

”Russisk po Blindern”:

*et eksperiment for effektivisering
av innlæringsprosessen i russisk tale
ved bruk av internettressurser
i nybegynnerundervisningen
for norsktalende studenter.*

Valentina Kuruts



Masteroppgave i russisk språk
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013

”Russisk po Blindern”:

*эксперимент по эффективизации обучения говорению
на русском языке с использованием ресурсов сети
Интернет на начальном этапе обучения
в норвежской аудитории.*

Valentina Kuruts



Коллаж из логотипов проекта в социальных сетях, задействованных в эксперименте.

Veileder: Atle Grønn

60 studiepoeng

Masteroppgave i russisk språk

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk

Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013

© Valentina Kuruts

År 2013

”Russisk po Blindern”: et eksperiment for effektivisering av innlæringsprosessen i russisk tale ved bruk av internettressurser i nybegynnerundervisningen for norsktalende studenter.

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Предисловие.

Большинство из нас, приступая к чему-то новому, испытывают сомнения в правильности выбранного пути и способе достижения поставленной цели. Мы перебираем множество вариантов, обращаемся к тем, чьим мнением мы дорожим, к сотням источников в библиотеках и во Всемирной паутине, пробуем найти именно то, что необходимо именно нам, а не абстрактному большинству. Мы сталкиваемся с тем, что самое сложное – это не только теория, но и активное использование получаемых знаний на практике, в реальной коммуникации. Современные технологии трансформировали и открыли нам новые возможности общения и доступа к информации, но преодолеть неуверенность в использовании своих знаний с первых же дней, именно в тот момент, когда интерес еще сильнее сомнений, нам помогает поддержка тех, кто уверен, что мы на верном пути.

Прежде всего я хочу поблагодарить студентов первого курса отделения русского языка Университета г. Осло, согласившихся принять участие в моем эксперименте в течение осеннего семестра 2012 года и всех моих виртуальных читателей в Facebook и в блоге, которые проявили интерес к проекту. Я надеюсь, что наше в большинстве своем виртуальное сотрудничество было вам так же полезно и интересно, как и мне.

Отдельную благодарность хочу выразить моему научному руководителю Атле Грэнну за мудрое руководство и содержательные комментарии, Тронду Гюннару Норденстаму за воодушевляющий пример в преподавании русского языка в Университете г. Осло и за неиссякаемый оптимизм, моей дорогой подруге и преподавателю РКИ Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма Галине Викторовне Пузиковой за критический взгляд, бесценные методические советы и теплые дружеские встречи, а так же мою глубокую признательность Светлане Даниельсен за информационное содействие и веру в проект.

И моей семье, которая поддерживала меня несмотря ни на что.

Валентина Куруц.

Сентябрь 2013 г., г. Осло.

Содержание.

Предисловие.....	V
Список таблиц и иллюстраций.....	X
0. Введение.....	1
1. Применение ИКТ при обучении иностранному языку.....	6
1.1 Международный опыт.....	6
1.2 Использование ИКТ в языковом учебном процессе в Норвегии.....	8
1.3 ИКТ в российской практике преподавания иностранных языков.....	11
2. Теоретический обзор методических основ обучения РКИ.....	14
2.1. Методика обучения РКИ.....	14
2.2. Виды речевой деятельности.....	16
2.3. Принципы обучения устной речи.....	16
2.4. Формирование фонетических и интонационных навыков.....	20
2.5. Обучение говорению посредством монолога и диалога.....	22
2.6. Обучение аудированию.....	24
2.7. Русская разговорная речь как функциональный стиль речи.....	26
3. Проект ”Russisk po Blindern”.....	30
3.1. Методическое обоснование проведения эксперимента.....	30
3.2. Содержание эксперимента.....	31
3.3. Техническая сторона эксперимента.....	32
3.3.1. Использование аудиоредактора Audacity в эксперименте.....	33
3.3.2. Времязатраты участников эксперимента.....	34
3.3.3. Времязатраты преподавателя.....	35
3.4. Материалы для аудиозаписи.....	35
3.5. Контрастивный анализ фонетических систем норвежского и русского языков.....	37
3.5.1. Гласные.....	38
3.5.2. Согласные.....	39
3.5.3. Просодика.....	41
3.5.4. Прогнозируемые сложности обучения говорению на русском языке на начальном этапе на основе данных анализа.....	41
3.6. Описание работы участников эксперимента.....	42
3.6.1. Участники основной группы.....	43
3.6.1.1. Злата.....	43

3.6.1.2. <i>Марина</i>	46
3.6.1.3. <i>Инга</i>	47
3.6.1.4. <i>Биргит Михайловна</i>	49
3.6.1.5. <i>Иван</i>	51
3.6.1.6. <i>Даниил</i>	55
3.6.1.7. <i>Юрий</i>	58
3.6.1.8. <i>Тимофей</i>	61
3.6.2. Участники контрольной группы	63
3.6.2.1. <i>Алексей</i>	63
3.6.2.2. <i>Дмитрий</i>	66
3.7. Выявленные языковые трудности норвежцев при изучении русского языка	73
3.8. Материалы для упражнений по отработке и закреплению артикуляции звуков русского языка	75
3.8.1. Постановка и закрепление звука [ы]	76
3.8.2. Упражнение на [е], [и], [ы] после твердых шипящих и <i>ц</i>	78
3.8.3. Упражнение на различение [л] и [л']	78
3.8.4. Упражнение на закрепление произношения [с] в комбинации с согласными	79
3.8.5. Упражнение на различение [э] и [jэ]	80
3.8.6. Тенденция к озвончению [с]	80
3.9. "Russisk po Blindern" в сети Интернет	80
3.9.1. "Russisk po Blindern" в Facebook	81
3.9.2. "@rus_blindern" в Twitter	87
3.9.3. Блог "rus_blindern" на платформе Live Journal	88
3.9.4. "russiskproblindern" в Tumblr	89
3.9.5. "russiskproblindern" в Skype	89
3.10. Выводы по результатам проекта	90
4. «Ланч в Блиндерне»	93
4.1. Методическая основа «Ланча в Блиндерне»	93
4.2. Организация, проведение и тематика «Ланчей...»	93
4.3. Дополнительные и индивидуальные занятия	95
4.4. Итог проведения «Ланчей...»	97
5. Заключение	98
Библиография	100

Приложение 1. Рекомендованные участникам упражнения для закрепления фонетических навыков.....	107
«Bl boot camp».....	107
[е], [и], [ы] после твердых шипящих и <i>ц</i>	108
Упражнения на различение [л] и [л'].....	109
Е в ударных и безударных слогах.....	110
Упражнения на различение шумных согласных <i>ж, ш, щ, ц, ч</i>	111
Упражнение на закрепление навыка произнесения [с] в комбинации с согласными.	112
Приложение 2. Дополнительные интернет-ресурсы, рекомендуемые для включения в учебный процесс на начальном этапе обучения.....	113
Приложение 3. Анкета участника проекта "Russisk po Blindern", осень 2012 года.....	115

Список таблиц и иллюстраций.

Коллаж из логотипов проекта в социальных сетях, задействованных в эксперименте.	III
Таблица 1. Соответствия гласных звуков русского и норвежского языков.	38
Таблица 2. Соответствия согласных звуков русского и норвежского языков.	40
Таблица 3: Статистические данные онлайн-эксперимента в Facebook.	83
Скриншот инструкции по записи аудиофайлов в программе Audacity.	33
Артикуляционные схемы звуков [y], [и], [ы].	76
Скриншот артикуляции звука [ы] на сайте www.rus-on-line.ru .	77
Артикуляционные схемы звуков [л], [л’].	79
Скриншоты страницы проекта в Facebook.	82
Примеры иллюстраций фразеологизмов из ”Russiske idiommer i billeder”.	83
Примеры опубликованных материалов на странице проекта в Facebook.	86
Скриншот панели администратора проекта в Facebook.	86
Скриншот главной страницы проекта в Twitter.	87
Скриншот страницы проекта в Live Journal.	88
Скриншот страницы проекта в Tumblr.	89
Скриншот аккаунта проекта в Skype.	90

0. Введение.

Проблема обучения говорению является одной из наиболее актуальных в методике преподавания иностранного языка, в рамках которой даже такая начальная фаза, как обучение произношению, представляется методистами «подобной дыре в озоновом слое: этой темой обеспокоены многие, но не все знают, что же с ней делать»¹. Это объясняется тем, что зачастую в условиях отсутствия языковой среды учебный курс иностранного языка построен таким образом, при котором основное внимание уделяется приобретению и тестированию знаний грамматики, словарного запаса, навыков чтения и перевода, а относительно малая часть в структуре занятий приходится на обучение говорению. Устные навыки вырабатываются преимущественно в ходе аудиторной работы или в лингафонном кабинете и оцениваются в течение семестра непосредственно на занятиях, а также на зачете, успешная сдача которого является одним из критериев допуска к экзамену. При подаче учебного материала в формате лекций учащиеся ограничены в активной речевой практике, а обширный объем теоретической информации при недостаточном количестве аудиторных часов на закрепление навыков устной речевой деятельности определяет необходимость интенсификации учебного процесса за счет внеаудиторной индивидуальной работы учащихся. При этом традиционные виды самостоятельной работы не всегда оказываются эффективными, поскольку их основной недостаток заключается в отсроченности обратной связи. На начальном этапе при отсутствии достаточно сформированных навыков произношения, говорения и понимания звучащей речи учащимся свойственна неуверенность при необходимости построения устного высказывания. Затруднение представляют как правильное произношение отдельных слов и фраз, так и участие в коммуникации. Проблема неумения выразить себя на иностранном языке связана с тем, что аудирование и говорение вызывают бóльшую сложность, чем понимание содержания или составление текста, поскольку текст дает возможность многократного к нему обращения, в то время как устная речь требует мгновенного понимания и ответной адекватной реакции.

В современном мире функционирование всех сфер человеческой деятельности уже немислимо без следования технологическому прогрессу, развитие ИКТ

¹ ”Det er med uttaleundervisninga som med hullet i ozonlaget: det er et tema som mange er opptatt av, men ikke alle vet hvordan de skal få gjort noe med det”. (Norberg, 1994, с. 76, перевод мой).

