике обучения китайскому языку эффективных средств, позволяющих достигнуть заявленную цель.

Вышеизложенные противоречия актуализируют проблему исследования, а также позволили сформулировать **проблему исследования**: какова методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза, позволяющая наиболее эффективно организовать процесс обучения китайскому языку на начальном этапе освоения в условиях цифровой трансформации общества.

Выявленные противоречия, а также возрастающие требования, предъявляемые к результатам освоения китайского языка студентами высших учебных заведений с одной стороны, и недостаточная степень изученности проблемы формирования слухопроизносительных навыков в отечественной методике обучения иностранным языкам в теоретическом и практическом планах, с другой стороны, обусловили выбор **темы** данного диссертационного исследования: «Формирование слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде».

Цель исследования разработка и экспериментальная проверка методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Объектом исследования является процесс обучения китайскому языку как иностранному студентов на начальном этапе освоения.

Предмет исследования – формирование слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Гипотеза исследования: формирование слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза будет эффективным, если:

- определена структура слухопроизносительных навыков, учитывающая особенности фонетического строя китайского языка и возникающие у обучающихся на начальном этапе трудности при освоении;
- процесс формирования слухопроизносительных навыков студентов осуществляется с учетом возможностей лингвоцифровой образовательной среды вуза, в которой осуществляется языковая подготовка будущих учителей китайского языка;
- сформулированы критерии, критериальные дескрипторы и на их основе выделены уровни владения студентами слухопроизносительными навыками на начальном этапе обучения;
- разработана методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

В соответствии с поставленной целью выделены следующие **задачи исследования**:

1. Выявить сущность и структуру понятия «слухопроизносительные навыки» в процессе обучения китайскому языку и особенности их формирования у студентов – будущих учителей китайского языка;
2. Определить возможности лингвоцифровой образовательной среды вуза применительно к процессу обучения студентов китайскому языку на начальном этапе;
3. Разработать методику формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде;
4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку эффективности методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Для достижения поставленной цели, решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования**:

- теоретические – анализ и синтез отечественной и зарубежной научно-практической литературы, абстрагирование и конкретизация, аналогия;
- эмпирические – изучение и обобщение практического опыта, изучение результатов речевой деятельности студентов, педагогическое наблюдение, беседа, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент;
- математическо-статистический анализ данных (критерий t-Стьюдент), качественная и количественная обработка полученных данных.

Методологическую основу исследования составили:

- идеи системного подхода (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, В. П. Кузьмина, Э. Г. Юдин и другие);
- основные положения средового подхода в организации образовательного пространства (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, И.Я. Лернер, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, И.С. Якиманская, В.А. Ясвин);
- деятельностного подхода (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. П. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Э. Г. Юдин и другие);
- положения личностно-ориентированного подхода (К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Н. Б. Савинкина, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков и другие)

Теоретическую основу исследования обусловили:

- теории речевой деятельности Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Р. М. Фрумкина и другие;
- теоретические основы лингвистики и психолингвистики Н.А. Голубева, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Г.В. Сорокоумова, Р. М. Фрумкина, Л. В. Щерба другие;
- теории обучения китайскому языку А. Н. Алексахин, Н.А. Демина, Т. П. Задоевко, И. В. Кочергин, М. К. Румянцев, М. В. Софронов, Н. А. Спешнев и другие;
- теоретические основы методики обучения иностранным языкам К.Э. Безукладников, Е.П. Глумова, Б.А. Жигалев, Н.Ф. Коряковцева, Б.А. Крузе,

Э.Г. Крылов, И.В. Леушина, Н.В. Макшанцева, М.А. Мосина, О.Г. Оберемко, К.Г. Чикнаверова;

– положения о внедрении цифровизации в современном обществе Ю.А. Алябышева, М.В. Бугаевская, А.А. Ефремов, Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко и другие;

– идеи применения цифровых технологий в иноязычном образовательном процессе М.А. Ариян, Т.Г. Везиров, Ю.П. Ветров, Е.Н. Дмитриева, О. Н. Игна, М.Э. Кушнир, О.В. Михалева, О.А. Обдалова, И.О. Петрищева, Е.Р. Поршнева, В.В. Сохранов-Преображенский, Е.В. Устюжанина, Л.В. Яроцкая и другие; особенности формирования лингвоцифровой среды В.К. Безукладников, М.Г. Евдокимов, А.Н. Крюкова, Д.Е. Онорин, А.А. Прохорова, Л.В. Сухова, Э.Р. Хахимов

– теоретические и практические разработки в сфере педагогического моделирования В.П. Беспалько, К.Ю. Бойко, Л.К. Гребенкина, Э.Н. Гусинский, А.Н. Дахин, Л.Б. Ительсон, Г.К. Селевко, Б.Я. Советов, Г.В. Суходольский, Л.И. Холина, В.А. Штофф, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и другие.

Опытно-экспериментальная база исследования: педагогическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». В эксперименте приняли участие студенты факультета иностранных языков, обучавшиеся по направлению Педагогическое образование, профиль подготовки: Иностранный (китайский) язык и иностранный (английский) язык в период с 2016 по 2022 годы. Всего в исследовании участвовало 203 студента.

Организация и этапы исследования: на первом, подготовительно-теоретическом, этапе (2015-2016 гг.) проводился анализ научно-методической литературы и изучение степени разработанности выявленной проблемы, который позволил сформулировать цель, объект, предмет, гипотезу, задачи и определить ключевые понятия исследования, такие как «слухопроизносительные навыки» и «цифровая образовательная среда»,

«лингвоцифровая образовательная среда», а также обобщить отечественный и зарубежный методический опыт обучения китайскому языку в вузе.

Второй, практико-ориентированный, этап (2016-2017 гг.) позволил на основе обобщенных теоретико-методологических данных разработать методику формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде и определить необходимые условия для ее реализации.

На третьем, экспериментальном, этапе (2017-2021 гг.) была осуществлена проверка эффективности методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде; проведен анализ полученных данных, сформулированы выводы по результатам эксперимента.

Четвертый, заключительно-обобщающий, этап (2021-2023 гг.) позволил теоретически обобщить результаты проведенного эксперимента, проанализировать и интерпретировать полученные данные, уточнить теоретические и практические выводы, оформить материалы диссертационного исследования.

Личный вклад автора состоит в интеграции методического и психолингвистического подхода к определению содержания и структуры понятия «слухопроизносительные навыки» студентов при обучении китайскому языку на начальном этапе; выявлении основных возможностей лингвоцифровой образовательной среды педагогического вуза при подготовке будущих учителей китайского языка; проведении теоретического осмысления вопросов, определяющих содержание методики обучения; разработке и проектировании электронного комплекса упражнений, лежащего в основе предлагаемой методики обучения; проведении опытно-экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс методики формирования слухопроизносительных навыков; в доказательстве эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков

студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.

Научная новизна исследования:

1. Конкретизировано понятие «слухопроизносительные навыки» с учетом особенностей фонетического строя китайского языка, под которым, в результате интеграции методического и психолингвистического подходов, понимается способность в соответствии с нормами путунхуа, интегрировать в воспроизводимом и воспринимаемом потоке речи компоненты аудитивного, артикуляционного и ритмико-интонационного комплексов

2. Разработана методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде, позволяющая обеспечить эффективное освоение фонетической бызы китайского языка на начальном этапе обучения студентов с применением возможностей лингвоцифровой образовательной среды вуза.

3. Разработана критериально-оценочная база, позволяющая определить уровень сформированности слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза на начальном этапе обучения. Опираясь на предложенную структуру слухопроизносительных навыков, включающую артикуляционный, аудитивный и ритмико-интонационный компоненты, были выделены одноименные критерии и описаны поуровневые (низкий, средний, выше среднего, высокий) дескрипторы, позволяющие определить уровень сформированности слухопроизносительных навыков студентов в результате реализации представленной методики.

Теоретическая значимость результатов диссертационного исследования состоит в следующем:

1. Выделены наиболее значимые принципы, лежащие в основе процесса обучения китайской фонетике, в частности, способствующие формированию слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Учет таких принципов как: электронно-цифровая доступность, лингвоцифровая организация обучения, структурно-сегментное предъявление материала и поэтапный мониторинг позволяет эффективизировать процесс освоения китайского языка в условиях цифровой трансформации образования.

2. Представлена и обоснована четырехчастная структура цели обучения с применением разработанной методики, включающая практическую, общеобразовательную, воспитательную и развивающую составляющие. Единство вышеизложенных целевых компонентов позволяет наиболее комплексно подойти к организации процесса формирования слухопроизносительных навыков студентов и подготовить специалистов – будущих учителей китайского языка.

3. Выявлен комплекс условий: организационно-педагогические (целенаправленность и систематичность работы, доступность лингвоцифрового и технологического пространства, комплекс мер по овладению цифровой грамотностью), психолого-педагогические (единство мотивационного и содержательного компонентов обучения, создание эмоционально стимулирующей среды, организация рефлексивного осмысления полученных знаний) и дидактические (научно-методическое обеспечение, комплекс цифровых обучающих ресурсов, электронный комплекс упражнений), обуславливающих оптимальное внедрение и функционирование методики формирования слухопроизносительных навыков студентов будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Практическая значимость исследования:

1. Внедрена в образовательный процесс методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде, в том числе разработан электронный комплекс упражнений, который может быть адаптирован к условиям общего или средне-специального педагогического образования.

2. Конкретизированы возможности цифровой образовательной среды при обучении китайскому языку студентов на начальном этапе освоения, а

также представлены конкретные электронные инструменты, успешно применяемые в процессе организации обучения китайскому языку на факультете иностранных языков педагогического вуза.

3. Разработан электронный комплекс упражнений, основывающийся на представленной структуре слухопроизносительных навыков студентов (особенностях поэтапного освоения компонентов сегментного и суперсегментного уровня), а также, учитывающий основные возможности лингвоцифровой образовательной среды при подготовке студентов – будущих учителей китайского языка. Разработанный электронный комплекс упражнений, реализуемый в рамках дисциплины «Практическая фонетика», также может быть использован в рамках курсов дополнительного образования, повышения квалификации или профессиональной переподготовки педагогических кадров.

4. Предложенный диагностический аппарат может быть использован для оценки уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку, также контрольно-измерительные материалы могут применяться при проведении разного вида контроля в рамках таких дисциплин, как: Практика устной и письменной речи, Второй (китайский) язык, Устная речь, Практикум по культуре речевого общения и других.

5. Материалы настоящего исследования могут быть применены в курсах языкового факультета, таких как: Практическая фонетика, Практика устной и письменной речи, Устная речь, Второй иностранный язык, а также на неязыковых факультетах при освоении предметов из цикла обучения китайскому языку.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационная работа соответствует следующим пунктам паспорта научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования):

п. 1. Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения;

- п. 3. Взаимосвязь теории, методики и практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании (по областям и уровням образования);
- п. 4. Научные основы проектирования методических систем обучения и воспитания по областям и уровням образования;
- п. 5. Методические концепции содержания обучения и его проектирования (по областям и уровням образования);
- п. 7. Теоретические основы информационно-образовательной среды (по областям и уровням образования);
- п. 20. Теория, методика и практика разработки и использования в обучении и воспитании электронных образовательных ресурсов (по областям и уровням образования);
- п. 29. Методическая подготовка педагогов к профессиональной деятельности в системе общего, профессионального и дополнительного образования;

Апробация результатов исследования проводилась в рамках обсуждения хода исследования и его положений на заседаниях кафедры английского языка Факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, на заседаниях методического объединения преподавателей 1-2 курса кафедры китайского языка факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (2016-2023 гг.); а также на следующих научных конференциях: «Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков» (г. Новосибирск, 2017 г.); «IV Международная научно-практическая конференция «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии» (г. Челябинск 2017 г.); «IV Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития психологии, педагогики и образования» (г. Казань, 2017 г.); «Научный форум «Актуальные вопросы преподавания китайского языка в контексте международной образовательной интеграции» (г. Новосибирск, 2018 г.); «Международная научно-практическая конференция

«Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков» (г. Новосибирск, 2017-2022 г.). Основное содержание научной работы изложено в 17 публикациях, в том числе четырех публикациях, размещенных в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены системным подходом к реализации поставленных в исследовании задач, применением методологических и теоретических подходов к изучаемой проблеме, ретроспективным анализом теории и практики формирования слухопроизносительных навыков при обучении иностранному языку; математически-статистическими методами обработки полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных; опорой на личный педагогический опыт автора в качестве преподавателя фонетики китайского языка на языковом факультете педагогического вуза; апробацией на научных конференциях результатов исследования; внедрением результатов настоящего исследования в практику работы педагогического вуза.

Положения, выносимые на защиту:

1. Интеграция методического и психолингвистического подходов позволяет наиболее полно раскрыть особенности структуры и содержания понятия «слухопроизносительные навыки» при обучении китайскому языку, которое понимается в рамках данного исследования как способность, в соответствии с нормами путунхуа, интегрировать в воспроизводимом и воспринимаемом речевом потоке компоненты сегментного и суперсегментного уровней (аудитивные, артикуляционные и ритмико-интонационные навыки); последовательное алгоритмизированное освоение компонентов сегментного и суперсегментного уровней является основой методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.

2. Методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде

вуза базируется на единстве компонентов сегментного и суперсегментного уровней интегративной междисциплинарной структуры слухопроизносительных навыков, алгоритмизированное освоение элементов данной структуры, с учетом основных возможностей лингвоцифровой образовательной среды, формируемой в педагогическом вузе, позволяет наиболее эффективно и качественно выстроить процесс обучения фонетике китайского языка на начальном этапе освоения.

3. Совокупность возможностей лингвоцифровой образовательной среды и разработанных электронно-дидактических средств обучения, включающих такие элементы как электронный комплекс упражнений, использование тестовых онлайн платформ, приложений для записи собственного произношения, созданных чатов-сообществ, позволяет не только повысить эффективность образовательного процесса, сохранить высокий уровень мотивации к обучению у студентов – будущих учителей китайского языка, но и постоянно совершенствовать уровень цифровой грамотности обучающихся для дальнейшего осуществления профессиональных задач в стремительно меняющихся цифровых реалиях современного общества.

Структура диссертационного исследования состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка и приложений. Основной текст диссертации изложен на 216 страницах, работа содержит 18 рисунков, 14 таблиц и 5 приложений. Библиографический список включает 216 наименований на русском, китайском и английском языках.

Во введении обоснована актуальность выбранной темы диссертационного исследования, оценена степень ее разработанности, определены цель и задачи, представлена теоретико-методологическая база исследования, на основе выявленных противоречий сформулирована гипотеза, определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, приведены положения, выносимые на защиту, а также предложены данные об апробации и внедрении результатов исследования в образовательный процесс вуза.

В первой главе настоящего исследования проанализировано понятие «навык», представлено соотношение понятий «фонетические навыки» и «слухопроизносительные навыки», в рамках интеграции положений методического и психолингвистического подходов представлена структура слухопроизносительных навыков при обучении китайскому языку на начальном этапе освоения. Также, в рамках данной главы, рассмотрены основные возможности лингвоцифровой образовательной среды при подготовке студентов – будущих учителей китайского языка; предложены основные подходы и принципы, обуславливающие организацию образовательного процесса.

Во второй главе описана методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде, а именно предложен концептуальный компонент, описывающий образовательные цели, задачи, комплекс педагогических условий (организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические), а также критериально-оценочная база и планируемые результаты обучения. Организационно-содержательный компонент методики представлен развернутым описанием таких этапов как: организационно-мотивационный, учебно-познавательный и контрольно-оценочный. Далее описаны ход, результаты исследования, анализ и интерпретация полученных данных экспериментальной проверки разработанной методики.

В заключении отражены итоги проведенного исследования, сформулированы выводы, предложены возможности применения разработанной методики и дальнейшие перспективы исследования.

Библиографический список включает 216 источников, в том числе 5 позиций на английском языке и 7 на китайском языке.

В приложении размещены примеры упражнений из разработанного электронного комплекса упражнений, не вошедшие в основной текст рисунки структурных схем слухопроизносительных навыков, анкеты для рефлексивного

анализа, примеры срезовых заданий для промежуточного и итогового контроля, таблицы с развернутыми данными по итогу экспериментальной проверки эффективности разработанной методики, не вошедшие в основной текст исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

1.1 Специфика и структура понятия «слухопроизносительные навыки»: особенности их формирования у студентов – будущих учителей китайского языка

Одним из центральных понятий методики обучения иностранному языку является «навык». Проблема определения данного понятия остается дискуссионной и интенсивно разрабатываемой уже на протяжении многих лет среди отечественных и зарубежных методистов. Однако, несмотря на отсутствие однозначного толкования термина «навык», все исследователи едины во мнении, что навыки являются неотъемлемым компонентом как деятельности вообще, так и речевой деятельности в частности. Наиболее подробно данный вопрос рассмотрен в работах П. Б. Гурвича, З. Н. Джапаридзе, И. А. Зимней, В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой, А. А. Леонтьева, Н. А. Любимовой, Е. И. Пассова, Е. В. Сорокиной, С. Ф. Шатилова, а также в диссертационных исследованиях С. И. Байрамовой, В. А. Белякова, А. Ю. Касаткиной, Л. В. Кожухаровой, Н. Л. Федотовой, И. В. Фроловой, А. Ценя, А. С. Шатилова и других.

В рамках методики обучения иностранному языку навыки принято подразделять на языковые и речевые. В методической литературе термин «речевой навык» был впервые предложен Б. В. Беляевым, однако в своей психолого-методической концепции он не использует понятие «языковой навык», а лишь упоминает такие понятия как «языковая оболочка» и «языковые знания» [Беляев, 1965]. Четкое разграничение этих основополагающих понятий в методике обучения иностранному языку позже провел С. Ф. Шатилов, понимая под языковыми навыками оперирования языковым материалом вне

условий речевой коммуникации, без коммуникативной цели, основывающиеся и формирующиеся на теоретических знаниях.

Характерной чертой языковых навыков является осознанность, в отличие от речевых навыков, в основе которых лежит автоматизация. По мнению Е.Ю. Севериновой осознанность языковых навыков понимается как «присутствие правила в сознании обучаемого и возможность обращения к этому правилу в случае затруднения» [Северинова, 2007]. Процесс овладения этими навыками можно считать неким промежуточным этапом от овладения теоретическим знанием к речевым навыкам.

Речевые навыки С. Ф. Шатилов определял, как «динамические стереотипы, функционирующие без участия сознания», отмечая такие черты как спонтанность, целостность речевых действий, ситуативная и коммуникативная мотивированность [Шатилов, 2004]. Е. Ю. Северинова утверждает, что языковые и речевые навыки отличаются не столько степенью автоматизации, сколько функционально: термином «языковые навыки» следует обозначать действия с языковым материалом вне коммуникации, а термин «речевые навыки» обозначает действия с языковым материалом в процессе коммуникации [Северинова, 2007].

В свою очередь, И. А. Зимняя определяет речевой навык как «совокупность определенных автоматизмов, в которые входят действия внешнего оформления (произношение, интонирование, грамматическое структурирование)» [Зимняя, 1989].

Таким образом, в методике обучения иностранным языкам под навыком понимается автоматизированное действие с языковым материалом (фонетическим, грамматическим, лексическим), которое может быть компонентом речевого действия, характеризующееся отсутствием поэлементного или полного сознательного контроля. В этой связи принято различать такие навыки как фонетические, лексические и грамматические.

Данное исследование посвящено проблеме формирования фонетических навыков студентов при обучении китайскому языку, в этой связи необходимо

более подробно рассмотреть соотношение понятий «фонетические навыки», «произносительные навыки» и «слухопроизносительные навыки».

Проанализировав имеющиеся теоретико-методологические исследования, можно прийти к выводу, что существуют различные подходы к рассмотрению основных понятий, связанных с овладением фонетической базой изучаемого языка. Большинство отечественных методистов, занимающихся проблемой обучения фонетике, чаще используют следующие понятия: произношение, произносительные навыки, слухопроизносительные навыки, фонетические навыки.

Е. В. Сорокина в своем исследовании рассматривает слухопроизносительные навыки как компонент речевых навыков, представляющих собой «автоматизированные операции, обеспечивающие правильное звуковое, акцентно-ритмическое и интонационное оформление высказывания, необходимое для осуществления речевой коммуникации» [Сорокина, 1985]. Выделяя в слухо-произносительных навыках два взаимосвязанных компонента: слуховые и произносительные (речедвигательные) навыки. В свою очередь слуховые навыки дают возможность дифференцировать элементы звучащей речи и соотносить их с определенными значениями, а речедвигательные навыки способствуют внешнему оформлению высказывания посредством звука, ритма и интонации.

Другой автор, Р. К. Миньяр-Белоручев, одним из основных этапов овладения иноязычной речью считает формирование именно произносительных навыков. Автор понимает под «произносительными» «слухо-произносительные навыки» и «ритмико-интонационные навыки»: «произношение непосредственно связано со способностью правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением, поэтому формируется именно слухо-произносительные навыки», определяя произносительные (слухо-произносительные) навыки как «способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы». При этом автор уточняет понятие

слухопроизносительные навыки как «произносительные навыки в естественных условиях, когда артикуляция не подвергается естественной изоляции» [Миньяр-Белоручев, 1996].

Этой же точки зрения придерживается и коллектив авторов Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, подразумевая под произносительными навыками необходимость формирования на начальном этапе слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков [Рогова, 1991]. Таким образом, можно понять, что «произносительный навык» данная группа авторов, понимает в широком смысле, выделяя слухопроизносительные навыки как составной компонент произносительных навыков.

Н. А. Любимова, опираясь на исследования Л. В. Щербы и С. И. Бернштейна, также говорит о необходимости «выработки слухопроизносительного навыка» при обучении произношению, выделяя следующие составные компоненты произносительного навыка: артикуляцию звуков, ритмику, интонацию, ударение, что, в конечном счете, предполагает овладение фонетической системой языка. Автор определяет слухопроизносительные речевые навыки как «автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие, как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой» [Любимова, 1975].

В свою очередь, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез говорят о необходимости формирования произносительных (слухопроизносительных) навыков, которые включают в себя слуховые, речемоторные (собственно произносительные) и ритмико-интонационные навыки. Наряду с понятием слухопроизносительные навыки, авторы также используют понятие слухоартикуляционной базы [Гальскова, Гез, 2004].

Эту точку зрения развивает в своем исследовании И. В. Фролова, рассматривая слухопроизносительные навыки как сложную интегрированную структуру, включающую в себя аудитивный, артикуляционный и ритмико-интонационный навыки [Фролова, 2007]. В своем исследовании автор подробно

раскрывает структуру ритмико-интонационного навыка в состав, которого входят: акцентуация, мелодика, ритмика, паузация, тембральная окраска, темп.

Данная группа авторов использует понятие «произносительные навыки» в широком смысле, подразумевая слуховые, произносительные и интонационные навыки в своей совокупности, а также практически не оперирует понятием «фонетические навыки».

В работах Е. Н. Солововой, Л. П. Солонцовой, Т. В. Ивановой и диссертационных исследованиях Е. А. Аристовой, Е. А. Ивановой, А. Ю. Касаткиной, Н. Л. Федотовой, А. Ценя и других. Наряду с произносительными и слухопроизносительными навыками используется понятие «фонетические навыки». Так, Л. П. Солонцова утверждает, что фонетические навыки «тесно связаны со всеми видами речевой деятельности и лежат в их основе», вместе с тем, автор рассматривает слухопроизносительные навыки как элементарные навыки, лежащие в основе всех речевых навыков, определяя их как «способность автоматизировано управлять своими артикуляционными органами и правильно ассоциировать слышимый звук с его значением». [Солонцова, 2015]. Таким образом, можно сделать вывод, что понятия «фонетические навыки» и «слухопроизносительные навыки» данным автором рассматриваются как синонимы.

В свою очередь Е. Н. Соловова и Т. В. Иванова ставят в один ряд понятия фонетические и произносительные навыки, в состав которых входят ритмико-интонационные и слухо-произносительные навыки. Понимая под ритмико-интонационными навыками «знание ударения и интоном, как логических, так и экспрессивных». Слухопроизносительные навыки авторы подразделяют на аудитивные (слуховые), «предполагающие действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, синтагм, предложений»; и собственно произносительные, «предполагающие умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях» [Соловова, 2002].

В своем диссертационном исследовании А. Ю. Касаткина, вслед за Н. Л. Федотовой, определяет фонетические навыки как «особым образом

организованная структура, которая состоит из автоматизированных операций идентификации и воспроизведения сегментных и суперсегментных единиц в соответствии с языковой установкой на данном языке» [Касаткина, 2016]. То есть процесс овладения фонетическими навыками должен быть целенаправленным и непрерывным, учитывающим взаимосвязанное обучение артикуляции, интонации, ритмике и ударению.

Е. А. Аристова определяет фонетические навыки как «способность субъекта выполнять оптимальным образом относительно самостоятельное фонетическое и фонационное речевое действие на определенном уровне, которое, благодаря совокупности всех своих качеств, становится условием выполнения сложного речевого действия» [Аристова, 2005]. Структуру фонетических (произносительных) навыков Е.А. Аристова видит в неразрывном единстве слуховых и речемоторных навыков, не выделяя отдельно понятие «слухопроизносительные навыки». Е. А. Иванова поддерживает точку зрения о единстве фонетических и слухопроизносительных навыков и определяет их как «способность одновременного осуществления синтезированных операций восприятия и воспроизведения звукового, ритмического и интонационного оформления речевых единиц в ситуациях общения» [Иванова, 2012].

Проанализировав вышеперечисленные исследования, можно условно разделить их на три группы:

– первая группа авторов (Е. В. Сорокина, Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. В. Фролова) объединяет такие понятия как «произносительные» и «слухопроизносительные» навыки, понимая произносительные навыки в самом широком смысле – способность не только правильно артикулировать звуки (речедвигательные навыки), но и воспринимать на слух (аудитивные навыки) иноязычную речь (Приложение 1.1);

– вторая группа авторов (Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, Н. А. Любимова, Л. В. Щерба, С. И. Бернштейн) рассматривает слухопроизносительные навыки наравне с

ритмико-интонационными как составные компоненты произносительного или фонетического навыка, в свою очередь произносительный навык также понимается авторами в широком смысле (Приложение 1.2);

– третья группа авторов, таких как Т. В. Иванова, Е. Н. Соловова, Е. А. Аристова, А. Ценя говорят, в первую очередь, о формировании фонетических навыков, однако также используют понятие произносительные навыки, применяя его в широком смысле, при этом структура навыка остается прежней по своему составу (Приложение 1.2).

Различие в соотношении и определении понятий актуализируют необходимость исследования данного вопроса. В рамках данного исследования, мы, согласно Новому словарю методических терминов и понятий А. Г. Азимова, А. Н. Щукина, рассматриваем фонетические навыки, как «способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить» [Азимов, Щукин, 2009].

В свою очередь под слухопроизносительными навыками нами понимается «способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить». Определение произносительных навыков, вслед за А. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, понимается нами в узком смысле как «способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги [Азимов, Щукин, 2009].

Опираясь на синонимичность определений понятий фонетических и слухопроизносительных навыков, предложенных А. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, можно сделать вывод об их тождественности и рассматривать структуру фонетических (слухопроизносительных) навыков следующим образом: (Приложение 1.3).

Слухопроизносительные навыки принято разделять на аудитивные (или слуховые), артикуляционные (или произносительные) и ритмико-интонационные. Под аудитивными навыками понимается «способность различать и узнавать на слух различные произносительные комплексы, в том

числе узнавать и воспринимать отдельные фонемы, а также различные типы интонаций» [Азимов, Щукин, 2009].

Артикуляционные навыки или произносительные (собственно произносительные) навыки – «способность автоматически совершать операции, связанные с правильным воспроизведением, как отдельных звуков, так и их соединение в слоги, слова и ритмические группы» [Азимов, Щукин, 2009].

Ритмико-интонационные навыки определяются как «способность интонационно и ритмически правильно оформлять собственную речь в соответствии с (просодическими) нормами изучаемого языка. Ритмико-интонационные навыки имеют многокомпонентный состав, к ним следует относить акцентуацию (логическое, фразовое, эфматическое ударение), мелодику, ритмику, паузацию, тембральную окраску, темп [Хомутова, 2016].

Данная структура слухопроизносительных навыков лежит в основе обучения фонетике любого иностранного языка, однако в силу особенностей фонетического строя китайского языка, предложенная структура, представляется недостаточной.

Являясь наиболее значимым этапом овладения языком, формирование слухопроизносительных навыков при обучении китайскому языку требует серьезного осмысления теоретико-методологического опыта отечественных и зарубежных, в первую очередь, китайских методистов и исследователей в области лингводидактики. Очевидна необходимость разработки методики формирования этих навыков в соответствии с предъявляемыми требованиями на мировом уровне.

Исследования в области фонетики китайского языка нашли свое отражение в учебно-методических пособиях таких авторов как А.Н. Алексахин, Т. П. Задоевко, М. К. Румянцев, Н. А. Спешнев, Ван Лу, Дин Чунмин, Лю Ли, Цю Синь, Чжоу Югуан, Цао Вэнь; вопросами фонологии китайского языка занимались Вань Сяньчу, У Цзунцзи, Тан Цзофань, Чжан Шилу, Ян Цзяньцяо. Такие исследователи, как Ван Ли; Ди Цыгуй, У Цземинь, Чжу Хунда изучали просодические явления в китайском языке; особенности произношения

китайского языка представлены в трудах Вана Жоцзяна, Ли Чишина и другие. Сопоставительный анализ русской и китайской фонетических систем нашел отражение в диссертационных исследованиях Ду Юньша, А. Ю. Касаткиной, Е. А. Кислицыной, Ло Сяоя, Ю. Д. Поляковой и других.

Как уже было сказано ранее, несмотря на большое количество работ, посвященных исследованию проблемы обучения фонетике китайского языка, сложности в процессе формирования слухопроизносительных навыков все еще остаются. Трудности с обучением русскоговорящих студентов китайскому языку связаны, в первую очередь, с существенной разницей фонетических систем китайского и русского языков.

Слухопроизносительные навыки родного языка привычны с детства, они настолько автоматизированы, что не требуют сознательных усилий и контроля говорящего. Успешное овладение иноязычной произносительной стороной речи неразрывно связано с изучением особенностей артикуляционной базы. Под артикуляционной базой понимается особый уклад органов речи, необходимый для процесса звукообразования в том или ином языке. Развитие артикуляционных навыков связано с безошибочным произнесением отдельных звуков и звуков в составе слов и высказываний. Овладение артикуляционной базой китайского языка представляет особую сложность, поскольку в значительной мере отличается от привычных укладов родного языка и, изученных ранее, европейских языков.

Китайский язык относится к сино-тибетской языковой семье, в отличие от русского языка, входящего в индоевропейскую семью. Принадлежность к разным языковым семьям обуславливает множество различий между этими языками, одним из наиболее значимых отличий является фонемная организация русского языка и силлабическая (слоговая) структура китайского языка, где слог является минимальной значимой частью и может выступать как самостоятельное слово или быть частью другого слова, в то время как в русском языке слог в основном не имеет собственного значения.

В отличие от русского языка, где правила слогораздела вызывают споры, ввиду различий акустического (Р. И. Аванесов) и артикуляторного (Л.В. Щерба) подхода в интерпретации теории слога, слогораздел в китайском языке строго регламентирован. Китайский слог имеет своеобразную трехчастную структуру: инициаль, финаль и тон [Ду Юньша, 2017]. Понятия «инициаль» и «финаль» общеприняты при описании фонетической системы китайского языка, однако они не в полной мере совпадают с известными нам понятиями «гласных» и «согласных» звуков, используемых применительно к русскому языку. Инициаль представляет собой согласный звук, который стоит в начале слога. Финаль – это оставшая часть слога (простая или сложная), которая представляет собой гласные звуки или их сочетание, а также сочетание гласных звуков с согласными. В некоторых слогах инициаль может отсутствовать, в отличие от обязательного наличия финали. Всего в китайском литературном общепринятом языке (путунхуа) насчитывается двадцать одна инициаль и тридцать девять финалей, однако не все инициали могут сочетаться со всеми имеющимися финалями, в некоторых слогах инициаль отсутствует вовсе. Таким образом, в путунхуа насчитывается четыреста четырнадцать слогов, а с учетом четырех тоновых вариантов их количество увеличится до одной тысячи трехсот тридцати двух.

Как уже было сказано ранее, тоны несут смысловозначительную функцию в слоге, характерной особенностью которых является изменение высоты и протяженности произносимого звука. Стоит отметить, что тон присущ слогу и вне слова, наличие у слога определенного тона (этимологический тон) является исторически обусловленным фактом. Согласно определению, предложенному Н. А. Спешневым, под тоном следует понимать «совокупность ряда взаимосвязанных акустических признаков, таких как регистр, частотный диапазон, определение интенсивности внутри финали, длительность слогаобразующего гласного, фарингализация» [Спешнев, 1980]. Как правило, тон рассматривается как структурный компонент финали, согласно месту нахождения, однако, по мнению М. К. Румянцева,

«акустическая информация о тоне рассредоточена между всеми компонентами слога, а не только представлена в звучании гласной, над которой стоит знак тона» [Румянцев, 2007]. Автор представляет слог не как простую звуковую последовательность, а сложную целостную интегрированную структуру.

Языковое сознание и восприятие китайцев привычно к движению частотных колебаний голоса. Русскоговорящие студенты, как правило, выделяют слоги в звучащей речи, произнесенные с силой, тогда как китайцы выделяют в речевом потоке именно тональные характеристики слога. На начальном этапе обучения китайскому языку русскоговорящие студенты зачастую не уделяют должного внимания тонам, воспринимая их как ударение в слове, тогда как слог, произнесенный неверным тоном, полностью меняет свое значение. Поэтому необходимо акцентировать внимание учащихся на важности смысловозначительной функции тона именно на начальном этапе, в противном случае, отсутствие четкого правильного тонирования может привести к невозможности овладения студентами артикуляционной базой китайского языка в полной мере.

По мнению Н. А. Спешнева, при овладении артикуляционной базой китайского языка необходимо полностью «освободиться от своих произносительных привычек», поскольку фонетические базы русского и китайского языка «не имеют между собой ничего общего» [Спешнев, 1980]. Несмотря на столь категоричное замечание, стоит отметить, что сопоставительный анализ русской и китайской фонетической систем может позволить избежать появления наиболее типичных ошибок и упростить процесс формирования слухопроизносительных навыков китайского языка на начальном этапе.

Так, например, положение речевого аппарата при произнесении русских гласных переднего ряда ниже, чем при произнесении соответствующих китайских гласных монофтонгов. По мнению Ду Юньша, необходимо обратить внимание на отсутствие в китайской фонетической системе оппозиции звонких и глухих согласных, также отсутствует привычное, русскоговорящему студенту,

деление на твердые и мягкие согласные, однако существуют парные аспиративные и не аспиративные согласные звуки, которые вызывают затруднение при произнесении русскими студентами.

Вместе с тем, определенную сложность при восприятии и самостоятельном воспроизведении могут представлять китайские переднеязычные и заднеязычные согласные, как правило, студенты не различают на слух эти сложные финалы. Предложенные автором особенности могут помочь в преодолении интерференции и других произносительных ошибок у студентов, начинающих изучать китайскую фонетику.

Согласно сопоставительному анализу русской и китайской фонетических систем, предложенному А. Ю. Касаткиной, наибольшую сложность на сегментном уровне представляет существенная разница в системах слогообразования: «китайский слог имеет четкую структуру, в слог невозможно сочетание согласных, отсутствует сочетание гласных с заднеязычными согласными и т.д.», в то время как в русском языке последовательность абсолютно вариативна, количество звуков в слог строго не регламентируется, почти все звуки могут сочетаться друг с другом и т.д. [Касаткина, 2016]. Изучение структурной организации китайского слога способствует ускорению процесса понимания слогораздела в китайском языке столь непривычного для носителя языка.

На суперсегментном уровне автор выделяет следующие отличия: свободное, подвижное ударение в русском языке противопоставляется свободному, но неподвижному ударению в китайском языке – ударение всегда падает на один слог в слове и не изменяется ввиду отсутствия у слова иных грамматических форм. Основной характеристикой китайского ударения является сила и интенсивность, в то время как русское ударение характеризуется длительностью и качеством ударного гласного. Особое внимание следует уделить акцентно-ритмическим моделям, в китайском языке наиболее частотны двусложные слова с разными схемами ударений

(сильноударный – слобоударный / сильноударный – безударный / слабоударный – сильноударный / равноударные).

Как уже было отмечено, суперсегментные уровни, сопоставляемых языков, качественно отличаются друг от друга. Тоноритмическая модель китайского языка представляет собой интегрированную структуру, состоящую из тональных характеристик всех слогов, входящих в состав слова (двух-, трех-, четырехсложные слова), и одновременно сильного выделения ударного слога.

Помимо сложной ритмической организации китайского слова, необходимо помнить об общей интонации всего предложения, сильном выделении значимых единиц, скорости звучащего потока речи и паузации.

По мнению Сюй Лайди, специфической чертой китайской речи является «мелодика со множеством вершин», китайская речь не может звучать ровно, в этом ее особенность [Сюй Лайди, 2011]. Создание подобного акцентно-ритмического рисунка китайской речи является наиболее сложным в процессе обучения китайскому языку, формированию этих навыков следует уделять особое внимание на начальном этапе и постоянно контролировать и совершенствовать впоследствии.

Сопоставительный анализ фонетических систем русского и китайского языков позволил выявить, что освоение каждого компонента структуры слухопроизносительных навыков сопряжено с рядом сложностей, обусловленных значительной разницей этих фонетических систем. Как уже было сказано ранее, существующая структура слухопроизносительных навыков недостаточна при обучении китайскому языку, требует детализации структурных компонентов, а также разработки методики формирования фонетических навыков, учитывающей содержательные особенности слухопроизносительных навыков именно китайского языка.

Китайские педагоги и методисты полагают, что акустический подход в обучении фонетике способен учесть все вышеперечисленные проблемы при формировании слухопроизносительных навыков студентов, считая, что услышав звуковой эталон несколько раз, студент способен его безошибочно

воспроизвести. Вся методика обучения китайскому языку как иностранному строится на базе имитативного подхода, где теоретическому обоснованию и разъяснению отводится минимальное количество учебного времени, а большая часть занятий проходит в отработке упражнений, связанных с повторением по примеру. В этой связи, следует отметить, что студенты, начавшие изучение китайского языка в КНР с носителем, довольно часто имеют больше фонетических ошибок и неточностей при произнесении отдельных звуков, это, как правило, связывают именно с несовершенством имитативного подхода. Поскольку студент, пытаясь полностью скопировать произношение преподавателя, перенимает вместе с тем и особенности звучания конкретного человека, в то время как студенты, начавшие обучение в отечественной школе, имеют преимущество в качестве звучания, так как их обучали с применением дифференцированного подхода и они имели возможность слышать не только своего учителя, но и звукозаписи с иными речевыми примерами, а также получали разъяснения о положении артикуляционного аппарата при изучении наиболее сложных звуков.

Учесть особенности формирования китайской фонетической базы на начальном этапе обучения возможно с применением, в первую очередь, артикуляторного подхода. Для наиболее эффективного построения процесса формирования слухопроизносительных навыков необходимо изучение принципов работы органов артикуляции и их правильная постановка при произнесении того или иного звука, каждый звук изучается и тренируется отдельно, после происходит переход к отработке звуковых комплексов, а затем отработка звукокомплексов с различными тонами. После отработки и становления артикуляционных навыков осуществляется переход к аудитивным навыкам. Качество и скорость развития этих навыков находятся в прямой зависимости от освоения артикуляционной базы, поскольку если студент не может правильно сам воспроизвести звуковой эталон, он не сможет правильно и в полной мере воспринимать звуковой материал.