(информационно – компьютерных технологий) вывело скорость получения и обмена информацией на принципиально новый уровень, а сетевое пространство, ускоряя доступ к межъязыковой интеграции, позволяет осуществлять коммуникацию буквально с момента установления контакта. В связи с этим по-прежнему актуально и современно звучит методическое утверждение о том, что речевые умения следует вырабатывать у учащихся с первых дней знакомства с языком, потому что «если учащиеся не участвуют в коммуникации с первых шагов обучения, механизм усвоения системы языка у них в значительной степени блокируется. Единицы языка запоминаются и легко воспроизводятся, если осознается их функциональная роль в общении» (Вятютнев, 1977, с.39).

В настоящее время основным методическим тезисом преподавания иностранного языка является ориентация на коммуникативную направленность обучения, которая предполагает развитие у учащихся умения использовать язык не только для поддержания и развития своих знаний, умений и навыков, но также для установления контактов с носителями языка, в связи с чем предполагается использовать все доступные информационные каналы и ресурсы для обучения. Как следствие, наиболее актуальной задачей на сегодняшний день считается интеграция новейших технологий в процесс обучения иностранному языку. Это связано, в частности, с тем, что использование ИКТ призвано обеспечить индивидуализацию обучения и повышение учебной мотивации, позволяя при этом наладить быструю обратную связь между учащимися и преподавателем.

На данный момент одним из наиболее развивающихся направлений в лингводидактике является компьютерная лингводидактика. В ее рамках исследуются новые методы включения ИКТ в учебный процесс, что отражается в таких терминах, как "E-mobile learning" (мобильно-электронное обучение), "BL (blended learning)" (смешанное обучение) (Appel и др., 2012, с. 15; Obari, Lambacher, 2012, с. 223), "mobile (micro) learning" (мобильное (микро)обучение) (Unterrainer, 2012, с. 296), «компьютерное обучение языку», «компьютерная поддержка обучения языку» и «методика компьютерного обучения языку» (Миловидова, 2007, с. 3). Исследования показывают, что в современной методике преподавания наметилась стойкая тенденция к объединению традиционных и дистанционных методов обучения с активным применением ИКТ, направленных на развитие коммуникативных навыков.

В ходе предварительного изучения проблемы сложности говорения и понимания сказанного и обучения говорению на начальном этапе была выдвинута следующая гипотеза: если обеспечить изучающим РКИ (русский язык как иностранный) на начальном этапе в рамках курсового обучения дополнительную поддержку выработки и развития навыков говорения с помощью ИКТ, то результативность курсового обучения и коммуникативная компетентность учащихся в овладении русским языком значительно повысится.

В соответствии с выдвинутой гипотезой, необходимо было решить следующие задачи:

- проследить историю использования ИКТ в рамках обучения иностранным языкам;
- обобщить методическую основу обучения устным видам речевой деятельности;
- определить возможные трудности по овладению говорением на фонетическом уровне, исходя из различий русской и норвежской фонетических систем;
- провести учебный эксперимент по внедрению ИКТ в процесс обучения устным видам речевой деятельности на начальном этапе обучения;
- разработать упражнения для совершенствования речевых навыков и умений с учетом речевого поведения норвежских учащихся;
- оценить эффективность использования ИКТ и таких популярных ресурсов Интернета, как Facebook, Twitter, Live Journal, Tumblr, Skype в процессе обучения устным видам речевой деятельности на начальном этапе обучения.

Исходя из поставленных задач, в учебных целях был проведен эксперимент по использованию аудиоредактора Audacity, благодаря чему были зафиксированы и определены типичные речевые трудности и ошибки при говорении на русском языке, допускаемые носителями норвежского языка на начальном этапе обучения говорению. На основе полученных результатов были сформированы коррекционные упражнения с учетом индивидуальных потребностей учащихся.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- анализ теоретической литературы по лингвистике, психологии, педагогике и методике обучения иностранным языкам и РКИ;
- анализ существующих программ для обучения РКИ, современных учебников и учебных пособий;
- проведение обучающего эксперимента;
- анкетирование, анализ данных, полученных в результате эксперимента.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые был проведен эксперимент по внеаудиторному использованию ИКТ для постановки правильного произношения и поддержки обучения говорению на начальном этапе в качестве средства обучения в дополнение к основной учебной программе. При постановке сложного для восприятия и воспроизведения гласного звука [ы] был предложен и апробирован авторский способ обучения данному звуку. В ходе эксперимента была протестирована готовность учащихся использовать дополнительные технические средства в процессе обучения говорению, а также была произведена оценка эффективности данных средств обучения с точки зрения временных затрат по отношению к результату.

Практическая ценность работы заключается в предложении нового способа постановки сложного для продуцирования норвежскоговорящими учащимися звука [ы], составлении комплекса упражнений, направленных на выработку правильного произношения звуков, представляющих наибольшую сложность для норвежскоговорящих учащихся в русском языке, а также тестирования эффективности использования ИКТ в учебном процессе на начальном этапе обучения.

Результаты работы могут внести вклад в разработку коммуникативно-ориентированного начального курса русского языка для норвежскоговорящих учащихся, в составление учебных материалов для преподавателей РКИ с учетом особенностей норвежского языка, а также быть полезны в рамках планирования применения ИКТ в учебных целях при изучении иностранного языка.

Структура дипломной работы.

Дипломная работа состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы и ее научная новизна, определяются цели, задачи и структура работы.

В первой главе рассматривается вопрос о роли ИКТ в современной методике обучения иностранным языкам, анализируется ситуация использования ИКТ в зарубежной практике, в Норвегии и в России.

Вторая глава освещает методические основы РКИ в преподавании устных видов речевой деятельности на начальном этапе обучения: обучение фонетике, аудированию и говорению.

Третья глава посвящена основной части эксперимента "Russisk po Blindern", в которой предлагается описание объема проведенного эксперимента по обмену аудиофайлами для коррекции произношения: от условий проведения и учебного прогресса участников до результатов и предварительных выводов, а также предоставляются результаты использования социальных сетей Facebook, Twitter, Livejournal, Tumblr и Skype в качестве дополнительных обучающих ресурсов в рамках эксперимента.

Четвертая глава рассматривает организацию и проведение неформальных встреч «Ланч в Блиндерне» с точки зрения дополнительного средства по обучению говорению и аудированию.

В заключении обобщаются результаты проведенной работы и предлагаются решения по дополнительному использованию ИКТ и ресурсов сети Интернет в учебном процессе на начальном этапе обучения.

Приложение содержит примеры упражнений по отработке сложных для носителей норвежского языка звуков русского языка, ссылки на дополнительные ресурсы и материалы в сети Интернет, предлагаемые для включения в учебный процесс, а также анкету по оценке участия в эксперименте.

1. Применение ИКТ при обучении иностранному языку.

1.1 Международный опыт.

Попытки использования достижений технического прогресса в обучении языку предпринимались уже в 60-х годах XX века в Стенфордском и Нью-Йоркском университетах. Начавшись в виде исследований в области преодоления проблем слуха и дислексии, внедрение электронных технологий в учебный процесс трансформировалось в методологическую идею. На рубеже 70-х годов данная тема вызвала повышенный интерес в странах Западной Европы, Латинской Америки и Японии. С середины 80-х годов, на волне развития технологий и модернизации образовательных учреждений США, Западной Европы и Японии наиболее актуальными стали вопросы компьютеризации преподавания языков и развития компьютерной лингводидактики, что заложило основу для научного направления, занимающегося вопросами компьютерной поддержки обучения языкам – CALL (Computer Assisted Language Learning). При разработке и использовании обучающих компьютерных программ авторы придерживались двух основных подходов – ориентации на изучение и отработку определенного раздела грамматики и на оценку лексических знаний учащихся посредством упражнений подстановочного типа, и создания готового к использованию программного обеспечения на основе результатов разработки форм машинного анализа текста. В это же время интерес методистов начала привлекать возможность интегрирования аудиовизуальных средств в компьютерные ресурсы.

В рамках внедрения в учебный процесс ТСО (технические средства обучения) эволюционировали от единичных разработок на уровне программ по механическому заучиванию информации до всеобщей компьютеризации преподавания посредством создания виртуальной языковой среды на базе дистанционного преподавания в сети Интернет. На современном этапе наиболее актуальной формой обмена знаниями и технологиями являются объединения преподавателей и методистов в ассоциации. Такие организации и проекты, как [CALICO](#) (the Computer-Assisted Language Instruction

Consortium)², [EUROCALL](#) (the European Association for Computer Assisted Language Learning), [DOTS](#) (Developing Online Teaching Skills), позволяют оставаться в курсе новейших разработок в области компьютерной лингводидактики и в путях и средствах ее практической реализации в преподавательской и научной деятельности. При этом отмечается тот факт, что наибольшее количество исследований, публикаций и материалов размещены на английском языке. По наблюдению Мюррея, «когда носители иных языков, отличных от английского, предпринимают попытку использовать свой язык в Интернет-пространстве, на их пути становится технология, разработанная для английского»³ (цит. в Lund, 2009, с. 88, перевод мой). В связи с этим наиболее актуальной является проблема развития национально – ориентированных методических баз по использованию ИКТ в обучении на языках, отличных от английского.

Разработанные для индивидуального использования ТСО прошли путь развития от записей на магнитофонных кассетах и дисках в качестве приложений к учебникам до огромного количества платных и бесплатных ресурсов в сети Интернет. В настоящее время наиболее востребованными являются интерактивные учебные курсы МООС (Massive Open Online Courses, [ссылки 1, 2, 3](#)), предусматривающие активное взаимодействие всех участников, и открытые онлайн-курсы от ведущих университетов и образовательных платформ, таких как [Coursera](#), [TED](#), [Udacity](#), [Khan Academy](#) и [Learning Space: The Open University](#). Среди русскоязычных учебных ресурсов, предоставляющих возможность бесплатного дистанционного обучения, наиболее заметными являются онлайн-курсы [Национального Открытого Университета «ИНТУИТ»](#). Главной особенностью таких виртуальных курсов являются сильная академическая база, наличие онлайн-сообщества для слушателей курса с возможностью общения, исследования и доступа к релевантным материалам, большое количество студентов, минимальное участие преподавателя в учебном процессе, использование видеоматериала в качестве формы предъявления информации и автоматизированная проверка домашних заданий с помощью компьютерной программы. Современные тенденции таковы, что уже в недалеком будущем будет возможен зачет пройденных онлайн-курсов в качестве части образовательной программы в высших учебных

² Развернутые ссылки представлены в списке использованной литературы.