Следующим этапом овладения фонетической базой китайского языка является формирование и развитие акустических навыков: значительные затруднения в освоении китайского языка связаны именно с восприятием речи на слух, ввиду наличия тонирования, широко распространенной омофонии, интонирования предложений, а также очень высокого темпа речи.

В этой связи следует обратиться к психолингвистическому подходу, поскольку одним из центральных компонентов иноязычного образования психолингвистика выделяет именно речевой слух.

Один из основоположников отечественной школы психолингвистики А. А. Леонтьев отмечает, что «основным предметом исследования психолингвистики является речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования» [Леонтьев, 2003].

Такие ученые как И. А. Зимняя, Н. И. Гез и другие полагают, что овладение иноязычной речью происходит в первую очередь благодаря слуховому восприятию. Н. И. Гез отмечает, что успешность восприятия и смыслового различия зависит от способности различать на слух звуки, их сочетания, а также просодические явления речи, умение удерживать в памяти их акустические качества, т.е. от овладения и сформированности речевого слуха.

В данном исследовании обратимся к психолингвистическому определению, предложенному С. С. Пашковской: «речевой слух – психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь» [Пашковская, 2009].

Таким образом, под иноязычным речевым слухом можно понимать способность различать звуки, слова, предложения и соотносить их с соответствующими сегментными и суперсегментными структурами изучаемого языка, а также следование фонетическим нормам изучаемого языка.

По мнению А. О. Ильнера, компонентный состав иноязычного речевого слуха будет аналогичен компонентному составу речевого слуха на родном языке [Ильнер, 2016]. В качестве основных компонентов речевого слуха исследователи обычно выделяют фонематический, фонетический, интонационный и акцентно-ритмический слух. Вслед за Е. А. Ивановой мы представляем структуру речевого слуха следующим образом:

- физический слух (способность воспринимать звучащую речь в диапазоне громкости),
- фонематический слух (способность различать и воспроизводить звуки изучаемого языка),
- звуковысотный (способность улавливать и воспроизводить в речи просодические явления),
- ритмический слух (способность воспринимать и воспроизводить в речи темп и ритм) [Иванова, 2012].

Несмотря на многокомпонентный состав, наиболее значимыми считаются фонематический и фонетический слух, которые осуществляют не только прием и оценку речи собеседника, но и контролируют собственную речь.

Под фонематическим слухом принято понимать «способность человека различать и узнавать звуки речи» [Дынина, 2001]. Применительно к фонетике китайского языка фонематический слух позволяет правильно идентифицировать звуки, слоги, слова в потоке речи, правильно соотносить их с переводом, невзирая на распространенную омонимию и омофонию.

Фонетический слух представляет собой «способность следить за непрерывным потоком слогов, умение различать искаженное произношение и восприятие звуков в различных фонетических позициях» [Ефремов, 2019]. Развитый фонетический слух позволяет правильно воспринимать слова в быстром потоке китайской речи. Поскольку в китайском языке слог может выступать как самостоятельное слово, иметь собственное значение, а также может быть частью слова в двух- трех- четырехсложном сочетании, это

порождает ряд проблем в восприятии речи на слух на начальном этапе обучения.

Неразрывное единство фонематического и фонетического слуха формирует фонематическое восприятие, их также называют фонематическими процессами, отождествляя с единым понятием «фонематический слух», однако, в рамках данного исследования мы их разделяем, поскольку каждое понятие важно рассматривать в отдельности.

Развитый звуковысотный слух – способность различать звуки по высоте и определять направление звуковысотного движения, применительно к фонетическому строю китайского языка отвечает за восприятие тонов, выполняя смысловоразличительную функцию.

В свою очередь, интонационный слух способствует восприятию эмоционально-смысловых единиц изучаемого языка, а ритмический слух отвечает за способность восприятия тонирования и ударений в предложении, пауз, темпа и ритмических групп.

Согласно представленным компонентам, можно предложить следующую структуру речевого слуха в рамках психолингвистического подхода (Приложение 1.4):

Развитие компонентов речевого слуха способствует более точному восприятию иноязычной речи на слух, а также правильному воспроизведению звуковых комплексов, интонированию и ритмизации сходному с аутентичным звучанием.

Рассмотрев методический и психолингвистический подходы к определению структуры слухопроизносительных навыков можно прийти к выводу, что сами по себе они не являются исчерпывающими и достаточными в обучении китайскому языку [Соболева, 2019]. Однако междисциплинарная интеграция может позволить определить и содержательно охарактеризовать структуру и специфику формирования слухопроизносительных навыков студентов, начинающих изучать китайский язык.

Таким образом, центральным понятием данного исследования будем считать понятие «слухопроизносительные навыки китайского языка» студентов на начальном этапе обучения. Так, под слухопроизносительными навыками студентов, начинающих изучать китайский язык, понимается способность правильно, согласно нормам путунхуа, интегрировать в воспроизводимом и воспринимаемом потоке речи компоненты аудитивного, артикуляционного и ритмико-интонационного комплексов.

Под аудитивным комплексом рассматривается овладение студентами навыками, связанными с формированием и развитием перцептивной базы изучаемого языка: фонетико-фонематическим слухом, слуховым вниманием и контролем, звуковысотным и ритмико-интонационным слухом.

Артикуляционные навыки представляют собой владение артикуляционной базой китайского языка, включающей звуки, звукосочетания, слоги и многосложные сочетания (слова, состоящие из трех и более слогов). Компоненты аудитивных и артикуляционных навыков принято относить к сегментному уровню языка, а компоненты ритмико-интонационных навыков являются единицами суперсегментного уровня. Несмотря на то, что такие авторы как: Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова и другие рассматривают ритмико-интонационные навыки наравне со слухопроизносительными, мы, в рамках данного исследования, вслед за Е. А. Ивановой, Е. Н. Солововой, И. В. Фроловой, относим ритмико-интонационные или просодические навыки к составным компонентам слухопроизносительных навыков наравне с аудитивными и артикуляционными навыками.

Овладение навыками суперсегментного уровня возможно только после освоения и закрепления компонентов сегментного уровня. Формирование ритмико-интонационных навыков возможно только на базе акустических и артикуляционных навыков.

В этой связи, считаем необходимым предложить собственную структуру слухопроизносительных навыков китайского языка студентов на начальном

этапе обучения (рисунок № 1). Предложенная нами структура наглядно представляет достаточно полный компонентный состав слухопроизносительных навыков при обучении китайскому языку и их взаимосвязь друг с другом. Уровневое деление фонетических единиц позволяет разработать поэтапную методику формирования слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку, а также выделить и описать критерии оценки уровней сформированности навыка, подобрать и спроектировать необходимые методические материалы для формирования, развития и отработки конкретных компонентов.



Рисунок 1. Структура слухопроизносительных навыков китайского языка студентов на начальном этапе обучения.

В отличие от существующих схематических структур, направленных на формирование и развитие фонетических навыков, мы говорим, прежде всего,

именно о формировании, а не о развитии слухопроизносительных навыков, поскольку студенты, приходя обучаться в вуз, как правило, еще не имеют опыта изучения китайского языка и не обладают сформированными слуховыми и произносительными навыками, учитывающими особенности фонетического строя китайского языка.

Очередность овладение компонентами слухопроизносительных навыков китайского языка имеет принципиальную значимость при формировании фонетической базы на начальном этапе обучения студентов. С точки зрения современной методики обучения иностранным языкам, процесс формирования фонетических навыков китайского языка у студентов еще требует значительной доработки, необходимо совершенствовать структуру учебного процесса для повышения качества и эффективности его организации в соответствии с современными требованиями.

Еще одной важной методологической проблемой является краткий срок обучения, в отличие от английского языка, которому, как правило, обучают с пятого класса и к моменту поступления в вуз у обучающихся имеется неплохая иноязычная база, освоение китайского языка начинается на первом курсе и длится пять лет. А это значит, что качественная подготовка будущих специалистов происходит в сжатые сроки, что в свою очередь требует отбора наиболее эффективных стратегий обучения.

В этой связи, необходимо переосмысление отечественного и зарубежного научно-методического опыта и его интеграция с современными подходами, методами и средствами обучения для создания такой методики формирования слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку, которая смогла бы отвечать стремительно изменяющимся требованиям общества, одним из которых является цифровизация образовательного процесса.

Таким образом, рассмотрев теории методического и психолингвистического подходов в обучении фонетике, мы определили понятие «слухопроизносительные навыки китайского языка» студентов как

способность правильно, согласно нормам путунхуа, интегрировать в воспроизводимом и воспринимаемом потоке речи компоненты аудитивного, артикуляционного и ритмико-интонационного комплексов. На основе данного понятия предложили схематическую структуру слухопроизносительных навыков, которая наиболее полно, на наш взгляд, отражает необходимые к освоению компоненты китайской фонетической системы. Подчеркнутые проблемы современной методики обучения китайскому языку в высшей школе диктуют необходимость применения инновационных цифровых технологий для организации образовательного процесса с целью его эффективизации.

1.2 Возможности лингвоцифровой образовательной среды для обучения китайскому языку

Мировые тенденции развития экономики и научно-технического прогресса обусловили цифровую трансформацию различных отраслей российского общества. Большинство передовых стран уже взяли курс на развитие цифровой экономики, связывая ее потенциал с уровнем развития информационного общества. Следует отметить, что в отличие от цифровизации экономической сферы, происходящей практически параллельно в разных странах, процесс информатизации общества до сих пор находится на различных уровнях своего становления, что, в свою очередь, обуславливает скорость перехода к цифровой экономике, замедляя или ускоряя ее темпы.

В 2017 г. президентом РФ была озвучена необходимость развития цифровой экономики, наращивание кадрового и высокотехнологического потенциала в рамках международного экономического форума. Позже, в 2018 г., на саммите БРИКС в Йоханнесбурге В.В. Путин указал, что «цифровизация является одним из приоритетов экономической политики нашей страны – России». На международной онлайн-конференции 4 декабря 2020 г. глава государства отметил, что в наступающем десятилетии «нам предстоит провести цифровую трансформацию всей страны...»[Заявление Президента РФ].

Несмотря на то, что цифровая трансформация экономической и социальной сфер достаточно сложный, многоуровневый, комплексный процесс, первые шаги по ее реализации уже сделаны. Так, на основании Указа президента РФ № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы» был установлен «порядок реализации государственной политики в области применения государственным организациями информационных и коммуникационных технологий в процессе предоставления услуг гражданам России» [О Стратегии развития информационного общества].

Изменения в социально-экономической сфере непосредственно связаны с необходимостью модернизации образования: новой ступенью развития сферы образования становится ее цифровизация.

Необходимость цифровизации образования и пути ее внедрения изложены в рамках направления «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика». Основной задачей данного направления является подготовка высококвалифицированных кадров, владеющих цифровой грамотностью и компетенциями, отвечающими требованиям цифровой экономики.

Для реализации данной стратегии регулярно создается, совершенствуется и обновляется нормативно-правовая база: разрабатываются приоритетные образовательные проекты, стратегические целевые федеральные или региональные программы, способствующие формированию цифрового образовательного пространства в РФ. Выполнение Указа № 203 президента РФ ознаменовано решением ряда задач:

1. Обновлен порядок использования электронного обучения и системы организации дистанционного образования в образовательных учреждениях разного уровня. Министерством образования и науки РФ было установлено разрешение на осуществления образовательной деятельности с использованием только электронно-цифрового или дистантного обучения. При такой форме обучение осуществляется при помощи онлайн платформ, посредством сети интернет, а все взаимодействие участников образовательного процесса, включая административно-организационный блок, происходит в цифровой

образовательной среде учебного заведения. Прохождение онлайн-обучения по образовательным программам подтверждается официальным документом, выдаваемым самой образовательной организацией, реализующей ту или иную образовательную программу. Применение дистанционных форм обучения открывает большой спектр возможностей для реализации образовательного процесса: ведение проектной деятельности, выстраивание индивидуальных траекторий обучения, реализация дополнительного и факультативного обучения.

2. Решение следующей задачи связано с реализацией приоритетных образовательных проектов, таких как: «Цифровая школа» и «Создание современной образовательной среды для школьников», оба проекта направлены на максимальную открытость и доступность школьного образования путем формирования и развития цифровой образовательной школьной среды. Данные проекты предполагают обеспечение всех общеобразовательных учреждений должным уровнем информатизации, что в свою очередь приведет к формированию комфортной цифровой образовательной среды, которая обеспечит получение качественно нового уровня образования обучающимися. Реализация данных проектов планируется к 2024-2025 году.

В сфере высшего образования приоритетными проектами являются «Университет 20.35» и «Школа ректоров». Программа «Университет 2035» фокусируется на подготовке профессиональных кадров для цифровой экономики, а также занимается формированием единой образовательной среды для вузов, школ и бизнеса, осуществляет разработку различных цифровых инструментов, способных создавать «актуальные образовательные цепи и реализовывать пошаговый сценарий их достижения». «Школа ректоров», являясь образовательной программой Московской школы управления Сколково, ставит своей целью подготовку управленцев нового типа, способных осуществлять трансформацию вузовской среды в соответствии с общемировыми трендами.

Еще одним из приоритетных проектов в области образования можно считать программу «Современная образовательная в РФ», главной задачей которой является интеграция онлайн-платформ, курсов и площадок в рамках одного общедоступного информационного ресурса по принципу «одного окна».

3. Реализация вышеизложенных проектов привела к созданию большого количества онлайн-платформ, информационных хабов (англ. hub - центр), единого информационного ресурса и т.д. Примерами могут послужить «Лекториум», «Универсариум», образовательная платформа «opensu.ru», «Открытое образование», «Специалист.ру», «Умней» и многие другие. Все перечисленные и многие другие платформы позволяют оптимизировать процесс обучения, делают его более доступным и комфортным для освоения. В распоряжении обучающегося тысячи курсов, лекций, занятий по разным темам и отраслям. В настоящий момент использование в процессе обучения подобных образовательных порталов и платформ является неотъемлемым компонентом цифровизации образовательного пространства.

4. Еще одной немало важной задачей для претворения в жизнь программы «Цифровая экономика» является разработка нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс цифровизации образовательного пространства РФ. Основным документом, регламентирующим цифровизационные процессы в России, являются непосредственно сама программа, а также план мероприятий по ее реализации, в частности, утвержденный 9 февраля 2018 г. Правительственной комиссией, План мероприятий по направлению «Кадры и образование». Однако системно данные нормативные документы не направлены на устранение конкретных организационно-правовых барьеров в процессе цифровизации образовательного пространства. Так, В.Н. Южаков полагает, что для устранения подобного рода барьеров процесса цифровизации в сфере образования необходимо предусмотреть «комплекс мероприятий в отношении не только цифровизации образовательного процесса, но и применения цифровых технологий в управлении образованием, т.е. деятельности образовательных организаций» [Южаков, Ефремов, 2018].

Предлагаемый автором комплекс мероприятий необходим для создания адекватной нормативно-правовой базы, который следует включить в государственные программы развития образования субъектов РФ.

Реализация вышеперечисленных задач позволяет нам говорить о том, что процесс цифровизации российского образования находится в своей активной фазе. Однако, не смотря на выполнение Указа № 203, остается большое количество вопросов требующих детального изучения и исследования. Обеспечение качественного процесса образования в условиях цифровой трансформации связано с проведением педагогических исследований по таким актуальным вопросам, как: формирование цифровой образовательной среды образовательных организаций, технологии создания образовательного контента и других инновационных средств обучения, разработка методов оценки качества цифрового образования, а также контроля успеваемости обучающихся; формирование образа педагога, владеющего цифровой грамотностью, разработка комплекса мер по предупреждению возможных рисков снижения качества образования в условиях цифровизации образования.

Актуальность цифровизации обусловила стремительно возросший интерес исследователей к этой теме за последние несколько лет, что, в свою очередь, нашло отражение в большом количестве научных публикаций.

Так, вопросами нормативно-правового регулирования цифровизации, а также сопряженных с этим процессом всесторонних рисков занимались такие исследователи как: М.В. Бугаевская, А.А. Ефремов, И.Ф. Понизовкина, Н.Б. Стрекалова, Г.Л. Тульчинский, О.И. Федосеева, А.И. Чучаев, В.Н. Южаков и другие. Исследованию содержания понятия «цифровизация» посвящены работы Ю.А. Алябышевой, Е.Л. Вартановой, Л.Н., Даниловой, Т.В. Ледовской, Н.Э. Сольниной, М.И. Максеенко, А. Марья, Т.В. Никулиной, С.С. Смирнова, Е.Б. Стариченко, А.М. Ходырева и других авторов. Особенности цифровизации образовательной среды изложены в работах Т.Г. Везирова, С.Г. Евсюкова, В.А. Красильниковой, А.Н. Крюковой, М.Э. Кушнир, О.В. Михалевой, Т.В. Никулиной, Д.Е. Онорина, И.О. Петрищева, З.Д. Рашидовой,

Р.Н. Салиевой, А.В. Солдатовой, Е.В. Устюжаниной, Н. Е. Шевелевой и многих других авторов.

Несмотря на столь значительное количество исследований, проведенных за последние годы, содержание понятия «цифровизация» до сих пор остается неизученным в полной мере, неопределенность с базовым понятием порождает неоднозначность при трактовке таких терминов как: «цифровая трансформация», «цифровая экономика», «цифровое общество», «цифровизация образования», «цифровое пространство», «цифровая среда», «цифровая грамотность», «цифровые компетенции» и другие.

Как отмечает А. Марей, «цифровизация – это изменение парадигмального восприятия образа взаимодействия в социуме, технологии несут в себе лишь инструментальную функцию» [Марей, 2020].

По мнению А.А. Ефремова, цифровизация представляется как процесс «замещения аналоговых технологий работы с информацией прорывными информационными технологиями» [Ефремов, 2018].

Е.Л. Вартанова, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов конкретизируют в своем определении цифровизации «комплексность решения инфраструктурного, управленческого, поведенческого и культурного характера», призывая не сужать определение данного понятия только к оцифровке [Вартанова, 2017].

Возникновение термина «цифровизация» связано с общемировой тенденцией стремительного развития информационных технологий. В этой связи, следует разграничить понятия информатизация и цифровизация образования.

Под информатизацией, в данном случае, понимается «комплекс мер по преобразованию педагогического процесса посредством применения различных инновационных технологий» [Данилова, 2020]. Или, в более узком смысле, насыщение образовательных учреждений микропроцессорной техникой и средствами обучения, базирующимися на такой технике. Опираясь на подобное представление о процессе информатизации, Т.В. Никулина предлагает

рассматривать цифровизацию как «следующий за информатизацией закономерный этап развития новых технологий» [Никулина, 2018].

Неотъемлемой частью цифровой трансформации общества является переход в цифровое пространство системы образования, так Т.В. Никулина полагает, что цифровизация в образовании необходима «для обеспечения непрерывности процесса обучения в течение всей жизни, а также направлена, главным образом, на индивидуализацию процесса обучения» [Никулина, 2018].

По мнению Н.Б. Стрекаловой цифровизация образования «предполагает перевод в цифровой формат всех учебно-методических материалов, а также перенос учебного процесса в онлайн интернет пространство при поддержке общедоступных баз знаний и облачных технологий» [Стрекалова, 2019].

Такие авторы как Д.В. Днепровская, А.В. Гиль и А.В. Морозов определяют цифровое образование как «процесс, функционирующий на применении цифровых технологий» [Гиль, 2019].

Цифровая трансформация образования основывается на обновлении содержания образования, создании инновационной образовательной инфраструктуры, создании наиболее эффективных методов управления элементами данной инфраструктуры, подготовке и переподготовке профессиональных кадров. Необходимость столь кардинальной трансформации образовательной сферы привела к появлению проекта «Цифровая образовательная среда», поскольку именно средовой подход в процессе цифровизации образования способен в полной мере решить поставленные правительством задачи.

В рамках данного исследования мы более подробно рассмотрим возможности цифровой образовательной среды в контексте иноязычного образования.

Согласно логике данного исследования, следует начать с понятия «образовательная среда». Так, к основным характеристикам, присущим образовательной среде, по мнению различных авторов относятся:

- совокупность позитивных и негативных факторов обучения, воспитания и развития личности [Петрищев, 2020];
- система условий формирования личности, совокупность условий для ее развития и становления [Яковлева, 2002];
- предмет совместной деятельности участников образовательного процесса [Ясвин, 2001];
- пространственно-предметное окружение конкретного образовательного учреждения [Тарасов, 2009];
- целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения [Тульчинский, 2017];
- психолого-педагогические условия связанные в систему средств общения с человеческим знанием, необходимых для хранения, структурирования и передачи информации [Салиева, 2018];
- целостное системно-синергетическое организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным окружением [Роберс, 2019];
- окружение субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве, включающее условия, ситуации, систему их взаимоотношений [Бойко, 2019].

В данном исследовании мы опираемся на определение «образовательной среды» С.В. Тарасова, которое понимается автором как «совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» [Тарасов, 2009].

На современном этапе развития образования возникает потребность в конкретизации и углублении понятия «образовательная среда», все чаще в исследованиях встречаются такие понятия как информационно-образовательная среда (ИОС) или, в соответствии с реализуемым Федеральным проектом понятие «цифровая образовательная среда» (ЦОС). Анализ

источников позволяет говорить нам о тождественности понятий ИОС и ЦОС, так, по мнению В.А. Красильниковой, П.В. Веденева, И.О. Петрищева информационная или цифровая образовательная среда представляет собой «целостную многоаспектную реальность, обеспечивающая совокупность психолого-педагогических условий, современных цифровых технологий, способных вывести образовательный процесс на качественно новый уровень» [Красильникова, 2002].

По мнению Т.Г. Везирова, назначение цифровой образовательной среды обусловлено спецификой цифровых технологий и «заключается в раскрытии и развитии способностей и потенциальных возможностей индивида» [Везиров, 2016]. В условиях цифровой образовательной среды учебный процесс характеризуется разнотипным учебно-содержательным взаимодействием обучающихся с элементами среды.

Цифровизация образовательной среды – многоуровневый и многоаспектный процесс, способный не только вывести современное образование на качественно новый уровень, но и продемонстрировать его конкурентоспособность в мировом сообществе. Цифровизация образования сложный многоступенчатый процесс, переход к цифровой действительности можно условно разделить на три этапа:

1. Первым этапом на пути к цифровизации образования является перевод имеющихся учебно-методических материалов в электронный формат (оцифровка).

2. Вторым этапом цифровизации образования можно считать формирование электронной образовательной среды для организации процесса учебного взаимодействия (электронные страницы преподавателей, электронное портфолио студентов, вебинарные платформы для проведения различных форм занятий, информационные порталы и т.д.). На данном этапе стоит акцентировать внимание на необходимости развития цифровой компетенции преподавателей, поскольку использование в учебном процессе подобного рода технологий требует определенных знаний и навыков.

3. Третий этап, являясь логическим продолжением второго, представляет собой разработку и создание нового типа учебных средств (инструментов), которые являются неотъемлемым компонентом цифровой образовательной среды: интерактивные электронные учебники (в данном случае речь идет уже не об оцифровке уже имеющихся пособий, а создании принципиально нового учебно-методического продукта с интерактивными свойствами), квестовые задания, компьютерные и мобильные программы/приложения и т.д.

Использование инновационных средств обучения предполагает разработку и применение принципиально новых форм обучения, перенос большей части учебного процесса в электронную образовательную среду, а также применение дистанционных форм обучения. Главной сложностью в реализации данного этапа, как правило, является попытка переноса и отождествления привычного очного взаимодействия с дистанционной или электронной формой обучения. Однако, это стратегически неверный способ организации учебного процесса. Инновационная среда предполагает использование новых форм и средств работы. Оптимальных результатов в обучении можно достигнуть при моделировании различных ситуаций, проведение дидактических, деловых и ролевых игр, разработке таких форм контроля, которые бы смогли наиболее точно показать уровень полученных знаний. Неотъемлемыми компонентами процесса обучения становятся сторонние образовательные платформы, приложения, сайты, видеохостинги и другие инновационные средства обучения.

В научно-методической литературе наиболее распространенной является трехчастная структура образовательной среды, состоящая из таких компонентов как: пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный. Применительно к цифровой образовательной среде педагогического вуза основными элементами можно считать:

– пространственно-семантический компонент: электронная инфраструктура вуза (сайт вуза, страницы электронные страницы преподавателей, электронное

портфолио студентов, учебные платформы, электронные библиотеки и информационные базы и др.);

– содержательно-методический компонент: актуальное содержание образовательных программ (их открытость, доступность, вариативность, свобода выбора учебного маршрута), интегративный подход к содержанию обучения, разнообразие методических средств и форм обучения (создание интерактивных учебных пособий, программ и мобильных приложений);

– коммуникационно-организационный компонент: выстраивание системы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (доступность, своевременность), позитивное восприятие инновационных форм взаимодействия, участие всех субъектов ЦОС в конструировании, развитии и оптимизации текущих процессов.

Выявление и анализ структурных компонентов цифровой образовательной среды позволяет наиболее комплексно подойти к вопросу ее формирования, как на глобальном вузовском уровне, так и в рамках становления цифровой образовательной среды конкретно взятого подразделения. Однако, перечисленные компоненты цифровой образовательной среды вуза недостаточны при организации процесса иноязычного обучения. Следует более подробно рассмотреть компоненты цифровой образовательной среды, необходимые для эффективной организации процесса иноязычной подготовки, учитывающие частнометодические особенности обучения тому или иному языку.

При описании особенностей создания цифровой образовательной среды для обучения иностранным языкам считаем необходимым обратиться к понятиям «языковая парасреда», «лингвообразовательная среда», «лингво-информационная среда» и «лингвоцифровая образовательная среда».

По мнению Л.В. Суховой, языковая парасреда играет главную роль в контексте обучения иностранному языку, рассматривается автором как «моделируемое с помощью артефактов иноязычной культуры и насыщенное ими пространство с неизбежностью погружает обучающихся в изучаемый язык,

повышая эффективность образовательного процесса в условиях известного дефицита времени». Автор отмечает, что «качественно подобранная языковая среда жизненно необходима для формирования навыков межкультурного общения» [Сухова, 2007].

Д.Е. Онорин характеризует лингвообразовательную среду как «разновидность информационно-образовательной (цифровой) среды, направленной на овладение иностранным языком» [Онорин, 2017]. Разделяя эту точку зрения, А.Н. Крюкова определяет лингвообразовательную среду как «постоянно развивающаяся открытая педагогическая система, формируемая участниками образовательного процесса на основе цифровых образовательных ресурсов» [Крюкова, 2022].

К.Э. Безукладников и О.В. Вахрушева говорят о необходимости формирования лингво-информационной среды, под которой понимают «совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и средств педагогического воздействия, обеспечивающих подготовку офицера, способного практически использовать иностранный язык в таких сферах своей лингво-информационной деятельности, как поиск и обработка информации на иностранном языке, письменный обмен информацией, обсуждение проблем научного и профессионально ориентированного характера» [Безукладников, 2021].

Несмотря на разницу терминов, их содержательные особенности схожи, поэтому считаем возможным говорить о тождественности данных понятий. В рамках данного исследования представляется целесообразным предложить определение понятия «лингвоцифровая образовательная среда», которая понимается нами как составной элемент цифровой образовательной среды, необходимый для качественной и эффективной организации процесса обучения иностранным языкам, включающий предметный, информационный, социокультурный и технологический компоненты.

К основным характеристикам присущим лингвоцифровой образовательной среде можно отнести: широту, обогащенность, открытость (Э.Р. Хакимов), наполняемость, субъектно-субъектный характер взаимодействия (Л.В. Сухова), доступность и адаптивность [Сухова, 2007].

Под широтой следует понимать такую особенность среды, как способность расширяться, увеличиваться и распространяться в ходе процесса обучения. В процессе обучения увеличивается количество полученных знаний, доступных средств и форм приобретения информации, все это раздвигает рамки языковой среды.

Обогащенность языковой среды свидетельствует о насыщенности процесса изучения иностранного языка аутентичными материалами, представляющими особую языковую и социокультурную значимость. Наполнение картины мира обучающихся новыми смыслами и культурными кодами.

Л.В. Сухова выделяет одной из основных характеристик языковой среды ее наполняемость, подразумевая возможность моделирования среды субъектами образовательного процесса, т.е. отбор ее содержательной стороны с учетом требований и необходимостей, возникающих у обучающихся во время самостоятельной работы в данной среде.

Субъектно-субъектный характер взаимоотношений как основной способ взаимодействия участников образовательного процесса в условиях лингвоцифровой среды способен актуализировать позитивные и продуктивные состояния при обучении, реализовать диалогически равноправный характер общения.

Доступность лингвоцифровой образовательной среды описывает возможности дистанционного и мобильного обучения, когда субъекты образовательного процесса перестают быть привязанными к одной конкретной локации и могут организовывать свое обучение с учетом личных потребностей.

Также неотъемлемой характеристикой лингвоцифровой образовательной среды является способность адаптироваться к индивидуальной образовательной

траектории обучающихся: учет индивидуальных особенностей и потребностей при изучении иностранного языка.

Данные характеристики обуславливают широкий спектр возможностей для их применения в построении образовательного процесса. Вслед за Д.Е. Онориным и М.Г. Евдокимовой, можно предложить следующие возможности лингвоцифровой образовательной среды:

- возможность обращаться к безграничному объему аутентичной иноязычной информации в процессе обучения;
- возможность проводить рутинные познавательные операции с иноязычной информацией с высокой скоростью;
- возможность анализировать информацию в зависимости от цели;
- возможность усваивать письменную и устную формы речи одновременно в случае изучения видеоматериалов;
- возможность мгновенно обращаться к актуальной информации [Онорин, 2017].

Также, в рамках данного исследования считаем целесообразным добавить такие возможности как:

- возможность своевременной или автоматизированной проверки заданий или контрольных;
- возможность получения быстрой обратной связи или ответов на возникающие в процессе подготовки вопросы;
- возможность повышения мотивации обучающихся за счет включения новых источников информации или геймификационных структур;
- возможность увеличения степени индивидуализации обучения;
- возможность взаимодействия с носителями языка в условиях локальной ограниченности (удаленные территории, карантинная изоляция);
- возможность участия в разного уровня образовательных проектах без привязки к конкретному местонахождению;
- возможность включения в процесс обучения с разных устройств в удобное для обучающихся время;

– возможность применения технологий мобильного обучения и многие другие.

Опираясь на вышесказанное, следует конкретизировать электронно-цифровые средства обучения и возможные результаты их применения в иноязычном образовательном процессе:

1. Электронные учебно-методические комплексы – учебники или комплексы упражнений в электронном формате, предназначенные для освоения программы обучения с поддержкой преподавателя или самостоятельно. Характерными чертами такого рода средств обучения является нелинейная структура повествования, встроенные дополнительные материалы, возможность включения мультимедийных материалов, интерактивность и другие. Сочетание различных видов информации, таких как гиперссылочный текст, аудио, видео, изображения, анимации, тестовый контроль, обеспечивают высокий мотивационный уровень у обучающихся ввиду постоянно сменяющейся деятельности и огромного разнообразия материалов (рисунок №2).

有意思的案子

一个星期五的上午，天气很好。高明一边吃早饭一边看那天的报纸，可是他觉得很没意思，因为他很长时间没有处理案子了。赵亮不想看报纸，他想一个人出去走走。中午，赵亮回来的时候，看到高明在跟一个男人说话。现在，高明看起来很高兴，话很多，跟上午很不一样。赵亮又看了一下那个男人，不高，有点儿胖，最有趣的是，他的头发是卷的。“头发这么卷的男人，我从来没有看到过。有意思！”赵亮想。

这个时候，高明也看到了赵亮。他笑着对赵亮说：“来，小赵。我这里有一个新案子，你一定想听一下。”说完，他对那个卷发男人说：“谢先生，这是我的朋友赵亮。他会跟我一起处理你的案子。”那个男人看了看赵亮，好像不太相信赵亮。



“谢先生，你再多说一点你的案子吧。我很少听说这么奇怪的事。现在，我还不知道你的案子是不是跟别的案子有关。”高明又对卷发男人说。

Рисунок № 2. Интерактивное гиперссылочное пособие по обучению китайскому языку

Результатом применения электронных учебных пособий является высокая степень вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, поскольку структура электронного пособия приспособляется к индивидуальным запросам и возможностям обучающихся, формируя индивидуальную траекторию обучения.

2. Сайты или веб-сайты – один из самых глобальных источников знания, поскольку веб-страницы содержат массив информации. В рамках данного исследования применительно к процессу иноязычного обучения мы рассматриваем две большие группы сайтов: обучающие и развлекательные.

Под обучающими сайтами мы понимаем источник достоверной структурированной информации, способный расширить, углубить или осуществить контроль полученных знаний. При организации обучения иностранным языкам следует строго подходить к отбору обучающих сайтов, поскольку в настоящее время существует большое количество веб-страниц содержащих недостоверную информацию. Веб-сайты могут применяться как дополнительный источник знаний обучающихся, а также являться источником самоконтроля. Результатом использования в процессе обучения подобного инструмента является вариативность получения знаний, возможность регуляции – углубления познаний согласно индивидуальным запросам обучающихся. В качестве примера обучающего сайта можно привести русскоязычный информационный портал «Открытое образование – Китайский язык для начинающих: основы фонетики» (рисунок № 3), предназначенный для использования в качестве дополнительного материала при освоении фонетической базы китайского языка. Сайт содержит теоретические, аудио и видео материалы, направленные на формирование слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения.

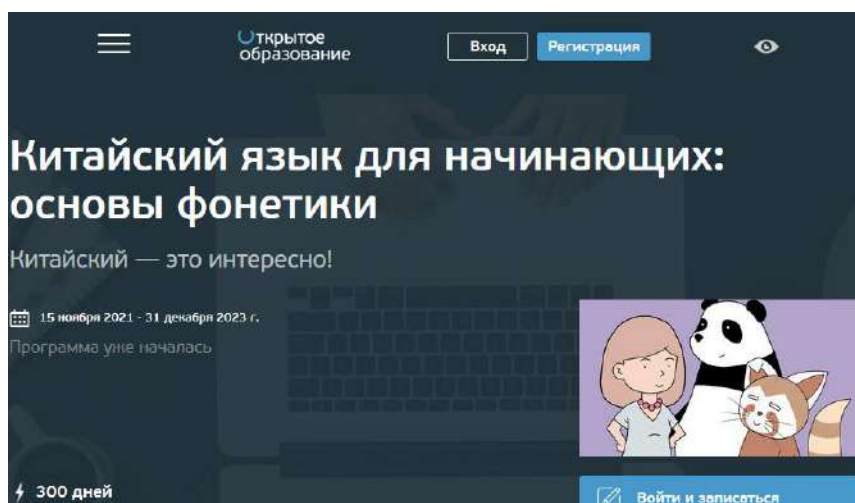


Рисунок № 3. Веб-сайт «Открытое образование – Китайский язык для начинающих: основы фонетики»

Пример аутентичного китайскоязычного сайта (рисунок №4), содержащего информацию по правильной постановке органов речевого аппарата, отработке каждого звука фонетической системы с подробным описанием на китайском языке.

孩子语言发育迟缓, 27个汉语拼音, 详细发音训练!

8爪妈妈
2021-01-21 22:41 | 早教师 (阅读) | 注册国际心理咨询师 (CIPC) | 亲子领域创作... [关注](#)

对于语言发育迟缓的孩子, 我发布了很多干预训练方法, 除了我曾经讲解过的方法, 对于一些发音不清、说不出口, 以及口吃等问题孩子, 还需加强发音训练及口肌训练, 本文主要针对发音训练, 进行讲解, 同时在文末总结了50个易于发声和理解的汉字, 方便家长对孩子进行训练。

发音训练:

发音训练: 首先从元音: a o e i u ü 开始, 因为这几个音, 是比较容易发声的, 同时, 这几个元音是普通话, 语音中发声的部分, 所以, 我们在进行发音训练时, 可以先从这几个字母开始。

不会发声的孩子先从这几个音开始教, 能发声的孩子可以每天从这几个音开始训练, 这就好比训练前的准备工作, 也就是活动一下孩子的声带, 如果通过我的训练方法, 让孩子把这6个元音发得响亮、准确, 那么引导孩子发声及说话就有了初步保障。

相关推荐

- 歌妮器灯笼大号乔迁灯笼壁纸装饰大... ¥20 销量: 3169家
- TaTannce 红灯笼喜庆灯笼节庆装饰商... ¥17 销量: 1419家
- TaTannce 灯笼 青年灯笼节庆装饰商场... ¥7 销量: 4688件

作者最新文章

- 宝宝不说话, 学会这一招, 孩子早开口! 21天前 127阅读
- 3-6岁宝宝语言发展标准, 超详细! 2022-12-10 232阅读
- 奶奶想带自闭症孩子睡觉, 自闭症不能... 2022-04-02 97阅读

相关推荐

- "和爸爸吃饭比让我考第一名都难", ...

Рисунок № 4. Обучение фонетической стороне китайского языка на начальном этапе обучения. Постановка органов речевого аппарата при отработке звукового материала

Развлекательные сайты также являются полезным источником знаний, могут содержать в себе игровые, видео и аудио материалы, способствующие опосредованному изучению иностранного языка, а также быть источником социокультурных знаний о стране изучаемого языка. В качестве развлекательных сайтов подбираются новостные порталы, веб-страницы содержащие информацию, входящую в круг интересов обучающихся (музыка, кино, театр, хобби, профессиональные материалы и др.). Результатом применения таких сайтов в процессе обучения иностранному языку является ненавязчивое погружение в культуру изучаемого языка, получение знаний без привязки к образовательному процессу и обязательному контролю,

удовлетворение личных потребностей и интересов, способствующих поддержанию мотивации.

3. Видеохостинги – интернет-сервисы, позволяющие загружать и смотреть видео в браузере в свободном доступе. Подобные сервисы, как и веб-сайты, содержат большое количество как развлекательного, так и обучающего контента. Огромное разнообразие материалов в видео-формате позволяет найти информацию практически на любую интересующую тему (рисунок №5).

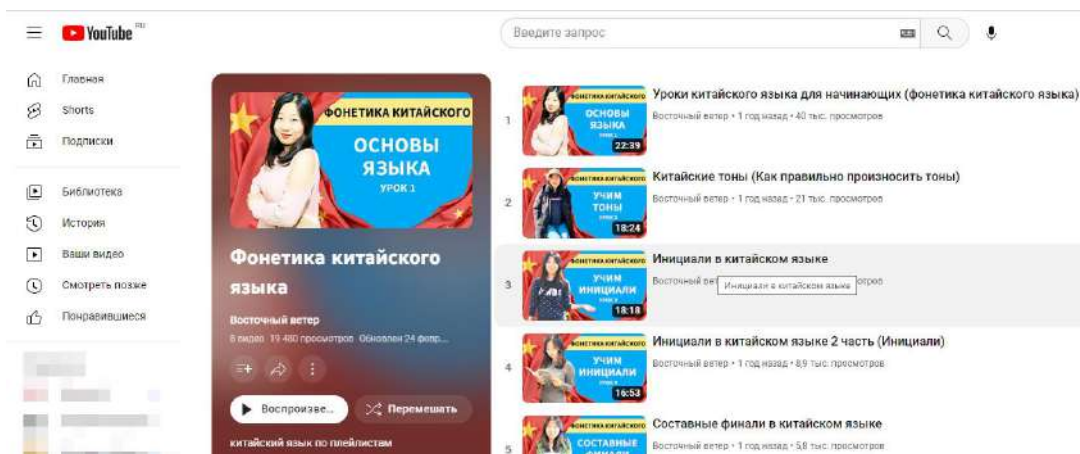


Рисунок № 5. Пример дополнительных материалов по обучению фонетике китайского языка на видео-хостинге YouTube

В условиях клипового типа мышления у обучающихся, видеохостинги позволяют осуществить подборку образовательного контента, способного кратко изложить необходимый материал. Аутентичные видеохостинги содержат обучающие материалы, такие как видео-лекции или видео-уроки носителей языка на изучаемом иностранном языке, применение которых позволяет максимально приблизить учащихся к языковой среде (рисунок №6).