³ "...when speakers of languages other than English try to to use their mother tongue online, they are hampered by a technology that was designed for English...".

заведениях, как это уже происходит с некоторыми курсами в США (Langberg, 2013). При этом необходимо отметить, что приоритетными направлениями таких виртуальных учебных платформ являются точные, естественные и технические науки, в то время как немногочисленные лингвистически ориентированные курсы зачастую предоставляют теоретическое освещение материала.

1.2 Использование ИКТ в языковом учебном процессе в Норвегии.

Согласно Учебной Программе, утвержденной Министерством образования Норвегии в ходе образовательной реформы 2006 - 2007 гг. (Kunnskapsløftet (KL06)), использование цифровых технологий является одним из основополагающих навыков, которые должны быть интегрированы во все учебные области. Основной задачей является не только использование онлайн-технологий в учебном процессе в качестве дополнительного материала, но и возможность организации всего обучения на основе ИКТ.

В разделе Программы, касающейся изучения иностранных языков, заложено требование о развитии у учащихся умений общения как в устной, так и в письменной формах в аутентичных коммуникативных ситуациях. Поскольку обучение происходит вне языковой среды, то перед преподавателями ставится задача ее воссоздания. С 80-х годов XX века для этого использовались такие ТСО, как аудиозаписи на кассетах, учебные радиoproграммы и возможности лингафонного кабинета, также широко применялась демонстрация видеофильмов на языке оригинала. В настоящее время эти задачи решаются посредством использования ресурсов сети Интернет как информационных и коммуникативных каналов. Но исследователи отмечают, что в языковых классах ИКТ применяется недостаточно эффективно: в большинстве случаев преподаватели используют ресурсы сети Интернет для поиска аутентичных материалов с целью актуализации изучаемых тем, повышения мотивации, заинтересованности и самостоятельности учащихся в освоении материала, но при этом не интегрируя учащихся в интерактивное взаимодействие с использованием данных материалов (Grüters, Langseth, 2009). Согласно докладу об исследовании NIFU/STEP (2008 - 2009) в области использования педагогами в преподавательской деятельности ИКТ, по состоянию на 2009 год только 19% школьных преподавателей определяли ИКТ как

существенно важную дидактическую компетенцию (Krumsvik, 2009, с. 229). По наблюдениям исследователя (там же, с. 241), в школах преобладает «ритуальное» использование ИКТ, предполагающее такие ежедневные рутинные действия, как проверка электронной почты, коммуникация в социальных сетях, просмотр новостей информационных агентств, поиск информации, не связанной с учебным процессом, в противовес «предметному» использованию ИКТ. При этом в исследовании отмечается большой образовательный потенциал «ритуального» использования ИКТ, в результате чего перед преподавателями ставится задача по интеграции цифрового «ритуала» в дидактику. Случаи активного использования таких социальных сетей, как Facebook и YouTube в качестве части учебного процесса освещаются в масс-медиа и вызывают повышенный интерес как со стороны преподавателей, так и учащихся (Heimdal, 2010; Hvattum, 2013).

Подобное «ритуальное» применение ИКТ также наблюдается и в высших учебных заведениях: в большинстве случаев технологии используются для поиска информации в сети Интернет, доступа к учебным материалам на платформе ВУЗа и коммуникации в социальных онлайн-сетях, а также для оформления презентаций и курсовых работ с помощью базовых программ и текстовых редакторов без активного использования аудио-, видео- и интерактивного взаимодействия (Breivik, 2012). При этом необходимо отметить, что существуют примеры успешных проектов по интеграции цифровых ресурсов в учебный процесс: в Университете г. Осло в рамках проекта [Nettspråk](#) электронные порталы по испанскому, итальянскому, французскому и португальскому языку предоставляют открытый доступ к теоретическим материалам, озвученным примерам словоупотребления, интерактивным упражнениям, подкастам и дополнительным информационным ресурсам онлайн, ориентированным на студентов начального уровня; электронные страницы чешского и польского языков содержат ссылки на внешние ресурсы по изучению языка и электронные словари, а кафедры русского и немецкого языков предлагают ресурсы для более продвинутых пользователей языка, включающие базы по контрастивному анализу грамматики и текстов ([ProGr@mm kontrastiv](#), [The RuN-Euro Corpus](#)).

Для организации учебного процесса как в общеобразовательных школах, так и в высших учебных заведениях активно применяются системы организации обучения (например, Fronter), интерактивные классные доски, счетчики мгновенного учета

мнения аудитории (feedback clickers) и т.п., но интеграция ИКТ во многом зависит от содержания курса, навыков преподавателя по работе с данным видом ТСО и разработанности ТСО в соответствии с требованиями программы. По предварительным данным на начало 2013 года, использование интерактивных классных досок в норвежских школах достигает 40%, а с 2007 года всем учащимся старших классов (трех последних классов общеобразовательной школы, соответствующих 9 - 11 классам по российской системе образования) выделяется собственный ПК как обязательное средство обучения. В высших учебных заведениях также отмечается рост использования систем организации обучения: по сравнению с данными 2008 года, в 2011 году количество студентов и преподавателей, использующих системы, выросло на 10% (95%) и 4% (90%) соответственно. Университеты разрабатывают собственные образовательные ИКТ проекты, такие как "Læringsarena 2020" Университета г. Агдера, "Dig UiB" в Университете г. Бергена, "NettOp" Университета г. Ставангера, "Fleksibel læring" и "Læring rett i lomma" Университета г. Осло, разработка платформы "eCampus" для высших учебных заведений финансируется из госбюджета (Breivik, 2012).

В то же время согласно рапорту Norgesuniversitetet [ICT Status 2011](#) по результатам национального опроса "Digital tilstand 2011" по мониторингу применения ИКТ в рамках высшего образования, на фоне активного использования ИКТ в учебном процессе выделяется его невысокая вариативность. Большинство технических средств используются в качестве поддержки традиционных видов преподавания, а системы организации учебного процесса не в полной мере удовлетворяют потребностям студентов в использовании технологий и креативном подходе к обучению. При возросшем количестве времени по работе с компьютером, используемом студентами в учебных целях в аудитории (от 1,7 часов в неделю в 2008 году до 3,1 часов в неделю в 2011 году) и вне учебных заведений, отмечается низкая активность студентов в таких видах учебной деятельности, как участие в онлайн-дискуссиях (9%), просмотр обучающих видеоматериалов (5%), блогов и Вики-платформ с обучающими материалами (3-5%) и прохождение онлайн-тестирований (3%). 90% респондентов согласились с утверждением, что использование ИКТ является весьма значительным средством для решения повседневных задач, а 61% ответивших ожидают положительных изменений в развитии обучающих ИКТ в рамках учебных заведений. Основными направлениями таких изменений студенты хотели бы видеть облегчение возможности учебного сотрудничества с другими учащимися, более гибкую

организацию учебного процесса и предоставление новых способов освоения материала. В частности, наибольшее предпочтение отдается доступу к перечню ресурсов с дополнительной информацией по теме курса, презентациям и видеозаписям лекций, а также расширению функций образовательных платформ. При этом студентами отмечается положительное влияние от использования ИКТ в форме повышения своей учебной мотивации, улучшения качества восприятия материала и подготовки к занятиям, а 73% преподавателей и администраторов ВУЗов согласны с утверждением, что высшее образование должно предоставлять студентам широкий спектр образовательных материалов с применением ИКТ.

1.3 ИКТ в российской практике преподавания иностранных языков.

В СССР исследования по применению ИКТ при обучении родному и иностранному языкам начались с середины 70-х годов. Долгое время данная проблема была предметом интереса лишь узкого круга энтузиастов, поскольку методисты и разработчики программ сталкивались с рядом технических, финансовых, а также психологических барьеров. В методике преподавания иностранных языков аудитивные, визуальные и аудиовизуальные технические средства обучения (ТСО) на протяжении многих десятилетий зарекомендовали себя как важные, хотя и вспомогательные средства обучения в дополнение к основному учебному комплексу, повышающие мотивацию учащихся, обеспечивающие более прочное усвоение и запоминание языкового материала, а также как эффективные средства по воссозданию языковой среды. Начав во второй половине XX века со звукозаписей на виниловых и кассетных носителях и лингафонных кабинетов, на современном этапе ТСО видоизменились до видео- и компьютерных программ и приложений. С момента внедрения использования ТСО в учебный процесс основные усилия методистов были направлены на разработку полноценных учебных курсов в соответствии с требованиями образовательной программы для конкретного уровня и профиля обучения.

В России при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) компьютерные технологии активно используются уже более десяти лет. Пионерами в области создания обучающих компьютерных программ по РКИ являлись РУДН, МГУ, СПбГПУ с такими проектами как «Русский язык для начинающих», Москва, РУДН, 1993, «Быстрый

учитель» (СПб), «Квант», 1999; и другие. Общими недостатками компьютерных курсов как российских, так и зарубежных авторов 90-х гг. были признаны недостаточное следование принципу систематической поэтапной работы, обеспечивающего запоминание и закрепление изученного учебного материала; слабое методическое содержание, зачастую ограниченно представлявшее необходимый лексический минимум в соответствии с уровнем обучения, а также отсутствие при разработке системы упражнений учета типичных ошибок, допускаемых иностранными учащимися (Филиппова, 2006).

С развитием технологий ТСО становятся все более интерактивными, в связи с чем основной методической задачей оказалась разработка мультимедийных материалов, ориентированных на индивидуализацию обучения. Важным отличием технологий мультимедиа является интеграция в одном программном продукте традиционных (текст, таблицы, иллюстрации) и активно развивающихся (речь, музыка, анимация) видов информации, в связи с чем при разработках интерактивных курсов методисты опираются на исследования по когнитивной психологии и стратегии усвоения языка в соответствии с психологическими закономерностями восприятия звучащей речи, видеоряда, текстов и изображений на экране компьютера (Азимов, Самуйлова, Шамшин, 1994, с. 63). Интерактивные способы обучения дают преподавателю возможность визуализировать процесс усвоения учебного материала учащимися за счет получения и обработки аутентичной информации, материалов электронных учебников и данных мультимедийных словарей и энциклопедий.

Для эффективизации занятий преподаватели, используя сеть Интернет и программное обеспечение, создают презентации PowerPoint, интерактивные постеры-плакаты [Glogster](#), онлайн-тренажеры и базы видео- и аудиофайлов с помощью программ [HotPotatoes](#), PhotoShop, [Audacity](#), [Flickr](#), Google Images, [Яндекс Картинки](#) и др.; используют смартборды и системы мониторинга реакции аудитории; на портале учебного заведения или таких платформах, как [Moodle](#), [Wikispaces](#) и [Wikisineducation](#) организуют сетевые форумы или сетевые модули учебного курса, а также ведут блоги и создают персональные страницы в сети Интернет с дополнительными материалами к основному курсу. По настоящее время наиболее активным признается использование аудио- и видеозаданий коммуникативного характера на основе материалов СМИ – от

радиопередач до фонограмм кино-, теле- и видеоматериалов (Азимов, Самуйлова, Шамшин, 1994, с. 65).

При этом исследователями отмечается нехватка электронных учебных средств и пособий по фонетике в рамках начального этапа обучения РКИ, в то время как основными областями грамматики, охватываемыми электронными учебными материалами, являются морфология и синтаксис (Архангельская, 2007).

2. Теоретический обзор методических основ обучения РКИ.

Методика РКИ, являясь научной дисциплиной, исследующей принципы, цели, содержание, а также средства организации обучения и воспитания на основе изучаемого языка, претерпела с течением времени существенные изменения. Многообразие концептуальных направлений, тактик и способов обучения приводят исследователей к выводу, что в каждом конкретном случае необходимо разрабатывать гибкую методическую систему, приспособленную к исходному и преподаваемому языку и к конкретным условиям работы, конечной целью которых станет организация увлекательного процесса обучения и выработка у учащихся устойчивого интереса к изучаемому языку (Костомаров, Митрофанова, 1984, с. 153). Прежде чем перейти к описанию практической части эксперимента, мы бы хотели остановиться на теоретических основах обучения устным видам речевой деятельности на русском языке как иностранном. Наиболее подробные классификации методики преподавания РКИ представлены в работах В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Н.И. Формановской, Е.И. Пассова, В.Н. Вагнер, А.А. Акишиной, О.Е. Каган, Е.А. Земской, И.П. Лысаковой, Л.С. Крючковой, Н.В. Мощинской, Т.М. Балыхиной, А.Н. Щукина, и других. Рамки данной работы позволяют лишь привести краткую характеристику основных методов и принципов обучения, необходимых компетенций, на выработку которых направлены усилия преподавателей, а также представить такие аспекты устной речевой деятельности, как фонетика и говорение, с указанием упражнений, направленных на их обучение.

2.1. Методика обучения РКИ.

Вся история развития РКИ как дисциплины иллюстрирует поиск оптимального пути обучения владению языком в ситуации, когда «между изучением языка и действительным общением – своего рода пропасть» (Костомаров, Митрофанова, 1984, с. 102). В 20 – 30-е гг. XX века ведущим методом считался прямой метод, в основе которого лежал грамматический перевод. В 30-40-х гг. преобладали аудиolingвальный и сознательно-сопоставительный методы с опорой на родной язык учащихся, а в 50 – 60-х годах сознательно-практический метод Б. В. Беляева заложил основы

современных методических принципов. В основе его метода лежала задача обучения общению на русском языке с использованием принципа устного опережения, когда переход к письменной речи осуществлялся через речь устную, т.е. при котором учащийся сначала учился понимать и говорить, прежде чем переходил к изучению грамматики. При этом рекомендовалось параллельно вводить информацию о системе изучаемого языка и о его функционировании в различных стилях и ситуациях. В 70 – 80-е годы широким признанием пользовались методики интенсивного обучения иностранным языкам, характеризовавшиеся повышенным вниманием к созданию учебной мотивации и социально-психологического климата в группе, а также снятию психологических барьеров при усвоении языкового материала. Наиболее заметные методики были представлены суггестопедическим методом Г. Лозанова и методом активизации резервных возможностей личности Г. А. Китайгородской. В конце XX столетия коммуникативный метод Е. И. Пассова оказал значительное влияние на развитие методической мысли. Согласно этому методу, построение обучения происходит на основе речевых моделей, а в качестве коммуникативной единицы выступают такие речевые акты, как просьба, вопрос, утверждение и т.д. В центре внимания преподавателя лежало формирование коммуникативной компетенции посредством речевой интенции говорящего, поскольку именно на ее основе происходил отбор речевых актов. В настоящее время главным методическим ориентиром является коммуникативно – деятельный подход (напр., МГУ) на основе сознательно – практического метода, при котором основное внимание уделяется устной, коммуникативной направленности обучения с учетом родного языка учащихся, формированию мышления на изучаемом языке, овладению как лексикой в предложении, так и грамматическим строем языка на базе типовых предложений. Таким образом, преподавателями ведется работа по обучению практическому владению русским языком, развитию и формированию речевых навыков и умений на базе постоянной устной речевой активности, развивающейся параллельно с овладением грамматическим строем изучаемого языка на базе типовых предложений, а не комплексу знаний о языке.

2.2. Виды речевой деятельности.

Виды речевой деятельности подразделяются методистами на устные и письменные. Письменные виды представлены чтением и письмом, а устные подразделяются на говорение и слушание (аудирование). Обучение говорению включает в себя обучение произношению через формирование фонетических навыков, обучение монологической, диалогической и полилогической речи, а также знакомство учащихся с таким функциональным стилем речи, как разговорная речь.

2.3. Принципы обучения устной речи.

При организации курса РКИ преподаватели исходят из следующих методических принципов обучения устной речи:

1. принцип **коммуникативной направленности**, при котором тщательно отбирается тот лексический минимум, владение которым предоставит учащимся возможность участия в реальной коммуникации. Включение материала речевого минимума необходимо оценивать с точки зрения реальности его появления в естественной речи и частотности его употребления;
2. принцип **коммуникативной деятельности**, заключающийся в определении коммуникативного поведения в типичных ситуациях. Данный принцип исходит из того, что на родном языке речевая деятельность развивается посредством активной коммуникации даже в условиях ограниченного владения языковой системой языка (например, как в речи детей, накопление словарного запаса которых происходит постепенно, в соответствии с индивидуальным опытом). В связи с этим методисты придерживаются мнения, что учащихся можно и нужно вовлекать в реальную коммуникативную деятельность уже на самых ранних этапах обучения. При этом не следует забывать об еще одном аспекте обучения речи как деятельности: учащиеся должны не только обучаться умению порождать устные высказывания, но реагировать сообразно ситуации общения, т.е. учащиеся должны овладеть как ролью говорящего, так и ролью слушающего;
3. принцип **ситуативно-тематической подачи материала**, моделирования типичной коммуникативной ситуации исходит из того, что целью обучения языку

является умение учащихся высказываться в той или иной реальной ситуации. При этом для методики обучения языку имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, ежесекундно случающиеся в языковой среде и, соответственно, практически не поддающиеся учету, а лишь повторяющиеся, стандартные ситуации. Однотипность речевых побуждений в социально-коммуникативных моделях реальных контактов, в которых реализуется речевое поведение собеседников, позволяет объединить коммуникативные ситуации в сферы устного общения, которые определяют современное языковое общество. Различается восемь таких сфер (Шмыгина, 2012, с. 239):

- семейная сфера: социально-коммуникативные роли членов семьи;
- социально-культурная сфера: роли знакомого, друга, соученика и т.п.;
- профессионально-трудовая сфера: роли руководителя, подчиненного, ученика, студента, коллеги, сотрудника и т.п.;
- сервисная сфера: социально-коммуникативные роли покупателя, посетителя, пассажира, абонента, пациента и т.п.;
- сфера игр, хобби, увлечений: роли спортсмена, коллекционера, умельца, любителя животных и т.п.;
- зрелищно-массовая сфера: наблюдатель, болельщик, зритель в театре, кино, посетитель концерта, телезритель и т.п.;
- административно-правовая сфера: роль заявителя, посетителя госучреждения, соискателя работы и т.п.;
- сфера общественной деятельности: роли члена общественной и/или политической организации, публициста и т.п.

4. принцип **функциональности**, предполагающий оценку языковых фактов с точки зрения их необходимости для выражения мысли. В связи с этим отбор лексико-грамматического материала и синтаксических конструкций происходит с учетом коммуникативной деятельности учащихся в условиях коммуникативно-речевых ситуациях;

5. принцип **поэтапности** речевых умений выражается в концентрическом распределении материала – от простого к сложному, от известного и усвоенного материала к неизвестному, от центрального значения к периферийному. Данный принцип позволяет совершенствовать, развивать и активизировать речевые навыки учащихся;
6. принцип **системности** направлен на постепенное овладение языковой структурой в целом и ее элементами в частности, их взаимодействия, сферами и закономерностями употребления. При этом предполагается развитие умений учащихся выделять признаки влияния родного языка на изучаемый и осознанно доводить до уровня автоматизма правильное употребление несовпадающих с родным языком элементов изучаемого языка;
7. принцип **адекватности** выражается в отборе и организации материала таким образом, чтобы выделить наиболее трудные и необходимые для учащихся явления русского языка, а также в составлении упражнений, отрабатывающих формируемое действие в реальных коммуникативных ситуациях;
8. принцип **интенсивной практики**, выражающийся в направленности на автоматизацию умения, т.е. развития навыка. Естественно, что перед преподавателем не стоит задача довести все изучаемые языковые элементы до уровня навыков (что является невозможным даже в родном языке), но при составлении программы курса необходимо исходить из факта, что основной запас лексических единиц и моделей предложений отличается высоким автоматизмом, что отражается в необходимости организации в учебных условиях последовательной интенсивной практики;
9. принцип **сознательности**, предполагающий, что взрослые учащиеся не только заучивают примеры словоупотребления, но осмысленно воспринимают теоретические факты изучаемого языка и самостоятельно работают над автоматизацией навыков через выполнение упражнений и конструирование высказываний сначала по образцам, а потом без опоры на примеры. По словам Л. С. Выготского, изучение иностранного языка «начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» (цит. в Крючкова, Мошинская, 2009, с. 22);