Рисунок № 6. Аутентичный видеохостинг Youku. Урок фонетики китайского языка открытого доступа.

Результатом применения таких материалов может быть эффективная организация самостоятельной работы обучающихся или устранение лагун после занятий.

4. Образовательная платформа – это локальная образовательная среда или информационная площадка, созданная для взаимодействия субъектов образовательного процесса в онлайн формате. Различают образовательные платформы для онлайн взаимодействия (инструмент связи), а также платформы – информационные хранилища. Последние, по своей сути, являются теми же веб-сайтами, однако, информация, содержащаяся на таких платформах, как правило, отобрана и структурирована в соответствии с образовательной программой.

Примером может послужить учебный тренажер, направленный на отработку инициалей, финалей, слогов и многосложных сочетаний. Удобство использования в образовательном процессе данного тренажера обуславливается тем, что материалы предоставляются онлайн по QR-коду (рисунок №7).



Рисунок № 7. Учебный тренажер для отработки звуков китайского языка

На сегодняшний день применение образовательных платформ в организации процесса обучения стало практически неотъемлемой формой взаимодействия. В рамках создания цифровой образовательной среды многие

образовательные учреждения разного уровня создают подобные онлайн платформы открытого доступа (рисунок №8), что позволяет обучающимся осваивать необходимые материалы без локационной привязки к конкретной организации.

Выбери свой курс



Рисунок № 8. Онлайн-платформа для подготовки к международному экзамену по китайскому языку.

Большое количество исследователей-методистов отмечают, что одним из главных результатов применения онлайн платформ является интенсификация процесса обучения, посредством групповой работы и фасилитативной функции преподавателя.

5. Социальные сети – интернет-площадка или онлайн платформа для организации взаимодействия пользователей внутри сетевых сообществ.



Рисунок № 9. Пример социальных сетей и мессенджеров в КНР.

С.О. Кремлева определяет сетевые сообщества как особую форму социальной структуры, отражающей реалии современной цифровой эпохи. Пользователь электронной социальной сети может организовать самостоятельное обучение иноязычной речи, путем взаимодействия с носителями языка. Неоспоримыми преимуществами применения социальных сетей как средства иноязычного обучения можно считать: географическую и временную независимость, создание собственного лингвообразовательного пространства, развитие цифровой вторичной языковой личности, возможность включения данного средства на любом этапе и уровне обучения, доступность учебно-методических материалов и другие. Результатом использования социальных сетей при овладении иноязычной речью является взаимодействие в реальных условиях коммуникации на основе имеющихся мотивов и целей обучающегося (рисунок № 9).

6. Аутентичные мессенджеры или чаты – это элемент социальных сетей, предназначенный для быстрого общения. Может быть использован как отдельный инструмент обучения, в частности развития коммуникативного навыка с носителями языка (рисунок № выше). Современные мессенджеры создают условия для коммуникации максимально приближенной к живому общению (возможность видео и аудио связи). Результатами применения в обучении подобных чатов является развитие навыков устной и письменной речи, приобретение знаний в области современного разговорного языка.

7. Электронные библиотеки, информационные пулы или хабы – (от англ. hub – средоточие, узел) облачные хранилища информации, как правило, открытого доступа, содержащие образовательный контент: учебная литература в электронном формате, аудио и видео материалы, презентации, контрольные материалы, игры, систематизаторы и другие (рисунок № 10). Подобные информационные хранилища позволяют обучающимся использовать необходимые материалы в цифровом формате, при наличии сети интернет из любой точки мира.



Рисунок № 10. Пример материалов (презентация с аудио дорожками) для обучения фонетике китайского языка из открытого доступа русскоязычного обучающего портала.

Результатом применения таких хранилищ является значительная экономия времени и средств обучающихся, а значит наличие большего времени на самостоятельную работу.

8. Веб-квесты и другие виды игрофикации (геймификации) образовательного процесса. Веб-квест – относительно новая технология по организации урока в цифровом пространстве: обучающимся предлагается выполнить ряд заданий, для которых необходимо найти определенную информацию в сети интернет. Изначально квест – это одна из разновидностей компьютерных игр «бродилка», направленная на выполнение ряда заданий, успешное выполнение которых в конечном итоге приводит к победе. Применительно к образовательному процессу квест – это ряд проблемно-образовательных или познавательных задач, направленных на получение знаний по заданной теме. Результатом применения веб-квеста в процессе обучения является реализация проблемного подхода в обучении, нелинейная структура познаваемого материала, большая степень вовлеченности в процесс обучающихся за счет высокого уровня мотивации. Применение игровых методик в обучении иностранному языку всегда было востребовано педагогами как одно из наиболее эффективных средств, в рамках цифрового образования эта тенденция в значительной мере масштабируется

9. Мобильные приложения – это элементы программного обеспечения для мобильных устройств (смартфон, планшет и другие), имеющие развлекательную или познавательную функции. В настоящее время такая форма организации обучения как мобильное обучение набирает всю большую популярность и востребована среди учащихся. Широкий выбор мобильных приложений способствует эффективизации самостоятельной подготовки среди обучающихся. Так, например, при обучении иностранному языку применение мобильных приложений возможно при отработке и повторении изучаемой лексики, закреплении грамматики, тренировке фонетических навыков и так далее. Примеров качественных и удобных приложений много, одним из таких, является мобильное приложение FluetU (рисунок №11), направленное на обучение лексической, фонетической и грамматической стороне китайского языка.



Рисунок № 11. Пример мобильного приложения для обучения китайскому языку FluetU.

Результатом применения мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку является дополнительное повторение изученных материалов в рамках самостоятельной подготовки учащихся, выбор индивидуального, а значит наиболее эффективного средства обучения и закрепления.

Многообразие электронных средств обучения, формирующих лингвоцифровую образовательную среду, позволяет в значительной мере

обогатить процесс обучения, однако применение тех или иных средств должно проходить тщательный контроль и отбор в соответствии с основными принципами методики обучения иностранному языку.

Опираясь на предложенное нами понятие лингвоцифровой образовательной среды, а также выделенные электронно-цифровые средства иноязычного обучения, наполняющие данную среду, считаем возможным создание методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.

1.3 Основные подходы и принципы формирования слухопроизносительных навыков китайского языка студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде

В основе современной методики обучения иностранному языку лежат классические подходы овладения фонетической стороной речи: артикуляторный (артикуляционный), акустический (имитативный) и дифференцированный (аналитико-имитативный).

Теоретические положения артикуляционного подхода были предложены отечественными учеными-лингвистами И. А. Грузинской и К. М. Колосовым. Именно они считаются основоположниками данного подхода, акцентировавшими внимание на формирование фонетических навыков на начальном этапе при обучении иностранному языку. Ранее формирование слухопроизносительных навыков не считалось одним из важнейших процессов овладения иностранным языком. Этим авторам и их последователям принадлежит разработка типологии фонетических сложностей на основе сопоставительного анализа родного и изучаемого языков, а также система фонетических упражнений для коррекции наиболее частотных ошибок.

И. А. Грузинской и К. М. Колосову принадлежат основные положения артикуляционного подхода, среди них выделяются:

- необходимость организации вводно-фонетического курса для постановки звуков;
- отработка каждого изучаемого звука в отдельности;
- изучение органов артикуляционного аппарата с целью постановки звука;
- одним из ключевых моментов подхода является раздельное формирование слуховых и произносительных навыков [Грузинская, 2019].
- Согласно вышеизложенным положениям, авторы предлагают следующие этапы формирования звуков:
 - ориентировка (знакомство с положением органов артикуляционного аппарата);
 - планирование (приведение собственного речевого аппарата в соответствии с эталоном);
 - артикулирование (собственно произнесение звука);
 - фиксация (сохранение органов артикуляции в определенном положении после произнесения изучаемого звука для наиболее эффективного запоминания);
 - отработка (произнесение звука в различных комбинациях с другими звуками, избегание внутри- и межъязыковой интерференции).

Несмотря на обстоятельность данного подхода и привлечение внимания к важности формирования слухопроизносительных навыков изучаемого языка, среди отечественных методистов имеются и противники данного способа развития фонетических навыков.

Так, Р. К. Миньяр-Белоручев утверждает, что подобные вводно-фонетические курсы являются нецелесообразными ввиду деавтоматизации навыков при переходе к новому звуку, а также считается неэффективным обучение произношению в отрыве от освоения слуховых навыков, это приводит к неумению студентами ассоциировать слышимый звук с его значением в речевом потоке. Помимо этих недостатков, еще выделяют трату значительного количества аудиторных часов на вводно-фонетический курс, а также снижение

мотивации и познавательного интереса при выполнении однотипных фонетических упражнений.

При столь разном отношении к данному подходу он остается актуальным и востребованным среди педагогов и широко применяется в процессе обучения иностранным языкам в настоящее время.

Иным по своей сути является акустический или имитативный подход. В его основе бессознательное слуховое восприятие речи и попытка ее имитации, а не сознательное усвоение особенностей движения артикуляционного аппарата.

В отличие от артикуляционного подхода, в данном случае усвоение звуков происходит не изолированно, а в речевом потоке, его структурах и моделях. При освоении новых звуков чистоте звучания большое значение не придается. Представители данного подхода считают, что произношением можно овладеть, опираясь только лишь на слуховые анализаторы – необходимо правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки, их фильтрация через призму родного языка не нужна. При этом наличие слуховых навыков не гарантирует правильное произношение, поскольку достаточно часто встречаются фонетические явления легкие для восприятия, но сложные для воспроизведения. В таком случае сторонники данного подхода рекомендуют обратиться к специальным имитативным упражнениям.

В противовес артикуляционному подходу, центральным положением акустического подхода является отказ от теоретического описания звукового состава изучаемого языка, в частности, рассмотрение положения артикуляционного аппарата, это обосновывается невозможностью правильно объяснить артикуляцию большинства иноязычных звуков. Кроме того, такие психологи как Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин и др. утверждают, что произношение является процессом подражательным [Выготский, 2001]. Приверженцев и последователей данного подхода достаточно много среди отечественных и китайских методистов, однако, неоспоримыми недостатками являются: неточное или неверное произношение у значительной части учащихся, особенно у студентов с неразвитым фонематическим слухом, а также

трудности при самоконтроле и преобладание имитативных упражнений [50, С. 127]. Этот подход довольно часто применяют в организации краткосрочных курсов или в других условиях ограниченного времени, при этом школьное иноязычное обучение предпочитает применение артикуляционного подхода.

Дифференцированный подход, являясь органичным синтезом артикуляционного и акустического подхода, предполагает использование всех анализаторов для формирования слухопроизносительных навыков, многообразных приемов и способов обучения, отбора различных упражнений согласно этапу освоения языка. Интеграция акустического и артикуляционного подходов диктует необходимость большого количества аудитивных упражнений, прослушивание не только аутентичной речи носителя, но и дидактической речи учителя и других дикторов. Остается возможным теоретическое объяснение особенностей построения органов артикуляционного аппарата и способов произнесения изучаемого звука, однако, в отличие от акустического подхода, разъяснения могут проводиться без использования специальных терминов, затрудняющих понимание со стороны студентов.

Дифференцированный или аналитико-имитативный подход является наиболее актуальным, поскольку в его основе лежит систематическая фонетическая зарядка, которая позволяет сохранять и совершенствовать полученные навыки; большое количество аудио-упражнений, а также значительное количество практических занятий с применением технических средств обучения. Дифференцированный подход активно применяется в разноуровневых образовательных учреждениях и имеет большое количество сторонников среди отечественных методистов.

Следует отметить, что китайские ученые-методисты, ввиду историко-культурологических особенностей, повлиявших на становление и развитие системы образования в Китае, являются приверженцами именно акустического подхода. Вся методика обучения китайскому языку как иностранному строится согласно имитативному подходу, где теоретическому обоснованию и разъяснению отводится минимальное количество учебного времени, а большая

часть занятий проходит в отработке упражнений, связанных с повторением по образцу.

В этой связи, следует отметить, что студенты, начавшие изучение китайского языка в КНР с носителем, довольно часто имеют больше фонетических ошибок и неточностей при произнесении отдельных звуков, это, как правило, связывают именно с несовершенством имитативного подхода. Поскольку студент, пытаясь полностью скопировать произношение преподавателя, перенимает вместе с тем и особенности звучания конкретного человека, в то время как студенты, начавшие обучение в отечественной школе, имеют преимущество в качестве звучания, поскольку отечественная методика обучения фонетике китайского языка основывается на дифференцированном подходе в обучении. Студенты имеют возможность слышать не только своего учителя, но и звукозаписи с иными речевыми примерами, а также получают разъяснения о положении артикуляционного аппарата при изучении наиболее сложных звуков.

Таким образом, стоит отметить, что освоение китайской фонетической базы на начальном этапе обучения студентов в вузе следует проводить в рамках отечественной школы с применением дифференцированного подхода.

Помимо представленных подходов, следует сказать о существующих в современной методике обучения иностранным языкам принципах, которые обуславливают выбор содержания, форм, методов и способов обучения при формировании слухопроизносительных навыков.

Являясь одной из базисных категорий методики, принципы обучения представляют собой требования к учебному процессу в целом и его составляющим компонентам, определяя направленность обучения непосредственно на развитие личности.

Классификация принципов обучения остается спорным вопросом в современной методике, однако, как правило, принципы обучения иностранному языку условно можно разделить на методические, дидактические, лингвистические и психологические.

К методическим относят принципы:

- коммуникативности,
- функциональности,
- синтаксической основы обучения,
- комплексности,
- дифференцированности,
- учет особенностей родного языка и др. [Солонцова, 2015].

Дидактические принципы, первоначально сформулированные Я. А. Коменским, по сути, сохранили свои наименования, однако с течением времени претерпели содержательные изменения в связи с развитием научно-педагогической мысли. В основе обучения иностранным языкам лежат следующие дидактические принципы:

- научности,
- сознательности,
- активности,
- наглядности,
- систематичности и последовательности,
- доступности,
- индивидуализации обучения и другие.

К лингвистическим можно отнести принципы:

- системности,
- концентризма,
- разграничения лингвистических явлений на разных уровнях,
- функциональности,
- минимизации языка и другие.

Среди основных психологических принципов обучения иностранному языку выделяют принципы:

- мотивации,
- поэтапности формирования речевых навыков и развития умений,

- учет индивидуальных психологических особенностей личности учащихся,
- учет адаптационных процессов и другие.

Подобное разделение принципов по классификации является предметом споров среди отечественных ученых методистов, поэтому стоит отметить его условно-вариативный характер.

Например, Т. И. Капитонова и Л. В. Мословкин предлагают классификацию принципов согласно следующим основаниям:

1. На основе анализа целей обучения (принцип системности, коммуникативности и т.д.);
2. На основе анализа условий обучения (принцип комплексности, межпредметной интеграции);
3. На основе анализа контингента обучающихся (принцип учета родного языка, принцип доступности, учет индивидуальных особенностей обучающихся и т.д.) [Капитонова, 2016].

Одной из наиболее распространенных среди методистов классификаций принципов, является иерархичная типология принципов Е.И. Пассова, включающая:

- высший уровень – общедидактические принципы, представляющие основу обучения любому учебному предмету или дисциплине;
- второй уровень – общеметодические принципы – основание для иноязычного обучения;
- третий уровень – частнометодические принципы, определяют особенности организации обучения языковой деятельности;
- четвертый уровень – принципы, являющиеся основой для обучения или развития узкой сферы деятельности.

В рамках данного исследования считаем необходимым выделить наиболее, на наш взгляд, значимые принципы обучения, лежащие в основе обучения китайской фонетике, способствующие формированию слухопроизносительных навыков китайского языка студентов – будущих учителей в цифровой образовательной среде вуза.

1. Принцип «электронно-цифровой доступности обучения» понимается в рамках данного исследования как наличие у каждого обучающегося возможности организации собственного учебного процесса в цифровом пространстве: стабильный доступ в интернет, наличие и использование технических и электронных средств, цифровых дидактических материалов, образовательных онлайн платформ и приложений для обучения и взаимодействия с преподавателем и другими участниками образовательного процесса.

2. Принцип «лингвоцифровой организации обучения» – организация иноязычной обучающей среды с применением инновационных цифровых технологий и средств обучения китайскому языку, создающих эффект погружения студента в культурные и языковые реалии. Осваиваемый язык становится не только предметом урочного взаимодействия (электронные дидактические пособия, интерактивные и гиперссылочные средства обучения), но также инструментом повседневной внеурочной коммуникации, выходя за рамки учебного процесса. Соблюдение данного принципа позволяет создать условия «избыточного» присутствия китайского языка в жизни студента (ведение социальных сетей, общение в чатах, использование новостных порталов, развлекательных видео-хостингов, иноязычных информационных пуллов и т.д.).

3. Принцип «структурно-сегментного предъявления» материала – для наиболее эффективного освоения фонетической базы китайского языка следует опираться на предложенную структуру слухопроизносительных навыков, а также учитывать очередность овладения компонентами сегментного и суперсегментного уровня. Данный принцип можно реализовать при помощи системы модулей в их устойчивом алгоритмизированном взаимодействии, направленных на последовательное освоение каждого компонента слухопроизносительных навыков. Модульная организация изучаемого материала позволяет оптимизировать процесс самостоятельного освоения и закрепления материала студентами, а также вернуться к отработке конкретного

фонетического компонента при неудовлетворительном результате после контроля.

4. Принцип «поэтапного мониторинга» качества усвоения элементов структуры слухопроизносительных навыков, в частности сегментного и суперсегментного уровней предполагает наличие промежуточного контроля на каждом этапе освоения учебного материала (модуля) с последующей рефлексией полученных результатов в целях устранения ошибок и поддержания оптимального уровня мотивации для дальнейшего обучения. Мониторинг качества освоения изученного материала позволяет студентам самостоятельно оценить полученный результат и при необходимости выбрать корректирующую стратегию.

Вышеизложенные принципы, по нашему мнению, могут способствовать наиболее эффективной организации процесса развития слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка.

Таким образом, опираясь на структуру слухопроизносительных навыков, особенности организации и наполнения лингвоцифровой образовательной среды, а также принимая во внимание вышеизложенные принципы, считаем возможным создание методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе настоящего диссертационного исследования рассмотрены теоретические основы формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.

1. Проведен анализ теоретико-методологического опыта и современных тенденций в исследовании процесса формирования и развития фонетических навыков студентов, позволивший уточнить определение понятия «слухопроизносительные навыки китайского языка» студентов на начальном этапе освоения как способность правильно, согласно нормам путунхуа, интегрировать в воспроизводимом и воспринимаемом потоке речи компоненты аудитивного, артикуляционного и ритмико-интонационного комплексов. Представленный анализ смежных понятий «фонетические» и «слухопроизносительные» навыки позволяет говорить об их тождественности, в то время как трактовку понятия «произносительные навыки» следует воспринимать в более узком смысле как операции речевого аппарата, связанные с артикуляцией и порождением звукокомплексов.

2. На основании междисциплинарного подхода предложена структура слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку. Интеграция основных положений методики и психолингвистики обусловлена особенностями фонетического строя китайского языка, его тоноритмической организацией, распространенной омофонией, вызванной ограниченностью количества слогов в китайском языке, и возникающими в этой связи сложностями в развитии слухопроизносительных навыков у студентов на начальном этапе обучения. Разделение структуры слухопроизносительных навыков на сегментный и суперсегментный уровни позволило наиболее полно отразить значимые компоненты фонетической системы китайского языка. Так к сегментному уровню следует относить аудитивные и артикуляционные навыки, которые развиваются в процессе

овладения студентами перцептивной и артикуляционной базой соответственно. Овладение ритмико-интонационными навыками, которые представляют собой суперсегментный уровень освоения, является наиболее сложным для студентов на начальном этапе обучения, поскольку содержит такие непривычные явления как тоны, высокий темп, непривычная ритмика и паузация.

3. Изучены новейшие исследования в области цифровизации образовательного пространства Российской Федерации, проанализировано определение понятия «цифровая образовательная среда», под которой понимается «целостная многоаспектная реальность, обеспечивающая совокупность педагогических условий, современных цифровых технологий, способных вывести образовательный процесс на качественно новый уровень». Необходимость уточнения понятия цифровой образовательной среды в рамках организации процесса иноязычного обучения, обусловила выявление понятия «лингвоцифровая образовательная среда», которая понимается как составной элемент цифровой образовательной среды, необходимый для качественной и эффективной организации процесса обучения иностранным языкам, включающий предметный, информационный, социокультурный и технологический компоненты.

4. Присущие лингвоцифровой образовательной среде характеристики, такие как: широта, обогащенность, открытость, наполняемость, субъектно-субъектность взаимодействия, доступность и адаптивность позволили определить широкий спектр возможностей ее применения в процессе организации иноязычной подготовки студентов – будущих учителей китайского языка. Выявленные возможности лингвоцифровой образовательной среды более конкретно представлены в электронно-цифровых средствах обучения китайскому языку, применение которых позволяет в значительной степени преобразовать учебный процесс, сделав его наиболее эффективным и интересным для обучающихся.

5. Анализ подходов и принципов обучения фонетике китайского языка позволил определить ряд наиболее значимых принципов, лежащих в основе

процесса формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде.

Выявленные принципы «электронно-цифровой доступности обучения», «лингвоцифровой организации обучения», «структурно-сегментного предъявления материала», а также «поэтапного мониторинга» обуславливают дальнейший отбор содержания, методов, форм, средств и способов организации процесса формирования слухопроизносительных навыков студентов, которые нашли свое отражение в разработанной нами методике формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде, представленной во второй главе данного исследования.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

2.1 Цели, задачи, условия организации и критерии оценки при формировании слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде

Современные социокультурные реалии диктуют необходимость оптимизации учебного процесса, в этой связи Федеральный государственный образовательный стандарт, а также введение «Ядра высшего педагогического образования» направлены на структурирование и систематизацию процесса обучения на разных уровнях. Данная образовательная концепция регламентирует процесс обучения, предъявляя требования к структуре и условиям образовательной программы, а также к результатам ее освоения. Изменилась парадигма организации процесса иноязычного образования: студентам – будущим учителям иностранного языка, необходимо овладеть набором компетенций, развить широкий спектр профессиональных навыков, чтобы стать востребованным на рынке труда.

Способность к коммуникации на иностранном языке предполагает всестороннее освоение фонетической базы изучаемого языка, в частности, наиболее важным вопросом следует считать формирование слухопроизносительных навыков студентов. В этой связи, необходима разработка и внедрение таких методических инструментов обучения, которые способствовали бы наиболее качественному и эффективному формированию и развитию этих навыков. Как следствие, возникает практическая необходимость в разработке и внедрении методики формирования слухопроизносительных навыков при обучении студентов – будущих учителей китайского языка, позволяющей максимально повысить результативность процесса обучения в вузе.

Теоретический анализ передового педагогического опыта убеждает в том, что стратегически важным направлением в области иноязычного обучения является совершенствование частной методики обучения китайскому языку, так как именно методика обучения китайскому языку остается недостаточно изученной и дидактически наполненной областью знания. Это свидетельствует о необходимости проектирования и детальной разработки дидактического инструментария, учитывающего не только характерные особенности китайского языка, но и специфику подготовки будущих учителей в условиях цифровой образовательной среды педагогического вуза.

В основе предлагаемой нами методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка лежит необходимость определения цели обучения. В рамках данного исследования цель обучения понимается как «заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемых с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [Азимов, 2009]. Современная лингводидактика опирается на четырехчастную структуру цели обучения, основывающейся на единстве практической, общеобразовательной, воспитательной и развивающей целях. По мнению ведущих отечественных методистов главенствующей следует считать практическую цель, отражающей установку общества на овладение иностранным языком как инструментов коммуникации, а недавнее внедрение «Ядра педагогического образования» в еще большей степени актуализирует данную точку зрения, акцентируя внимание на необходимости всесторонней практической подготовки будущих специалистов.

Общей целью предлагаемой нами методики является формирование слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде, а именно поэтапное алгоритмизированное освоение компонентов слухопроизносительных навыков при помощи электронно-дидактических средств, формирующих лингвоцифровую образовательную среду.

Практическая составляющая вышеизложенной цели заключается не только в освоении фонетического аспекта изучаемого языка для дальнейшей успешной коммуникации, но и овладении цифровой грамотностью – возможностью использовать цифровые ресурсы для самообучения и организации собственной профессиональной деятельности.

Общеобразовательная цель, в данном случае, направлена на получение студентами комплекса знаний по фонетике китайского языка, в частности, качественном освоении компонентов сегментного и суперсегментного уровня, которые, в свою очередь являются основой таких речевых видов деятельности как аудирование и говорение. При реализации данной цели происходит формирование системы знаний, умений, навыков и компетенций, способствующей адекватной коммуникации с носителями языка.

Воспитательная цель, как один из базовых компонентов всего процесса обучения, представляется, на наш взгляд, в развитии студентов как высоконравственных, патриотичных и духовных представителей профессии учителя, способных не только транслировать знания о китайской культуре и языке, но и создавать оптимальные условия обучения в стремительно меняющихся реалиях современности с учетом ценностей отечественной образовательной системы.

Развивающая цель иноязычного образования, как правило, направлена на развитие высших психических функций, так при освоении слухопроизносительных навыков в процессе обучения китайскому языку происходит отработка и закрепление просодических навыков, а также навыков речевого слуха, формируется готовность обучающихся вступать в коммуникацию на иностранном языке.

Согласно вышеизложенным целям можно определить следующие задачи:

– разработать электронно-цифровые дидактические материалы, учитывающие специфическую структуру слухопроизносительных навыков (элементы сегментного и суперсегментного уровня) при обучении китайскому языку;

– сформировать лингвоцифровую образовательную среду, способствующую эффективизации и индивидуализации процесса обучения студентов – будущих учителей китайского языка при формировании слухопроизносительных навыков;

– организовать в сформированной лингвоцифровой образовательной среде педагогического вуза оптимальные условия для профессиональной лингвистической и методической подготовки студентов – будущих учителей китайского языка.

Вслед за обозначенными целями и задачами логика исследования диктует необходимость рассмотреть условия организации процесса формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Так специфика формирования слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку диктует необходимость учета различных внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на реализацию проектируемой нами методики, таким образом, следует более подробно остановиться на определении и описании такого научного понятия как «педагогические условия». Анализ научно-педагогической литературы и современных исследований показал, что организация целостного учебного процесса неразрывно связывается с понятием «педагогические условия». Разработкой содержания данного понятия занимались такие авторы как Ю. К. Бабанский, М. Е. Дуранов, С. А. Дынина, Н. В. Ипполитова, Б. В. Куприянов, Н. Ю. Посталюк, С. А. Смирнов, Н. М. Яковлева и другие. Согласно определениям, предложенными данными авторами, можно выделить три основных подхода к определению понятия «педагогические условия». Первый подход (Н. Ю. Посталюк, С. А. Смирнов, Н. М. Яковлева) рассматривает педагогические условия как «совокупность мер педагогического воздействия и условия материально-пространственной среды». Второй подход (М. Е. Дуранов, Н. В. Ипполитова) представляет педагогические условия как «компоненты педагогической системы» [Ипполитова,2000].

Сторонники третьего подхода (С. А. Дынина, Б. В. Куприянов) воспринимают педагогические условия как «планомерную работу по уточнению устойчивых связей образовательного процесса» [Дынина, Куприянов, 2001].

Проанализировав особенности восприятия педагогических условий представителями разных подходов, можно выделить основные закономерные особенности педагогических условий:

- являются компонентом педагогической системы;
- отражают возможности образовательной и материально-пространственной среды, влияющей на ее функционирование;
- имеют сложную нелинейную многоуровневую структуру, обуславливают эффективность функционирования образовательной системы.

В данном исследовании мы рассматриваем педагогические условия, согласно определению, предложенному Н.В. Ипполитовой, как «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» [Ипполитова, 2000].

Опираясь на результаты научно-методических исследований, педагогические условия принято классифицировать трехчастным образом:

- организационно-педагогические условия;
- психолого-педагогические условия;
- дидактические условия.

Изучением содержания организационно-педагогических условий занимались такие ученые-исследователи как В. А. Беликов, Е. И. Козырева, С. Н. Павлов, А. В. Сверчков и другие. Данная группа авторов рассматривает педагогические условия как совокупность неких возможностей, обеспечивающую успешность протекания учебного процесса. Анализ определений, предложенных этими авторами, позволил выделить основные признаки организационно-педагогических условий:

- совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания учебного процесса, способствующих его успешной и эффективной реализации;

- определенные меры воздействия, содержащие в себе условия для организации и управления учебным процессом;

- взаимосвязь мер воздействия обуславливает достижение цели обучения и эффективность решения образовательных задач.

Таким образом, основная задача организационно-педагогических условий – обеспечение целенаправленного, планируемого, контролируемого управления развитием педагогического процесса как целостной системы, посредством специально подобранных мер воздействия. Отбор основных мер воздействия диктуется, как правило, структурой реализуемого учебного процесса, в данном случае проектируемой методикой формирования слухопроизносительных навыков студентов в цифровой образовательной среде педагогического вуза.

Психолого-педагогические условия представлены в работах Н. В. Журавской, А. В. Круглий, А. В. Лысенко и других. Данная группа авторов определяет такие условия, как меры воздействия, в первую очередь, на развитие личности субъектов образовательного процесса, в результате которых происходит повышение эффективности и достижение целостности педагогического процесса.

В качестве основных характеристик психолого-педагогических условий можно считать:

1. Особенности образовательной и материально-пространственной среды, способствующие повышению уровня педагогического процесса и его качественному улучшению;

2. Совокупность мер воздействия направлена на развитие личностных особенностей участников образовательного процесса, что в свою очередь способствует скорейшему достижению дидактической цели.

Основная задача психолого-педагогических условий – воздействие на личностный аспект педагогической системы, посредством применения таких

мер, которые бы смогли обеспечить взаимодействие субъектов образовательного процесса с учетом их индивидуальных личностных характеристик, преобразовав их в целостный результат обучения. Подбор оптимальных психолого-педагогических условий диктуется особенностями личностной характеристики участников педагогического процесса.

Исследованием дидактических условий организации педагогического процесса занимались такие исследователи как Г.М. Анохина, В. С. Егорина, Т.А. Маслова, М. В. Рутковская и другие. Под дидактическими условиями понимаются определенные обстоятельства обучения, представляющие собой результаты отбора, проектирования и применения элементов содержания обучения (методы, приемы, формы), способствующие оптимизации учебного процесса и достижению образовательных целей.

Понимание содержания дидактических условий можно выразить, описав их основные характеристики:

1. Учет и дифференциация уже имеющихся условий обучения и их дальнейшее преобразование в такие обстоятельства и возможности педагогического процесса, которые способствовали бы созданию оптимальных условий обучения с целью интенсификации учебного процесса;

2. Подбор и выстраивание элементов содержания обучения (средства, методы, приемы, формы) с учетом оптимизационных принципов построения учебно-образовательного процесса.

Дидактические условия ставят своей задачей отбор и реализацию наиболее продуктивных средств педагогического взаимодействия, направленных на организацию учебного процесса с учетом принципов интенсификации, оптимизации и эффективности в достижении поставленных образовательных целей. Применение конкретных дидактических условий, как правило, регламентируется содержанием учебного процесса, решением образовательных задач и поставленной педагогом цели обучения.

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что совокупность организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических

условий позволяет представить образовательный процесс как целостную законченную структуру. В этой связи, считаем необходимым, выявить и рассмотреть комплекс педагогических условий реализации проектируемой методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

К организационно-педагогическим условиям реализации методики формирования слухопроизносительных навыков следует отнести:

– *целенаправленность и систематичность работы* по проектированию и коррекции элементов методики, которые в свою очередь должны быть выстроены в четком соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями студентов, образуя гибкую структуру, способную меняться под влиянием внешних и внутренних факторов в целях достижения оптимального учебного результата;

– *доступность лингвоцифрового и технологического пространства обучения* – данное условие диктуется необходимостью организации учебного процесса согласно современным мировым тенденциям образования. Процесс обучения переходит в цифровой формат и в этой связи необходимо, чтобы каждый субъект этого образовательного процесса имел возможность выхода в цифровое пространство, для этого необходимы различные электронно-технические средства (компьютер, интернет, электронные программы, техническая поддержка);

– использование технических и цифровых средств обучения может вызвать значительные трудности среди обучающихся, спровоцировав снижение мотивации к обучению, в данном случае *необходима разработка и применение комплекса процедур по овладению цифровой грамотностью*. Под комплексом процедур понимается развернутое руководство использования электронно-образовательных ресурсов, применяемых в рамках лингвоцифровой среды в процессе обучения, а также своевременная поддержка студентов преподавателем в виде консультаций и организации вопросно-ответной

системы (чат-бот), способной устранить возникающие трудности, минимизировав временные затраты на их освоение.

Психолого-педагогические условия представляют собой совокупность таких факторов как:

– *единство мотивационного и содержательного компонентов обучения* воплощается непосредственно в составных элементах образовательного процесса, а именно: обучение, выстроенное в рамках лингвоцифровой образовательной среды, само по себе является мотивацией в обучении студентов. Непривычные формы взаимодействия субъектов образовательного процесса порождают интерес со стороны учащихся к овладению новыми навыками при помощи уже знакомых им технических средств;

– *создание эмоционально стимулирующей учебной среды*, активизирующей потребности студентов к развитию и совершенствованию фонетических навыков для повышения собственного профессионального уровня. Обязательным условием для создания такой среды является организация ситуации успеха, т.е. успешное выполнение комплекса заданий и достижение некой промежуточной цели обучения, которая стала бы эмоциональным подкреплением для продолжения учебной деятельности студентов;

– *организация рефлексивного осмысления полученных знаний* и возможности их дальнейшего применения в профессиональной деятельности, проведение, при помощи различных методических форм (сочинения-размышления, блога, подкаста, беседы, монолога), рефлексии полученных знаний и их практической значимости для каждого участника образовательного процесса, предложение и обсуждение возможных сфер и ситуаций применения полученных навыков и знаний. Подобные формы организации рефлексии позволяют преподавателю, при необходимости, корректировать содержание изучаемого материала с учетом потребностей учащихся, а также выстраивать учебный процесс, опираясь на личностные предпочтения и пожелания студентов.

Дидактические условия организации процесса обучения, как правило, представляют собой содержательное ядро, основу, без которой невозможна реализация учебной деятельности:

– основу предлагаемой нами методики составляет научно-методическое обеспечение, комплекс используемой основной и дополнительной литературы, подобранный с учетом применимости и базовой необходимости в ходе учебного процесса, а также отвечающий критерию доступности в электронном или бумажном виде;

– комплекс цифровых ресурсов (обучающие платформы, системы электронного тестирования, электронные онлайн материалы с QR доступом, видео-хостинги и другие), наполняющих формируемую лингвоцифровую образовательную среду;

– один из основных дидактических элементов обучения – электронный комплекс упражнений, разработанный в соответствии с особенностями поэтапного формирования слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе освоения китайского языка. Системообразующей целью данного комплекса является всестороннее формирование слухопроизносительных навыков студентов, в соответствии с этой целью подбирались содержательные компоненты данного пособия (аутентичные аудио и видео материалы), разрабатывалась система упражнений на отработку конкретных фонетических явлений, представляющих наибольшую сложность при освоении. Система дополнительных заданий, упражнения для отработки индивидуальных произносительных или аудитивных проблем обучающихся, учитывающая индивидуальные особенности студентов, а также задания для самопроверки и контрольные тестирования;

– помимо работы с описанным ранее электронным учебным комплексом, необходимыми компонентами являются совокупность методов, форм и средств организации процесса обучения, а также выбор форм контроля усвоения знаний (тренажеры, тесты, интерактивное обучение, компьютерные программы и т.д.). Дидактическая организация аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности

студентов подчинена содержательной логике методики и направлена на достижение главной цели обучения – формированию слухопроизносительных навыков студентов.

Таким образом, совокупность выделенных нами педагогических условий позволяет обеспечить оптимальное внедрение и функционирование методики формирования слухопроизносительных навыков студентов будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

В соответствии с сформулированными целями и задачами, а также выявленными условиями организации процесса обучения можно конкретизировать планируемые результаты обучения. Так планируемыми результатами обучения с применением методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза следует считать освоение компонентов слухопроизносительных навыков при помощи дидактических средств лингвоцифровой образовательной среды на уровне не ниже среднего, позволяющем в дальнейшем осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой трансформации общества.

Оценка уровня сформированности слухопроизносительных навыков возможна только при наличии критериально-оценочной базы. Неотъемлемым компонентом методики формирования слухопроизносительных навыков студентов, по нашему мнению, являются критерии оценки уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза на начальном этапе обучения. Исходя из предложенной нами в параграфе 1.1 схемы, описывающей структуру слухопроизносительных навыков, следует выделить критерии их сформированности.

Как известно, основным критерием овладения любым навыком является его полная автоматизация, в этом случае правомерно будет говорить о необходимости доведения до автоматизма всех структурных компонентов, указанных в схеме. Таким образом, критериями овладения

слухопроизносительными навыками при освоении китайского языка можно считать:

1. Знание и владение артикуляционной базой китайского языка неразрывно связано с фонематическим слухом умение безошибочно с точки зрения норм изучаемого языка, согласно эталону, произносить отдельные звуки, слова и высказывания. Основными параметрами владения артикуляционной базой китайского языка можно считать:

- умение правильно отстраивать органы речевого аппарата,
- верное произношение отдельных звуков, слогов, слов и фраз,
- отсутствие у говорящего акцента или признаков интерференции.

2. Качество фонетико-фонематического слуха – умения анализировать и синтезировать звуковой поток, воспринимать фонемы изучаемого языка. Параметрами данного критерия являются:

- умение отделять существенные звуки речи от несущественных,
- осуществлять непрерывное слежение за потоком слогов и звуков в различных фонетических позициях,
- различать искажение звуков при произнесении.

3. Способность к слуховому вниманию и контролю – доведенный до автоматизма процесс концентрации на потоке звучащей речи, выделение из этого потока наиболее значимых частей и контроль над правильностью слышимых звуков, слогов, слов, фраз с целью дальнейшего верного произношения. Параметром освоения, в данном случае, выступает умение на основе услышанного материала поддержать процесс коммуникации.

4. Качество владения просодическими навыками или компонентами суперсегментного уровня представляет собой автоматизированную способность к безошибочному произнесению таких фонетических структур как: тоны, интонация, словарное ударение, тембральная окраска, длительность и сила произносимых звуков и звуковых комплексов, наличие паузации и акцентуации высказывания. Параметрами владения ритмико-интонационными навыками является поддержание темпа речи на оптимальном (среднем/высоком) уровне

при наличии всех компонентов суперсегментного уровня, а также отсутствие монотонного звучания и наличие экспрессии.

Более подробно критерии сформированности слухопроизносительных навыков студентов описаны нами в таблице 1, в основе критериально-оценочной базы лежат компоненты слухопроизносительных навыков, степень овладения которыми подразделяется на четыре уровня: низкий, средний, выше среднего и высокий. Далее предложены критериальные дескрипторы соответствующие определенному уровню развития слухопроизносительных навыков у студентов на начальном этапе освоения китайского языка.

Таблица 1

Критерии оценки уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку

Составляющий компонент слухопроизносительных навыков	Критерии	Дескрипторы	Уровень
Артикуляционный компонент	Владение артикуляционной базой китайского языка	Значительное количество ошибок при произнесении звуков китайского языка, замедленный темп речи, большое количество пауз. Периодические ошибки в слогоразделе. Пробелы в теоретических знаниях китайской фонетики.	Низкий
		Незначительные ошибки при воспроизведении звуков, низкий или средний темп речи, небольшое количество пауз. Умение правильно делать слогораздел. Неточности в теоретических знаниях о фонетике китайского языка.	Средний
		Неточности в звуковом ряде в процессе коммуникации, не влияющие на понимание смысла собеседником. Безошибочный слогораздел. Средний или высокий темп речи, могут присутствовать	Выше среднего

		незначительные запинки. Владение знаниями в области теоретической фонетики.	
		Безошибочное воспроизведение звуков китайского языка, верный слогораздел. Сохранение высокого темпа речи в процессе коммуникации, владение знаниями в области теоретической фонетики.	Высокий
Аудитивный компонент	Владение перцептивной базой китайского языка	Низко развитый фонетико-фонематический слух, неумение воспринимать слоги/слова на слух. Отсутствие или частичное слуховое внимание и контроль. Неразвитый звуковысотный слух – неумение определять тоны на слух.	Низкий
		Периодические ошибки в процессе восприятия речи на слух, пропуск ошибок и неточностей говорящего. Низкий уровень развития звуковысотного слуха – непонимание тоно-ритмической организации высказываний.	Средний
		Незначительные ошибки в процессе речевого восприятия. Умение на слух выявлять неточности и ошибки в произношении. Развитый звуковысотный слух – понимание на слух тоно-ритмической организации высказывания. Допущение неточностей в тоно-ритмической организации слов, предложений.	Выше среднего
		Владение фонетико-фонематическим слухом. Умение на слух выявлять неточности и ошибки в произношении. Безошибочное определение тоно-ритмической структуры слова/словосочетания.	Высокий
Ритмико-интонационный компонент	Владение просодией китайского языка	Отсутствие или минимальное тонирование слов процессе коммуникации. Незнание правильной тоно-ритмической организации слов. Низкий темп речи, неверное интонационное членение предложений. Неправильная	Низкий

		акцентуация в предложении.	
		Значительное количество ошибок в тоно-ритмической структуре слов, низкий или средний темп речи. Частично правильное расставление пауз и акцентов в предложениях.	Средний
		Незначительные ошибки в воспроизведении тонов, средний или высокий темп речи, позволяющий сохранять интонацию и акцентуацию предложений.	Выше среднего
		Точность при воспроизведении тонов с сохранением высокого темпа речи. Умение, согласно нормам китайского языка, правильно расставлять в высказывании акценты и интонацию. Сохранение тоно-ритмического рисунка высказывания идентичного носителю языка.	Высокий

Данная критериально-оценочная система позволяет оценить уровень сформированности слухопроизносительных навыков студентов и их соответствие предъявляемым профессиональным требованиям.

Сформулированные цели, задачи, условия реализации и критерии оценки формирования слухопроизносительных навыков студентов являются концептуальной основой предлагаемой нами методики. Далее следует наиболее подробно остановиться на описании организационно-содержательного компонента методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка и особенностях организации обучения в условиях лингвоцифровой образовательной среды педагогического вуза.

2.2 Организационно-содержательный компонент методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде

Предлагаемая нами методика формирования слухопроизносительных навыков студентов является одним из информационно-ресурсных компонентов цифровой образовательной среды педагогического вуза и заключается в изучении и отборе таких средств и способов организации процесса обучения, которые бы позволили в установленные сроки, применяя инновационные электронные и дистанционные средства обучения, максимально эффективно овладеть фонетической базой китайского языка и развить слухопроизносительные навыки студентов до уровня, отвечающего требованиям, предъявляемым Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения к результатам обучения студентов с целью дальнейшего осуществления продуктивной профессиональной деятельности.

Вслед за концептуальной основой предлагаемой нами методики следует детально рассмотреть ее организационно-содержательный компонент, представляющий собой выстраивание логической последовательности элементов (этапов) процесса обучения, направленных на достижение планируемых результатов обучения. Данный компонент является основой реализуемой нами методики формирования слухопроизносительных навыков студентов, состоящий из следующих этапов:

- организационно-мотивационного,
- учебно-познавательного,
- контрольно-оценочного.

Каждый этап имеет свою цель, задачи и соответствующее им содержание, отражающее определенный набор методов, содержания и дидактических средств для их реализации, а также планируемые результаты освоения данного этапа.

Так, согласно вышеизложенному компонентному составу, целью *организационно-мотивационного* этапа является знакомство с содержанием курса, а также создание условий повышения мотивации студентов к освоению фонетического строя китайского языка – достижение обучающимися осознанной и осмысленной необходимости совершенствования слухопроизносительных навыков в лингвоцифровой образовательной среде вуза для профессионального овладения китайским языком.

Задачами организационно-мотивационного этапа следует считать: знакомство со структурой курса, анкетирование студентов на предмет начальной мотивации и понимания ими целесообразности ведения «Дневника личных результатов» формирования слухопроизносительных навыков как средства личной мотивации в процессе обучения.

Реализация предлагаемой нами методики формирования слухопроизносительных навыков, как и, в частности, знакомство со структурой курса, осуществляется в рамках предмета «Практическая фонетика» на первом курсе в первом семестре. Студентам предлагается ознакомиться с особенностями организации лингвоцифровой образовательной среды педагогического вуза, возможностями использования электронно-цифрового инструментария, содержательными компонентами электронного обучения (комплексы упражнений, учебные материалы, сайты и хостинги для дополнительной подготовки, чаты и мессенджеры для взаимодействия в группе и с преподавателями и многие другие ресурсы), направленные на последовательное поэтапное формирование слухопроизносительных навыков в процессе обучения китайскому языку.

Особенность обучения китайскому языку студентов в вузе заключается в том, что, как правило, они приходят без начальной подготовки, в отличие от английского, французского, немецкого языков, распространенных в рамках основного общего образования, а это значит, что освоение китайского языка с нулевого до профессионального уровня происходит в сжатые сроки. Поскольку студенты ранее не осваивали китайский язык, мы не можем определить уровень

сформированности слухопроизносительных навыков «на старте» в рамках предэкспериментального этапа применяемой нами методики, однако следует оценить уровень начальной мотивации к формированию и развитию слухопроизносительных навыков. Для этого студентам предлагается ответить на вопросы анкеты (Приложение 2.1), которая в дальнейшем будет служить основой в рефлексивном анализе динамики процесса обучения.

Результаты анкетирования оцениваются по шкале «низкий», «средний», «выше среднего» и «высокий» уровень мотивации, где «низкий уровень» – нежелание или не понимание целесообразности развития фонетических навыков в процессе обучения китайскому языку, а также отсутствие понимания влияния качества произношения на формирование профессиональных навыков. «Средний уровень» мотивации – принятие необходимости овладения слухопроизносительными навыками на начальном этапе обучения китайскому языку. «Выше среднего» – понимание необходимости совершенствования слухопроизносительных навыков, принятие значимости этих навыков в дальнейшей профессиональной деятельности. «Высокий уровень» мотивации – осознанная необходимость в формировании и развитии слухопроизносительных навыков, понимание важности совершенствования фонетических навыков на всех этапах овладения китайским языком, а также осознание влияния уровня сформированности навыков в профессиональной педагогической деятельности.

Определение уровня мотивации обуславливает стратегию применяемых преподавателем методов и форм организации работы на уроке, а также корректировку содержания обучения. Представляется целесообразным использование таких методов, как обучающая дискуссия, обсуждение коллизийных ситуаций, предложенных в электронном комплексе упражнений в форме аутентичных аудио и видеоматериалов, а также ведение «Дневника личных результатов» формирования слухопроизносительных навыков (发展日记) по итогам промежуточного и итогового контроля (Приложение 2.2).

Студентам предлагается вести дневник в электронном формате, внося в него результаты промежуточных тестирований и итогового контроля, а также делать отметки после анкетирования, чтобы проследить динамику личного уровня мотивации. Наглядное представление собственных результатов формирования и развития слухопроизносительных навыков позволяет не только увидеть ошибки с дальнейшей возможностью их устранения, но и повысить уровень личной мотивации студента.

Организационно-мотивационный этап представляется значимым вводным элементом методики, на данном этапе важно сформировать у учащихся понимание содержательной и процессуальной стратегии курса, чтобы приступить к основному, учебно-познавательному, этапу.

Учебно-познавательный этап является основным этапом реализуемой методики, поскольку именно он содержит алгоритм формирования слухопроизносительных навыков студентов при обучении китайскому языку. Под алгоритмом формирования, в данном случае, понимается комплекс совместных действий преподавателя и студентов, направленных на освоение учебных модулей. Каждый из модулей оснащен комплексом упражнений, а также организованные преподавателем способы проверки (промежуточный контроль) и коррекции полученных знаний. Содержательно задания модулей выстроены согласно логике постепенно возрастающего усложнения изучаемого материала, что означает невозможность перехода к новому блоку заданий в случае незакрепленного в должной степени навыка (артикуляционного/ аудитивного/ ритмико-интонационного). В тоже время, у студентов есть возможность самостоятельно вернуться к повторению пройденного материала при возникновении вопросов или деавтоматизации ранее освоенного навыка, с целью его повторного закрепления. Каждый модуль сопровождается большим выбором упражнений, направленных на всестороннее закрепление компонентов слухопроизносительных навыков.

Целью учебно-познавательного этапа является формирование слухопроизносительных навыков студентов в процессе обучения китайскому языку.

Для достижения данной цели необходимо решение следующих задач:

1. Организовать процесс обучения согласно модульной структуре учебно-познавательного этапа методики формирования слухопроизносительных навыков с применением ресурсов лингвоцифровой образовательной среды;
2. Использовать материалы электронного комплекса упражнений как неотъемлемого дидактического компонента методики;
4. Закрепить навыки сегментного и суперсегментного уровней;
5. Осуществить итоговый контроль на репродуктивном уровне освоения слухопроизносительных навыков и приступить к отработке навыков в условиях непосредственной коммуникации;
6. При необходимости, устранить лакуны при помощи заданий корректирующего модуля.

Учебно-познавательный этап логически выстроен в систему модулей, последовательное освоение которых позволит добиться поставленной дидактической цели. Каждый модуль состоит из комплекса процедур, направленных на достижение конкретной задачи данного блока и формирования определенного навыка у студентов посредством специально подобранных заданий и упражнений разного уровня сложности. Содержание модулей представляет собой задания из электронного комплекса упражнений, разработанного в качестве основополагающего дидактического компонента проектируемой нами методики формирования слухопроизносительных навыков студентов. Задания и упражнения подобраны и составлены таким образом, чтобы студенты могли работать как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, реализуя все доступные возможности лингвоцифровой образовательной среды вуза для закрепления полученных навыков.

Считаем необходимым более подробно остановиться на описании содержания каждого модуля учебно-познавательного этапа (рисунок № 12).

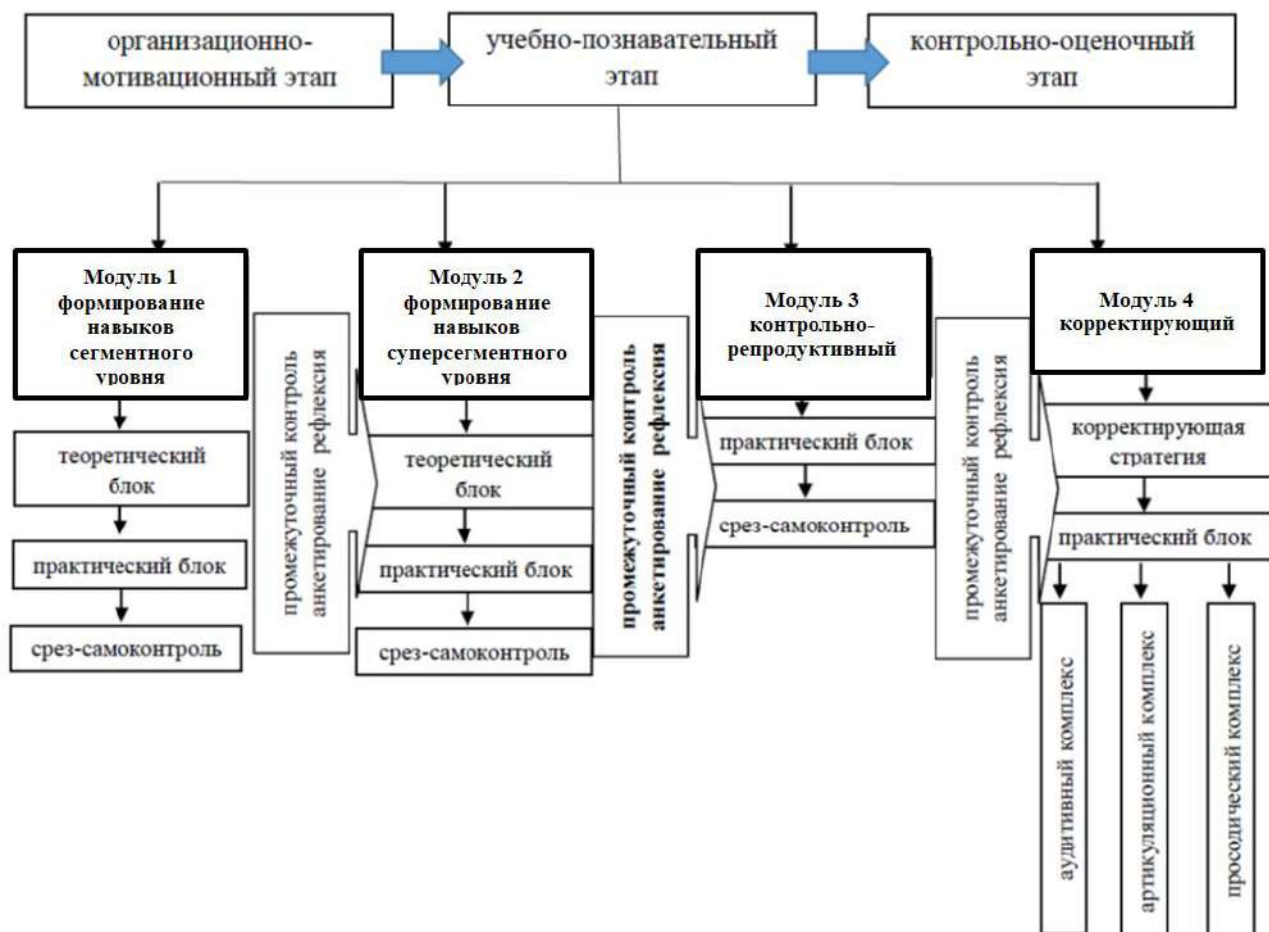


Рисунок № 12. Содержание учебно-познавательного этапа методики формирования слухопроизносительных навыков студентов

Согласно логике проектируемой нами методики, первый модуль, «Модуль 1 – формирование навыков сегментного уровня», состоит из 7 уроков, направленных на освоение компонентов перцептивной и артикуляционной базы китайского языка. Каждый урок модуля организован в структуру из трех блоков: теоретический, практический и срез-самоконтроль.

Теоретический блок представляет собой лекционный материал по теме урока в цифровом текстовом формате. Электронная организация позволяет делать в тексте лекции гиперссылки, отвечающие на наиболее часто встречающиеся вопросы студентов, а также наиболее эффективно организовать самостоятельную работу учащихся.

Каждый практический блок одного из четырех модулей представляет собой разработанный нами комплекс упражнений, направленный на поэтапное

(от простого к сложному) формирование и развитие компонентов артикуляционной и перцептивной базы. В основе разработанного комплекса упражнений лежит классификация Е. И. Пассова. Так, все упражнения делятся по критерию коммуникативности на:

- языковые (в результате выполнения которых происходит знакомство и усвоение новой языковой формы, развиваются фонетические навыки);
- условно-речевые (закрепление первичных языковых умений и их дальнейшее развитие при помощи специально смоделированных ситуативных заданий с опорой на клише);
- речевые (развитие речевых умений на основе приобретенных знаний и их совершенствование в процессе непосредственной коммуникации).

Данные три типа упражнений обуславливают дальнейшую более подробную классификацию, необходимую для формирования слухопроизносительных навыков студентов:

- по аспектам: фонетические (грамматические, лексические упражнения в рамках данного исследования не представляют научно-практического интереса);
- по виду речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо;
- по направленности внимания: рецептивные, репродуктивные, рецептивно-репродуктивные, рецептивно-продуктивные, продуктивные;
- по режиму/способу выполнения: индивидуальные, парные, групповые, фронтальные.

Согласно логике исследования, все упражнения модулей являются фонетическими и направлены на отработку таких видов речевой деятельности, как: аудирование, говорение и чтение. По направленности внимания упражнения варьируются в зависимости от содержания модуля. Представленный нами комплекс упражнений содержит все виды упражнений по режиму/способу выполнения.

Так, например, упражнения, направленные на формирование артикуляционных навыков, можно классифицировать, как языковые; фонетические; направленные на развитие произношения (говорения);

рецептивно-репродуктивного характера; фронтального, группового и индивидуального режима выполнения:

1. Среди предложенного ряда звуков назовите инициали/финали/монофтонги/дифтонги и т.д.:

x, ai, b, ua, zh, uang, p, ui, d, üan, t, g, ü, uai, iu, q, k, m, ian, n, h, iong, f, l, a, o, iang, e, r, i, u, ü, ei, ch, üe, ao, j, ou, en, in, un, ang, eng, ing, s, iao, ong, uan, ueng, uo, sh, z, c, ia, ie...

2. Повторите за диктором звуки/слоги/слова.

3. Среди предложенных слогов подчеркните несуществующие в китайском языке:

bo, to, jui, zui, shi, kei, gao, weng, pi, liang, zuo, xui, qi, fang, lei, cuo, si, geng, bi, mu, fo, da, ta, to, tai, tei, nai, nei, ga, gai, gei, ku, hao, hou, man, men, mang, meng, dan, lang, keng, kong, hong, ji, qia, qie, xiao, xiu, xiang, xing, bia, bie, piong, mi, diang, ding, diong, ti, tiao, tiu, tiong, ni, shun, shuang, chui, chuan, zhui, zhuan, shong, ran, nian, nin, lian, lin, liang, ling, rao, rou, sha, she, chao, chou, qüe, qüan, zao, zao, zhi, zhai, ci, cai, sao, sao, hui, huan, kuan, kun, gun, guang, seng, song, nun, nuang, tuai, tui, cuan, cun.

4. Назовите простые/сложные финали.

5. Выделите в предложенных финалях медиаль/субфиналь/центральный/терминаль:

uang, üan, ang, eng, ing, , iao, ong, uan, ueng, uo, ai, ia, ie.

6. Прочитайте вслух звуки/звукосочетания/слоги/двусложники/многосложники:

üe, ao, j, ou, i, u, ü, ei, ch, en, in, un, ueng, uo, sh, z, x, ai, b, ua, zh, p, ui, d, üan, t, g, , ang, c, ia, ie, eng, ing, s, iao, ong, uan, ü, uai, iu, q, uang, k, m, ian, n, h, iong, f, l, a, o, iang, e, r...

bi, mu, fo, da, ta, tai, nai, nei, ga, gai, gei, ku, hao, hou, man, men, mang, meng, dan, lang, keng, kong, hong, ji, qia, qie, xiao, xiu, xiang, xing, bia, bie, mi, ding, ti, tiao, ni, shun, shuang, chui...

baba, ditie, shafa, huiniao, liangpi, nainai, zazhi, buguo, mantou...

tushuguan, zixingche, molihua, jipuche, meiguanxi, Tiananmen...

7. Прочитайте вслух слоги с передне/заднеязычным п.

dian, heng, shang, ren, men, ken, gen, cheng, seng, guan, juan, ming, bin, teng,
quan, hun, nian – niang, lian – liang, jian-jiang, qian – qiang, xian – xiang

tian, xiang, dian, nian, liang, jian, xian, qiang, lian, jiang, mian, niang, bian.

8. Прочитайте вслух слоги со слогоразделами w и y.

wong, yu, wen, yong, wai, yun, ya, wu ...

Остальные примеры из электронного комплекса упражнений представлены в приложении 4.1.

Формирование компонентов перцептивной базы китайского языка способствуют следующие языковые упражнения, направленные на:

1. Развитие фонетико-фонематического слуха (фонетические; развитие аудирования; рецептивные, рецептивно-репродуктивные; индивидуальные, парные, групповые режимы) (Приложение № 4.2):

– прослушайте аудиозапись и запишите инициали/финали/слоги с финалью a/o/ao/ui/ei/an/ang и т.д.

– прослушайте группу слогов и запишите слоги с аспиративными инициалями/с финалями uo/ui/e/üи т.д.

– слушая аудиозапись, хлопните услышав в речи диктора инициаль h/t/r/c/sh/f/p.

– прослушайте аудиозапись и подчеркните услышанные инициали/финали/слоги/слова:

ch, üe, ao, j, ou, en, in, un, ang, eng, x, ai, b, ua, ian, n, h, iong, zh, uang, p,
ui ,d, üan, t, g, ü, uai, iu, q, k, m, f, l, a, o, iang, e, r, i, u, ü, ei, ing, s, iao, ong, uan,
ueng, uo, sh, z, c, ia, ie...

māma, bàba, gēge, dìdi, jiějie, mèimei, nǎinai, yèye, sūnzi, nǐmen, wǒmen,
tāmen, péngyoumen, wǒ de, nǐ de, tā de, lǎoshī de, nán de, péngyou de, hóng de,
huáng de, lán de, lǜ de, hǎo ma, máng ma, chī ma, hē ma, lèi ma, kùn ma, lái le,
shuǐjiào le, lěng le, xiàoyǔ le, xiào le, kū le, kàn le, dàifu, dìfang, shénme, zěnme,
zhème, nàme.

– прослушайте слоги/слова и отметьте те, в которых была допущена ошибка:

cè, zé, sè, rě, zhā, chǎ, shá, cì, chí, zā, zhuǎ, sù, shū, rǔ, ruó, zhèng, sēn, cèng, chǔn, zhāi, rán, sài, cháo, zǎng, róng, zhēn, shuì, rēng, chuái, sǎn, cōng, sòu, zǐ, suān, cú, sì, zǎo, sháo, rì, rēng, zhuǎn, cèi, suān, shǎi, chuò, rún, chuān, ráng, shuǎi, zhuàng, sēng, zhí, shàn, chě, cuān, shí, rèn, zūn, chǒu, shéi, ruǎn, suō, zuì, sǔn, zhèi, chuáng, zēng, còu, shùn, chuí, sǒng, zhōng, ruá, chǒng

– подчеркните слова, услышанные в аудиофрагменте:

hùshi, chóngyīn, kèqì, hànǚ, shénme, máfan, yánjiū, lizi, yǎnjìng, shíhou, rúguǒ, xiūxi, wǒmen, fēicháng, yǒuxiē, xuésheng, dìqū, fāyīn, huídá, zhènghǎo.

2. Развитие слухового внимания и контроля:

– прослушав аудио-фрагмент, определите интонацию говорящего.

– опираясь на список слов, подчеркните произнесенные диктором неверно:

– xièxie, lǎonián, tóngxué, lǎobǎn, huàjià, mìshū, gūniang, jiéhūn, jiàoshì, shíchā, lǚyóu, zhuōzi, qìhòu, shíjiān, shíhou, rìyòng, xīngqǐ, zhǔnbèi, xiāngxìn, hùshi, chóngyīn, kèqì, hànǚ, shénme, máfan, yánjiū, lizi, yǎnjìng, shíhou, rúguǒ, xiūxi, wǒmen, fēicháng, yǒuxiē, xuésheng, dìqū, fāyīn, huídá, zhènghǎo, hǎoshǒu, tàitai, ànzhào, zěnme, ànzhào, yùnlǚ, yīnsù, yǐngxiǎng, yǎnjìng, shèjì, zhījué, zhùyì.

– подчеркните слова, тоны в которых указаны неверно:

– rèlixué, bàngōngshì, tiānwénxuéjiā, túshūguǎn, bówùguǎn, yuèlǎnshì, pīngpāngqiú, bīngqílín, xīshǒujiān, jìnglìxué, zhàoxiàngjī, bǎopínggōng, bǐjìbēn, jiùhuǒchē, fúwùyuán, tiānxiégōng, jiànzhùshī, yínhángjiā, zhèngzhìjiā, mójiégōng, jiàoyùjiā, shòupiàoyuán, jìngdiànxié, lǐfàshī, fúwùyuán, qīngsǎogōng, tiàowǔzhě, xiāofángyuán, huánwèichē, yùndòngxié, báiyánggōng, liánmǐnxīn, zuìzégǎn.

– прослушайте аудио-фрагмент и выпишите слова с модуляцией третьего тона.

3. Развитие звуковысотного слуха учащихся:

– прослушайте группу слогов и запишите слоги с 1 тоном/ 2 тоном/3 тоном/4 тоном/нуливым тоном.

– среди прослушанных слов, выпишите слоги, в которых встречается 1/2/3/4 тон.

– прослушайте аудио-фрагмент и выпишите слова с 1/2/3/4 тоном в первом слоге слова.

4. Развитие ритмико-интонационного слуха:

– прослушайте высказывания, расставьте в предложениях тоно-ритмическое членение;

– определите интонацию прослушанных предложений;

– прослушайте высказывание и подчеркните слово, которое наиболее сильно выделено говорящим.

Предложенный нами комплекс упражнений способствует наиболее эффективному развитию слухопроизносительных навыков студентов, поскольку направлен на отработку всех компонентов, входящих в состав структуры слухопроизносительных навыков.

Заключительный блок модуля – срез-самоконтроль представляет собой задания для самоконтроля студентов и подготовки к промежуточному контролю по завершении модуля, срез выполняется учащимися аудиторно с возможностью самостоятельной проверки. Задания срез-контроля, как и комплекс упражнений, направлены на проверку усвоения всех компонентов сегментного уровня слухопроизносительных навыков. Для удобства студентов срез-самоконтроль структурно идентичен промежуточному тестированию. Результаты среза-самоконтроля рекомендуется вносить в «Дневник личных результатов» для дальнейшего сопоставления с результатами промежуточного контроля, проведенного на уроке.

Разработанная методика предусматривает как самостоятельную, так и аудиторную работу. Аудиторное взаимодействие, главным образом, направлено на акцентирование внимания обучающихся на наиболее сложных в отработке элементов сегментного и суперсегментного уровня слухопроизносительных навыков. Так, в режиме индивидуального, парного, группового и фронтального взаимодействия выполняются следующие условно-речевые и речевые

упражнения, направленные на развитие навыка аудирования и говорения, имеющие рецептивно-репродуктивную и продуктивную направленность:

1. Прослушайте аудиозапись диалога и определите, в чем причина недопонимания собеседников, предложите варианты верных реплик.
2. Прослушайте, а затем, опираясь на текст, исполните песню на китайском языке.
3. Один из студентов озвучивает заранее выученную скороговорку, стихотворение, песню, остальные учащиеся слушают и отмечают допущенные ошибки или неточности произношения.
4. Обсуждение коллизийной ситуации на примере аудио или видеотрекфрагмента.
5. Посмотрите видео с диалогом, разыграйте диалог по ролям, сохранив интонации и эмоциональную окраску говорящих.
6. Расставьте интонационное членение в предлагаемом тексте, объясните свой выбор.
7. Отработайте технику чтения текста в группе/в паре, обращайтесь внимание на ошибки членов группы.
8. Прослушайте аудио-фрагмент, ответьте на вопросы к диалогу, обсудив вариант ответа в паре.
9. Заполните пропуски недостающими инициалами и финалями согласно аудио-фрагменту.
10. Расставьте знаки тонов по памяти над выученными ранее словами.
11. Расставьте знаки тонов, прослушав аудиозапись.
12. Прослушайте аудио-фрагмент, ответьте на предложенные вопросы.
13. Расставьте знаки интонационного членения, прослушав аудиозапись.
14. При помощи микрофона сделайте собственную аудиозапись чтения текста, затем прослушайте аудио-фрагмент и проанализируйте его на предмет фонетических ошибок, полученные результаты обсудите в паре/в мини-группе/с преподавателем.

Совместное выполнение подобных заданий способствует развитию навыка публичного выступления, умению анализировать как собственные, так и чужие ошибки, учит адекватно воспринимать критику и впоследствии устранять ошибки в произношении.

После прохождения первого модуля проводится промежуточный контроль в форме тестирования, результаты которого студенты вносят в дневник развития, также в «Дневнике личных результатов» студентам предлагается ответить на вопросы анкеты, результаты анкетирования показывают динамику процесса освоения относительно итогов первичного анкетирования, проведенного на организационно-мотивационном этапе. Далее проводится совместная с преподавателем (групповая или индивидуальная) рефлексия полученных данных по итогам тестирования и анкетирования, анализ результатов необходим для выстраивания дальнейшей стратегии обучения, включающей устранение ошибок и дальнейшее совершенствование слухопроизносительных навыков.

«Модуль 2 – формирование навыков суперсегментного уровня» также состоит из 7 уроков, направленных на развитие компонентов ритмико-интонационных (просодических) навыков. Структура «Модуля 2» совпадает с «Модулем 1» – каждый урок состоит из трех блоков: теоретический, практический и срез-самоконтроль. Стоит наиболее подробно остановиться на содержании практического блока.

Комплекс упражнений практического блока направлен на формирование просодических навыков студентов, поскольку компоненты суперсегментного уровня неразрывно связаны с элементами сегментного уровня, в данном модуле продолжается формирование и развитие аудитивных и артикуляционных навыков. Основа суперсегментного уровня китайского языка – тоны, в этой связи упражнения данного модуля нацелены в первую очередь на формирование навыков восприятия и воспроизведения тонов.

Данная цель достигается при выполнении языковых и условно-речевых упражнений в различных режимах взаимодействия, направленных на развитие

навыков аудирования и говорения, имеющих рецептивно-репродуктивный, рецептивно-продуктивный и продуктивный характер (Приложение № 4.3):

1. Упражнения на воспроизведение тонов:

– повторите за диктором слоги, обратите внимание на правильность произношения 1/2/3/4 тона;

– озвучьте изученные на уроке слоги 1/2/3/4 тоном;

– прочитайте вслух предложенные слоги/слова/словосочетания/предложения, сохранив правильность произношения тонов;

bāohán, biāomíng, chuīniú, cūnmín, dānbó, dōngméng, fēifán, fēnbié, fēnchéng, gānliáng, gāngcái, gūniáng, huābái, jīxíng, jiālún, jīnnián, jūnyún, kuānróng, kōngqián, piānlí, piānpáng, qiēchú, qīngqú, qūbié, quēfá, shāngháng, shīcháng, tiāncái, tīngcóng, wēnxí , xīyáng, yīcóng, zēngfú, zēngqiáng, zhōngwén, zhōuwéi, rèlixué, bàngōngshì, tiānwénxuéjiā, túshūguǎn,

– составьте фонетическое руководство к диалогу, прочитайте диалог по ролям;

– выделите слова с модуляцией 3/ 4 тона, прочитайте вслух, сохранив модуляцию;

– выучите наизусть предложенную скороговорку, постепенно ускоряйте темп воспроизведения, сохраняя тоны:

一只皮鞋,	yī zhǐ pí xié,
一只蒲鞋,	yī zhǐ pú xié,
皮鞋补蒲鞋,	pí xié bǔ pú xié,
蒲鞋补皮鞋,	pú xié bǔ pí xié,
皮鞋、蒲鞋,	pí xié, pú xié,
蒲鞋、皮鞋……	pú xié, pí xié

2. Упражнения на восприятие тонов:

– определите на слух какой тон прозвучал в предложенных слогах аудио-фрагмента;

– во время прослушивания аудио-фрагмента хлопните, если услышали слог с 1/2/3/4 тоном;

– определите в каком из слов аудио-фрагмента тоны звучат неправильно;

– прослушав аудио-фрагмент, подчеркните слоги с 1/2/3/4 тоном:

feng, fong, nang, neng, gang, geng, ken, kang, jiang, jing, qiang, qing, biao, biu, biang, bing, pian, pin, miao, miu, miong, di, tia, tie, nia, nie, shui, shuan, chun, chuang, chu, chua, zhun, zhuang, cheng, chong, niao, niu, liao, liu, rai, rei, chai, chei, jün, qü, zai, ze, zha, zhe, ca, ce, sou, san, hun, huang, kua, kuo, sen, sang, nui, nuan, tua, tuo, suo, cui, dui;

– прослушав аудио-фрагмент выберите из предложенного списка произнесенные слова:

māma, bàba, gēge, dìdi, jiějie, mèimei, nǎinai, yèye, sūnzi, nǐmen, wǒmen, tāmen, péngyoumen, wǒ de, nǐ de, tā de, lǎoshī de, nán de, péngyou de, hóng de, huáng de, lán de, lǜ de, hǎo ma, máng ma, chī ma, hē ma, lèi ma, kùn ma, lái le, shuǐjiào le, lěng le, xiàoyǔ le, xiào le, kù le, kàn le, dàifu, dìfang, shénme, zěnme, zhème, nàme;

– прослушайте аудиозапись, подчеркните те, многосложные сочетания, где тоны произнесены правильно/неправильно:

jiànzhùshī, yínhángjiā, zhèngzhìjiā, mójiégōng, jiàoyùjiā, shòupiàoyuán, túshūguǎn, bówùguǎn, yuèlǎnshì, pīngpāngqiú, bīngqílín, xǐshǒujiān, jìnglìxué, zhàoxiàngjī, bǎopínggōng, bǐjìběn, jiùhuǒchē, fúwùyuán, tiānxiégōng, jìngdiànxié, lǐfàshī, fúwùyuán, qīngsǎogōng, tiàowǔzhě, xiāofángyuán, huánwèichē, yùndòngxié, báiyánggōng, liánmǐnxīn, zuìzégǎn;

– на основании прослушанного аудио, расставьте знаки тонов в предложениях:

Women ban qu Zhongguo xue hanyu.

Ni mama mang ma?

Ni qu naer?

Ni zhidao tushuguan zai naer?

Wo xihuan kan shu;

– запишите предложения, в которых допущены фонетические ошибки, согласно прослушанной аудиозаписи.

Самой сложной для студентов группой упражнений являются задания без зрительной опоры, однако выполнение упражнений именно без зрительной опоры способствует скорейшему закреплению тоно-ритмической структуры китайского языка, поскольку постоянное повторение звукового ряда с тоновым оформлением без визуализации наиболее эффективно развивает аудиальную память студентов. Основу каждого урока Модуля 2 составляют упражнения на восприятие и имитационное воспроизведение тонов, далее упражнения подбираются по принципу отработки одного из компонентов суперсегментного уровня (сила, интонация, паузация, темп речи и так далее).

Так, для формирования навыка правильного интонационного членения предложений, постановки пауз, сильного выделения логически значимых слов, отработки темпа речи используются следующие языковые и условно-речевые упражнения:

– прослушайте аудио-запись текста, расставьте знаки паузации (|) в предложениях, самостоятельно прочитайте текст, сохранив паузационный рисунок;

– прослушайте предложения, подчеркните слова или словосочетания, которые наиболее сильно выделены диктором, объясните причину выделения именно этих слов;

– прочитайте текст, расставьте паузационные знаки, затем прослушайте аудио-запись текста, обсудите результаты в группах/парах;

– прослушайте аудио-записи аутентичных речевых ситуаций, охарактеризуйте особенности речи говорящих, попытайтесь повторить высказывания, сохранив эти особенности (подражая говорящим);

– определите интонацию и эмоциональную окраску предложения;

– прочитайте и выучите наизусть скороговорку/стихотворение/песню сохранив правильный тоно-ритмический рисунок и так далее.

Формирование навыков суперсегментного уровня - достаточно сложный и долгий процесс, который необходимо продолжать как на среднем, так и продвинутом этапе изучения иностранного языка, высокоразвитые ритмико-интонационные навыки студентов позволяют устранить акцент в процессе коммуникации, что в свою очередь свидетельствует о высоком уровне владения языком.

В качестве самоконтроля студентами самостоятельно выполняется срез, состоящий из нескольких заданий, направленных на проверку ритмико-интонационных навыков. Выполнение среза является обязательным этапом завершения освоения каждого модуля, поскольку результаты среза показывают уровень освоения компонентов ритмико-интонационных навыков. В случае низкого показателя учащимся предлагается дополнительный комплекс упражнений с заданиями различного уровня сложности на углубленное изучение и отработку компонентов ритмико-интонационных навыков. Самостоятельная организация контроля развивает такие качества студентов как личная ответственность, умение устранять информационные пробелы, углублять полученные знания и совершенствовать навыки, также следует отметить, что самостоятельная работа студентов в лингвоцифровой образовательной среде способствует развитию цифровой грамотности и готовит будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации общества.

В рамках аудиторной работы в Модуле 2 применяется режим индивидуального, парного, группового и фронтального взаимодействия; выполняются следующие условно-речевые и речевые упражнения, направленные на развитие навыка аудирования и говорения, имеющие рецептивно-продуктивную и продуктивную направленность:

- повторите за диктором слоги/слова/предложения правильно произнеся тоны;
- прослушайте монологическое выступление одного из студентов, задайте вопросы к его речи;

– рассмотрите представленные коллизийные ситуации (наличие фонетических ошибок в речи говорящих), найдите в чем их причина, какие меры необходимо принять для их дальнейшего предотвращения.

– посмотрите фрагмент из китайского фильма/сериала, распределите роли в группе и разыграйте ситуацию из видео (попытайтесь сохранить интонации и эмоции персонажей);

– выберите скороговорку из списка предложенных, озвучьте ее совместно в группе постепенно увеличивая скорость;

– попробуйте произнести предложенные фразы, используя речевые характеристики персонажей (пожилой человек, ребенок, молодая девушка, мужчина с низким голосом), попытайтесь сохранить тоно-ритмический рисунок.

– прослушайте аудио-запись, расставьте знаки тонов над словами;

– на основании аудио-фрагмента выделите интонационно выделенные слова;

– запишите фонетическое руководство к предложенному тексту, не забудьте расставить знаки тонов и пауз;

– прослушайте аудио-запись, подчеркните ошибки в произношении;

– прослушайте аудио-запись, подчеркните слова, тоны в которых указаны неверно и так далее.

Совместное выполнение подобных упражнений и дальнейший разбор ошибок способствуют скорейшему закреплению ритмико-интонационных навыков у студентов, помогает устранить боязнь публичных выступлений и страх допущения фонетических ошибок.

По окончании второго модуля снова проводится промежуточный контроль в форме тестирования, результаты студенты также вносят в «Дневник личных результатов студента», где они уже могут увидеть свою положительную или отрицательную динамику. Далее, заполнив анкету, студенты приступают к рефлексии полученных данных.

В случае наличия положительной динамики – успешных результатов тестирования, а также роста мотивации по прохождению анкетирования, можно говорить об эффективности применяемой нами методики и повышении уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов.

Если динамика отрицательная, например, результаты тестирования ухудшились по сравнению с предыдущим показателем, то имеет смысл обратиться к дополнительному комплексу упражнений, после чего снова повторить тестирование.

Как правило, низкий результат тестирования ведет к снижению уровня мотивации студентов, о чем свидетельствуют данные анкетирования, в этом случае следует наиболее детально подвергнуть осмыслению причину допущенных ошибок, а также осмыслить стратегию дальнейшего обучения: увеличить количество выполняемых упражнений и выделяемого на их отработку времени. В случае проявления стагнационных показателей (результаты по итогам промежуточного контроля и анкетирования остаются на прежнем уровне), также имеет смысл обратиться к дополнительному комплексу упражнений, среди которых есть задания творческого характера на повышение уровня мотивации и интереса студентов к обучению.