10. принцип **обучения лексике и морфологии на синтаксической основе**, выражающийся в использовании речевых образцов и аналогий в рамках параллельного обучения. Предполагается, что на основе речевого образца учащиеся путем имитирования, варьирования компонентов и введения новой лексики усваивают не только изучаемую синтаксическую конструкцию, но и закрепляют запоминание нового лексического материала;

11. принцип **учета и использования родного языка** учащихся. Данный принцип не только облегчает задачу положительного переноса знаний, умений и навыков в изучаемый язык из родного, но и способствует процессу преодоления трудностей, обусловленных языковыми несоответствиями, а также позволяет выявить потенциальные ошибки и сложности в усвоении материала и эффективизировать работу преподавателя, направив основные усилия на отработку явлений, отсутствующих в родном языке учащихся или частично с ним совпадающих;

12. принцип **учета конкретных условий, целей и этапов обучения**, определяющий содержание и организацию учебного процесса на основе таких факторов, как количество часов, выделенное на усвоение конкретного материала, наличие или отсутствие языковой среды или возможности контакта с носителями языка, цели и сроков изучения языка, а также уровня владения языком учащимися (от элементарного до сверхпродвинутого);

13. принцип учета **индивидуально-психологических особенностей**, исходящий из необходимости принятия во внимание личностных качеств учащихся, уровня их мотивации и взглядов в культурном и идейном восприятии; уровня их знаний о родном и изучаемом языке, их социолингвистическую компетенцию, т.е. владение регистром и нормами общения. При этом необходимо учитывать способность учащихся к анализу и самостоятельному выполнению заданий, а также доминирующего способа усвоения ими информации: зрительного, слухового или кинестетического;

14. принцип **повышения общеобразовательной подготовки**, находящий отражение не только в формировании умений и навыков работы с печатными и цифровыми обучающими материалами (учебники, словари, компьютерные программы), но и в расширении знаний учащихся о национально-культурной специфике изучаемого языка, состоящих из сведений об истории, культуре, традициях,

реалиях жизни носителей языка, и в приобретении таких социокультурных знаний, как структура межличностных отношений в обществе, система ценностей и убеждений, правила этикета, язык жестов, юмор и т.д.

2.4. Формирование фонетических и интонационных навыков.

О важности правильного произношения заявляют как зарубежные, так и российские методисты. Неоспоримым признается факт того, что «произношение, как и грамматика <...> участвует в коммуникации. Произношение само по себе, а не только выражаемые нами слова, является важной частью того, что мы сообщаем о себе как индивидуумах в процессе коммуникации»⁴ (цит. Beele, в Norberg, 1994. с. 79, перевод мой).

За время обучения произношению учащиеся должны овладеть двумя видами фонетических навыков: произносительными, такими как артикуляция русских звуков, умением их правильно произносить в слогах, словах, фразах, и слуховыми, т.е. умением слышать свои фонетические ошибки и ошибки в речи собеседников, писать фонетические диктанты, читать текст в медленном темпе с соблюдением ударения и интонации.

Несмотря на то, что слухопроизносительные навыки формируются и развиваются в течение всего курса обучения, традиционно работа по их становлению делится на два этапа – вводно-фонетический (ВФК) и сопроводительно – корректировочный курсы. Длительность ВФК, как правило, рассчитана на 7 – 10 учебных дней, и основной задачей курса является знакомство со звуками, усвоение ритмических моделей слов, выполнение упражнений, направленных на постановку правильного ударения, и обучение четырем типам интонационных конструкций (ИК). При организации учебного материала нельзя недооценивать роль и значение просодических средств коммуникации, поскольку «неверная интонация гораздо чаще приводит к непониманию, чем неверное, неточное произнесение звуков» (Костомаров, Митрофанова, 1984, с. 59) В соответствии с принципом поэтапности весь материал

⁴ ”uttale – som grammatikk <...> kommuniserer. Uttalen i seg sjøl, ikke bare ordene vi ytrer, er en viktig del av hva vi kommuniserer om oss sjøl som mennesker”.

преподносится по степени возрастания трудности усвоения, осуществляя переход от гласных и твердых согласных к более сложным мягким согласным и аффрикатам. В рамках сопроводительно-корректировочного курса проводится параллельная основному учебному курсу работа по элиминированию существующих трудностей в работе над новым лексико-грамматическим материалом, устранению последствий фонетической интерференции, знакомству с оставшимися тремя типами ИК. Такая фонетическая работа проходит, как правило, в форме фонетической зарядки в начале занятия и занимает от 5 до 10 минут.

Существуют три основных приема объяснения произношения звуков. Первый из них – прием опоры на ощутимые моменты артикуляции, т.е. акцентуации внимания на положении органов речи при произнесении конкретных звуков. При этом используются демонстрации схем речевого аппарата и артикуляции в графическом, 3D (интерактивном) и видеоформатах. Вторым активно применяемым приемом является прием использования звуков – помощников, при котором звуки продуцируются в результате тех же движений речевых органов, что и при порождении нового звука, т.е. в соответствии со способом образования, использования ощутимых моментов артикуляции и благоприятной фонетической позиции. Также в качестве «помощника» может использоваться звук из знакомых учащимся иностранных языков, обладающий примерно такой же артикуляцией, как и изучаемый звук в русском языке. Третий прием – прием утрирования артикуляции, при котором звук произносится с большим напряжением, чем в нормальном речевом потоке. Этот прием позволяет не только скорректировать изучаемый звук, но и дает преподавателю возможность обратить внимание учащихся на место ударения в слове, на качество гласных звуков в ударном и безударных слогах и согласных звуков в зависимости от положения в слове, например, в случае оглушения и озвончения.

Система упражнений по говорению делится на следующие группы: подготовительные (также называемые предречевыми, некоммуникативными, языковыми) упражнения, которые включают задания имитативного, подстановочного, трансформационного и репродуктивного характеров, непосредственно речевые (коммуникативные) упражнения, т.н. инициативные, в которых главное внимание уделяется пересказыванию или интервьюированию, а также игровые упражнения.

Формирование фонетических навыков является трудоемким процессом, выходящим за рамки ВФК. По мнению исследователей (Лебединский, Гербик, 2011, с. 286), в зависимости от возрастных и артикуляционных критериев становление навыков приемлемого произношения на иностранном языке может занимать не менее двух лет при регулярных занятиях. В связи с этим рекомендуется уделение повышенного внимания занятиям по формированию и развитию правильного произношения в период ВФК и постоянная работа по совершенствованию слухопроизносительных навыков на последующих этапах обучения.

2.5. Обучение говорению посредством монолога и диалога.

Говорение, как вид речевой деятельности, реализует потребность человека в передаче информации о том, «что, кому, зачем, как, где и когда надо сказать» (Крючкова, Мощинская, 2009, с. 230). Под обучением говорению понимается выработка навыков учащихся воспроизводить собственные мысли с помощью изученных языковых средств, в чем выражается принципиальное отличие говорения от аудирования, в центре которого находится процесс узнавания языкового материала и выделение существенной информации.

На практике коммуникация осуществляется в формах монолога, диалога, трилога и полилога. На начальном этапе учащиеся обучаются основам монологической речи и способам ведения диалога. Несмотря на стремление методистов к взаимосвязанному и параллельному обучению монологической и диалогической речи, на начальной стадии преобладает обучение диалогу, с постепенным возрастанием роли монологической речи.

Монологическая речь характеризуется высказыванием одного лица, таким как информирование, побуждение, оценка; относительной непрерывностью высказывания, его последовательностью, логичностью, при которой в ходе идея высказывания развивается и уточняется; относительной смысловой законченностью и усложненным синтаксисом. На начальном этапе обучения диапазон тем монологической речи ограничивается представлением биографии, описанием природы, города, квартиры, портрета человека и т. д. и заучиванием стандартных фраз-обращений, вводных слов и

конструкций, риторических вопросов, которые являются не только опорой для запоминания, но и несут функцию эмоционально-волевого воздействия на слушающего (Гальскова, Гез, 2006, с. 170). Само по себе перечисление фактов или изображенных на иллюстрации предметов или явлений оценивается как малокоммуникативное упражнение, поэтому рекомендуется поощрять говорящего выразить свое отношение к описываемому объекту и давать ему оценку. Кроме того, при обучении монологической речи необходимо обращать повышенное внимание на правильность интонации и четкость дикции.

Значительная часть учебных текстов построена в форме нормативной монологической речи, что является благоприятной основой для дальнейшего развития речевых умений и навыков. При этом преподавателю важно обращать внимание учащихся на существование норм разговорной речи и обучать и способствовать активному включению в речь разговорных и этикетных формул, что в свою очередь облегчает задачу синтаксического деления фразы на удобные для восприятия элементы. Кроме того, уже на начальном этапе методически обоснованным считается уделение внимания употреблению синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов, многозначных слов и слов в переносном значении (там же, с. 175).

Диалогическая речь является результатом непосредственного контакта между собеседниками, в ходе которого речевые партнеры могут меняться ролями в процессе обмена информацией, повторять фразы и отдельные слова за собеседником, задавать вопросы и вставлять дополнения и пояснения. Такую речь отличает частая смена тематики разговора и, как следствие, отсутствие времени на подготовку ответа, спонтанность в выборе языковых средств, эмоциональность и экспрессивность. При этом к значительным факторам, облегчающим восприятие и ведение диалога, относятся несложное синтаксическое оформление, активное использование разговорных формул приветствия, обращения, вежливости, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий, а также опора на мимику, жесты и артикуляцию говорящего.

Комплекс коммуникативных упражнений для обучения диалогической речи включает заучивание образцов коротких диалогов, подбор парных реплик из нескольких представленных, составление вопросов и реплик диалогов с опорой на

образец, беседы по плану или заданной ситуации, а также ролевое общение и ролевые игры.

2.6. Обучение аудированию.