«Модуль 3 – контрольно-репродуктивный». Данный модуль содержит три урока, основной целью которых является интеграция и закрепление компонентов сегментного и суперсегментного уровня слухопроизносительных навыков, а также итоговый контроль по результатам прохождения трех модулей. Достижение поставленной цели осуществляется посредством выполнения условно-речевых упражнений репродуктивного и рецептивно-репродуктивного характера.

Выбор репродуктивного типа упражнений обусловлен их спецификой, согласно определению, предложенному Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, «репродуктивные упражнения – это тип упражнений, направленный на устное или письменное воспроизведение услышанного или прочитанного материала» [Азимов, Щукин, 2009]. Упражнения в электронном пособии подобраны

согласно принципу творческой репродукции – воспроизведение материала связано с такими мыслительными операциями, как преобразование, дополнение, сужение, обобщение, конкретизация, углубление, оптимизация и так далее.

В данном модуле, в отличие от предыдущих, отсутствует теоретических блок, наиболее часто возникающие у студентов вопросы оформлены при помощи текстовых гиперссылок. В этой связи, основу «Модуля 3» составляют упражнения практического блока. Комплекс репродуктивных и рецептивно-репродуктивных упражнений – необходимая составляющая при обучении всем видам речевой деятельности, в частности при обучении говорению и аудированию. Так, согласно структуре слухопроизносительных навыков, репродуктивная деятельность учащихся должна быть направлена на:

- выявление и понимание основных элементов текста на слух (без визуальной опоры);
- формирование умений, связанных с языковыми догадками, на основе услышанного материала;
- развитие слухового внимания и контроля в процессе коммуникации;
- анализ тоно-ритмической организации слов/словосочетаний/предложений;
- составление диалогических и монологических высказываний с применением ранее изученных речевых моделей (фраз-клише);
- развитие оптимального темпа устных высказываний и так далее.

Примерами таких репродуктивных и рецептивно-репродуктивных упражнений могут быть следующие задания (Приложение № 4.4):

- заполните пропуски в таблице, прослушав аудио-запись (инициали/финали/тоны):

	a	i	ui	ang	en	o
b	ba					
zh			zhui			
w				wang		

- прослушайте аудио-запись текста, ответьте на вопросы диктора по содержанию фрагмента;
- на основании прослушанной аудио-записи, составьте план-содержание диалога, монолога;
- прослушайте аудио-фрагмент текста, на основании услышанного продолжите текст, поддерживая сюжетную линию;
- прослушав аудио-запись выделите ошибки в произношении диктора, обсудите результаты в парах/группах;
- выберите тему диалога из предложенного перечня, озвучьте в паре диалог, используя фразы-клише (контролируйте темп речи, сохранив тоно-ритмический рисунок высказываний);
- опираясь на уже имеющиеся реплики диалога, продолжите его содержание, разыграйте диалог в паре;
- задайте вопросы к монологическому высказыванию выступающего, используйте вопросы-клише;
- прочитайте и выучите наизусть скороговорку, с каждым разом увеличивайте темп при произнесении.

Комплекс репродуктивных упражнений направлен не только на заучивание и воспроизведение готового материала, но и творческое преобразование заданий, неподготовленную речь, развитие контроля собственной речи и содержания речи оппонента.

В завершении данного модуля студентам предлагается срез-самоконтроль, включающий задания разной сложности, чтобы студенты могли оценить достигнутый уровень владения слухопроизносительными навыками и при необходимости выполнить дополнительный комплекс упражнений на отработку того или иного компонента сегментного или суперсегментного уровня. Данный срез позволяет студентам структурировать ранее полученные знания и умения, отработать аудитивные и артикуляционные навыки, подготовив себя к промежуточному тестированию на определение уровня

владения слухопроизносительными навыками по результатам освоения трех модулей.

Целью корректирующего модуля является устранение ошибок, индивидуальная работа обучающихся над совершенствованием конкретных компонентов слухопроизносительных навыков, вызывающих наибольшее затруднение в процессе коммуникации. На основании результатов промежуточного контроля и итогов анкетирования студенты смогут определить стратегию корректирующих действий и приступить к их выполнению. Так, корректирующая стратегия предусматривает четыре этапа (рисунок №13), согласно которым студентами самостоятельно определяется комплекс упражнений на отработку конкретного компонента или нескольких компонентов, вызывающих затруднения в процессе коммуникации.



На первом этапе необходимо определить наиболее проблемные компоненты слухопроизносительных навыков: проанализировав результаты срезов и промежуточных контрольных, выявить те задания и упражнения, которые вызвали наибольшие сложности, а также выделялись студентами как затруднительные в анкетировании.

Также, преподавателю необходимо изучить результаты рефлексии на предмет выявления причин возникновения ошибок, достаточно часто причиной может быть невнимательность, поспешность или иные незначительные факторы. Однако, в случае обнаружения более серьезных оснований, таких как непонимание, отсутствие теоретических знаний необходимо вернуться к содержанию модуля, в котором рассматривается данный компонент. Это определяет выбор конкретного комплекса упражнений в электронном пособии, комплексы упражнений корректирующего модуля структурированы по принципу отработки конкретного компонента сегментного или суперсегментного уровня. Заключительным этапом стратегии является срез-самоконтроль, предназначенный для определения результатов выполнения корректирующих процедур.

Предлагаемая нами корректирующая стратегия предусматривает наличие как отрицательной, так и положительной динамики результатов студентов. Так, в случае устойчивой положительной динамики, т.е. отсутствие ярко выраженных проблем с компонентами сегментного и суперсегментного уровня, а также в процессе коммуникации, соответствующей начальному уровню освоения китайского языка, студентам предлагается комплекс заданий, направленных на дальнейшее совершенствование слухопроизносительных навыков на более продвинутом уровне.

Освоение корректирующего модуля связано с завершением учебно-познавательного этапа предлагаемой нами методики и переходу к контрольно-оценочному этапу, целью которого является заключительная коррекция полученных знаний и умений, а также проверка уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов. Итоговый контроль осуществляется посредством электронного тестирования и анкетирования. В ходе тестирования выполняется ряд заданий, направленных на проверку теоретических и практических знаний по фонетике китайского языка.

Согласно планируемому результату методики формирования слухопроизносительных навыков студентов, мы предполагаем, что применение

вышеописанного поэтапного организационно-содержательного компонента позволит студентам достигнуть не ниже среднего уровня сформированности слухопроизносительных навыков.

2.3 Опытно-экспериментальная проверка эффективности предлагаемой методики

В соответствии с целью исследования проводимый нами эксперимент следует отнести к формирующему виду, содержательной особенностью которого является сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп. На основании статистических процедур сравниваются результаты экспериментальной и контрольной групп, полученные в ходе промежуточного и итогового контроля.

Целью опытно-экспериментальной работы является проверка эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей языкового факультета в цифровой образовательной среде педагогического вуза.

Согласно условиям организации, проводимый нами эксперимент относится к естественному, поскольку протекает в рамках педагогического процесса вуза.

В качестве гипотезы эксперимента мы выдвинули положение: если данные опытно-экспериментальной работы покажут рост уровня владения студентами слухопроизносительными навыками после прохождения курса с применением разработанной нами методики, то это будет свидетельствовать о ее эффективности и целесообразности применения в образовательном процессе вуза.

Уровень (в соответствии с результатами тестирования) сформированности слухопроизносительных навыков студентов определяется на основании предложенных нами критериев и оценивается по процентному соотношению правильно выполненных заданий, соответствующих разработанной нами шкале (таблица 2).

Процентная шкала критериев оценки уровня сформированности
слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения
китайскому языку

Составляющий компонент слухопроизносительных навыков	Критерии	Дескрипторы	Уровень	Показатель в процентном соотношении правильно выполненных контрольных заданий
Артикуляционный компонент	Владение артикуляционной базой китайского языка	Значительное количество ошибок при произнесении звуков китайского языка, замедленный темп речи, большое количество пауз. Периодические ошибки в слогоразделе. Пробелы в теоретических знаниях китайской фонетики.	Низкий	0% – 35%
		Незначительные ошибки при воспроизведении звуков, низкий или средний темп речи, небольшое количество пауз. Умение правильно делать слогораздел. Неточности в теоретических знаниях о фонетике китайского языка.	Средний	36% – 50%
		Неточности в звуковом ряде в процессе коммуникации, не влияющие на понимание смысла собеседником. Безошибочный слогораздел. Средний или высокий темп речи, могут присутствовать незначительные запинки. Владение знаниями в области теоретической фонетики.	Выше среднего	51% – 75%

		Безошибочное воспроизведение звуков китайского языка, верный слогораздел. Сохранение высокого темпа речи в процессе коммуникации, владение знаниями в области теоретической фонетики.	Высокий	76% – 100%
Аудитивный компонент	Владение перцептивной базой китайского языка	Низко развитый фонематический слух, неумение воспринимать слоги/слова на слух. Отсутствие или частичное слуховое внимание и контроль. Неразвитый звуковысотный слух – неумение определять тоны на слух.	Низкий	0% – 35%
		Периодические ошибки в процессе восприятия речи на слух, пропуск ошибок и неточностей говорящего. Низкий уровень развития звуковысотного слуха – непонимание тоно-ритмической организации высказываний.	Средний	36% – 50%
		Незначительные ошибки в процессе речевого восприятия. Умение на слух выявлять неточности и ошибки в произношении. Развитый звуковысотный слух – понимание на слух тоно-ритмической организации высказывания. Допущение неточностей в тоно-ритмической организации слов, предложений.	Выше среднего	51% – 75%
		Владение фонематическим слухом. Умение на слух выявлять неточности и ошибки в произношении. Безошибочное определение тоно-	Высокий	76% – 100%

		ритмической структуры слова/словосочетания.		
Ритмико-интонационный компонент	Владение просодией китайского языка	Отсутствие или минимальное тонирование слов процессе коммуникации. Незнание правильной тоно-ритмической организации слов. Низкий темп речи, неверное интонационное членение предложений. Неправильная акцентуация в предложении.	Низкий	0% – 35%
		Значительное количество ошибок в тоно-ритмической структуре слов, низкий или средний темп речи. Частично правильное расставление пауз и акцентов в предложениях.	Средний	36% – 50%
		Незначительные ошибки в воспроизведении тонов, средний или высокий темп речи, позволяющий сохранять интонацию и акцентуацию предложений.	Выше среднего	51% – 75%
		Точность при воспроизведении тонов с сохранением высокого темпа речи. Умение, согласно нормам китайского языка, правильно расставлять в высказывании акценты и интонацию. Сохранение тоно-ритмического рисунка высказывания идентичного носителю языка.	Высокий	76% – 100%

Апробация разработанной педагогической технологии развития слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку проводилась в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». С 2016 по 2021 год на факультете иностранных языков на 1 курсе обучалось 203 студента по направлению подготовки: Педагогическое образование, профиль: Иностранный

(китайский) язык и иностранный (английский) язык), из них 102 человека составили *экспериментальную группу*, проходившую обучение с применением разработанной нами педагогической технологии, 101 студент составил *контрольную группу* и обучался согласно стандартной программе по предмету «Практическая фонетика» (таблица 3).

Таблица 3

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе					
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15
	Общее количество человек в период 2016-2021 г.: 102					
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16
	Общее количество человек в период 2016-2021 г.: 101					
Итого за период 2016-2021 г.: 203						

Опытно-экспериментальная работа состояла из пяти этапов:

1. *Подготовительный* – изучение теоретико-методологических основ и анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, разработка методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза, разработка электронного комплекса упражнений.

2. *Вводно-диагностирующий этап* – знакомство со структурой курса, его основными компонентами (содержание модулей, комплекс упражнений, «Дневник личных результатов» формирования слухопроизносительных навыков), анкетирование студентов. Целью анкетирования было выявление начального уровня мотивации и готовности студентов к формированию слухопроизносительных навыков в процессе обучения китайскому языку, определение понимания важности улучшения этих навыков для дальнейшего профессионального совершенствования.

3. *Собственно экспериментальный этап* проводился в соответствии с организационно-содержательным компонентом методики и его поэтапной

модульной организацией обучения. Каждый учебный модуль включает широкий комплекс упражнений и различные организационные формы работы преподавателя и студентов. Завершение каждого модуля сопровождалось обязательным промежуточным контролем для установления результатов изучения модуля, анкетированием и последующей рефлексией студентов.

4. *Контрольно-оценочный этап* – итоговое тестирование и анкетирование, целью которых является установление эффективности обучения с применением разработанной нами методики, выявление уровня владения студентами слухопроизносительными навыками на начальном этапе обучения китайскому языку в лингвоцифровой образовательной среде, согласно установленным критериям.

5. *Результативный этап* – подведение итогов проведенной нами опытно-экспериментальной работы: анализ и систематизация выявленных данных, оформление выводов исследования.

Для проведения эксперимента следует обозначить варьируемые и неварьируемые условия его реализации. К варьируемым условиям можно отнести использование в экспериментальной группе разработанного нами электронного комплекса упражнений, организацию процесса обучения с применением возможностей лингвоцифровой образовательной среды и применение в контрольной группе учебных пособий, предусмотренных учебной программой предмета «Практическая фонетика», а также стандартную реализацию учебного процесса, без электронно-цифровых технологий.

Неварьируемые условия эксперимента представляют собой следующие показатели: изучение китайского языка в качестве первого иностранного языка согласно профилю подготовки; одинаковый уровень подготовки студентов – освоение китайского языка «с нуля»; относительно одинаковая наполняемость групп; равное количество часов, отведенного на освоение дисциплины «Практическая фонетика».

Промежуточный и итоговый контроль осуществлялись в форме электронного тестирования, анкетирование и заполнение «Дневника личных результатов» также проводилось в электронном формате.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с применением таких методов исследования как: анкетирование, тестирование, математическая обработка и анализ полученных данных.

Содержание *подготовительного этапа* эксперимента было подробно описано нами в первой главе настоящего исследования: в результате теоретико-методологического осмысления проблемы, была предложена методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

На *вводно-диагностирующем этапе* преподаватель познакомил студентов экспериментальной группы с содержанием и структурой курса, его составными компонентами, такие как модульная организация процесса обучения, возможности лингвоцифровой образовательной среды, электронный комплекс упражнений и «Дневник личных результатов».

Студентам контрольной группы было предложено ознакомиться со стандартным учебным пособием по фонетике китайского языка, предусмотренным рабочей программой дисциплины «Практическая фонетика». Далее студенты заполнили анкету на выявление уровня мотивации к совершенствованию собственных слухопроизносительных навыков (вопросы анкетирования в Приложении 2.1). Среди вопросов анкетирования студентам следовало оценить собственное желание и понимание целесообразности развития слухопроизносительных навыков в целях профессионального совершенствования, оценив их по четырех бальной шкале (0 баллов – низкий уровень, 1 балл – средний уровень, 2 балла – уровень выше среднего, 3 балла – высокий уровень).

Результаты анкетирования студентов представлены в таблице 4:

Обобщенные результаты вводно-диагностирующего анкетирования
студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	1,7	1,4	1,5	1,7	1,5	1,4	1,5
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	1,6	1,6	1,5	1,8	1,5	1,6	1,6

В таблице 4 представлены результаты вводно-диагностирующего анкетирования, показывающие уровень начальной мотивации студентов. Согласно полученным данным средний балл экспериментальных групп за период обучения с 2016 по 2021 год составляет 1,5 балла, в то время как показатель в контрольных группах за тот же период 1,6. Более подробные данные анкетирования изложены в таблице 4.1, кроме среднего показателя баллов по группам, в таблице также представлена развертка в количественном и процентном соотношении ответов учащихся в уровневом соответствии. Поскольку выявление среднего балла не может быть целым числом, по нашему мнению, следует задать уровеньный диапазон значений, так низкому уровню мотивации соответствуют результаты со средним баллом от 0 до 0,9; среднему уровню – от 1 до 2 баллов, уровень выше среднего оценивается от 2,1 до 2,6 балла, высокий уровень мотивации студентов – от 2,7 до 3 баллов.

Таблица 4.1

Результаты вводно-диагностирующего анкетирования
студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни								Средний балл в группе			
			Низкий		средний		выше среднего		высокий					
			диапазон 0-0,9 балла		диапазон 1-2 балла		диапазон 2,1-2,6 балла		диапазон 2,7-3 балла					
			кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл				
Экспериментальные группы	2016-2017	18	2	0,6	2	1	1	2,1	2	2,7	1,7			
					1	1,2	1	2,4						
					1	1,4	2	2,2	1	2,8				
					3	1,5	2	2,3						
	2017-2018	17	2	0,7	3	1,1	3	2,3	1	2,8		1,4		
					2	1,3								
					1	0,9							2	1,4
					3	1,2								
	2018-2019	17	2	0,7	2	1,3	3	2,2	2	2,8	1,5			
					3	0,9							4	1,5
													1	0,8
					2019-2020	18							1	0,9
	2	1,3	3	2,4										
	4	1,2	2	2,5										
	2020-2021	17	1	0,5	1	1	3	2,2	2	2,8		1,5		
					1	0,6							2	1,7
1					0,7	1	1,1	1			2,4			
2					0,9	2	1,5							
15		17	2	0,9	1	1	1	2,1	1	2,8	1,4			
					2	1,2								
1	0,7	3	1,1	2	2,3									
		2	1,4											
Контрольные группы	2016-2017	17	2	0,5	1	1,7	2	2,1	2	2,8	1,6			
					1	0,9	1	1,3				2	2,3	

			2	0,8	2	1,1	2	2,6			
2017-2018	16	1	0,6	2	1,5	2	2,1	1	2,9	1,6	
		1	0,8								
		1	0,9	3	1,7	3	2,4				
		2	0,5								
2018-2019	18	2	0,9	2	1,2	2	2,5	1	2,7	1,5	
		1	0,8	2	1,3						
		1	0,6	3	1,6						
		1	0,5	3	2						
2019-2020	18	1	0,7	3	1,5	2	2,2	1	2,7	1,8	
		2	0,8			2	2,4	1	2,8		
		2	0,9			3	2,5	1	2,9		
2020-2021	16	2	0,9	3	1,4	3	2,2	1	2,7	1,5	
		3	0,8	3	1,7	1	2,6				
	16	2	0,8	1	1	2	2,4	2	2,8	1,6	
		1	0,9	2	1,1						
		3	1,3	2	2,7						

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень начальной мотивации студентов в экспериментальной и контрольной группах в промежуток времени 2016-2021 год является примерно одинаковым и соответствует среднему уровню мотивации. Студентам экспериментальной группы предлагается внести полученные данные анкетирования в «Дневник личных результатов» и провести письменную рефлексию уровня личной мотивации, а затем обсудить в группе. В контрольной группе результаты анкетирования обсуждаются в группе с преподавателем.

Собственно экспериментальное обучение проводилось согласно содержанию разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков студентов, а именно ее учебно-познавательным этапом.

Учебно-познавательный этап организован в систему модулей, содержание и строгая алгоритмичная структура которых предполагает наличие в каждом таких элементов как: задача, средства обучения (разработанный электронный комплекс упражнений), формы взаимодействия субъектов учебного процесса, а также промежуточный контроль. Так, задачей первого «Модуля формирования сегментного уровня» является освоение аудитивных и артикуляционных навыков студентов, что достигается в процессе выполнения упражнений:

- на формирование и развитие фонетико-фонематического и интонационного слуха (выделение из потока речи значимых элементов; разделение услышанного потока речи на составные компоненты; определение тонов, интонации, постановка акцента в предложении согласно аудиозаписи; упражнения на поиск фонетических ошибок и т.д.);

- упражнение на отработку артикуляционных навыков (многократное повторение конкретных звуковых явлений; имитационные упражнения; повторение за/с диктором, сделать тонированную и интонационную разметку текста, комбинирование в группы слов согласно общим фонетическим признакам и так далее).

Данный модуль содержит разные формы работы: индивидуальная, групповая, самостоятельная деятельность студентов.

Контроль данного модуля осуществляется посредством промежуточного тестирования и анкетирования (Приложения 2.1 и 3), вопросы анкеты соответствуют по форме и структуре анкетированию, проведенному на вводно-диагностическом этапе. Результаты анкетирования по итогам прохождения каждого учебного модуля позволяют установить изменение уровня мотивации студентов. Учащимся предлагается произвести рефлексию по установлению характера индивидуальных ошибок, наметить стратегию их исправления, что, в свою очередь, способствует повышению уровня мотивации учащихся.

Промежуточный контроль проходил в форме электронного тестирования с аудио-вопросами. Тест состоял из 25 заданий, включавших себя вопросы с множественным выбором с одним правильным ответом, на восстановление

соответствия, задания открытого типа и др. Каждое задание теста оценивается в 1 балл, таким образом, максимальный полученный балл за выполнение промежуточного контроля 25.

Обобщенные результаты промежуточного тестирования по окончании изучения «Модуля 1 – формирование сегментного уровня» представлены в процентном соотношении в таблице 5.

Таблица 5

Обобщенные результаты промежуточного тестирования по итогам первого модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг. на выявление уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты промежуточного тестирования по итогам первого модуля (средний показатель в группе в баллах и процентах)	11 б. 44%	10 б. 40 %	10 б. 40%	12 б. 48%	9,5 б. 38%	9 б. 36 %	10 б. 41 %
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты промежуточного тестирования по итогам первого модуля (средний показатель в группе в баллах и процентах)	10 б. 40 %	10,5 б. 42%	8,5 б. 34 %	11 б. 44%	8 б. 32 %	9 б. 36 %	9,5 б. 38 %

Более подробные сведения о результатах промежуточного контроля представлены в приложении 5.1 (таблица 5.1).

Итак, согласно представленным результатам промежуточного тестирования, по завершении изучения первого модуля, было выявлено, что

средние показатели в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаковые: 10 и 9,5 баллов соответственно (41% и 38 % выполненных верно заданий), что, согласно принятой нами шкале оценивания, равняется среднему уровню сформированности слухопроизносительных навыков. Данный показатель является достаточно низким в диапазоне среднего уровня владения слухопроизносительными навыками, что говорит о необходимости формирования слухопроизносительных навыков студентов с применением разработанной нами методики. Помимо промежуточного тестирования студентам предлагается ответить на вопросы промежуточного анкетирования (Приложение 3 и 2.1) для установления личного уровня мотивации и готовности к дальнейшему развитию слухопроизносительных навыков. Структура анкетирования сходна с анкетой предложенной обучающимся на вводно-диагностирующем этапе. Обобщенные результаты анкеты представлены в таблице 5.2, подробная развертка результатов представлена в приложении 5.1 таблица 5.3.

Таблица 5.2

Обобщенные результаты промежуточного анкетирования по итогам первого модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	1,8	1,7	1,8	1,7	1,7	1,5	1,7
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	1,7	1,6	1,7	1,8	1,6	1,6	1,6

Результаты промежуточного анкетирования показали увеличение уровня мотивации в экспериментальной 1,7 балла группе и сохранение показателя в

контрольной группе 1,6 балла. Средний показатель в экспериментальной группе увеличился на 0,2 балла, что свидетельствует о росте мотивации студентов в процессе обучения, понимании необходимости развивать и совершенствовать слухопроизносительные навыки. Несмотря на то, что средний показатель в контрольной группе остался прежним, индивидуальные результаты по группам также изменились в сторону увеличения на сотые доли показателя.

Итоги промежуточного тестирования и анкетирования студентам экспериментальной группы предлагается внести в «Дневник личных результатов» и провести рефлексию полученных данных, осмыслить динамику уровня мотивации по сравнению с первым анкетированием. В контрольной группе рефлексия полученных результатов проводится в форме групповой дискуссии.

Освоение второго модуля связано с формированием у студентов навыков суперсегментного уровня, что достигается в процессе выполнения комплекса упражнений, направленных на отработку восприятия и воспроизведения тонов, правильном интонационном членении предложений, выделении значимых по смыслу слов и словосочетаний, поддержание высокого темпа речи и т.д. По окончании второго модуля студенты повторяют процедуру промежуточного тестирования и анкетирования. Тест и вопросы анкеты идентичны по форме и структуре материалам первого промежуточного контроля.

Обобщенные результаты промежуточного контроля по итогам второго модуля представлены в таблице 6, индивидуально-групповые результаты тестирования отражены в приложении 5.2 таблица 6.1.

Таблица 6

Обобщенные результаты промежуточного тестирования по итогам
второго модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.
на выявление уровня сформированности слухопроизносительных
навыков студентов

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты промежуточного тестирования по итогам второго модуля (средний показатель в группе в баллах и процентах)	12 б. 48 %	10 б. 40 %	11 б. 44 %	13 б. 52 %	10,5 б. 42 %	10 б. 40 %	11 б. 44,3 %
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты промежуточного тестирования по итогам второго модуля (средний показатель в группе в баллах и процентах)	9 б. 36 %	10,5 б. 42 %	10 б. 40 %	8,5б. 36 %	10,5 б. 42 %	9 б. 36 %	9,5 б. 38 %

Представленные в таблицах данные говорят о повышении уровня слухопроизносительных навыков студентов как экспериментальной, так и контрольной группы. Итогом промежуточного тестирования стали следующие цифры: средний показатель экспериментальной группы составил 11 баллов (44,3 % правильно выполненных заданий), показатель контрольной группы 9,5 балла (38,6 % правильно выполненных заданий). Результаты экспериментальной группы на 1,5 балла превосходят показатели контрольной группы после выполнения второго промежуточного тестирования.

Предварительный сопоставительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп показывает, что уровень по-прежнему остается средним, однако динамика развития экспериментальной группы составила 1 балл (3,3 %), в то время как средний показатель контрольной группы остался без изменений 9,5 балла. Наличие положительной динамики в экспериментальной группе указывает на необходимость дальнейшего

применения разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков студентов..

Данные промежуточного анкетирования предложены в таблице 6.2 и таблице 6.3 (приложение 5.2).

Таблица 6.2

Обобщенные результаты промежуточного анкетирования по итогам второго модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	2	1,8	1,9	2	1,9	1,8	1,9
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	1,9	1,7	1,7	1,9	1,7	1,8	1,7

Результаты промежуточного анкетирования также показали положительную динамику, средний балл составил 1,9 и 1,7 в экспериментальной и контрольной группах соответственно. В экспериментальной группе показатель возрос на 0,2 балла, в контрольной на 0,1 балла, что говорит о возросшем уровне мотивации студентов в процессе обучения фонетике китайского языка, пониманию необходимости совершенствования слухопроизносительных навыков. Студенты экспериментальной группы смогли провести осмысление полученных данных в форме рефлексивного рассуждения в «Дневнике личных результатов», а затем обсудить в группе. В контрольной группе рефлексия данных тестирования и анкетирования проводилась, как прежде, в форме групповой дискуссии.

Далее следовало изучение третьего «контрольно-репродуктивного» модуля, основной целью которого является закрепление полученных знаний и умений первого и второго модуля: интеграция сегментного и суперсегментного уровня. Поставленная цель достигается при выполнении комплекса упражнений и закреплении полученных знаний при помощи срезсамоконтроля. Завершение изучения третьего модуля сопровождается проведением заключительного промежуточного контроля. Результаты третьего промежуточного контроля представлены в таблице 7 и 7.1 (приложение 5.3).

Таблица 7

Обобщенные результаты промежуточного тестирования по итогам третьего модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг. на выявление уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты промежуточного тестирования по итогам третьего модуля (средний показатель в группе в баллах и процентах)	14 б. 56 %	11 б. 44 %	13 б. 52%	15 б. 60 %	12 б. 48 %	11 б. 44 %	12,6 б. 50,6 %
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты промежуточного тестирования по итогам третьего модуля (средний показатель в группе в баллах и процентах)	11 б. 44 %	10,5 б. 42 %	10 б. 40 %	11 б. 44 %	10,5 б. 42 %	9 б. 36 %	10,3 б. 41,3 %

Результаты третьего промежуточного контроля можно представить в следующих цифрах: средний показатель экспериментальной группы составил

12,6 балла (50,6 %), что на 1,6 балла больше промежуточного тестирования по результатам второго модуля; средний показатель контрольной группы – 10,3 балла (41,3 %), что на 0,8 балла больше предыдущего показателя.

Приведенные усредненные данные экспериментальной и контрольной групп, по-прежнему, соответствуют среднему уровню сформированности слухопроизносительных навыков согласно разработанной нами шкале, однако показатель экспериментальной группы, составивший 12,6 балла (50,6 %) находится в пограничном положении между средним уровнем и выше среднего, при начальных показателях по итогам первого промежуточного контроля в 10 баллов (41 %), подобная положительная динамика свидетельствует о необходимости продолжения формирования и развития слухопроизносительных навыков студентов с применением разработанной нами педагогической технологии.

Наличие положительной динамики в результатах тестирования отразилось на мотивационном уровне студентов, что можно увидеть в показателях анкетирования таблица 7.2 и 7.3 (приложение 5.3)

Таблица 7.2

Обобщенные результаты промежуточного анкетирования по итогам третьего модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	2,3	2	2,1	2,1	2	2,1	2,1
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты анкетирования (средний балл в группе)	1,9	1,7	1,7	1,8	1,9	1,8	1,8

Повышение уровня слухопроизносительных навыков по результатам промежуточного тестирования способствовало повышению уровня мотивации к обучению студентов экспериментальной группы. Показатель третьего промежуточного анкетирования вырос на 0,2 балла по сравнению с предыдущим анкетированием и составил 2,1 балла, данный показатель находится в пределах уровня выше среднего, что также способствовало положительному мотивационному настрою студентов, что было отражено в «Дневнике личных результатов» в рефлексивном самоанализе.

Согласно приведенным в таблице 7.3 (приложение 5.3) данным, показатель контрольной группы также повысился, однако в меньшей степени, положительная динамика составила 0,1 балла, при этом студенты не отметили особого повышения личной мотивации в устном рефлексивном анализе.

Таким образом, к моменту прохождения третьего промежуточного анкетирования показатель уровня мотивации в экспериментальной группе увеличился на 0,6 (с 1,5 до 2,1 балла), а в контрольной группе на 0,2 балла (с 1,6 до 1,8 балла). Опираясь на рефлексивный анализ студентов, следует отметить, что одним из наиболее мотивирующих факторов экспериментальной группы стало применение в учебном процессе электронного комплекса упражнений, а также внедрение в учебный процесс возможностей цифровой образовательной среды.

Заключительный «Модуль 4» направлен на коррекцию полученных студентами знаний и умений в процессе освоения первых модулей, автоматизацию способностей к восприятию и воспроизведению компонентов слухопроизносительных навыков посредством комплекса упражнений. Завершение данного модуля связано с самостоятельным выполнением среза, направленного на подготовку студентов к итоговому контролю.

Выполнение итогового контроля студентов происходило на *контрольно-оценочном этапе* исследования в форме тестирования и анкетирования. Тест и анкета идентичны по структуре материалам промежуточного контроля. Обобщенные результаты итогового тестирования представлены в таблице 8.

Обобщенные результаты итогового тестирования
студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.
на выявление уровня сформированности слухопроизносительных
навыков студентов

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты итогового тестирования (средний показатель в группе в баллах и процентах)	15,5 б. 62%	13,4 б. 53,6 %	13,5 б. 54%	16 б. 64 %	15,7 б. 62,8 %	12,8 б. 51,2 %	15 б. 57,9 %
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты итогового тестирования (средний показатель в группе в баллах и процентах)	11,5 б. 46 %	10,7 б. 42,8 %	10,3 б. 41,2 %	11,5 б. 46 %	11 б. 44 %	10 б. 40 %	10,8 б. 43,3 %

Более подробные данные итогового тестирования изложены в таблице 8.1, кроме среднего показателя баллов по группам, в таблице также представлена развертка в количественном и процентном соотношении ответов учащихся в уровневом соответствии.

Представленные в таблицах результаты итогового тестирования показывают значительный рост среднего показателя в экспериментальной группе: средний балл составил 15 (57,9 % правильно выполненных заданий), что на 5 баллов больше первого промежуточного тестирования.

Результаты итогового тестирования
студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.
на выявление уровня сформированности слухопроизносительных
навыков студентов

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни												Средний балл и % правильных ответов в группе
			низкий			средний			выше среднего			высокий			
			диапазон 0 – 35% 0 – 8 баллов			диапазон 36 – 50% 9 – 12 баллов			диапазон 51 – 75% 13 – 19 баллов			диапазон 76 – 100% 20 – 25 баллов			
			кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	
Экспериментальные группы	2016-2017	18	0	0	0	3	9	36	3	14	56	1	21	84	15,5 б. 62%
						3	15	60							
						2	11	44	2	17	68				
						1	18	72	2	24	96				
						1	12	48	1	19	76				
						3	10	40	3	14	56				
	2017-2018	17	1	8	32	3	11	44	2	17	68	1	24	96	13,4 б. 53,6 %
						3	12	48							
						3	10	40	3	13	52	2	24	96	
	2018-2019	17	2	8	32	3	12	48	2	14	56	2	24	96	13,5 б. 54 %
						3	10	40	3	13	52				
						2	11	44	2	15	60				
	2019-2020	18	0	0	0	2	11	44	2	17	68	2	24	96	16 б. 64 %
						2	12	48	2	14	56				

Контрольные группы	2020-2021	17	1	8	32	2	11	44	4	19	76	1	13	52	2	23	92	15,7 б.					
			1	7	28	4	12	48	3	17	68	3	24	96	62,8%								
		15	1	8	32	3	10	40	3	13	52	1	23	92	12,8 б. 51,2 %								
						1	14	56															
			3	9	36	2	17	68															
						1	18	72															
		2016-2017	17	3	8	32	4	9	36	2	13	52	2	21	80	11,5 б. 46 %							
							1	11	44														
							1	12	48	1	15	60											
							3	10	40														
2017-2018	16	3	7	24	3	9	36	3	13	52	1	22	88	10,7 б. 42,8 %									
					3	10	44																
					3	11	44																
2018-2019	18	1	7	28	2	9	36	2	16	64	1	21	84	10,3 б. 41,2 %									
					2	11	44																
					2	5	20	1	17	68													
					2	6	24								1	12	48						
2019-2020	18	1	8	24	4	9	36	1	13	52	1	23	80	11,5 б. 46 %									
					4	10	40								2	14	56						
					4	11	44								1	15	60						
2020-2021	16	2	5	20	3	9	36	2	13	52	1	21	84	11 б. 44 %									
					1	7	28								4	10	40	1	15	60	1	22	92
					1	8	32																
	16	2	5	20	2	9	36	2	13	52	1	20	80	10 б. 40 %									
					4	7	28								3	10	40	2	14	56			

Согласно предложенной нами шкале критериев экспериментальная группа показала уровень владения слухопроизносительными навыками «выше среднего», в то время как средний показатель контрольной группы по результатам итогового контроля составил 10,8 балла (43,3 % правильно выполненных заданий), что на 1,3 балла больше результата первого промежуточного тестирования.

Полученные данные позволяют нам говорить о наличии положительной динамики в экспериментальных группах, проходивших обучение с применением разработанной нами методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Положительные результаты итогового контроля подкрепляются данными анкетирования, представленного в таблицах 8.2 и 8.3.

Таблица 8.2

Обобщенные результаты итогового анкетирования
студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Испытуемые:	Количество человек в группах по годам обучения на 1 курсе						Итого:
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021		
Экспериментальные группы	18	17	17	18	17	15	102
Результаты итогового анкетирования (средний балл в группе)	2,4	2,2	2,3	2,4	2,2	2,3	2,3
Контрольные группы	17	16	18	18	16	16	101
Результаты итогового анкетирования (средний балл в группе)	2,1	1,9	1,7	1,9	2	1,8	1,9

Более подробные данные итогового анкетирования студентов изложены в таблице 8.3, кроме среднего показателя баллов по группам, в таблице также представлена развертка в количественном и процентном соотношении ответов учащихся в уровневом соответствии.

Результаты итогового анкетирования
студентов 1 курса за период 2014-2019 гг.

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни								Средний балл в группе						
			низкий		средний		выше среднего		высокий								
			диапазон 0-0,9 балла		диапазон 1-2 балла		диапазон 2,1-2,6 балла		диапазон 2,7-3 балла								
			кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл							
Экспериментальные группы	2016-2017	18	0	0	1	1,9	1	2,3	2	2,7	2,4						
							2	2,4									
					4	2	2	2,5	3	2,8							
							3	2,6									
	2017-2018	17	0	0	1	1,5	2	2,4	2	2,7		2,2					
													2	1,6			
					2	1,9	3	2,5	2	2,8							
													3	2			
	2018-2019	17	0	0	3	1,8	3	2,6	3	2,7	2,3						
												4	2	2	2,5	2	2,8
	2019-2020	18	1	0,9	1	1,8	1	2,3	2	2,7	2,4						
												1	1,9	2	2,5	3	2,9
												3	2	3	2,6	1	3
	2020-2021	17	1	0,8	1	1,7	3	2,5	2	2,8	2,2						
												2	1,8				
					1	1,9	3	2,6	2	2,9							
												2	2				
		15	0	0	0	1	1,5	3	2,4	3	2,6	2,3					
													1	1,7			
						1	1,8	3	2,6	2	3						
1													2				
Итого	2016-2017	17	1	0,9	1	1,8	1	2,5	2	2,6	2,1						

				2	1,7	3	2,3	2	2,9		
			1	0,8	2	2	1	2,6	1	3	
	2017-2018	16	1	0,7	3	1,4	3	2,5	2	2,7	1,9
			1	0,9	3	2	3	2,2			
	2018-2019	18	1	0,8	3	1,6	2	2,5	1	2,7	1,7
					3	1,5					
				0,9	3	1,7					
					4	2					
	2019-2020	18	2	0,6	4	1,4	3	2,1	1	2,7	1,9
						3	2,2	1	2,8		
						3	2,5	1	2,9		
	2020-2021	16	1	0,9	3	1,6	2	2,1	2	2,7	2
							3	1,4	4	2,5	
			16	3	0,9	3	1,3	2	2,4	2	2,7
					2	1,7	1			2,8	
					3	2					

Итоговое анкетирование также показало значительный рост уровня мотивации студентов экспериментальных групп, это выражается в следующих цифрах: средний балл составил 2,3, что на 0,6 балла больше результатов вводно-диагностического анкетирования. В свою очередь в контрольной группе по итогам обучения показатель уровня мотивации студентов вырос на 0,3 балла с 1,6 балла на вводно-диагностическом анкетировании до 1,9 балла итогового анкетирования. Результат экспериментальной группы выше результата

контрольной группы на 0,4 балла – согласно разработанной нами шкале мотивации это свидетельствует о том, что в результате обучения по разработанной нами методике уровень мотивации студентов экспериментальной группы повысился со «среднего» до «выше среднего», в то время как уровень контрольной группы остался по-прежнему «средним».

Результативный этап опытно-экспериментальной работы, представляющий собой анализ, систематизацию и интерпретацию полученных данных, подведение итогов опытно-экспериментальной работы. Согласно полученным данным можно сделать вывод, что показатель экспериментальных групп в период 2016-2021 гг. вырос на 5 баллов, в процентном соотношении показатель вырос на 16,9 %. За этот же период результат контрольных групп вырос на 1,3 балла – 5,3 %.

Таблица 9

Сводная таблица результатов промежуточного и итогового контроля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Вид контроля:	Экспериментальные группы	Контрольные группы
	усредненные показатели групп (баллы, %)	
Промежуточный контроль 1	10 баллов 41 %	9,5 баллов 38 %
Промежуточный контроль 2	11 баллов 44,3 %	9,5 баллов 38 %
Промежуточный контроль 3	12,6 баллов 50,6 %	10,3 баллов 41,3 %
Итоговый контроль	15 баллов 57,9 %	10,8 баллов 43,3 %

Приведенные результаты свидетельствуют о количественном улучшении в экспериментальной и контрольной группах (под количественным улучшением мы понимаем рост среднего показателя балла и процента правильно выполненных заданий в группе), однако итоговые цифры свидетельствуют, что в экспериментальных группах, где обучение проходило с применением разработанной нами педагогической технологией уровень студентов возрос, по завершении курса результат соответствует уровню «выше

среднего», в то время как в контрольных группах уровень остался в рамках «среднего». Наглядно продемонстрировать результаты промежуточных и итогового контроля проводимых среди студентов первого курса в период с 2016-2021 гг. позволяет диаграмма (рисунок №14).

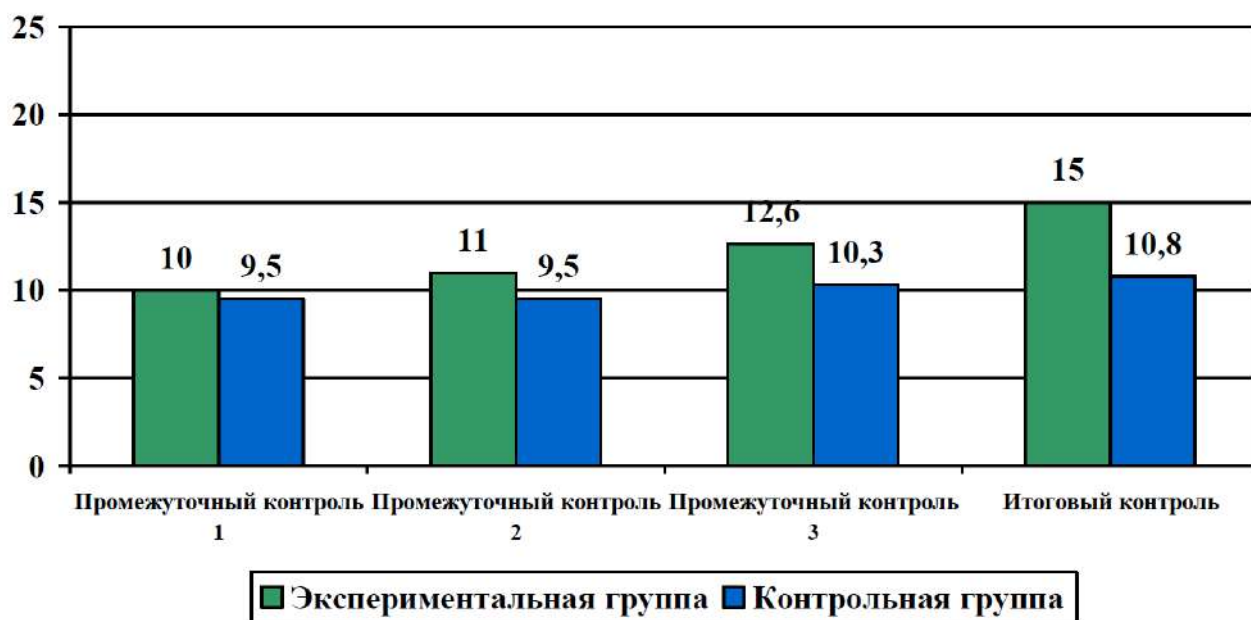


Рисунок №14. Результаты усредненных данных промежуточных и итогового контроля студентов первого курса в период 2016-2021 гг.

Достижение подобных результатов напрямую связано с уровнем мотивации студентов в процессе обучения. Усредненные результаты анкетирования студентов первого курса, проводимых в процессе обучения в период 2014-2019 г. представлены в таблице 10.

Таблица 10

Сводная таблица результатов анкетирования студентов
1 курса за период 2016-2021 гг.

Вид анкетирования:	Экспериментальные группы	Контрольные группы
	усредненные показатели групп (баллы)	
Вводно-диагностическое анкетирование	1,5	1,6
Промежуточное	1,7	1,6

анкетирование 1		
Промежуточное анкетирование 2	1,9	1,7
Промежуточное анкетирование 3	2,1	1,8
Итоговое анкетирование	2,3	1,9

Результаты анкетирований также указывают на рост усредненного показателя, в экспериментальных группах средний балл увеличился на 0,8, в контрольной группе – на 0,3 балла. Показатели итогового анкетирования студентов указывают на то, что уровень мотивации экспериментальных групп достиг уровня «выше среднего», это является свидетельством повышения уровня личной осознанности и понимания студентами необходимости развивать слухопроизносительные навыки в процессе обучения китайскому языку. Не смотря на рост показателя, уровень контрольных групп остался по-прежнему на среднем уровне, что свидетельствует о принятии большинством студентов факта необходимости совершенствования слухопроизносительных навыков, однако нежелании систематически совершенствовать собственные слухопроизносительные навыки. Представим полученные результаты анкетирования в диаграмме (рисунок №15).

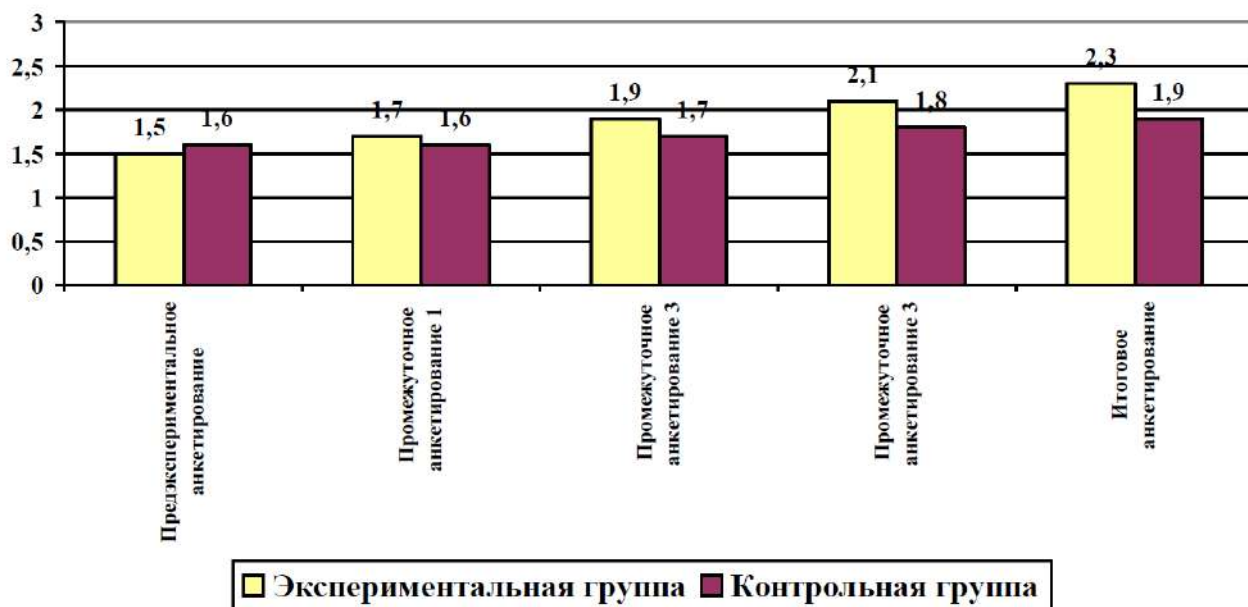


Рисунок 15. Результаты усредненных данных анкетирований студентов первого курса в период 2016-2021 гг.

Помимо количественного усредненного показателя групп, необходимо рассмотреть качественный индивидуально-групповой показатель роста уровня слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку в период 2016-2021 гг. Под качественным показателем, в данном случае, понимается индивидуальная динамика студентов – повышение уровня слухопроизносительных навыков с «низкого» и «среднего» до «выше среднего» и «высокого».

Групповая динамика результатов предложена в таблице 11.

Таблица 11

Групповая динамика результатов промежуточного и итогового тестирования студентов 1 курса в период 2016-2021 гг.

группы	год набора	количество человек	Промежуточный контроль 1	Промежуточный контроль 2	Промежуточный контроль 3	Итоговый контроль	изменение показателя
Экспериментальные группы	2016-2017	18	11 б. 44%	12 б. 48 %	14 б. 56 %	15,5 б. 62%	4,5 б. 18 %
	2017-2018	17	10 б. 40 %	10 б. 40 %	11 б. 44%	13,4 б. 53,6 %	3,4 б. 13,6 %
	2018-2019	17	10 б. 40%	11 б. 44 %	13 б. 52 %	13,5 б. 54 %	3,5 б. 14 %
	2019-2020	18	12 б. 48%	13 б. 52 %	15 б. 60 %	16 б. 64 %	4 б. 16 %
	2020-2021	17	9,5 б. 38%	10,5 б. 42 %	12 б. 48 %	15,7 б. 62,8%	6,2 б. 24,8 %
		15	9 б. 36 %	10 б. 40 %	11 б. 44 %	12,8 б. 51,2 %	3,8 б. 15,2 %
Контр ольн	2016-2017	17	10 б. 40 %	9 б. 36 %	11 б. 44 %	11,5 б. 46 %	1,5 б. 6 %

	2017- 2018	16	10,5 б. 42%	10,5 б. 42 %	10,5 б. 42 %	10,7 б. 42,8 %	0,2 б. 0,8 %
	2018- 2019	18	8,5 б. 34 %	10 б. 40 %	10 б. 40 %	10,3 б. 41,2 %	1,8 б. 7,2 %
	2019- 2020	18	11б. 44%	8,5 б. 36 %	11 б. 44 %	11,5 б. 46 %	0,5 б. 2 %
	2020- 2021	16	8 б. 32 %	10,5 б. 42 %	10,5 б. 42 %	11 б. 44 %	3 б. 12 %
		16	9 б. 36 %	9 б. 36 %	9 б. 36 %	10 б. 40 %	1 б. 4 %

Так, согласно приведенным данным, можно говорить о положительной динамике в процессе обучения экспериментальных групп, о чем свидетельствует рост итогового показателя. Наилучшего результата удалось достигнуть в первой экспериментальной группе 2020 года набора, где показатель увеличился на 6,2 балла, наименьшая динамика была отмечена в группе 2017 года набора, составившая 3,4 балла. Опираясь на результаты рефлексии, проведенной в этих группах, следует сказать, что студенты, в большей степени, связывают рост личных результатов с особенностями организации электронного учебного пособия.

Согласно принятой нами шкале оценки уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов (диапазон от 0 до 8 баллов – низкий уровень, от 9 до 12 баллов – средний уровень, от 13 до 19 баллов – уровень выше среднего, от 20 до 25 – высокий уровень), из 6 групп первокурсников, проходивших обучение фонетике в период 2016-2021 г., 5 групп в процессе экспериментального обучения повысили уровень до показателя «выше среднего» и только 1 группа (год набора 2020, вторая группа) осталась в диапазоне среднего уровня. Однако итоговый усредненный показатель данной группы увеличился с 9 до 12,8 баллов, что демонстрирует

положительную динамику и показатель приближен к порогу между «средним» и уровнем «выше среднего».

В свою очередь контрольные группы также демонстрируют положительную динамику, однако значительно меньшую по сравнению с экспериментальными группами. Самый высокий результат был зафиксирован в первой группе 2020 года набора, составил динамику в 3 балла, самый низкий показатель был отмечен в группе 2017 года набора – 0,2 балла. Результаты рефлексии студентов указывают, что наибольшую сложность в процессе обучения представляло недостаточное количество тренировочных и проверочных упражнений в используемом учебном пособии. В результате первого промежуточного контроля из 6 контрольных групп 2 показали результаты, соответствующие низкому уровню развития слухопроизносительных навыков, 4 группы соответствовали среднему уровню. Показатели итогового тестирования во всех контрольных группах первого курса за период 2016-2021 гг. соответствуют среднему уровню.

Как уже было сказано ранее, подобных результатов во многом удалось достичь благодаря созданию мотивационных условий в организации процесса обучения. Согласно групповым результатам проведенных нами анкетирований, представленных в таблице 12, можно говорить о повышении уровня мотивации студентов в процессе обучения китайской фонетике. Однако, применение электронного комплекса упражнений, заполнение студентами «Дневника личных результатов», рефлексия с последующим групповым обсуждением привела к тому, что показатели уровня мотивации экспериментальных групп в значительной степени превышают показатели контрольных групп. Так, наибольшая динамика уровня мотивации была достигнута во второй группе 2020 года набора и составила 0,9 балла, минимальный показатель выделить не удалось, поскольку две группы продемонстрировали возрастание на 0,8 балла, оставшиеся три – на 0,7 балла. Максимальный уровень мотивации 2,4 балла по результатам итогового анкетирования удалось достигнуть в группе 2019 года набора, минимальный 2,2 балла в группах 2015 и 2020 года набора. По

результатам вводно-диагностического анкетирования все 6 групп находились на среднем уровне мотивации, понимая необходимость овладения слухопроизносительными навыками, однако большинство студентов не считало необходимым заниматься постоянным совершенствованием этих навыков. Итоговое анкетирование показало, что все 6 групп в процессе обучения увеличили уровень личной мотивации, достигли показателей уровня «выше среднего» (от 2.1 до 2,6 балла по принятой нами шкале), переосмыслили важность и необходимость формирования и дальнейшего развития слухопроизносительных навыков, абсолютное большинство студентов экспериментальных групп ответило утвердительно на вопрос анкеты о продолжении совершенствования слухопроизносительных навыков на среднем и продвинутом этапе обучения китайскому языку.

В контрольных группах были выявлены следующие результаты: максимальный рост составил 0,5 балла, минимальная отмеченная динамика 0,1 балла. Максимальный показатель уровня мотивации в контрольных группах составил 2 балла, минимальный – 1,7 балла, что свидетельствует о среднем уровне осознанности студентов необходимости совершенствования слухопроизносительных навыков.

Таблица 12

Групповая динамика результатов анкетирования
студентов 1 курса в период 2016-2021 гг.

группы	год набора	количество человек	Вводно-диагностическое анкетирование	Промежуточное анкетирование 1	Промежуточное анкетирование 2	Промежуточное анкетирование 3	Итоговое анкетирование	изменение показателя
Экспериментальные	2016-2017	18	1,7	1,8	2	2,3	2,4	0,7
	2017-2018	17	1,4	1,7	1,8	2	2,2	0,8

	2018-2019	17	1,5	1,8	1,9	2,1	2,3	0,8
	2019-2020	18	1,7	1,7	2	2,1	2,4	0,7
	2020-2021	17	1,5	1,7	1,9	2	2,2	0,7
		15	1,4	1,5	1,8	2,1	2,3	0,9
Контрольные группы	2016-2017	17	1,6	1,7	1,9	1,9	2,1	0,5
	2017-2018	16	1,6	1,6	1,7	1,7	1,9	0,3
	2018-2019	18	1,5	1,7	1,7	1,7	1,7	0,2
	2019-2020	18	1,8	1,8	1,9	1,8	1,9	0,1
	2020-2021	16	1,5	1,6	1,7	1,9	2	0,5
		16	1,6	1,6	1,8	1,8	1,8	0,2

Говоря о качественном показателе, нельзя не отметить изменения в индивидуальных результатах студентов, в таблице 13 мы предлагаем сопоставительные данные экспериментальных и контрольных групп, которые отображают количественный состав студентов по уровням сформированности слухопроизносительных навыков, к которым они относились по результатам первого промежуточного тестирования и после итогового контроля.

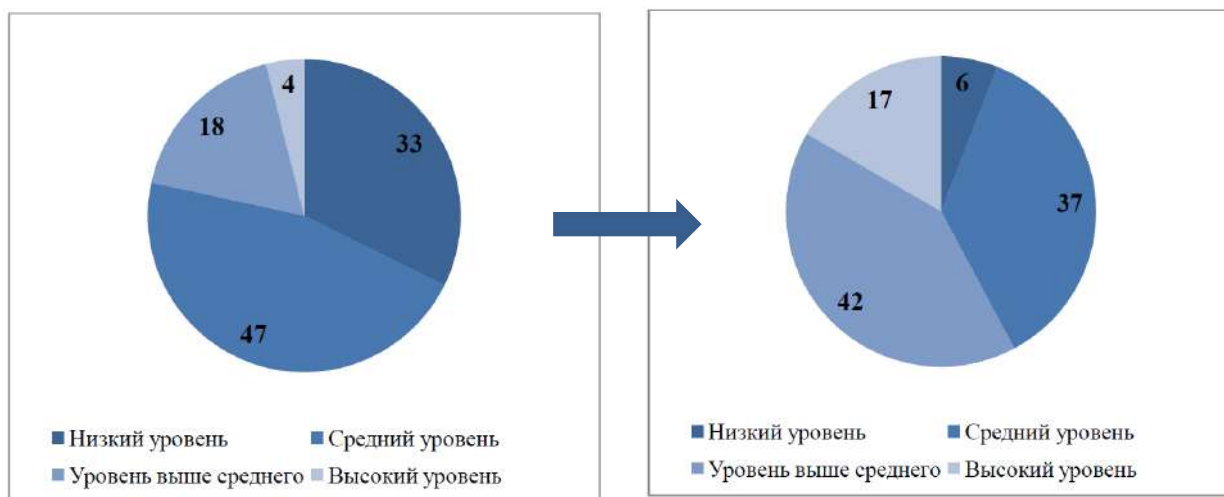
Таблица 13

Уровневое распределение по результатам промежуточного тестирования и итогового контроля студентов 1 курса в период 2016-2021 гг.

группы	год набора	количество человек	Промежуточное тестирование 1				Итоговый контроль			
			низкий уровень	средний уровень	уровень выше среднего	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	уровень выше среднего	высокий уровень
Экспер	2016-2017	18	4	10	3	1	0	6	9	3

	2017-2018	17	5	9	3	0	1	9	5	2
	2018-2019	17	8	5	3	1	2	6	7	2
	2019-2020	18	3	9	4	2	0	4	10	4
	2020-2021	17	7	7	3	0	2	6	4	5
		15	6	7	2	0	1	6	7	1
Итого:		102	33	47	18	4	6	37	42	17
Контрольные группы	2016-2017	17	5	7	5	0	3	9	3	2
	2017-2018	16	6	7	2	1	3	9	3	1
	2018-2019	18	8	7	3	0	7	7	3	1
	2019-2020	18	3	9	6	0	1	12	4	1
	2020-2021	16	9	4	2	1	4	7	3	2
		16	5	8	3	0	6	5	4	1
Итого:		101	36	42	21	2	24	49	20	8

Качественные изменения распределения студентов экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности слухопроизводительных навыков наглядно позволят продемонстрировать нижеследующие диаграммы (рисунок 16 и 17):



Промежуточное тестирование 1

Итоговый контроль

Рисунок 16. Уровневое распределение студентов 1 курса экспериментальных групп по результатам промежуточного и итогового контроля

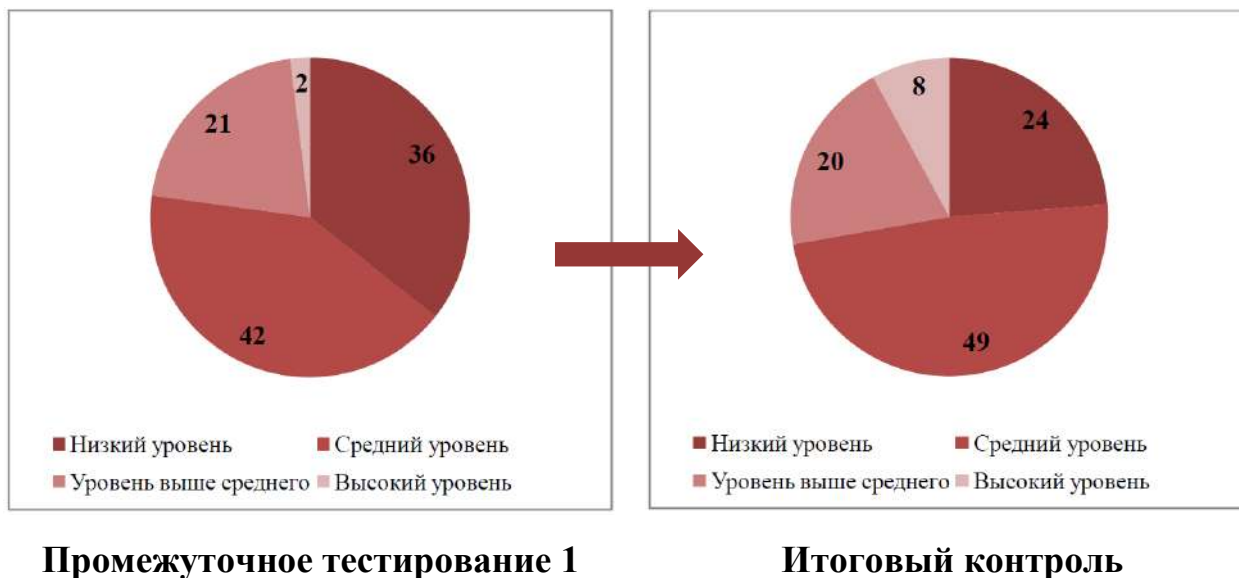


Рисунок 17. Уровневое распределение студентов 1 курса контрольных групп по результатам промежуточного и итогового контроля

Опираясь на данные, представленные в диаграммах, можно увидеть, что в экспериментальных группах на момент первого промежуточного тестирования уровневое распределение студентов было следующим:

Низкий уровень – 33 студента – 32,4 %

Средний уровень – 47 студентов – 46%

Уровень выше среднего – 18 студентов – 17,7%

Высокий уровень – 4 студента – 3,9 %.

После обучения с применением разработанной нами методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза по результатам итогового контроля показатели изменились следующим образом:

Низкий уровень – 6 студентов – 5,9 %

Средний уровень – 37 студентов – 36,2 %

Уровень выше среднего – 42 студента – 41,2%

Высокий уровень – 17 студентов – 17,7 %.

Мы видим значительное увеличение количества студентов, чей уровень можно охарактеризовать как высокий и выше среднего. Доля студентов, достигших уровня выше среднего и высокого, составила 59,9 % (59 человек), при начальном количестве 21,6 % (22 человека).

Изменение в контрольных группах выглядит следующим образом:

Низкий уровень – 36 студентов – 35,7 %

Средний уровень – 42 студента – 41,6%

Уровень выше среднего – 21 студент – 20,8%

Высокий уровень – 2 студента – 1,9 %.

Контрольные группы проходили обучение по стандартной программе курса «Практическая фонетика», по предусмотренным учебникам, не применяли в процессе подготовки электронные компоненты лингвоцифровой образовательной среды. Студенты не вели «Дневник личных результатов» и проводили рефлексию анкетирования в формате устного обсуждения, по результатам итогового контроля показатели изменились следующим образом:

Низкий уровень – 24 студента – 23,7 %

Средний уровень – 49 студентов – 48,5 %

Уровень выше среднего – 20 студентов – 19,8%

Высокий уровень – 8 студентов – 8 %.

Доля студентов, достигших уровня выше среднего и высокого составила 27,8 % (28 человек), при начальном количестве 22,7 % (24 человека). В данном случае мы констатируем незначительное улучшение качественного изменения показателей контрольных групп.

Согласно предъявляемым к современным диссертационным исследованиям требованиям, полученные в ходе эксперимента данные, необходимо обработать при помощи методов математическо-статистического анализа. Так, достоверность выявленных в результате эксперимента данных определялась по двухвыборочному t-критерию Стьюдента для несвязанных выборок. Выбор данного критерия обусловлен необходимостью

параметрической проверки двух независимых выборок (экспериментальная и контрольная группа), характеризующихся тем, что «вероятность отбора одной выборки не зависит от отбора любого из испытуемых другой выборки» [Суходольский, 1976]. Данный критерий позволил установить достоверность различий экспериментальной и контрольной групп в ходе эксперимента при сопоставлении данных промежуточного и итогового контроля.

Расчет данных производился по формуле t-Стьюдента:

$$t_3 = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}},$$

где M_1 и M_2 – средние значения в соответствующих выборках;

σ_1 и σ_2 – ст. отклонение в соответствующих выборках;

N_1 и N_2 – количество испытуемых в соответствующих выборках;

Число степеней свободы (df) определялось по формуле:

$$df = N_1 + N_2 - 2$$

Формулирование статистических гипотез:

H_0 : уровень сформированности слухопроизносительных навыков студентов после обучения с применением разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков в контрольной группе не ниже, чем в экспериментальной группе.

H_1 : уровень сформированности слухопроизносительных навыков студентов после обучения с применением разработанной методики в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной группе.

После расчета данных, согласно предложенной формуле, далее необходимо сравнить полученное значение t_3 с теоретическим значением t-распределением Стьюдента. Если $t_3 < t_{кр}$, то принимается гипотеза H_0 , если значения $t_3 > t_{кр}$, то гипотеза H_0 отвергается, принимается гипотеза H_1 .

Для оптимизации процесса расчеты производились на онлайн калькуляторе [Расчет t-критерий Стьюдента]. После вычисления

соответствующего эмпирического значения ($t_э$) для дальнейшего анализа были использованы таблицы со значением критического значения t ($t_{кр}$) для уровня статистической значимости $p = 0,05$.

Результаты первого промежуточного тестирования показали, что

$t_э = 1,2$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости (рисунок №18).

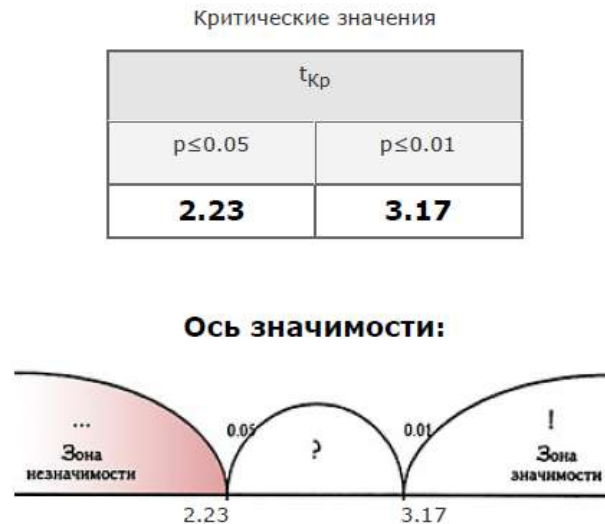


Рисунок № 18. Таблица критического значения и ось значимости по результатам первого промежуточного тестирования

Итоговое тестирование показало результат: $t_э = 5,9$, что согласно критическим значениям находится в зоне значимости (рисунок № 19).



Рисунок № 19. Таблица критического значения и ось значимости по результатам итогового тестирования

Детальная иллюстрация полученных в ходе эксперимента статистических данных прилагается в таблице 14, в которой представлены показатели несвязанных выборок после каждого этапа контроля.

Таблица 14

Расчет t-критерий Стьюдента по среднему показателю уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов

	Этап эксперимента	Полученное эмпирическое значение $t_{э}$	Соотношение показателей $t_{э} ? t_{кр}$	Статистическая значимость
t-критерий Стьюдента по среднему показателю	Промежуточное тестирование 1	1,2	$t_{э} < t_{кр}$	Не значимо
	Промежуточное тестирование 2	2,5	$t_{э} ? t_{кр}$	Не определено
	Промежуточное тестирование 3	3,2	$t_{э} > t_{кр}$	Значимо
	Итоговый контроль	5,9	$t_{э} > t_{кр}$	Значимо
Уровень значимости $p = 0,05$ Число степеней свободы $df = 201$				

Показатели статистической значимости после первого и второго промежуточного тестирования еще раз подтверждают, что экспериментальная и контрольная группы изначально находились в равных условиях – на начальном этапе освоения фонетики китайского языка.

Полученные данные статистического анализа позволяют нам говорить, что различие результатов в уровне слухопроизносительных навыков студентов экспериментальной и контрольной групп не случайны, а являются закономерным итогом реализованной нами методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

Так, на основании данных статистики – применения t-критерия Стьюдента, можно сделать вывод, что принимается гипотеза H_1 – уровень

сформированности слухопроизносительных навыков студентов экспериментальной группы после обучения с применением разработанной методики в среднем более высокий, чем в контрольной группе.

Итак, в результате анализа и интерпретации полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных, мы пришли к выводу, что выдвинутая нами гипотеза «если данные опытно-экспериментальной работы покажут рост уровня владения студентами слухопроизносительными навыками после прохождения курса с применением разработанной нами методики, то это будет свидетельствовать об эффективности ее применения и целесообразности использования разработанного электронного комплекса упражнений» нашла свое подтверждение – нам удалось зафиксировать количественный и качественный рост показателей уровня слухопроизносительных навыков студентов в лингвоцифровой образовательной среде вуза. Достижение цели эксперимента и подтверждение выдвинутой нами гипотезы говорит о возможности успешного применения разработанной методики в образовательном процессе педагогического вуза в рамках обучения китайскому языку студентов первого курса.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вторая глава настоящего исследования представляет собой теоретическое обоснование и экспериментальную проверку эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

1. В первом параграфе данной главы исследования определены цели, задачи и условия организации обучения, а также предложена критериально-оценочная шкала, позволяющая оценить уровень сформированности слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку в вузе.

Целью обучения с применением разработанной методики является формирование слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде, а именно поэтапное алгоритмизированное освоение компонентов слухопроизносительных навыков при помощи электронно-дидактических средств, формирующих лингвоцифровую образовательную среду.

Опираясь на данную цель, определены следующие задачи:

– разработать электронно-цифровые дидактические материалы, учитывающие специфическую структуру слухопроизносительных навыков (элементы сегментного и суперсегментного уровня) при обучении китайскому языку;

– сформировать лингвоцифровую образовательную среду, способствующую эффективизации и индивидуализации процесса обучения студентов – будущих учителей китайского языка при формировании слухопроизносительных навыков;

– организовать в сформированной лингвоцифровой образовательной среде педагогического вуза оптимальные условия для профессиональной

лингвистической и методической подготовки студентов – будущих учителей китайского языка.

Выделена трехчастная система условий организации обучения (организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические), единство которых позволяет эффективно реализовать процесс обучения с применением разработанной методики. Так к организационно-педагогическим условиям относятся: систематичная, своевременная, целенаправленная работа по проектированию и коррекции методики в соответствии с индивидуальными возможностями обучающихся; доступность лингвоцифровой среды и технических средств, обеспечивающих образовательный процесс; внедрение комплекса мер по совершенствованию цифровой грамотности студентов.

Психолого-педагогические условия представлены такими факторами как: единство мотивационного и содержательного компонентов обучения – лингвоцифровая образовательная среда как основной мотивационный элемент обучения. Создание эмоционально стимулирующей учебной среды за счет поэтапного освоения содержания обучения и систематического проведения рефлексии, заполнения дневника собственного прогресса, наличие возможности не только самостоятельно определить пробелы в знаниях, но и самостоятельно их устранить за счет широкого спектра разработанных упражнений.

Дидактические условия как содержательное ядро процесса обучения непосредственно наполняют лингвоцифровую образовательную среду, включая разработанный электронный комплекс упражнений, направленный на поэтапное освоение компонентов слухопроизносительных навыков, специально отобранные цифровые средства, формы, приемы обучения и взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В соответствии с целью и задачами определен планируемый результат обучения – освоение компонентов слухопроизносительных навыков при помощи дидактических средств лингвоцифровой образовательной среды на уровне не ниже среднего, позволяющем в дальнейшем осуществлять

профессиональную деятельность в условиях цифровой трансформации общества.

Разработана критериально-оценочная база для определения уровня сформированности слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения в основе, которой лежит структура, опирающаяся на компоненты сегментного и суперсегментного уровня.

2. Во втором параграфе описана организационно-содержательная структура реализуемой методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза. Представлены этапы реализации методики: организационно-мотивационный, учебно-познавательный и контрольно-оценочный. Более подробно раскрыто содержание учебно-познавательного этапа, состоящего из четырех взаимосвязанных модулей, последовательное освоение которых позволяет достигнуть поставленной цели и планируемых результатов обучения. Содержание модулей проиллюстрировано примерами из разработанного электронного комплекса упражнений, приведены примеры использования возможностей лингвоцифровой образовательной среды вуза в процессе формирования слухопроизносительных навыков студентов. Схематично представлена и описана стратегия корректирующих действий в случае получения студентами неудовлетворительных результатов по прохождении вышеописанных модулей.

3. Третий параграф содержит результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза.

На подготовительном этапе эксперимента определена структура слухопроизносительных навыков студентов при обучении китайскому языку на начальном этапе, описаны возможности применения элементов лингвоцифровой образовательной среды вуза при подготовке будущих учителей китайского языка. На вводно-диагностическом этапе поведено

знакомство студентов со структурой курса, его основными компонентами, содержанием модулей, электронным комплексом упражнений, необходимостью производить рефлексивный анализ полученных в ходе контроля результатов обучения. На собственно экспериментальном этапе представлена реализация поэтапного обучения с комментариями относительно результатов промежуточного тестирования и анкетирования студентов. Предложена подробная развертка полученных данных по годам поступления экспериментальной и контрольной групп. Контрольно-оценочный и результативный этап включает проведение итогового тестирования и расшифровку полученных данных в количественном и качественном отношении. Полученные в ходе экспериментальной работы результаты были обработаны с применением метода математическо-статистической обработки данных по двухвыборочному t-критерию Стьюдента для несвязанных выборок.

Анализ и систематизация полученных данных подтверждает выдвинутую нами гипотезу, и доказывают эффективность применения разработанной методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза. Результаты итогового контроля и анкетирования экспериментальной и контрольной групп показали возросший показатель экспериментальной группы, достижение уровня «выше среднего» при формировании слухопроизносительных навыков, в то время как показатель контрольной группы остался в рамках «среднего уровня». Результаты анкетирования экспериментальной группы также показали рост мотивации студентов при формировании слухопроизносительных навыков, обучающиеся продемонстрировали понимание необходимости совершенствования фонетических навыков для будущего профессионального становления, а также отметили, что основой повышения их уровня мотивации является лингвоцифровая образовательная среда и наполняющие ее электронно-цифровые компоненты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях развития всесторонних Российско-Китайских отношений стремительно популяризируется необходимость изучения китайского языка и, в частности, необходимость качественной профессиональной подготовки учителей китайского языка. Цифровая академическая мобильность открывает широкий спектр возможностей для студентов, желающих изучать иностранные языки. В этой связи проблема разработки эффективных методик иноязычного обучения в рамках цифровой образовательной среды еще долго будет оставаться актуальной, и требовать совершенствования.

Цель данного исследования заключалась в теоретической разработке и экспериментальной проверке методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде. Полученные результаты в рамках данного исследования позволили сделать следующие выводы и обобщения:

1. Выявление сущности и структуры понятия «слухопроизносительные навыки в процессе обучения китайскому языку» и особенностей их формирования у студентов – будущих учителей китайского языка связано с интеграцией основных положений методического и психолингвистического подходов, позволивших нам уточнить понятие «слухопроизносительные навыки» в процессе обучения китайскому языку и рассмотреть их как способность, согласно нормам путунхуа, интегрировать в воспроизводимом и воспринимаемом речевом потоке компоненты сегментного и суперсегментного уровней (аудитивные, артикуляционные и ритмико-интонационные навыки). Особенности формирования и развития слухопроизносительных навыков при обучении китайскому языку студентов связаны с последовательным освоением компонентов сегментного и суперсегментного уровня, поэтапная отработка которых, способствует наиболее качественному формированию фонетических навыков студентов.

Тщательная проработка теоретико-методологических исследований, посвященных изучению сопоставительного анализа фонетических систем русского и китайского языков, позволила выявить наиболее проблематичные области в процессе обучения китайской фонетике русскоговорящих студентов (слоговая структура языка, наличие тонов, специфические акцентно-ритмические модели слов, высокий темп речи и т.д.), и на основании полученных данных выстроить оптимальную стратегию для их преодоления.

2. Определение основных возможностей лингвоцифровой образовательной среды педагогического вуза применительно к процессу обучения студентов китайскому языку на начальном этапе, ее элементов связано с изучением исследований, направленных на рассмотрение глобального процесса цифровизации образовательного пространства РФ. На основании полученных данных мы определили «цифровую образовательную среду вуза» как целостную многоаспектную реальность, обеспечивающую совокупность педагогических условий, современных цифровых технологий, способных вывести образовательный процесс на качественно новый уровень.

Изучение особенностей цифровизации образовательного процесса позволило выявить возможности лингвоцифровой образовательной среды педагогического вуза, которые оказывают непосредственное влияние на организацию и регламентацию содержания процесса обучения студентов языкового факультета – использование образовательных платформ для организации процесса обучения, ведение студентами электронного портфолио, использование электронных учебно-методических комплексов открытого доступа, осуществление контроля в электронном формате и другое. Компоненты лингвоцифровой образовательной среды представляют собой основу для формирования условий (организационно-педагогических, психолого-педагогических, дидактических), способствующих формированию слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка на начальном этапе обучения.

3. Разработка методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде связана с комплексным изучением моделирования образовательного процесса.

Целостность предлагаемой нами методики достигается посредством единения концептуального и организационно-содержательного компонентов. Концептуальный компонент методики, опираясь на основные подходы и принципы формирования слухопроизносительных навыков студентов, включает цели обучения, задачи, условия организации обучения, критериально-оценочную базу и планируемые результаты обучения.

Организационно-содержательный компонент описывает поэтапную реализацию процесса формирования слухопроизносительных навыков студентов, включает организационно-мотивационный, учебно-познавательный (обучающие модули) и контрольно-оценочный этапы.

Поэтапная реализация вышеизложенных компонентов методики позволяет наиболее эффективно организовать процесс формирования слухопроизносительных навыков студентов. Разработанная алгоритмизированная структура учитывает индивидуальные особенности студентов и возможность возникновения затруднений при освоении компонентов сегментного и суперсегментного уровней фонетической системы китайского языка, в этой связи, обучающимся предлагается комплекс корректирующих мер, направленных на устранение ошибок и иных лакун. Применение возможностей лингвоцифровой образовательной среды, в частности, применение электронно-цифрового комплекса упражнений, ведение электронного дневника достижений, использование чатов для коммуникации, тестовых онлайн платформ и других ресурсов позволяют поддерживать у студентов высокий уровень мотивации к обучению и повышать собственный уровень цифровой грамотности.

4. Результаты опытно-экспериментальной проверки предлагаемой нами методики подтвердили эффективности ее реализации в процессе формирования

слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде педагогического вуза.

В ходе эксперимента удалось зафиксировать количественный и качественный рост показателей уровня слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку, что позволило установить эффективность применяемой методики – итоги эксперимента свидетельствуют о повышении уровня слухопроизносительных навыков студентов, достижении ими показателя «выше среднего» в процессе обучения с применением разработанной методики, согласно установленным критериям.

Электронный комплекс упражнений способствует формированию слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения, а также является эффективным средством для повышения мотивации студентов в процессе освоения курса по освоению фонетики китайского языка.

Результаты проведенного теоретического и экспериментального исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу – формирование слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде вуза будет успешным и эффективным если:

- определена структура слухопроизносительных навыков, учитывающая особенности фонетического строя китайского языка и возникающие у обучающихся на начальном этапе трудности при ее освоении;

- процесс формирования слухопроизносительных навыков студентов осуществляется с учетом возможностей лингвоцифровой образовательной среды педагогического вуза, в которой осуществляется языковая подготовка будущих специалистов;

- сформулированы критерии, критериальные дескрипторы и на их основе выделены уровни владения студентами слухопроизносительными навыками на начальном этапе обучения;

– разработана методика формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде на начальном этапе обучения в вузе.