Исследователями установлено, что в обществе люди слушают 45% времени, говорят – 30%, чтение занимает 15% времени, а письмо – 9% (Sidwell, 1984, с. 10; Клобукова, Михалкина, 2002), что доказывает несомненное лидерство аудирования как вида речевой деятельности.

В методике РКИ аудирование классифицируется как устный вид речевой деятельности, который является процессом одновременного восприятия и понимания иноязычной речи на слух. На начальном этапе задачей преподавателя считается не только обучение базовым умениям аудирования, таким как понимание смысла отдельных реплик собеседника и связных высказываний небольшого объема, но и концентрация внимания учащихся на фонетических нормах, формирование у них артикуляционных навыков, построенных на изученном лексико-грамматическом материале, и работа над дикцией, интонацией и эмоциональной выразительностью звучащей речи (Шибко, 2011; Лысакова, 2007). При этом «прежде всего совершенно необходимо с самого начала приучать учащихся слушать русскую речь устно, не следуя по тексту» (Лысакова, 2007, с. 106), что создаст базу для интуитивного усвоения информации, ритмики, слогаделения, произношения в русском языке, поскольку, «привыкнув к поддержке печатного текста, учащиеся потом с большим трудом могут оторваться от него и теряют всякую способность воспринимать звучащую речь» (там же, с. 107).

Большинство изучающих язык ставит перед собой цель достигнуть свободного понимания собеседника и собеседником в процессе коммуникации. Восприятие устной речи осложняется зачастую однократностью предъявления сообщения (кроме случаев, когда существует возможность переспроса или уточнения сказанного), темпом речи и различными голосовыми характеристиками говорящих, отсутствием зрительных опор, несовпадением паралингвистических компонентов, что затрудняет процесс мгновенной и адекватной реакции. Также звучащая речь обладает рядом аудитивных трудностей, обусловленных лингвистическими характеристиками. К ним относятся:

- а) фонематические трудности, возникающие в связи с различием графического и акустического образа слова, как, например, пожалуйста – [пжэлсть]), сегодня – [сивóдн'ь];
- б) ритмико-интонационные особенности, наиболее сложно воспринимаемые в случаях выражения подтекста интонацией;
- в) трудности лексического и лексико – семантического характера, понимание смысла высказывания от фактического содержания и логики построения до осознания общей идеи, беглость и/или творческий характер речи.

Несмотря на вышеперечисленные сложности, аудирование располагает языковыми резервами, облегчающими восприятие звучащей речи. К ним относятся избыточность, наличие пауз, разница во времени на продуцирование речи и на осмысление сказанного, возможность прогнозирования развития высказывания, а также навыки слушающего к выделению актуальной информации.

Успех обучения аудированию достигается путем последовательной и систематической работы над произносительными нормами и функциональными особенностями языка. В качестве тренировочных заданий рекомендуется выбирать полуаутентичные или аутентичные тексты объемом не более 2-х минут звучания в начале обучения, с постепенным увеличением времени звучания до 3–5 минут, представляющие собой типичные образцы реальной коммуникации, с присутствием в речи перебивов, повторов, исправлений, недосказанности, излишней эмоциональности, образности, ссылок на общеизвестные реалии, менее четкой синтаксической структуры и т.п. (Гальскова, Гез, 2006, с. 172). Как и в случае использования учебных текстов, при этом очевидна необходимость культурного контекста и его комментариев.

Среди учащихся наблюдается тенденция к привыканию к темпу и мелодике речи своего преподавателя, поэтому для эффективизации работы по аудированию на начальном этапе обучения методистами предлагается совместная работа нескольких преподавателей и предоставление учащимся возможности прослушивания звучащей мужской и женской речи носителей языка, а также механической речи. Конечной задачей обучения аудированию определяется формирование умения понимать беглую речь незнакомых людей (Лысакова, 2007, с. 56).

При обучении аудированию необходимо концентрировать внимание учащихся на внутреннем проговаривании, сегментации речи, идентификации понятий; прогнозировании развития речевой ситуации, выделении значимой звучащей информации из звукового контекста и ее адаптации через имитацию обстановки реальной коммуникации с шумовыми помехами, такими как звуки движения транспорта, речь окружающих людей, не участвующих в разговоре и т.д. При этом немаловажным является построение учебного плана с учетом реальных коммуникативных потребностей учащихся, в связи с чем необходимо отбирать типичные ситуации и тематику устного общения и релевантный им лексический материал.

2.7. Русская разговорная речь как функциональный стиль речи.

Поскольку отличительной чертой современной методики преподавания РКИ является максимальное приближение условий учебного процесса к условиям естественной коммуникации (Лысакова, 2007, с. 55), то методически неправильным признается ограничение преподавания материалом только кодифицированного русского языка, без привлечения внимания учащихся к примерам разговорной русской речи (РРР). Разговорная речь оказывает влияние на литературную, широко применяясь в СМИ, художественной литературе, в научно-популярных статьях – везде, где требуется сделать текст менее официальным и более образным и запоминающимся. Преподаватели, обучая устной речевой деятельности, «...должны привлекать для обучения материал, который был бы действительно разговорным, а не устно-книжным, как это часто случается в учебных диалогах. <...> Разговорная русская речь изобилует неполными предложениями, словесными повторами, ситуативно-обусловленными формулами и клише, которые должны отразиться в учебном материале» (Костомаров, Митрофанова, 1984, с. 115).

Однако необходимо заметить, что на начальном этапе *целенаправленное обучение* РРР не рекомендуется, поскольку у учащихся еще не сложилась прочная база русского литературного языка. Тем не менее, «контактная речь в большинстве своем проходит в конкретной ситуации общения, которая улучшает вероятностное прогнозирование, увеличивает широту ассоциативных связей, благоприятствует так называемому «ага-

эффекту». Такое общение располагает бóльшим количеством ориентиров и опор: мимика, жесты, интонация, разговорные формулы, повторы, синонимические выражения одной и той же мысли и другие являются своего рода подсказками как для слушающего, так и для говорящего» (Гальскова, Гез, 2006, с. 169). В связи с этим обращение внимания на частные случаи употребления элементов РРР в аутентичных текстах (от интонационного оформления, большого количества культурно маркированных лексических единиц и наличия семантически незначимых слов до использования несложных грамматических структур, возможности инверсированного и/или неправильного порядка слов, изменения лексико-грамматического оформления высказывания в процессе общения) и на экстралингвистические характеристики при устном общении (такие как контактность с собеседником, ситуативность, широкое использование мимики, жестов, темп речи говорящего, высокая степень автоматизированности) считается методически оправданным, поскольку это дает учащимся возможность знакомства с «реальным» языком, способствует облегчению взаимопонимания и повышает их заинтересованность и уверенность в участии в речевой деятельности (Земская, 2011, с. 234).

Рекомендуемыми к упоминанию на начальном этапе обучения признаками РРР являются:

- признаваемая литературной нормой редукция: говорит – [гър'т]/ [гр'т], что ты – [ч'óты], видишь ли – [в'йшл'и], теперь – [т'ёр']);
- вокативы по имени или отчеству: Надюш!, Ром!, Ма! Мам!, Николаевич!;
- уменьшение доли существительных и прилагательных и увеличение доли незначительных частей речи в разговоре, активное использование в роли частиц слов других частей речи, например, наречие в роли частицы: совершенно, абсолютно, действительно, безусловно, вообще! как-то, где-то;
- активное использование междометий: Ау!, Ой, ...! Вот это да! Ну и ну! Еще бы! А как же! Как бы не так! Вот те раз! и т.д.;
- употребление местоимений без опоры на контекст: «На чем приедешь? – На своей» (машине);

- наличие семантически «опустошенных» слов, самые нейтральные из которых: вещь, дело, штука;
- наличие слов-паразитов и семантически незначимых слов-опор: короче, вообще, значит, так сказать, в принципе, типа, на самом деле, дело в том, что...;
- пропуски глаголов с ослабленной семантикой, синтаксически неполные предложения: «Я (буду пить) кофе», «Он да, она нет», «Само собой»;
- эллиптические конструкции, обусловленные такими факторами, как передача информации внеязыковыми каналами связи и опора на только что озвученное сообщение: «Смотри, не успеем!» (добежать до остановки, чтобы успеть сесть на автобус); «Ты куда? – В универ. – ? (Зачем?) – Сдать книги» (в библиотеку);
- модальные конструкции: может быть, наверное, в общем, значит, конечно;
- усечение форм полных слов: универ, препод, нал (наличные);
- цитаты, крылатые слова, пословицы, поговорки, слоганы, аббревиация;
- избыточность, повторы, перебивы, эмоциональность.

Обучение говорению как устной форме общения обязательно должно включать информацию о паралингвистических средствах, вносящих дополнительную информацию в высказывание, что позволит элиминировать затруднения в межкультурном диалоге - от состояния психологического дискомфорта, ошибочных интерпретаций и неадекватных реакций на поведение партнера до серьезных коммуникативных неудач. Достаточно распространенным предположением иностранцев, не владеющих русским языком, является восприятие устного разговора на русском как ссоры на повышенных тонах, частая замена жестами и/или мимикой ответного слова или фразы может расцениваться как пренебрежение, а, например, отсутствие постоянной улыбки может быть истолковано как признак недружелюбия. Такие фонационные средства, как интонация, паузация, дикция, тембр, громкость, ритмика, тональность, мелодика, кинесические – мимика, пантомимика, поза говорящего, визуальный контакт, и проксемические – дистанция между участниками общения, нуждаются в дополнительных комментариях, поскольку представляют

информацию о собеседнике, отражая его социальные и индивидуальные черты. Еще в XIX веке датский лингвист Отто Есперсен утверждал, что если интонация противоречит словам, то слушатель обычно реагирует на содержание интонации, а не на смысл сообщения (цит. в Dam, 1996, с.13), с чем соглашаются отечественные лингвисты: «...неверная интонация гораздо чаще приводит к непониманию, чем неверное, неточное произнесение звуков» (Костомаров, Митрофанова, 1984, с.59).

3. Проект "Russisk po Blindern".

3.1. Методическое обоснование проведения эксперимента.