5. Необходимо отметить, что данная методика формирования слухопроизносительных навыков является достаточно универсальной и может быть применена в следующих условиях:

1) обучение студентов иных направлений, например, в рамках языковой подготовки студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика», «Культурология и иностранные языки», «Востоковедение» или «Регионоведение»;

2) в качестве компонента в процессе подготовки по дисциплине «Практика устной и письменной речи» при обучении китайскому языку как основному или в рамках курса «Второй иностранный язык», где китайский язык изучается как второй иностранный;

3) на занятиях китайским языком в качестве дополнительного образования в учебных заведениях разного уровня (школа, колледж, вуз).

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с адаптацией методики формирования слухопроизносительных навыков студентов – будущих учителей китайского языка в лингвоцифровой образовательной среде к использованию на среднем и продвинутом этапах обучения китайскому языку при развитии и совершенствовании фонетических навыков студентов в образовательном пространстве вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение / Р. И. Аванесов. – Изд. 7-е. – Москва: Либроком, 2009. – 286 с.
2. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: Методол. пробл. / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Алексахин, А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка: учеб. пособие / А. Н. Алексахин. – М.: Восток-Запад, 2006. – 204 с.
5. Алексахин, А.Н. Фонетический алфавит китайского языка путунхуа (буква – фонема – звук речи – слог): учеб. пособие для начинающих и продолжающих изучать кит. язык / А. Н. Алексахин. – М.: МГИМО-Ун-т, 2007. – 108 с.
6. Алябышева, Ю.А., Веряев, А.А. Метафорический характер представлений о цифровой трансформации образования // Актуальные проблемы образования. Преподаватель XXI век. – № 4. – 2019. – С. 13-17.
7. Анохина, Г. М. Дидактические условия развития личности в системе школьного естественнонаучного образования: автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Анохина Галина Максимовна. – М., 2008. – 54 с.
8. Аристова, Е.А. Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза: на основе английских песенных материалов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Аристова Елена Алексеевна. – Пермь, 2005. – С. 72.
9. Ариян, М.А. Развитие личности взрослых обучающихся средствами иностранного языка: цели и пути реализации / М.А. Ариян, Т.Е. Вадеева // Язык и культура. – 2019. – № 46. – С. 184-202.
10. Артёмов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артёмов – М.: Просвещение, 1969. – 348 с.

11. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
12. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
13. Байрамова, С.И. Формирование слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа морфемы (китайский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Байрамова Светлана Игоревна. – Улан-Удэ, 2016. – 167 с.
14. Безукладников, К.Э. Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство / К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, А.А. Вертьянова // Иностранные языки в школе. 2021. – № 4. – С. 18-27.
15. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст]: Пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – С. 37.
16. Белякова, Г.А. Восприятие назализации в условиях разных фонологических систем: (Экспериментально-фонетическое исследование на материале французского и русского языка): автореферат ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Белякова Галина Анатольевна. – Л., 1981. – 18 с.
17. Бернштейн, С.И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. Под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуйловой. – М.: Издательство Московского Университета, 1975. – С. 5-61.
18. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 187 с.
19. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского): Учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск, 2001. – 48 с.
20. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания) / И.Л. Бим. – М.: Рус. яз., 1977. – 288 с.

21. Бим, И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 99-111.
22. Блауберг, И.В. Развитие и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э. Г. Юдин – М.: Наука, 1973. – 270 с.
23. Бойко, К.Ю. Педагогическая технология тайм-менеджмента самообразовательной деятельности бакалавров музыкальной педагогики в процессе подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Бойко Кристина Юрьевна. – Белгород, 2019. – 21 с.
24. Большой орфографический словарь русского языка: Более 106 000 слов / Под ред. С. Г. Бархударова, И. Ф. Протченко и Л. И. Скворцова. 3-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. – 982 с.
25. Бугаевская, М.В. Нормативно-правовые основы цифровизации образования / М. В. Бугаевская // Развитие личности в условиях цифровой трансформации: Материалы V Международной научно-практической конференции, Копейск, 31 января 2020 года. – Копейск: Челябинский институт развития профессионального образования, 2020. – С. 31-33.
26. Вартанова, Е.Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее / Е. Л. Вартанова, А. В. Вырковский, М. И. Макеенко, С. С. Смирнов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «МедиаМир», 2017. – С. 57-65.
27. Везиров, Т.Г. Образовательные web-технологии в подготовке бакалавров и магистров педагогического образования / Т. Г. Везиров, Е. А. Костина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4(32). – С. 39-49.
28. Везиров, Т.Г. Цифровая образовательная среда как условие подготовки бакалавров-лингвистов / Т. Г. Везиров, З. Д. Рашидова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1(80). – С. 178-180.

29. Волков, И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: Кн. для учителя: Из опыта работы / И.П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
30. Ван, Жоцзян. Курс коррекции китайского произношения: учеб. пособ. / Ли Чишин. – Пекин: Пекинский государственный университет, 2010. – 228 с.
31. Ван, Ли. Собрание сочинений в 20-ти томах. Том 10. История фонетики китайского языка / Ван Ли. – Шаньдун цзяоюй чубаньшэ, 1987. – 797 с.
32. Ван, Лу. Формирование пространственного восприятия при постановке и коррекции слухопроизносительных навыков в китайской аудитории: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ван Лу. – М.: 2006. – 24 с.
33. Вань, Сяньчу. О словообразовании в китайском языке. учеб. пособ. / Вань Сяньчу. – Ухань: Хубейская народная пресса, 2004. – 320 с.
34. Волченкова, К.Н. Технология формирования речевой компетентности студентов педагогической специальности в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волченкова Ксения Николаевна. – Челябинск, 2009. – 225 с.
35. Воронин, А.М. Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студентов педвузов / А.М. Воронин, В.Д. Симоненко; Брян. гос. пед. ун-т им. И. Г. Петровского. – Брянск: Изд-во Брян. гос. пед. ун-та, 1997. – 131 с.
36. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 366 с.
37. Выступление В.В. Путина на заседании саммита БРИКС в расширенном составе // Президент России [Электронный ресурс] URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/58105> (дата обращения: 20.09.2019).
38. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 58-64.

39. Галустов, Р.А., Подготовка учителя технологии к ознакомлению школьников с цифровыми технологиями / Р. А. Галустов, Н. В. Зеленко, Г. Н. Зеленко // Технологическое образование: Достижения, инновации, перспективы: Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 12–14 февраля 2019 года. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2019. – С. 26-29.
40. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – М.: Кн. дом «Университет»: Высш. шк., 2002. – 400 с.
41. Гальперин, П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П.Я. Гальперин // Вопр. философии. – 1977. – №4. – С. 95-101.
42. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Изд-во Аркти, 2004. – 189 с.
43. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. и филол. фак. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
44. Гез, Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – М., 1977. – №5. – С. 33-37.
45. Гиль, А.В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А. В. Гиль, А. В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135.
46. Глумова, Е. П. Региональная образовательная среда / Е. П. Глумова, Л. Жань // Психологическая безопасность образовательной среды: Материалы V юбилейной Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 22–23 февраля 2022 года / Под редакцией Г.В. Сорокоумовой. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2022. – С. 103-107.

47. Глухов, В.П. Психолингвистический подход к формированию навыков связных высказываний у дошкольников / В.П. Глухов // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции. / Под редакцией О.А. Денисова, Л.А. Пепик. – М.: 2014. – С. 181-187.

48. Голубева, Н. А. Аксиологический концепт: векторы исследования / Н. А. Голубева // Современная германистика и западноевропейская литература. Том Выпуск 3. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "ФЛИНТА", 2021. – С. 5-27.

49. Горбачева, И.А. Развитие цифровизации в культурном экскурсионном туризме города-героя Новороссийска / Д. А. Горбачева, Л.В. Зиновьева // Культурные и научно-образовательные стратегии по реализации национальных проектов-2030: Материалы II Международной научно-практической конференции, Краснодар, 12–13 ноября 2020 года. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2020. – С. 84-89.

50. Гребенкина, Л.К. Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в современных условиях: монография / Л.К. Гребенкина, Н.А. Суворова; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – 180 с.

51. Грузинская, И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И.В. Трубицина, К.М. Колосов. – 6-е изд., испр. и доп. – СПб.: Вост. лит., 2019. – 196 с.

52. Гурвич, П.Б. Обучение устной экспрессивной речи на факультете иностранных языков: автореф. дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.02 / Гурвич Перси Борисович. – М., 1972. – 41 с.

53. Гурвич, П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир: Владим. пед. ин-т, 1980. – 104 с.

54. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М.: Школа. 1994. – С.269
55. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2008. –176с.
56. Данилова, Л.Н. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей / Л.Н. Давыдова, Т.В.Ледовская, Н.Э.Солынин, А.М. Ходырев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. – Т.26, – № 2. – С. 5-12.
57. Дахин, А. В. Моделирование в педагогике / А. В. Дахин. // Идеи и идеалы. 2010. – № 1 (3). – С. 11-21.
58. Демина, Н.А. Методика преподавания практического китайского языка / Н.А. Демина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.
59. Джапаридзе, З. Н. Перцептивная фонетика (основные вопросы) / З. Н. Джапаридзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1985. – С. 39-52.
60. Ди, Цзыгуй. Комплекс для отработки тонов китайского языка. учеб. пособ. / Цзыгуй Ди – Пекин: 2008. – 270 с.
61. Ду, Юньша. Методические аспекты постановки русского произношения китайским студентам начального этапа обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Юньша Ду. – СПб, 2017. – С. 43.
62. Дуранов, М.Е. Теория и методология социокультурного образования [текст монографии] / М. Е. Дуранов, Е. В. Швачко. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 240 с.
63. Дынина, С.А., Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / С.А. Дынина, Б.В. Куприянов // Вестник костромского государственного университета, 2001. – №2. – С. 101-104.
64. Егорина, В.С. Формирование логического мышления младших школьников в процессе обучения: – автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Егорина Вера Сергеевна. – Брянск, 2001, – 23 с.

65. Ефремов, А.А. Правовые ограничения цифровизации научной деятельности / А.А. Ефремов // Юрид. Мир. – М.: 2019. – №2. – С. 49-53.
66. Жигалёв, Б.А. Качество образования – актуальный вопрос современности // В сборнике: Ведущие ученые НГЛУ. Сборник статей к 100-летию со дня основания Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2018. – С. 8-21.
67. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
68. Журавская, Н.В. Психолого-педагогические условия реализации индивидуально-дифференцированного подхода к процессу профессиональной подготовки специалистов / Н.В. Журавская, В.В. Круглий // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2011. – № 10(80). – С. 102-105.
69. Задоенко, Т.П. Начальный курс китайского языка / Т. П. Задоенко, Х. Шуин. – 2-е изд. – М.: Муравей, 2004. – Ч.1. – 288 с.
70. Загвязинский, В.И. Теория обучения в вопросах и ответах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
71. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
72. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. / А. А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 542 с.
73. Зеленко, Н.В., Подготовка будущих педагогов к ознакомлению школьников с цифровыми технологиями / Ю.П. Ветров, Н.В. Зеленко // Технологическое образование в системе «школа-колледж-ВУЗ»: Традиции и инновации. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. – С. 131-136.
74. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.

75. Зимняя, И.А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности / И.А. Зимняя // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – С.210-211.
76. Зорина, Л.Я. Слово учителя в учебном процессе / Л.Я. Зорина. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
77. Иванова, Е.А. Формирование слухопроизводительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 // Иванова Елена Александровна. – Сургут, 2012. – С. 47.
78. Иванова, С.В. Основы психолингвистики / С. В. Иванова. – Могилёв: МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 168 с.
79. Игропуло, И.Ф., Шаповалов В.К., Арутюнян М.М. Моделирование экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования в университете / И.Ф. Игропуло, В.К. Шаповалов, М.М. Арутюнян // Вестник армавирского государственного педагогического университета. – Армавир, 2020. – №3. – С.19-27.
80. Игна, О.Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Игна Ольга Николаевна. – Томск, 2014. – 389 с.
81. Игна, О.Н. Технологизация профессиональной подготовки учителя иностранного языка: монография / О. Н. Игна // М-во образования и науки РФ, Федер. гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Томский гос. пед. ун-т» (ТГПУ). – Томск: Изд-во Томского гос. педагогического ун-та, 2012. – 187 с.
82. Ильнер, А.О. Развитие иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия: монография / А. О. Ильнер. – Екатеринбург: УРФУ, 2016. – С.61.
83. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ипполитова Наталья Викторовна. – Челябинск: ЧелГУ, 2000. – 383 с.

84. Ительсон, Л.Б. Психологические теории научения и модели процесса обучения / Л.Б. Ительсон // Сов. педагогика. – М.: 1983. – № 3. – С. 83-95.
85. Кадры для цифровой экономики // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации [Электронный ресурс] URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (дата обращения: 12.005.2020).
86. Капитонова, Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб: Златоуст, 2016. – 271 с.
87. Касаткина, А.Ю. Инновационные формы обучения при формировании фонетических навыков у студентов из Китая: дис. ... канд пед наук: 13.00.02 / Касаткина Александра Юрьевна. – СПб, 2016. – 171 с.
88. Кислицина, Е.А. Фонетические тесты как средство диагностики и контроля при обучении русскому языку китайских учащихся-нефилологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кислицина Елена Анатольевна. – СПб, 1995. – С. 38.
89. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / Анализ зарубежного опыта. – М.: Эксперимент, 1995. – 176 с.
90. Ковалева, Т.М. Использование технологических стратегий и приемов в реализации тьюторских функций классного руководителя / Т.М. Ковалева // Бизнес. Образование. Право. – Волгоград: 2019. – №2. – С. 362-369.
91. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
92. Кожухарова, Л.В. Развитие грамматических навыков чтения текстов по специальности у студентов-болгар экономического вуза: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.02 / Кожухарова Лариса Витальевна. – Ленинград, 1989. – 11 с.

93. Костина Е.А. Формирование лингвокультурной личности будущего педагога в образовательной среде вуза / Е.А. Костина, А.М. Егорычев, Л.В. Мардахаев, Е.Ю. Варламова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – Т.8. – № 4. – С.204-216.

94. Костина, Е.А. Применение мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам / Е.А. Костина, Е.Д. Костина // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Новосибирск. Изд-во НГПУ, 2017. – № 11. – С. 188-191.

95. Соболева, Ж.С. Теоретическое осмысление сущности и структуры понятий «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «технологичность», «критерии технологичности» в рамках вузовского иноязычного образования / Е.А.Костина, Ж.С. Соболева // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология, 2020. – № 3. – С.49-56.

96. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-ое изд., испр. / В.Г.Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М.: Русс. яз., 1988. – 157 с.

97. Кочергин, И.В. Очерки методики обучения китайскому языку: науч. изд. / И.В. Кочергин. – М.: Муравей, 2000. – 160 с.

98. Красильникова, В. А. Электронные компоненты информационно-образовательной среды / В. А. Красильникова, П. В. Веденеев, А. С. Заварихин, Т. Н. Казарина // Открытое и дистанционное образование. 2002. – Выпуск 4(8). – С. 54-56.

99. Крылова, Н.Б., Гуманистическое пространство воспитания / Н.Б. Крылова, В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова // Нар. образование, 2011. – №2. – С. 223-226.

100. Крюкова, А.Н. Анализ мотивации студентов к изучению английского языка для участия в международных добровольческих проектах

/А.Н. Крюкова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. – № 1. – С. 121-135.

101. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии: Учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 222 с.

102. Кудрявцева, Е.Ю. Преемственность формирования коммуникативной компетенции студентов в системе «педагогический колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кудрявцева Елена Юрьевна. – Чита, 2011. – 173 с.

103. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1985. – 32 с.

104. Кушнир, А.М. Создание артикуляционно-фонетической базы изучаемого языка / А.М. Кушнир // Педагогика иностранного языка: Школьные технологии. – М.: 1997. – С.96-118.

105. Кушнир, М.Э., Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности / М.Э.Кушнир, Ю.Е. Храмов, А.Р.Мелик-Парсаданов // Информатика и образование. 2020. – №5. – С.4-14.

106. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес // Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 1998. – 288 с.

107. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – СПб.: Лань, 2003. – 287 с.

108. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин, психология» / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Academia, 2004. – 345 с.

109. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М., 1991. – 96 с.

110. Ло, Сяоя. Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному: на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая: дис. ... канд пед наук: 13.00.02 / Сяоя Ло. – СПб., 2006. – 250 с.

111. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональноценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лысенко Анна Владимировна. – Майкоп, 2015. – 203 с.
112. Лю, Ли. Фонетическая структура русского слова в преподавания русского языка китайцам: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Ли Лю. – М.: 2004. – 126 с.
113. Любимова, Н.А. Зависимость качества сонантов от фонетического положения в слове // Вопросы фонетики и обучение произношению/ Под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуиловой. – М.: Издательство Московского Университета, 1975. – С. 112-125.
114. Любимова, Н.А. Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного / Н. А. Любимова, И. П. Егорова, Н. Л. Федотова. – СПб.: С. Петербург. гос. ун-т, 1993. – 106 с.
115. Лях, В. И. Инновационные технологии в организации процесса художественного образования студентов в вузе культуры / В. И. Лях // Национальный проект «Культура» и система многоуровневого художественного образования в полиэтничном регионе: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 19 июня 2020 года. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2020. – С. 8-14..
116. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2002. – 157 с.
117. Маслова, Т. А. Дидактические условия реализации эмоционально-ценностного компонента в преподавании педагогических дисциплин в вузе: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Маслова Татьяна Александровна. – Калуга, 2013. – 24 с.
118. Марей, А. Цифровизация как изменение парадигмы / А. Марей [Электронный ресурс]. URL: [https:// www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx](https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx) (дата обращения: 20.01.2020).

119. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь: толковый словарь терминов методики обучения языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
120. Митрофанова, О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность // Традиция и новация. Юбилейный сборник научных трудов 130 кафедры теории и практики преподавания РКИ/ сост. Н.А. Метс, В.И. Шляхов. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 103-112.
121. Михалева, О.В. Информационные и коммуникационные технологии как инновационные методы и стратегии подготовки будущих бакалавров-лингвистов // В сборнике: Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт // Материалы XXV Рязанских педагогических чтений: в 2 т. / под общ. ред. Л.А. Байковой, Н.В. Мартишиной, Л.И. Архаровой. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2018. – Т. 2. – С. 75-79.
122. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград, гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
123. Мухаметзянов, И.Ш. Методические рекомендации по предотвращению негативных медицинских последствий использования ИКТ в образовании / И.Ш. Мухаметзянов – М.:ИИО РАО, 2012. – 56 с.
124. Никулина, Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. 2018. – №8. – С. 107-113.
125. Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании: коллективная монография / К. Э. Безукладников, Е. К. Гитман, Е. П. Глумова [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2022. – 312 с.
126. Норина, Е. Э. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / Е. Э. Норина // Развитие личности в образовательном пространстве: Материалы XX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Бийск, 26 мая

2022 года. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, 2022. – С. 621-624.

127. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы" " от 9 мая 2017 г. № 203 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации.

128. Олешков, М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография / М.Ю. Олешков // М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Уральский гос. пед. ун-т, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., 2006. – 335 с.

129. Онорин, Д.Е. Лингвообразовательная среда как обязательное условие эффективного формирования самостоятельности взрослых в иноязычном обучении / Д.Е. Онорин // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. – Т. 5, – № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://mirnauki.com/PDF/58PDMN317.pdf> (дата обращения: 25.03.2022).

130. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991. – 224 с.

131. Пашковская, С.С. Знание фонетических особенностей на начальном этапе обучения иностранному языку / С. С. Пашковская // Изв. высш. учеб. заведений. Поволж. регион. гуманит. науки. 2009. – № 3 (11). – С. 147.

132. Петренко, И.А. Развитие блочно-модульной педагогической технологии в отечественной педагогике: 80-е гг. XX – начало XXI вв.: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Петренко Ирина Александровна. – Владикавказ, 2008. – 22 с.

133. Петрищев, И.О. Создание цифровой среды – путь повышения качества образования / И.О. Петрищев // Ярославский педагогический вестник. 2020. – №6 (117). – С. 8-13.

134. Пидкасистый, П.И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П.И. Пидкасистый, О.Б. Тыщенко // Педагогика, 2000. – №5. – С. 7-13.

135. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
136. Подласый, И.П. Где помогут технологии? / И.П. Подласый // Школьные технологии, 2003. – № 3. – С. 10-26.
137. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 364 с.
138. Полякова, Ю.Д. Формирование слухопроизносительных навыков у китайских учащихся на материале текстов по специальности «Нефтегазовое дело»: базовый и I сертификационный уровни владения русским языком: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Полякова Юлия Дмитриевна. – М., 2008. – 225 с.
139. Поздиковкина, И.Ф. Цифровизация высшего образования: перспективы и риски / И.Ф. Поздиковкина // Философия № 3. – М.: Право и практика, 2020. – С. 191.
140. Посталюк, Н.Ю. Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования: теория и практика: [монография], Британский Совет в России. – Самара: Учебная лит., 2006. – 189 с.
141. Прохорова, А. А. Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента / А. А. Прохорова, В. К. Безукладников, Л. Р. Лизунова // Язык и культура. – 2022. – № 58. – С. 236-260.
142. Прохорова, А. А. Мультиязычные веб-сайты как средство формирования и развития медиативных умений студентов технического вуза / А. А. Прохорова, О. В. Сергеева, И. А. Ямкина // Язык и культура. – 2022. – № 60. – С. 249-269.
143. Путин заявил о необходимости цифровой трансформации России // ТАСС [Электронный ресурс] URL: <https://tass.ru/ekonomika/10172635> (дата обращения: 15.12.2020).

144. Расчет t-критерий Стьюдента // [Электронный ресурс] URL: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/student/> (дата обращения: 5.03.2021).
145. Раченко, И.П. Технология развития педагогического творчества: менеджер-организатор учебно-воспитательного процесса: Учеб. пособие: 12-й цикл авт. шк. / И.П. Раченко; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск: Изд-во Пятигор. гос. лингвист. ун-та, 1997. – 69 с.
146. Роберт, И.В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий / И.В. Ратченко // Профессиональное образование. Столица. 2019. – № 3. – С. 16-26.
147. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287с.
148. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 720 с.
149. Румянцев, М.К. Фонетика и фонология современного китайского языка / М.К. Румянцев. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 302 с.
150. Савинкина, Н.Б. Творчество как основа интенсивного обучения иностранным языкам / Н.Б. Савинкина // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня. – М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 2001. – С. 57-66.
151. Салиева, Р. Н. Роль вузов в создании цифровой образовательной среды: вопросы социальной направленности высшей школы / Р. Н. Салиева, А. В. Солдатова // Образование и право. 2018. – № 10. – С. 252-255.
152. Северинова, Е.Ю. Формирование понятий «навык» и «умение» у будущих учителей иностранного языка (психологический аспект)/ Е.Ю. Северинова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. – №42. – С.145-147.
153. Седаева, Л.С. Технологический подход к процессу обучения в профильных образовательных учреждениях: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Седаева Людмила Сергеевна. – Ижевск, 2006. – 211 с.
154. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко.– М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

155. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для ст-в высш. уч. заведений / В.В. Сериков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

156. Слостенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 6-е изд. – М.: Академия, 2007. – 566 с.

157. Слободчиков, В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 359 с.

158. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400с.

159. Соболева, Ж.С. Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» / Ж.С. Соболева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2019. – № 13. – С. 110-114.

160. Соболева, Ж.С. Основные этапы развития слухо-произносительных навыков на начальной ступени обучения китайскому языку в высшей школе / Ж.С. Соболева, К.В. Раубо, Л.А. Макаренко // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2019. – № 13. – С. 115-119.

161. Советов, Б. Я. Моделирование систем: учебник для академического бакалавриата / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. – М.: Юрайт, 2015. – 343 с.

162. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов пед. Вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – С.4.

163. Солонцова, Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам: Учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков / Л.П. Солонцова. – Алматы.: Эверо, 2015. – С.114.

164. Сорокина, Е.В. Формирование слухопроизносительных навыков в рецептивных и репродуктивных видах РД / Е.В. Сорокина // Экспериментальные исследования в методике преподавания рус. яз. как иностранного. – М.: 1975. – С. 136-155.

165. Сорокина, Е.В. Формирование слухо-произносительных навыков у студентов-иностранцев на начальном и среднем этапах обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сорокина Елена Васильевна. – М., 1985. – 198 с.

166. Софронов, М.В. Китайский язык и китайская письменность: курс лекций / М.В. Софронов. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 638 с.

167. Сохранов-Преображенский, В. В. Интерактивная поисковая деятельность как основа культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации образования / В. В. Сохранов-Преображенский // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2021 года. – Самара: Ваш Взгляд, 2021. – С. 247-251.

168. Спешнев, Н.А. Фонетика китайского языка: учеб. пособие / Н.А. Спешнев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 141 с.

169. Стрекалова, Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование / Н.Б. Стрекалова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. Самара: Самарский университет, 2019. – Том 25. – №2. – С. 84-87.

170. Сухова, Л.В. Коммуникотивно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как системно-образующий фактор /Л.В. Сухова// ИЯШ. 2007. – №5. – С. 15-18.

171. Суходольский, Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – С. 120.

172. Сюй, Лайди. Типичные ошибки китайских учащихся в русском речевом ударении и методы их исправления / Лайди Сю // Русский язык за рубежом. – М.: Русский мир. 2011. – № 1. – С. 49.

173. Талызина, Н.Ф. Методика составления обучающих программ / Н.В. Талызина – М.: МГУ, 1980. – 47 с.

174. Тарасов, С. В. Образовательная среда как ресурс реализации национальной стратегии «Наша новая школа» / С.В. Тарасов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях : межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2009. – С.8-16.

175. Тоффлер, Э. Будущее труда на Западе / Э. Тоффлер – М.: Прогресс, 1986. – 642 с.

176. Тульчинский, Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе / Г.Л. Тульчинский // Философия науки. 2017. – № 6. – С. 121-136.

177. Туравец, Н.Р. Онлайн-технологии при реализации дистанционного обучения студентов вузов искусств и культуры / Н.Р. Туравец, А.В. Скрипкина // Многоуровневая система непрерывного профессионального образования в социокультурной сфере. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2020. – С.23-25.

178. У, Цзунцзи. Введение в фонологию современного китайского языка: учеб. пособие / Цзунцзи У. – Пекин, 1992. – 302 с.

179. У Цземинь, Чжу Хунда. Просодия китайского языка: учеб. пособ. / Цземинь У, Хунда Чжу. – Пекин: Языковое издательство, 2001. – 431 с.

180. Уваров, А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А.Ю. Уваров // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 108 с.

181. Устюжанина, Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е.В. Устюжанина, С.Г. Евсюков // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. 2018. – № 1 (97). – С. 3-12.

182. Федосеева, И.А. Воспитание в эпоху цифровизации: вызовы времени / И.А. Федосеева // Опыт и перспективы развития воспитания в системе

образования. – М.: Российский государственный социальный университет, 2021. – С 42-47.

183. Федотова, Н.Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: автореферат ... д-ра. пед. наук / Н.Л. Федосеева: 13.00.02. – СПб., 2004. – 44 с.

184. Фролова, И.В. Оптимизация процесса формирования слухопроизносительных навыков у студентов 2 курса педагогического вуза (французский язык как второй иностранный после английского): дис. ... канд пед наук: 13.00.02 / Фролова Ирина Валентиновна. – СПб., 2007. – 219 с.

185. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем / Р. М. Фрумкина. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 23 с.

186. Хамблин, Д. Формирование учебных навыков: Пер. с англ. / Д. Хамблин – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

187. Холина, Л.И. Создание профессионально ориентированной среды в техническом ВУЗе (на примере инженерно-графической подготовки). [монография] / А.В. Петухова, Л.И. Холина. – Новосибирск: Сибирский гос. университет путей сообщения, 2013. – 172 с.

188. Хомутова, А.А. Теоретическая фонетика английского языка / А. А. Хомутова // М-во образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский гос. ун-т, Каф. лингвистики и межкультурной коммуникации. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2016. – 36 с.

189. Ценя, А. Методика формирования и совершенствования слухопроизносительных навыков румынских учащихся на основе русских песен (уровень в1): дис. ... канд пед. наук: 13.00.02/ Ценя Александра. – М., 2017. – 150 с.

190. Чеснокова, Н.Е. К вопросу обучения профессиональной иноязычной лексике студентов инженерных специальностей / Н.Е. Чеснокова // Вестник ТГПУ, 2018. – №3. – С. 19-22.

191. Чжан, Шилу. Введение в фонологию китайского языка / Шилу Чжан, Цзяньцяо Ян. – Шанхай: Образование за рубежом, 1987. – 145 с.

192. Чучаев, А.И. Цифровизация и ее уголовно-правовые риски / А.И. Чучаев // Правосудие. – Том 1. – № 2. – 2019. – С. 135-136.

193. Шатилов, А.С. Психолингвистические проблемы устного общения на родном и иностранном языках / А.С. Шатилов. – СПб.: СПбГУ, Ун-т Китайской Культуры, 2004. – 170 с.

194. Шатилов, С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 56 с.

195. Шатилов, С.Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку / С.Ф. Шатилов // Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Л., 1978. – С. 3-12.

196. Шатилов, С.Ф. Некоторые актуальные педагогические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С.Ф. Шатилов, Ю.В. Еремин // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 1985. – С. 3-16.

197. Шевелева, Н. Е. Цифровая образовательная среда как конкурентное преимущество вуза / Н. Е. Шевелева, Е. Д. Шевелев // Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве: материалы всероссийской (национальной) научно-практической конференции / под общей редакцией А. Н. Бурова. – Волгоград: Волгоградский филиал РЭУ им Г. В. Плеханова, 2019. – С. 107-110.

198. Шиянов, В.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 228 с.

199. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая. Изд. 4-е. / Л.В. Щерба. – М.: ЛКИ, 2008. – 432с.

200. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.:Наука, 1986. – 310 с.

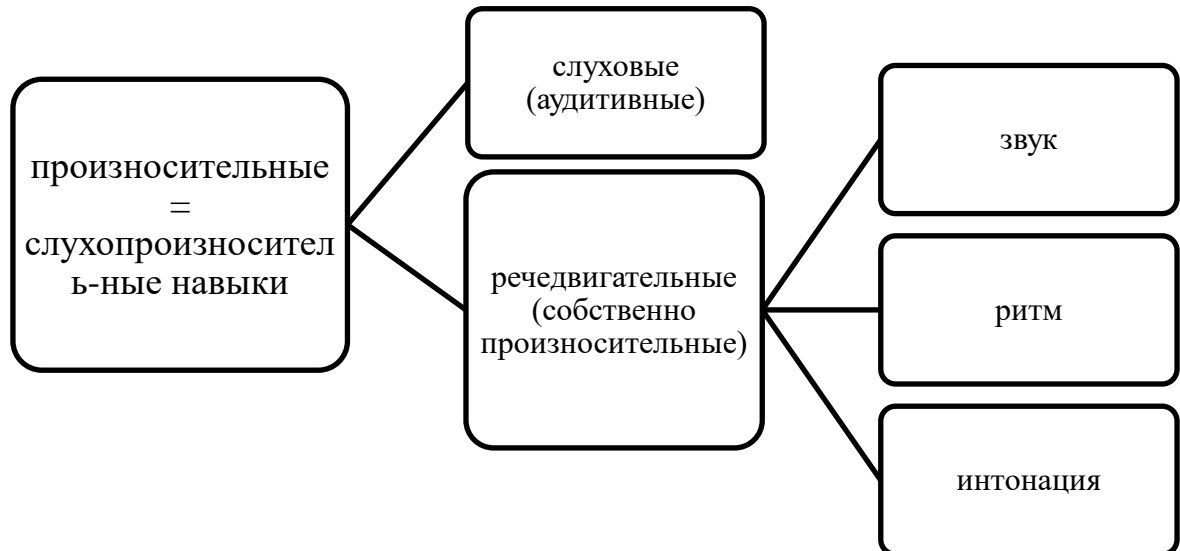
201. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
202. Южаков, В.Н. Правовые и организационные барьеры для цифровизации образования в Российской Федерации / В.Н. Южаков, А.А. Ефремов // Рос. право: образование, практика, наука. 2018. – № 6.(108). – С. 18-24.
203. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
204. Яковлева, Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку / Л.Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – 2001. № 6. – С. 4-6.
205. Яковлева, Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Е.В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 212 с.
206. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М., 2001. – 365 с.
207. Bloom, B. Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain / B. Bloom. – New York: David McKay & Co., 1956. – P. 38.
208. Bruner, J. The course of cognitive growth / J. Bruner // Amer. Psychologist. 1964. – Vol. 19(1). – P. 1-15.
209. Carroll, I.B. A model of school learning / I.B. Carroll // Teachers College Record. 1963. – Vol. 64. – P. 723-733.
210. Flowers, L. Information technology use and cognitive outcomes in the first year of college / L. Flowers, E.T. Pascarella, C.T. Pierson // The journal of higher education. Columbus. – V. 71. – № 6, 2010. – pp. 637 – 667.
211. Maddux, C.D. Educational Computing: learning with tomorrow's technologies / D. Cleborne, D. Muddux, LaMont Johnson, Jerry W. Willis. – 5nd ed., 2017. – 352 p.
212. 丁, 崇明. 世纪 80 年代以来对外汉语教学语法研究综述 // 北京师范大学学报(社会科学版), 2006. – 3 期(总第 195 期). – 页 125.

213. 仇, 鑫奕. 外国人汉语发音训练. 北京: 高等教育出版社, 2010. -237 页.
214. 周, 有光. 汉语拼音方案基础知识 // 北京: 语文出版社, 1995. - 4 期. - 113 页.
215. 曹, 文. 现代汉语语音问答. 北京: 北京大学出版社, 2010. - 165 页.
216. 唐, 作藩. 中国语言文字学大辞典. 北京中国大百科全书出版社, 2007. - 6 期. - 1218 页.

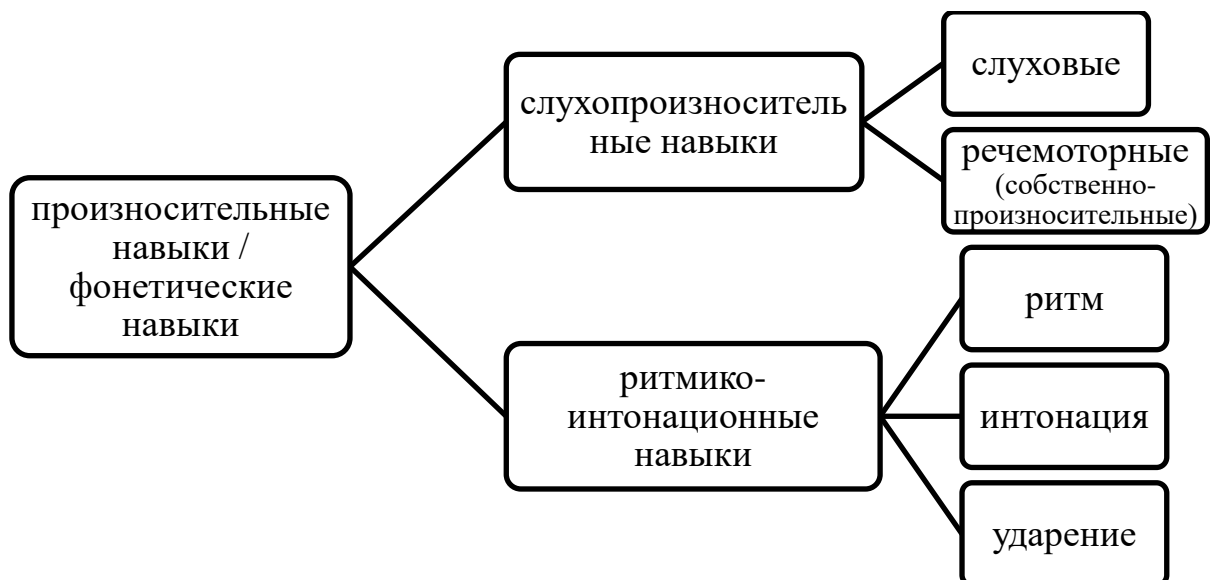
ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Приложение 1.1 Структура слухопроизносительных навыков согласно Е.В. Сорокиной, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.В. Фроловой.



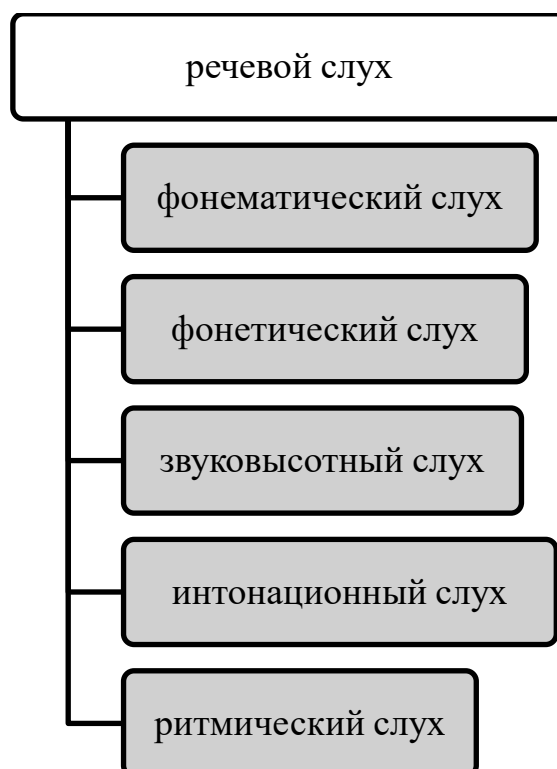
Приложение 1.2 Структура слухопроизносительных навыков согласно Р. К. Миньяр-Белоручеву, Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович и т.д.



Приложение 1.3 Структура слухопроизносительных навыков согласно А. Г. Азимову и А. Н. Щукину



Приложение 1.4 Структура речевого слуха в рамках психолингвистического подхода.



Приложение 2

Приложение 2.1 Примерные вопросы анкетирования

1. Считаете ли Вы необходимым изучение фонетики иностранного языка?

0 – не вижу необходимости

1 – необходимо время от времени заниматься фонетикой на начальном этапе, далее нужно изучать только лексику и грамматику

2 – необходимо уделять время фонетике на каждом этапе обучения

3 – необходимо постоянно совершенствовать свои фонетические навыки

2. Влияет ли произношение на уровень владения языком?

0 – не влияет

1 – частично влияет

2 – влияет

3 – влияет в значительной степени

3. Считаете ли Вы наличие акцента нормой при говорении на иностранном языке?

0 – да, акцент неизбежен

1 – от акцента сложно избавиться, но нормой он не является

2 – необходимо работать над устранением акцента

3 – акцент не допустим для профессионального владения иностранным языком

4. Готовы ли Вы уделять дополнительное внимание/время для отработки своих фонетических навыков?

0 – не готов

1 – готов время от времени

2 – готов, на первом курсе это важно

3 – готов, это важно и необходимо на всех этапах обучения китайскому языку

5. Следует ли уделять время отработке фонетических навыков на среднем или продвинутом этапе изучения китайского языка?

0 – не думаю

1 – стоит лишь изредка

2 – необходимо уделять внимание время от времени

3 – следует постоянно заниматься совершенствованием фонетических навыков

6. Каково, по Вашему мнению, оптимальное время для отработки фонетических навыков? (час/нед.)

0 – не думаю, что надо заниматься каждую неделю

1 – во время подготовки домашнего задания, этого достаточно

2 – пол часа, час в неделю

3 – время отработки индивидуально, зависит от наличия фонетических ошибок или качества произношения

7. Ваше отношение, если у преподавателя, обучающего вас китайскому языку, слышен акцент?

0 – не вижу в этом проблемы

1 – не хотелось бы

2 – у преподавателя, конечно, не должно быть акцента, но всякое бывает

3 – считаю, что акцент не допустим у профессионала

8. Считаете ли Вы допустимым в своей дальнейшей профессиональной деятельности не следовать фонетическим нормам китайского языка (не соблюдать тоно-ритмическую окраску, темп и т.д.)?

0 – допускаю такую возможность

1 – хотелось бы минимизировать проявления акцента

2 – буду стараться избавиться от акцента

3 – считаю, что акцент не допустим у профессионала

9. Являются ли мотивирующими для Вас такие средства обучения как электронный учебник/мультимедиа/популярные сериалы и программы на китайском языке?

0 – не думаю, учеба – есть учеба

1 – было бы интересно посмотреть сериалы и фильмы на изучаемом языке

2 – интересно было бы попробовать, презентации и видео всегда лучше простого учебника

3 – обучение по электронному учебнику сейчас очень удобно, интереснее чем по обычному

10. Допустим, во время беседы на китайском языке собеседник Вас не понимает или часто исправляет тоны/звуки (это явление достаточно распространено среди китайцев), что Вы предпримите?

0 – ничего, если ему хочется, пусть исправляет, мне все равно

1 – неприятно, но не вижу в этом особой проблемы

2 – в дальнейшем постараюсь обращать внимание на то как и что говорю

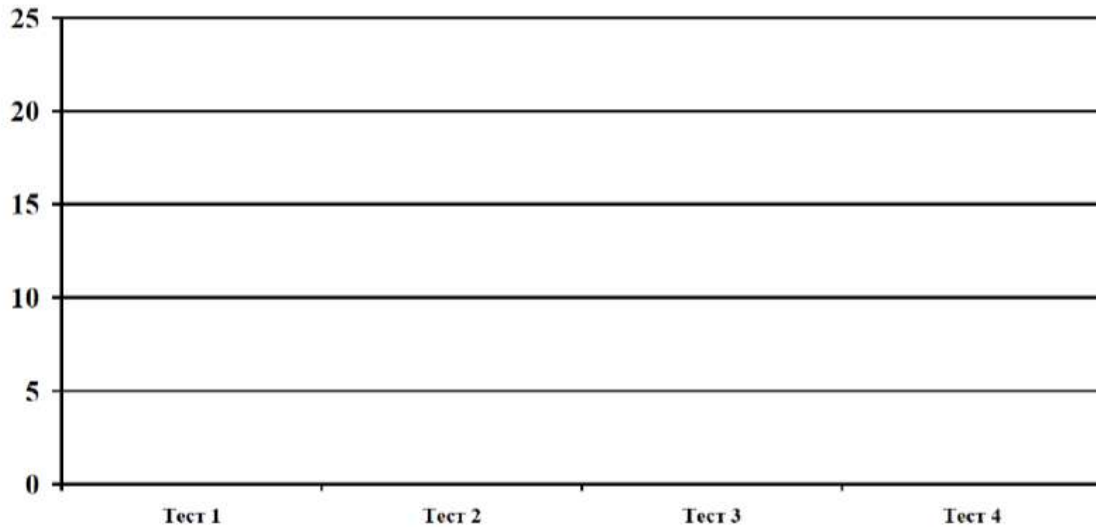
3 – предприму все необходимое, чтобы устранить эту проблему

Приложение 2.2 «Дневник личных результатов студента» «发展日记»

После получения результатов тестирования и анкетирования внеси свои данные в «Шкалу тестирования» и «Шкалу анкетирования»

так тебе будет легче отследить динамику своих результатов

«Шкала тестирования»



максимальный балл тестирования 25, после проверки преподавателем твоей работы зафиксируй результаты на шкале выше

«Шкала анкетирования»

на данной шкале мы будем отмечать динамику твоей мотивации по результатам анкетирования, после получения результатов анкеты сделай отметку на шкале:



Давай обсудим результаты тестирования!

Результат твоего первого промежуточного тестирования _____ баллов.

Как ты оцениваешь данный результат?

Какие вопросы были для тебя наиболее легкими?

Какие задания вызвали наибольшее затруднение?

Как ты считаешь, были ли тобой допущены ошибки по невнимательности или поспешности?

Проведи небольшую рефлексию по результатам своего первого тестирования, запиши результаты, чтобы обсудить их в группе:

Давай обсудим, что тебя мотивирует!

после завершения первого модуля у тебя есть результаты двух анкетирований, ответ на следующие вопросы, чтобы определить динамику твоей мотивации

Как изменился показатель с предыдущего анкетирования?

был _____ баллов – стал _____ баллов

Какова причина увеличения/уменьшения показателя?

Как изменилось твоё отношение к изучению фонетики китайского языка с вводного урока?

Если не брать во внимание вопросы и результаты анкетирования, как бы ты оценил свой уровень мотивации от 0 до 3, где 0 – низкий уровень, 3 – высокий уровень? (если твой вариант не совпадает с результатом анкеты с чем ты связываешь эту разницу?)

Какие задания модуля вызвали у тебя наибольший интерес?

Какие упражнения были сложными или не интересными?

Какие задания ты бы хотел выполнять чаще?

Как ты считаешь, какие упражнения приносят для тебя наибольшую пользу?

Приложение 3

Примерный перечень заданий для промежуточного тестирования

1. Прослушайте аудиозапись, подчеркните услышанные слоги:

bang	jiu	shi	wu	kan
fan	zheng	yi	di	mei
geng	you	er	weng	leng
luo	ci	sai	mou	bin

2. Запишите все известные Вам инициалы:

3. Прослушайте аудиозапись, подчеркните услышанный слог из предлагаемой пары:

ka—ga	zhong—zhun	ci—qi	nian—niang
ben—beng	ju—zu	ku—hu	pian—tian
pin—ping	shuan—shuang	pou—fou	xie—qie
jian—qian	qing—xing	she—re	zhui—rui

4. Подчеркните слог, которого не существует в китайском языке:

yo	wong	er	fe	miu	ru
----	------	----	----	-----	----

5. Опираясь на звукозапись, заполните пропуски в слогах:

k_n	l_o	be__	ch_ng	l_ng
_ang	_i	_ui	pa_	n__ng

6. Подчеркните слова, которые отличаются от озвученных:

wǒmen	fēicháng	yǒuxiē	xuésheng	dìqu	fāyin
huídà	zhènghāo	hǎoshǒu	taitai	ànzáo	zěnme,

7. Подчеркните слова, в которых допущена ошибка в пиньине.

钱	qiàn	高	gāo
妈妈	māma	意思	yìsì
给	gěi	学校	xuéxiào
个	gè	银行	yínháng

8. Опишите, что такое модуляция третьего тона, приведите пример:

9. Выпишите известные Вам придыхательные (аспиративные) инициалы:

10. Выберите из перечисленных финалей простые:

ao, u, ei, i, a, ang, ui, e, ou, ong, o, ia, ü, ian, ua

11. Выберите элементы китайского слога из предложенного списка:

инициаль

финаль

медиаль

субфиналь

централь

терминаль

12. Опираясь на звукозапись, заполните пропуски в словах:

tush_guan baoz_ qi_n g_ d_b_q_
sh_ zha_fu h_ b_j_ben t_nqi

13. Укажите общепринятое количество инициалей в китайском языке:

19 20 21 23

14. Подчеркните в предложенных слогах медиаль:

guang duan iang

15. Подчеркните в предложенных слогах субфиналь:

ban wang shuang

16. Опираясь на звукозапись, заполните пропуски в предложениях:

1. Jīn _____ xīng__ liù wǒ gēn mā__ yīqǐ __ yóujú __ xìn.

2. Tóng__ men, __jiā __!

3. Wǒ gěi __ de péngyǒu __ běn _____ shū.

4. Nǐ xué__ shén__?

5. _____ tiān wǒmen __ qù tiān' __ mén.

17. Укажите общепринятое количество финалей в китайском языке:

28 30 33 35

18. Запишите фонетическое руководство к данным предложениям:

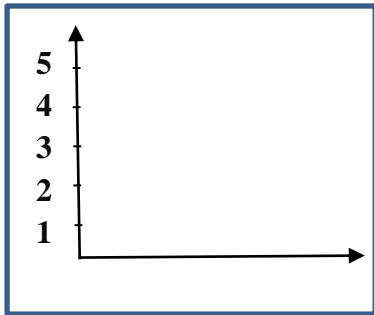
晚上我朋友常常在家看英文书，有时候上网。

今天星期日。电影院几点开门，几点关门？

-你明天上午有什么安排？-在家做饭。

19. Прослушайте аудиозапись, запишите озвученные словосочетания, расставьте знаки тонов:

20. Укажите стрелочками на данной шкале звуко-высотные особенности тонов китайского языка:



21. Расставьте знаки тонов над слогами, согласно звукозаписи:

ba, chu, chui, dong, hai, heng, pei, pian, run, sao, shan, wan, yong, zhou

22. Расставьте знаки тонов над двусложными словами, согласно звукозаписи:

juzi mantou baohe dakai qiche

23. Найдите и исправьте ошибки в фонетическом сопровождении данных предложений:

1. 我是老师。我每天六点起床，然后洗澡，吃早饭。

Wǒ shì lǎoshī. Wǒ měitiān liù diǎn qǐchūǎng, rǎnhòu xìzǎo, chī zǎofàn.

2. 我差一刻八点去教室，学生八点一刻去教室。

Wǒ chà yīkè bā diǎn qù jiàoshī, xuéshēng bā diǎn yī kè qù jiàoshī.

24. Ответьте на вопросы, озвученные диктором, запишите ответ используя пиньин:

25. Прослушайте диалог, запишите фразы, используя пиньин:

A: _____

B: _____

A: _____

B: _____

Приложение 4

Приложение 4.1 Примеры упражнений на развитие артикуляционных навыков:

9. Среди предложенного ряда звуков назовите инициали/финали/монофтонги/дифтонги и т.д.:

x, ai, b, ua, zh, uang, p, ui, d, üan, t, g, ü, uai, iu, q, k, m, ian, n, h, iong, f, l, a, o, iang, e, r, i, u, ü, ei, ch, üe, ao, j, ou, en, in, un, ang, eng, ing, s, iao, ong, uan, ueng, uo, sh, z, c, ia, ie...

10. Повторите за диктором звуки/слоги/слова.

11. Среди предложенных слогов подчеркните несуществующие в китайском языке:

bo, to, jui, zui, shi, kei, gao, weng, pi, liang, zuo, xui, qi, fang, lei, cuo, si, geng, bi, mu, fo, da, ta, to, tai, tei, nai, nei, ga, gai, gei, ku, hao, hou, man, men, mang, meng, dan, lang, keng, kong, hong, ji, qia, qie, xiao, xiu, xiang, xing, bia, bie, piong, mi, diang, ding, diong, ti, tiao, tiu, tiong, ni, shun, shuang, chui, chuan, zhui, zhuan, shong, ran, nian, nin, lian, lin, liang, ling, rao, rou, sha, she, chao, chou, qüe, qüan, zao, zao, zhi, zhai, ci, cai, sao, sao, hui, huan, kuan, kun, gun, guang, seng, song, nun, nuang, tuai, tui, cuan, cun.

12. Назовите простые/сложные финали.

13. Выделите в предложенных финалях медиаль/субфиналь/центральный/терминаль:

uang, üan, ang, eng, ing, , iao, ong, uan, ueng, uo, ai, ia, ie.

14. Прочитайте вслух звуки/звукосочетания/слоги/двусложники/многосложники:

üe, ao, j, ou, i, u, ü, ei, ch, en, in, un, ueng, uo, sh, z, x, ai, b, ua, zh, p, ui, d, üan, t, g, , ang, c, ia, ie, eng, ing, s, iao, ong, uan, ü, uai, iu, q, uang, k, m, ian, n, h, iong, f, l, a, o, iang, e, r...

bi, mu, fo, da, ta, tai, nai, nei, ga, gai, gei, ku, hao, hou, man, men, mang, meng, dan, lang, keng, kong, hong, ji, qia, qie, xiao, xiu, xiang, xing, bia, bie, mi, ding, ti, tiao, ni, shun, shuang, chui...

baba, ditie, shafa, huiniao, liangpi, nainai, zazhi, buguo, mantou...

tushuguan, zixingche, molihua, jipuche, meiguanxi, Tiananmen...

15. Прочитайте вслух слоги с передне/заднеязычным п.

dian, heng, shang, ren, men, ken, gen, cheng, seng, guan, juan, ming, bin, teng,
quan, hun, nian – niang, lian – liang, jian-jiang, qian – qiang, xian – xiang
tian, xiang, dian, nian, liang, jian, xian, qiang, lian, jiang, mian, niang, bian.

16. Прочитайте вслух слоги со слогоразделами w и y.

wong, yu, wen, yong, wai, yun, ya, wu ...

Приложение 4.2 Примеры упражнений на развитие компонентов перцептивной базы китайского языка:

1. Развитие фонетико-фонематического слуха:

– прослушайте аудиозапись и запишите инициали/финали/слоги с финалью a/o/ao/ui/ei/an/ang и т.д.

– прослушайте группу слогов и запишите слоги с аспиративными инициалями/с финалями uo/ui/e/üи т.д.

– слушая аудиозапись, хлопните услышав в речи диктора инициаль h/t/r/c/sh/f/p.

– прослушайте аудиозапись и подчеркните услышанные инициали/финали/слоги/слова:

ch, üe, ao, j, ou, en, in, un, ang, eng, x, ai, b, ua, ian, n, h, iong, zh, uang, p,
ui ,d, üan, t, g, ü, uai, iu, q, k, m, f, l, a, o, iang, e, r, i, u, ü, ei, ing, s, iao, ong, uan,
ueng, uo, sh, z, c, ia, ie...

māma, bàba, gēge, dìdi, jiějie, mèimei, nǎinai, yèye, sūnzi, nǐmen, wǒmen,
tāmen, péngyoumen, wǒ de, nǐ de, tā de, lǎoshī de, nán de, péngyou de, hóng de,
huáng de, lán de, lù de, hǎo ma, máng ma, chī ma, hē ma, lèi ma, kùn ma, lái le,
shuǐjiào le, lěng le, xiàyǔ le, xiào le, kū le, kàn le, dài fu, dìfang, shénme, zěnme,
zhème, nàme.

– прослушайте слоги/слова и отметьте те, в которых была допущена ошибка:

cè, zé, sè, rě, zhā, chǎ, shá, cì, chí, zā, zhuǎ, sù, shū, rǔ, ruó, zhèng, sēn, cèng, chǔn, zhāi, rán, sài, cháo, zǎng, róng, zhēn, shuì, rēng, chuái, sǎn, cōng, sòu, zǐ, suān, cú, sì, zǎo, sháo, rì, rēng, zhuǎn, cèi, suān, shǎi, chuò, rún, chuān, ráng, shuǎi, zhuàng, sēng, zhí, shàn, chě, cuān, shí, rèn, zūn, chǒu, shéi, ruǎn, suō, zuì, sǔn, zhèi, chuáng, zēng, còu, shùn, chuí, sǒng, zhōng, ruá, chǒng

– подчеркните слова, услышанные в аудиофрагменте:

hùshi, chóngyīn, kèqì, hànǚ, shénme, máfan, yánjiū, lizi, yǎnjìng, shíhou, rúguǒ, xiūxi, wǒmen, fēicháng, yǒuxiē, xuésheng, dìqū, fāyīn, huídá, zhènghǎo.

2. Развитие слухового внимания и контроля:

– прослушав аудио-фрагмент, определите интонацию говорящего.

– опираясь на список слов, подчеркните произнесенные диктором неверно:

xièxie, lǎonián, tóngxué, lǎobǎn, huàjià, mìshū, gūniang, jiéhūn, jiàoshì, shíchā, lǚyóu, zhuōzi, qìhòu, shíjiān, shíhou, riyòng, xīngqǐ, zhǔnbèi, xiāngxìn, hùshi, chóngyīn, kèqì, hànǚ, shénme, máfan, yánjiū, lizi, yǎnjìng, shíhou, rúguǒ, xiūxi, wǒmen, fēicháng, yǒuxiē, xuésheng, dìqū, fāyīn, huídá, zhènghǎo, hǎoshǒu, tàitai, ànzhào, zěnme, ànzhào, yùnlǚ, yīnsù, yǐngxiǎng, yǎnjing, shèjì, zhījué, zhùyì.

– подчеркните слова, тоны в которых указаны неверно:

rèlixué, bàngōngshì, tiānwénxuéjiā, túshūguǎn, bówùguǎn, yuèlǎnshì, pīngpāngqiú, bīngqílín, xǐshǒujiān, jìnglìxué, zhàoxiàngjī, bǎopínggōng, bǐjìběn, jiùhuǒchē, fúwùyuán, tiānxiēgōng, jiànzhùshī, yínhángjiā, zhèngzhìjiā, mójiégōng, jiàoyùjiā, shòupiàoyuán, jìngdiànxiué, lǐfàshī, fúwùyuán, qīngsǎogōng, tiàowǔzhě, xiāofángyuán, huánwèichē, yùndòngxiué, báiyánggōng, liánmǐnxīn, zuìzégǎn.

– прослушайте аудио-фрагмент и выпишите слова с модуляцией третьего тона.

3. Развитие звуковысотного слуха учащихся:

– прослушайте группу слогов и запишите слоги с 1 тоном/ 2 тоном/3 тоном/4 тоном/нуливым тоном.

– среди прослушанных слов, выпишите слоги, в которых встречается 1/2/3/4 тон.

– прослушайте аудио-фрагмент и выпишите слова с 1/2/3/4 тоном в первом слого слова.

4. Развитие ритмико-интонационного слуха:

– прослушайте высказывания, расставьте в предложениях тоно-ритмическое членение.

– определите интонацию прослушанных предложений.

– прослушайте высказывание и подчеркните слово, которое наиболее сильно выделено говорящим.

Приложение 4.3 Примеры упражнений на развитие компонентов суперсегментного уровня

1. Упражнения на воспроизведение тонов:

– повторите за диктором слоги, обратите внимание на правильность произношения 1/2/3/4 тона;

– озвучьте изученные на уроке слоги 1/2/3/4 тоном;

– прочитайте вслух предложенные слоги/слова/словосочетания/предложения, сохранив правильность произношения тонов;

bāohán, biāomíng, chuīniú, cūnmín, dānbó, dōngméng, fēifán, fēnbié, fēnchéng, gānliáng, gāngcái, gūniáng, huābái, jīxíng, jiālún, jīnnián, jūnyún, kuānróng, kōngqián, piānlí, piānpáng, qiēchú, qīngqú, qūbié, quēfá, shāngháng, shīcháng, tiāncái, tīngcóng, wēnxí , xīyáng, yīcóng, zēngfú, zēngqiáng, zhōngwén, zhōuwéi, rèlixué, bàngōngshì, tiānwénxuéjiā, túshūguǎn, bówùguǎn, yuèlǎnshì, pīngpāngqiú, bīngqílín, xīshǒujiān, jìnglìxué, zhàoxiàngjī, bǎopínggōng, bǐjìběn, jiùhuǒchē, fúwùyuán, tiānxiēgōng, jiànzhùshī, yínhángjiā, zhèngzhìjiā, mójiégōng, jiàoyùjiā, shòupiàoyuán, jìngdiànxiué, lǐfàshī, fúwùyuán, qīngsǎogōng, tiàowǔzhě, xiāofángyuán, huánwèichē, yùndòngxiué, báiyánggōng, liánmǐnxīn, zuìzégǎn;

– составьте фонетическое руководство к диалогу, прочитайте диалог по ролям;

- выделите слова с модуляцией 3/ 4 тона, прочитайте вслух, сохранив модуляцию;
- выучите наизусть предложенную скороговорку, постепенно ускоряйте темп воспроизведения, сохраняя тоны:

一只皮鞋,	yī zhǐ pí xié,
一只蒲鞋,	yī zhǐ pú xié,
皮鞋补蒲鞋,	pí xié bǔ pú xié,
蒲鞋补皮鞋,	pú xié bǔ pí xié,
皮鞋、蒲鞋,	pí xié, pú xié,
蒲鞋、皮鞋……	pú xié, pí xié

2. Упражнения на восприятие тонов:

- определите на слух какой тон прозвучал в предложенных слогах аудио-фрагмента;
 - во время прослушивания аудио-фрагмента хлопните, если слышали слог с 1/2/3/4 тоном;
 - определите в каком из слов аудио-фрагмента тоны звучат неправильно;
 - прослушав аудио-фрагмент подчеркните слоги с 1/2/3/4 тоном:
- feng, fong, nang, neng, gang, geng, ken, kang, jiang, jing, qiang, qing, biao, biu, biang, bing, pian, pin, miao, miu, miong, di, tia, tie, nia, nie, shui, shuan, chun, chuang, chu, chua, zhun, zhuang, cheng, chong, niao, niu, liao, liu, rai, rei, chai, chei, jün, qü, zai, ze, zha, zhe, ca, ce, sou, san, hun, huang, kua, kuo, sen, sang, nui, nuan, tua, tuo, suo, cui, dui;
- прослушав аудио-фрагмент выберите из предложенного списка произнесенные слова:

māma, bàba, gēge, dìdi, jiějie, mèimei, nǎinai, yèye, sūnzi, nǐmen, wǒmen, tāmen, péngyoumen, wǒ de, nǐ de, tā de, lǎoshī de, nán de, péngyou de, hóng de, huáng de, lán de, lǜ de, hǎo ma, máng ma, chī ma, hē ma, lèi ma, kùn ma, lái le,

shuǐjiào le, lěng le, xiàyuǐ le, xiào le, kū le, kàn le, dàifu, dìfang, shénme, zěnme, zhème, nàme;

– прослушайте аудиозапись, подчеркните те, многосложные сочетания, где тоны произнесены правильно/неправильно:

jiànzhùshī, yínhángjiā, zhèngzhìjiā, mójiégōng, jiàoyùjiā, shòupiàoyuán, túshūguǎn, bówùguǎn, yuèlǎnshì, pīngpāngqiú, bīngqílín, xǐshǒujiān, jìnglìxué, zhàoxiàngjī, bǎopínggōng, bǐjìběn, jiùhuǒchē, fúwùyuán, tiānxiégōng, jìngdiànxié, lǐfàshī, fúwùyuán, qīngsǎogōng, tiàowǔzhě, xiāofángyuán, huánwèichē, yùndòngxié, báiyánggōng, liánmǐnxīn, zuìzégǎn;

– на основании прослушанного аудио, расставьте знаки тонов в предложениях:

Women ban qu Zhongguo xue hanyu.

Ni mama mang ma?

Ni qu naer?

Ni zhidao tushuguan zai naer?

Wo xihuan kan shu;

– запишите предложения, в которых допущены фонетические ошибки, согласно прослушанной аудиозаписи.

Приложение 4.4 Примеры репродуктивных и рецептивно-репродуктивных упражнений:

Примерами таких упражнений могут быть следующие задания:

– заполните пропуски в таблице, прослушав аудио-запись (инициали/финали/тоны):

	a	i	ui	ang	en	o
b	ba					
zh			zhui			
w				wang		

- прослушайте аудио-запись текста, ответьте на вопросы диктора по содержанию фрагмента;
- на основании прослушанной аудио-записи, составьте план-содержание диалога, монолога;
- прослушайте аудио-фрагмент текста, на основании услышанного продолжите текст, поддерживая сюжетную линию:

..... 她也想去中国, 所以.....

- прослушав аудио-запись выделите ошибки в произношении диктора, обсудите результаты в парах/группах;
- выберите тему диалога из предложенного перечня, озвучьте в паре диалог, используя фразы-клише (контролируйте темп речи, сохранив тоно-ритмический рисунок высказываний):

在食堂 我们去旅行 明天回家 星期五你去哪儿?

- опираясь на уже имеющиеся реплики диалога, продолжите его содержание, разыграйте диалог в паре;
- задайте вопросы к монологическому высказыванию выступающего, используйте вопросы-клише;
- прочитайте и выучите наизусть скороговорку, с каждым разом увеличивайте темп при произнесении:

河里有只船,
船上挂白帆,
风吹帆张船向前,
无风帆落停下船。

Hé lǐ yǒu zhǐ chuán,
chuán shàng guà bái fān,
fēng chuī fān zhāng chuán xiàng
qián,
wú fēng fān luò tíng xià chuán

Приложение 5

Приложение 5.1 Результаты промежуточного тестирования и анкетирования по результатам прохождения первого модуля

Таблица 5.1

Результаты промежуточного тестирования по итогам
первого модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.
на выявление уровня развитости слухопроизносительных навыков

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни												Средний балл и % в группе
			низкий			Средний			выше среднего			высокий			
			диапазон 0 – 35% 0 – 8 баллов			диапазон 36 – 50% 9 – 12 баллов			диапазон 51 – 75% 13 – 19 баллов			диапазон 76 – 100% 20 – 25 баллов			
			кол.-во чел.	балл	%	кол.-во чел.	балл	%	кол.-во чел.	балл	%	кол.-во чел.	балл	%	
Экспериментальные группы	2016-2017	18	4	8	32	6	9	36	1	15	60	1	21	84	11 б. 44%
			3	11	44	1	17	68							
			1	12	48	1	18	73							
	2017-2018	17	3	6	24	4	9	36	2	14	56	0	0	0	10 б. 40 %
			2	7	28	3	10	40	1	16	64				
			2	11	44										
	2018-2019	17	3	6	24	2	10	40	1	13	52	1	22	88	10 б. 40%
			3	7	28				1	15	60				
			2	8	32	3	9	36	1	18	73				
	2019-2020	18	3	7	28	3	9	36	3	14	56	1	20	80	12 б. 48%
						6	11	44	1	17	68	1	23	92	
	2020-2021	17	1	5	20	3	9	36	1	15	60	0	0	0	9,5 б. 38%
			3	7	28										
			1	6	24	4	11	44	2	14	56				
			2	8	32										

		15	2	4	16	4	11	44	1	13	52	0	0	0	96. 36 %
		15	2	7	28	3	9	36	1	15	60	0	0	0	
		15	2	8	32										
Контрольные группы	2016-2017	17	3	5	20	1	9	36	3	13	52	0	0	0	10 б. 40 %
			2	10	40										
			3	11	44	2	16	64							
			1	12	48										
	2017-2018	16	1	4	16	2	9	36	2	14	56	1	23	92	10,5 б. 42%
			3	7	28	2	11	44							
			2	8	32	3	12	48							
	2018-2019	18	3	5	20	2	9	36	2	13	60	0	0	0	8,5 б. 34 %
			1	8	32	1	11	44							
			3	4	16	3	10	40	1	16	68				
			1	6	24	1	12	48							
	2019-2020	18	3	8	32	3	11	44	3	13	52	0	0	0	11б. 44%
						2	9	36	1	17	68				
						4	10	40	2	14	56				
	2020-2021	16	4	5	20	2	9	36	1	13	52	1	21	84	8 б. 32 %
			3	6	24										
			1	7	28	2	11	44	1	15	60				
			1	8	32										
16		2	3	12	3	10	40	2	13	52	0	0	0	9 б. 36 %	
		3	6	24	5	11	44	1	14	56					

Таблица 5.3

Результаты промежуточного анкетирования по итогам
первого модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни								Средний балл в группе		
			низкий		средний		выше среднего		высокий				
			диапазон 0-0,9 балла		диапазон 1-2 балла		диапазон 2,1-2,6 балла		диапазон 2,7-3 балла				
			кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл			
Экспериментальные группы	2016-2017	18	0	0	2	1,1	2	2,2	1	2,7	1,8		
					2	1,2	1	2,4					
					3	1,4	2	2,1	1	2,8			
					2	1,5	2	2,5					
	2017-2018	17	1	0,7	1	1,1	3	2,3	1	2,7		1,7	
					1	1,3							
			1	0,9	2	1,4	2	2,5	2	2,8			
					3	1,2							
	2018-2019	17	1	0,9	3	1,3	2	2,2	2	2,7	1,8		
					2	0,8						4	1,8
	2019-2020	18	1	0,9	3	1,1	2	2,2	1	2,9			
					2	1,3						3	2,4
					4	1,2	2	2,5					
	2020-2021	17	2	0,9	1	1	3	2,2	2	2,8	1,7		
					2	1,7							
					1	0,7	1	1,1				2	2,6
					1	0,8	2	1,5					
		15	1	0,9	1	1	1	2,2	2	2,7			
					2	1,1							
	1	1	0,8	3	1,3	2	2,4	2	2,7				
2				1,2									
Итого	2016-2017	17	1	0,5	1	1,8	1	2,1	2	2,8	1,7		

			2	0,9	1	2	3	2,2			
			2	0,8	2	1,6	2	2,6			
	2017-2018	16	1	0,8	3	1,2	3	2,1	2	2,7	1,6
			3	0,9	2	1,8	2	2,2			
	2018-2019	18	1	0,8	2	1,6	2	2,5	1	2,7	1,7
					3	1,9					
		2	0,9	4	1,7						
				3	2						
	2019-2020	18	2	0,6	3	1,4	3	2,1	1	2,7	1,8
		1	0,8	2			2,2	1	2,8		
		1	0,9	3			2,3	1	2,9		
	2020-2021	16	2	0,9	3	1,4	2	2,2	1	2,7	1,6
		2	0,8	4	1,7	2	2,5				
		16	1	0,8	2	1,2	2	2,4	1	2,8	1,6
					3	1,3					
		2	0,9	3	1,6	2			2,7		

Приложение 5.2 Результаты промежуточного тестирования и анкетирования по результатам прохождения второго модуля

Таблица 6.1

Результаты промежуточного тестирования по итогам второго модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг. на выявление уровня развитости слухопроизносительных навыков

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни												Средний балл и % правильных ответов в группе
			низкий			средний			выше среднего			высокий			
			диапазон 0 – 35% 0 – 8 баллов			диапазон 36 – 50% 9 – 12 баллов			диапазон 51 – 75% 13 – 19 баллов			диапазон 76 – 100% 20 – 25 баллов			
			кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	
Экспериментальные группы	2016-2017	18				3	9	36	1	13	52				12 б. 48 %
			2	8	32				1	14	56	1	21	84	
						4	10	40							
			1	7	28				1	16	64				
						2	12	48				1	23	92	
			1	7	28				1	17	68				
	2017-2018	17	1	4	16	4	9	36	2	13	52				10 б. 40 %
			1	5	20	3	10	40				1	21	84	
			2	8	32	2	11	44	1	16	64				
	2018-2019	17	2	6	24	1	10	40	1	13	52				11 б. 44 %
			3	7	28				1	15	60	1	24	96	
			2	8	32	4	9	36	2	18	73				
	2019-2020	18	3	7	32	3	9	36	2	15	60	1	22	88	13 б.
						6	12	48	2	17	68	1	24	96	52 %
	2020-	17	1	5	20	3	9	36	1	13	52	2	21	84	10,5 б.

	2021		2	7	28	3	10	40	2	14	56				42 %
			1	6	24										
			2	8	32										
	15	1	4	16	3	10	40	1	13	52	1	21	84	10 б. 40 %	
		1	7	28											
		4	8	32											
Контрольные группы	2016-2017	17	3	5	20	3	9	36	1	13	52	1	23	92	9 б. 36 %
			1	10	40										
			3	6	24	1	11	44	1	16	64				
			3	12	48										
	2017-2018	16	2	4	16	2	9	36	2	14	56	1	23	92	10,5 б. 42 %
			1	7	28	3	11	44							
			2	8	32	3	12	48							
	2018-2019	18	3	5	20	2	9	36	2	15	60	1	21	84	10 б. 40 %
			3	8	32	1	11	44							
			1	4	16	2	10	40	1	17	68				
			1	6	24	1	12	48							
	2019-2020	18	3	8	32	1	11	44	1	13	52	0	0	0	8,5 б. 36 %
			3	7	28	3	9	36	1	15	76				
			4	5	20	1	10	40	1	14	56				
	2020-2021	16	1	5	20	2	9	36	1	13	52	1	21	84	10,5 б. 42 %
			1	6	24										
			3	7	28	4	10	40	1	14	60				
			1	8	32										
		16	3	6	24	2	11	44	1	14	52	1	21	84	9 б. 36 %
			2	7	28										
			1	8	32	2	10	40	1	16	60				
			3	5	20										

Результаты промежуточного анкетирования по итогам
второго модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни								Средний балл в группе
			низкий		средний		выше среднего		высокий		
			диапазон 0-0,9 балла		диапазон 1-2 балла		диапазон 2,1-2,6 балла		диапазон 2,7-3 балла		
			кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	
Экспериментальные группы	2016-2017	18	0	0	2	1,3	2	2,3	2	2,7	2
					1	1,2	1	2,4			
					3	1,5	2	2,5	1	2,8	
					2	1,6	2	2,6			
	2017-2018	17	1	0,8	1	1,1	1	2,4	2	2,7	1,8
					1	1,2					
			1	0,9	2	1,3	3	2,5	2	2,8	
					3	1,4					
	2018-2019	17	2	0,8	3	1,3	2	2,2	3	2,7	1,9
					4	1,8	2	2,6	1	2,8	
	2019-2020	18	1	0,9	3	1,5	2	2,3	2	2,9	2
					2	1,3	3	2,5			
					4	1,4	2	2,6			
	2020-2021	17	1	0,9	1	1,5	3	2,5	2	2,8	1,9
					2	1,7					
					1	0,7	1	1,4			
		1	0,8	2	1,6						
		15	1	0,7	1	1,2	3	2,1	2	2,7	
					1	1,3					
	1				0,8	1	1,5	3			2,4
1	1,1										
Итого	2016-2017	17	2	0,9	1	1,8	1	2,5	2	2,8	1,9

					1	2	3	2,3				
			2	0,8	2	1,7	3	2,6				
	2017-2018	16	2	0,7	3	1,4	3	2,5	2	2,7	1,7	
			2	0,9	2	1,8	2	2,2				
	2018-2019	18	1	0,8	3	1,6	2	2,5	1	2,7	1,7	
					3	1,9						
			2	0,9	2	1,7	4	2				
					4	2						
	2019-2020	18	1	0,7	3	1,4	3	2,1	2	2,7	1,9	
			1	0,8			2	2,2	1	2,8		
			1	0,9			3	2,3	1	2,9		
	2020-2021	16	1	0,9	3	1,6	3	2,1	1	2,7	1,7	
				1	0,8	4	1,4	3				2,5
			16	1	0,8	1	1,6	2	2,6	1	2,7	1,8
					3	0,9	3			1,7	2	
			3	1,8								

Приложение 5.3 Результаты промежуточного тестирования и анкетирования по результатам прохождения третьего модуля

Таблица 7.1

Результаты промежуточного тестирования по итогам третьего модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг. на выявление уровня развитости слухопроизносительных навыков

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни												Средний балл и % правильных ответов в группе		
			низкий			средний			выше среднего			высокий					
			диапазон 0 – 35% 0 – 8 баллов			диапазон 36 – 50% 9 – 12 баллов			диапазон 51 – 75% 13 – 19 баллов			диапазон 76 – 100% 20 – 25 баллов					
			кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%	кол-во чел.	балл	%			
Экспериментальные группы	2016-2017	18	1	8	32	3	9	36	1	14	52	2	21	84	14 б. 56 %		
						1	15	56									
						2	10	40	1	17	64						
						4	12	48	2	23	92						
						1	19	68									
						3	10	48	3	13	72						
	2017-2018	17	3	8	32	2	11	44	2	14	64	1	20	80		11 б. 44%	
						3	9	36									
						3	12	48	2	15	60						
	2018-2019	17	2	8	32	4	11	44	3	13	72	1	24	96			13 б. 52 %
						2	14	56									
						2	14	56									
2019-2020	18	1	7	32	2	9	36	2	14	56	1	22	88	15 б.			
					4	15	60										

						3	12	48	2	17	68	2	24	96	60 %					
						1	19	76												
						2020-2021	17	2	8	32	3	9	36	1	13	52	2	21	84	12 б.
								2	7	28	3	10	40	3	14	56	1	24	96	48 %
2020-2021	15	2	8	32	3	10	40	3	13	52	1	20	80	11 б.						
					4	9	36	2	14	56					44 %					
Контрольные группы	2016-2017	17	3	8	32	1	10	40	3	13	52	1	20	80	11 б.					
						2	11	44												
						1	12	48	2	16	64									
						4	9	36												
	2017-2018	16	3	6	24	3	9	36	3	13	52	1	21	84	10,5 б.					
						3	10	44												
						3	11	44								42 %				
	2018-2019	18	2	7	28	2	9	36	2	15	60	1	21	84	10 б.					
			2	8	32	1	11	44												
			2	5	20	2	10	40	1	17	68									
			2	6	24	1	12	48								40 %				
	2019-2020	18	1	6	24	4	11	44	1	13	52	1	20	80	11 б.					
						4	9	36	1	15	60									
						4	10	40	2	14	56					44 %				
2020-2021	16	1	5	20	2	9	36	1	13	52	1	21	84	10,5 б.						
		3	6	24																
		1	7	28	4	10	40	1	15	60	1	23	92							
		1	8	32											42 %					
	16	3	5	20	2	11	44	2	13	52	0	0	0	9 б.						
		4	8	32	4	10	40	1	14	56				36 %						

Результаты промежуточного анкетирования по итогам
третьего модуля студентов 1 курса за период 2016-2021 гг.

Группа	Год набора	Количество студентов в группе	Уровни								Средний балл в группе	
			низкий		средний		выше среднего		высокий			
			диапазон 0-0,9 балла		диапазон 1-2 балла		диапазон 2,1-2,6 балла		диапазон 2,7-3 балла			
			кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл	кол-во чел.	балл		
Экспериментальные группы	2016-2017	18	0	0	3	1,8	2	2,4	2	2,7	2,3	
							1	2,3				
					4	2	2	2,5	2	2,8		
							2	2,6				
	2017-2018	17	1	0,9	1	1	1	2,2	2	2,7		2
					2	1,6						
					2	1,7	3	2,6	2	2,8		
					3	2						
	2018-2019	17	1	0,8	3	1,4	2	2,2	3	2,7	2,1	
					4	1,9	2	2,6	2	2,8		
	2019-2020	18	1	0,9	3	1,7	2	2,4	2	2,7	2,1	
					2	1,5	3	2,5				
					4	1,6	2	2,6				
	2020-2021	17	1	0,9	1	1,5	2	2,3	3	2,7	2	
					2	1,7						
					3	1,8	3	2,6				
					2	1,9						
		15	0	0	1	1,1	3	2,1	3	2,7		
					1	1,5						
					1	1,7	3	2,2				2
1					1,9							
Итого	2016-2017	17	1	0,9	1	1,9	1	2,5	2	2,8	1,9	

			1	0,8	4	2	2	2,4			
			1	0,7	3	1,8	1	2,6			
	2017-2018	16	1	0,7	3	2	3	2,1	2	2,7	1,7
			2	0,9	3	1,1	2	2,4			
	2018-2019	18	1	0,9	3	1,1	2	2,1	1	2,7	1,7
					2	1,4					
					3	1,6	3	2,2			
					3	2					
	2019-2020	18	2	0,7			3	2,1	1	2,7	
			1	0,8	3	1,1	2	2,2	1	2,8	1,8
			1	0,9			3	2,3	1	2,9	
	2020-2021	16	0	0	3	1,1	4	2,1	1	2,7	1,9
					4	1,5	3	2,5	1	2,9	
		16	1	0,8	1	1,6	2	2,6	1	2,7	1,8
			3	0,9	3	1,7			2	2,8	
					3	1,8					