Начиная с 70-х годов XX века внимание исследователей привлекала проблема интенсификации и эффективизации обучения. Такие элементы организации учебного процесса, как создание адекватной учебной мотивации, внимание к различным формам общения и социально–психологическому климату в группе, снятие психологических барьеров при усвоении языкового материала посредством речевого общения подтвердили свою эффективность по формированию коммуникативной компетенции в рамках суггестопедического метода Г. Лозанова, метода активизации резервных возможностей личности Г. А. Китайгородской и коммуникативного метода на основе работ Е. И. Пассова. Такого же мнения придерживаются и западные методисты: «для организации благоприятной учебной атмосферы преподавателю необходимо выработать особенное отношение к жизни, интересам, опыту, знаниям и жизненной ситуации учащихся. Это позволяет в большей степени развивать образовательные программы, целью которых является забота о нуждах учащихся, чтобы они чувствовали, что их обучение является существенным и значимым, и что каждый из них будет увиден и услышан и его интересы будут учтены»⁵ (Norberg, Lyngnes, 2008, с. 78, перевод мой).

Исследования показывают, что большинство студентов предпочитает работать с аудиоматериалами дома. Это связано прежде всего с исключением стрессовых факторов, связанных с нахождением в аудитории, и возможностью самостоятельного определения нагрузки и скорости восприятия материала, что позволяет им в комфортной обстановке сосредоточиться на содержании, дает возможность делать заметки в процессе прослушивания, а также чтения вслух (Chan, Chen и Döpel, 2011, с. 32). Кроме того, дополнительным благоприятным фактором по эффективизации обучения признается использование компьютерных программ, изначально не

⁵ "Skal en få til et godt miljø for læring, må en derfor få fram forhold knyttet til deltakernes liv, interesser, erfaringer, kunnskaper og situasjon. Dette gjør at en i større grad kan utvikle undervisningsopplegg som ivaretar deltakernes behov, slik at de opplever at undervisningen blir relevant, og at den enkelte blir sett, hørt og ivaretatt".

ориентированных на учебный процесс, и материалов, находящихся в открытом доступе в сети Интернет, что рассматривается методистами как элемент самообразования учащихся.

С целью тестирования готовности учащихся перенести часть учебного процесса в сферу онлайн-взаимодействия, а также исходя из утверждения о том, что «речевая деятельность <...> отнюдь не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой некую творческую деятельность» (цит. Беляев, в Лысакова, 2007, с. 23), было принято решение о проведении учебного эксперимента по постановке и активизации речепроизводительных умений на начальном этапе в норвежской аудитории с помощью ИКТ. Эксперимент получил название "Russisk po Blindern" («Русский в Блиндерне») по названию кампуса в Университете г. Осло, студенты которого участвовали в проекте.

3.2. Содержание эксперимента.

Эксперимент проводился в течение 14 недель, с 27 августа по 4 декабря 2012 года, и состоял из четырех отдельных блоков: 1) тренировка и контроль постановки произношения звуков и слов в процессе обмена аудиофайлами; 2) проведение онлайн - эксперимента с целью предоставления материалов информационного и лингвострановедческого характера для тренировки навыков чтения вслух неучебных текстов и пополнения лексического запаса; 3) отработка навыков аудирования и говорения в неформальной обстановке во время ланча; 4) проверка эффективности самостоятельной работы участников эксперимента с использованием компьютерных программ и технологий, находящихся в открытом доступе в сети Интернет. Участниками эксперимента стали студенты-первокурсники осеннего семестра 2012 г. по программе бакалавриата «Русский язык» в Университете г. Осло. Всего в эксперименте приняли участие 10 человек, которые были разделены на две группы: основную и контрольную. Основную группу составили 8 учащихся, которые на момент начала эксперимента имели нулевые или элементарные знания русского языка, а в контрольную группу вошли двое участников, которые уже обладали знаниями базового уровня (подробнее об участниках см. в п. 3.6.).

3.3. Техническая сторона эксперимента.

Традиционные сложности обучения фонетике заключаются в том, что учащиеся не имеют возможности в полной мере оценивать свои произносительные умения, т.е. «слышать себя со стороны». Занятия в лингафонном кабинете в данном случае признаются малоэффективными, поскольку учащиеся ограничены механическим повтором выданного им текста и тем, что они получают одномоментный комментарий без его фиксации в устной или письменной форме.

При обмене аудиофайлами у учащихся есть возможность повторно проанализировать как исходный, так и прокомментированный речевой материал, повторить его с учетом замечаний преподавателя, а также проследить динамику развития своих речевых навыков (Hærnes, 2008, с. 183).

В течение проводимого эксперимента по обмену аудиофайлами предполагалось: 1) подтвердить или опровергнуть данные контрастивного анализа; 2) исправить и прокомментировать допущенные ошибки и предложить корректировочные упражнения для закрепления правильности употребления звуковых единиц; 3) оценить эффективность данного вида работы.

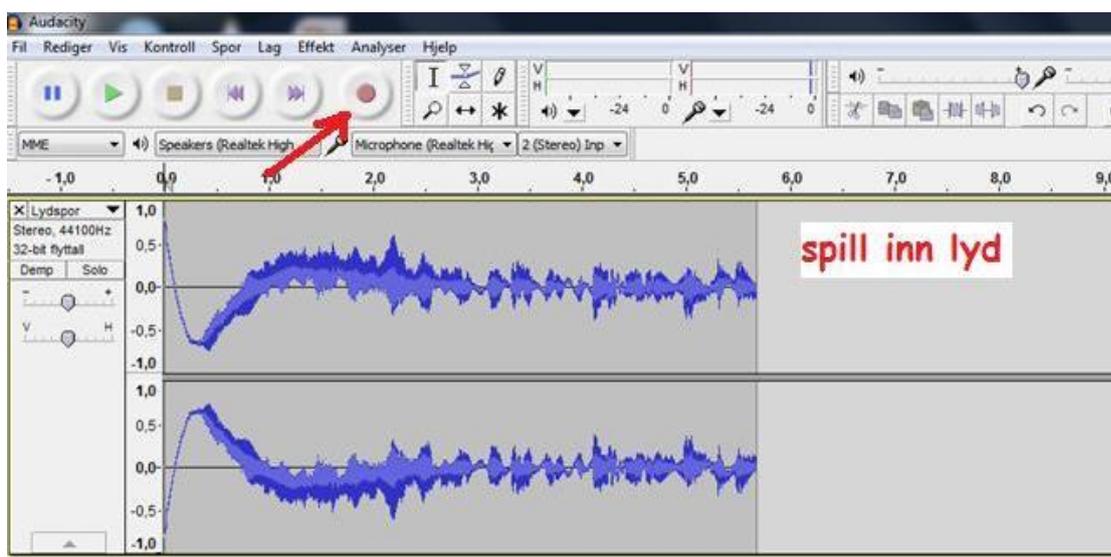
Первоочередной задачей на начальном этапе обучения речи является предупреждение и своевременное исправление фонетических ошибок, что сводит к минимуму возникновение акцента в русской речи иностранных учащихся. Для этого осуществляется не только отработка правильной артикуляции звуков, но и выработка правильной интонации, постановка правильного логического ударения и правильного темпа речи. Работа с интонацией имеет большое значение, поскольку логическая интонация, которая членит фразу на законченные смысловые отрезки, представляет значительные трудности в освоении в отличие от достаточно эквивалентной эмоциональной интонации (Гальскова, Гез, 2006, с. 175). Работа над логическим ударением представляется не менее важной, поскольку оно подчеркивает и уточняет мысль говорящего.

Уже само название проекта было призвано помочь студентам в преодолении фонетической интерференции: несмотря на прочтение "Russisk po Blindern" в соответствии с норвежской грамматической нормой (russisk på Blindern), предлог *po*

был записан в соответствии с правилами международной транслитерации, в которой графема «o» соответствует русской гласной «о». В норвежском языке звук [ɔ] представлен графемой «å», а графема «o» передает звук [u]. Это несоответствие порождает часто встречающуюся ошибку в речи носителей норвежского языка: например, слово «окно» произносится как [u]кно.

3.3.1. Использование аудиоредактора Audacity в эксперименте.

Для записи и редакции аудиофайлов была использована находящаяся в свободном доступе в сети Интернет программа [Audacity](#), позволяющая импортировать и экспортировать файлы в формате .mp3 (этот формат наиболее удобен для перенесения на другие аудионосители и занимает относительно небольшое количество дискового пространства), записывать сообщения как с микрофона, так и других источников, записывать комментарии непосредственно в аудиофайл, сведение нескольких аудиофайлов в один, удаление шума, создание подкастов и др. Установка программы поддерживается операционными системами Microsoft Windows, Mac OS, GNU/Linux, языком интерфейса может быть выбран русский, английский, норвежский и еще 30 языков. Для возможности импорта и записи файлов в формате .mp3 необходима установка кодировщика [LAME MP3](#), доступного для свободного скачивания на сайте разработчика программы.



Скриншот инструкции по записи аудиофайлов в программе Audacity.

Перед началом эксперимента все участники получили пошаговую инструкцию по установке программы и способу записи аудиофайлов. Запись аудиофайлов осуществлялась участниками эксперимента с персонального компьютера с использованием микрофона или с записью текста на диктофон с последующей конвертацией в .mp3 формат в программе Audacity.

Обмен аудиофайлами можно условно разделить на два этапа: период вводно-фонетического курса (август – сентябрь) и отработка коммуникативных тем (октябрь – ноябрь). С целью реализации принципа индивидуальной направленности обучения основным условием проведения эксперимента на первом этапе был самостоятельный выбор участниками материала для записи и обсуждения. На втором этапе учащиеся получали материалы по актуальной коммуникативной теме в форматах .mp3 и .pdf для самостоятельной работы и последующей аудиозаписи для проверки усвоения материала.

Каждая редакция аудиозаписи сопровождалась комментариями о редукции гласных, озвончении/оглушении, твердом/мягком произношении согласных в случаях, если учащимся была допущена ошибка, корректировкой постановки ударения и примерами правильного употребления интонационной конструкции.

3.3.2. Времязатраты участников эксперимента.

В соответствии с данными опроса учащихся, окончательный вариант аудиофайла в среднем записывался со второй попытки, при средних времязатратах в 10 минут (6 человек), в то время как только один учащийся затрачивал менее 5 минут, а троем требовалось более 15 минут. Записи текста предшествовала подготовка и тренировочное прочтение текста вслух. У большинства учащихся на подготовительную работу отводилось до 10 минут (6 человек, что составляет 62,5%), двое студентов затрачивали на подготовку до 15 минут, а двум участникам эксперимента требовалось более 15 минут. Средняя длительность каждого оригинального файла составляла пять минут. С записанными комментариями длительность в среднем удваивалась. Все участники (100 %) прослушивали прокомментированные файлы и шестеро из них прочитывали тексты вслух еще раз, учитывая замечания и предложения по произношению. Таким образом, среднее количество времени, затрачиваемое каждым

участником на самостоятельную и сознательную речевую работу с каждым текстом на этапе становления произношения составляло минимум 30-35 минут.

3.3.3. Времызатраты преподавателя.

Работа с присылаемыми файлами заключалась в первоначальном прослушивании с фиксацией речепроизносительных ошибок (при их наличии) и места их расположения в файле (хронометраж). Затем, непосредственно после каждого случая ошибки, в исходный аудиофайл осуществлялась запись комментария на норвежском языке с приведением примера правильного произношения или словоупотребления на русском языке. В конце записывался короткий комментарий общего впечатления от прослушанного файла и от прогресса участника по сравнению с предыдущими аудиозаписями. Перед отправкой отредактированного варианта участнику эксперимента аудиофайл прослушивался еще раз для проверки правильности записи.

Длительность работы преподавателя с файлами зависела в каждом конкретном случае от размера самой аудиозаписи и количества присутствовавших ошибок. При средних времызатратах на выявление (5 секунд) и комментирование каждой ошибки (5 секунд) и записи обобщения (10 секунд) продолжительность работы можно рассчитать по схеме: $(A+10B) \times 2$, где A – длительность исходного файла (в секундах), B – количество ошибок + 1. Таким образом, примерное время на обработку 2-х минутной записи с 8 ошибками составляло 420 секунд, или 7 минут.

3.4. Материалы для аудиозаписи.

Участники эксперимента не были ограничены в выборе материалов для записи аудиофайлов. Несмотря на это, работа членов основной группы сводилась к записи упражнений из учебника «Азбука» Т. Г. Норденстама и материалов коммуникативных тем из курса русской разговорной речи «Говорите правильно!» Н. Б. Каравановой. Участники контрольной группы работали с текстами, найденными самостоятельно в сети Интернет, а также с текстами книг «Дом на болоте» А. Калугина и «Айболит» К.И. Чуковского.

Материалы коммуникативных тем из «Говорите правильно!» состояли из списков новой лексики и типовых диалогов, построенных с учетом внедрения пройденной

темы в новую коммуникативную ситуацию. Материалы были оформлены в форматах .pdf и .mp3 и представляли следующие темы и речевые формулы:

- Приветствие и начало контакта: Здравствуй(те), доброе утро/день/вечер; Очень рад(а) тебя/вас видеть! Как (твои/ваши) дела?, До свидания/завтра/скорого, пока. Извини(те), можно...?, ..., пожалуйста.
- Знакомство: Как тебя/вас зовут? Как твое имя/отчество/фамилия? Вас зовут...? – Да/нет, меня зовут..., Познакомьтесь, пожалуйста, это... , Очень приятно.
- Профессия: Где ты/вы работаешь /-ете?, Кто он/-а (по профессии)? Где ты/вы учишься/-тесь?
- Национальность: Кто ты/вы по национальности? Где ты/вы сейчас живешь /-ете / жил(-и) раньше?
- Язык: Вы говорите по-..., Можешь /-ете читать / писать по-..., Какой твой/ваш родной язык?
- Рассказ о семье: Мне ... лет, У тебя / вас есть семья? Моя семья...
- Телефонный разговор: Какой твой / ваш (у Вас) номер телефона? Можно Петрова? Будьте добры, Петрову! Когда он/-а будет? Скажите / повторите / позвоните / передайте, пожалуйста..., Минуточку.
- В городе: (Извините, Вы не скажете) где находится...? Как дойти / доехать / добраться до...?
- За покупками: Где можно купить ...? Подскажите / покажите / дайте, пожалуйста...
- Здоровье и самочувствие: Как (твое / ваше) здоровье? Как (ты/вы) себя чувствуешь /-ете? Я болею. У меня... Скорее выздоравливайте! Поправляйтесь быстрее! Будьте здоровы!

3.5. Контрастивный анализ фонетических систем норвежского и русского языков.

При изучении нового иностранного языка у учащихся наблюдаются как случаи положительного воздействия родного языка на изучаемый, выражающиеся в явлении переноса, так и примеры отрицательного воздействия – интерференции – на всех языковых уровнях, от фонетики до коммуникативных стратегий. В целях эффективизации процесса обучения говорению контрастивный анализ помогает выявить сходства и различия на фонетическом и просодическом уровнях и на основе полученных данных спрогнозировать возможные речепроизносительные ошибки на ранней стадии их возникновения и пути их предотвращения, что позволяет обеспечить максимальный эффект при объяснении нового материала в процессе обучения говорению (Крючкова, Мошинская, 2009, с. 26; 77).

Среди методической литературы, посвященной норвежскому как иностранному, существует довольно ограниченное количество исследований, затрагивающих проблему сопоставления фонетических систем с целью прогнозирования возможных трудностей при изучении норвежского носителями других языков. В частности, фонетика норвежского языка сравнивается с соответствующими языковыми разделами английского, немецкого и французского языков (Skaug, 2005), тайского (Andersen, 1986), арабского (Mejdell, 1990), турецкого (Bremdemoen, 1990), хинди и панджаби (Kristiansen, 1990)⁶ и других. Это связано прежде всего с тем, что не существует единой литературной орфоэпической нормы норвежского языка (Kristoffersen, 2000, с.6), что обусловлено наличием двух государственных форм (букмол – «книжный язык» и нюношк – «новонорвежский»), а также активным использованием диалектов. Тем не менее, большинство исследователей в качестве сопоставительной базы опирается на отличительные черты «стандартного восточно-норвежского» языка, базирующегося на вариациях букмола, использующихся в Осло и регионе Эстланн на юго-востоке Норвегии.

Поскольку более глубокое исследование фонетических систем выходит за рамки темы исследования, то в данной работе мы считаем целесообразным остановиться только на ключевых моментах контрастивного анализа фонетических систем русского

⁶ В Hvenekilde, Anne (red.) 1990, *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*. J.W. Cappelen's Forlag. Oslo.

и норвежского языков. Данные по норвежскому языку приведены на основе работ О.-Б. Страндскуген (1979) и Е. Сивертсен (1988), по русскому языку – по работам Ю.Г. Лебедевой (1986), А.Г. Евдокимовой и В. Т. Балтаевой (2011).

3.5.1. Гласные.

В русском языке насчитывается 6 гласных фонем – монофтонгов /а/, /о/, /э/, /и/, /у/, /ы/, различающихся по подъему и ряду образования, которые передаются гласными буквами а, о, э, и, у, ы, я, ё, ю, е. С точки зрения фонологии в русском языке дифтонги не присутствуют, хотя фонетическими дифтонгами можно считать звуковые комплексы «гласный + й» в конце слов (напр., окончания м.р. ед.ч. прилагательных). В слабой (безударной) позиции гласные звуки подвергаются редукции.

В норвежском языке различается 9 гласных фонем – монофтонгов, образующих 18 аллофонов, предствленных гласными буквами а, е, і, о, у, æ, ø, å, а также и 7 дифтонгов /æi/, /øу/, /æи/, /ai/, /øy/, /ou/, /uу/ (последние три встречаются только в заимствованных словах и междометиях), выражающихся комбинациями ei, øу, au, ai, ou, oi, ui. Гласные различаются по подъему и ряду образования и по краткости – долготе. Краткость – долгота является смыслоразличительным признаком монофтонгов, все дифтонги рассматриваются как долгие (Sivertsen, 1988, с. 137).

При обучении русскому языку можно провести примеры следующих соответствий в произношении (Таблица 1):

Русский звук	Норвежский звук	Примеры
[а]	[ɑ]	tak, mamma, avis, Amerika
[о]	[ɔ]	våt, tog, Norge, gråt, gå, sokker
[э]	между [e] и [æ], [ə]	egg, verden, perle, her, ferdig, elskede, andre
[и]	[i], огубленный[y]	minne, film, skrik, smile, trikk, like, lys, lykke
[у]	[o], частично [u]	kor, stol, hoved, skuffet, Oslo, sko, god, kaos, under, uansett, uff
[ы]	не имеет соответствия в норвежском языке, по звучанию сходен с нелабиализованным норвежским звуком [u]	
[ja]	[ja]	Jan, Japan, ja, jeg

[jo]	[jɔ], краткое [ö]	bjørn, Sørum, jåle, sjåfør, søtt
[ju]	[ɯ]	Jonas, justere, tur, sur, du, duft, pute, gul, lue
[je]	[e]	Jens, Bjerke, jeger, fjell, jente, linje

3.5.2. Согласные.

В русском языке 37 согласных фонем /б/, /б'/, /в/, /в'/, /г/, /г'/, /д/, /д'/, /ж/, /ж'/, /з/, /з'/, /й/, /к/, /к'/, /л/, /л'/, /м/, /м'/, /н/, /н'/, /п/, /п'/, /р/, /р'/, /с/, /с'/, /т/, /т'/, /ф/, /ф'/, /х/, /х'/, /ц/, /ч'/, /ш/, /ш'/ представлены согласными буквами б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ.

Русские согласные классифицируются по месту и способу образования, по участию голоса и шума (звонкие – глухие) и по отсутствию или наличию палатализации (твердые – мягкие). Также в современном русском языке под влиянием фонетических законов согласные претерпевают следующие изменения: в конце слова происходит оглушение звонких согласных, согласные подвергаются ассимиляции (уподобление, схожесть), имеются случаи выпадения «немых» согласных в словах, а также сращение звуков (стяжение).

В норвежском языке 22 согласные фонемы /p/, /b/, /d/, /t/, /g/, /k/, /m/, /n/, /ŋ/, /f/, /v/, /s/, /ʃ/, /ç/, /h/, /l/, /j/, /r/, /ʈ/, /dʰ/, /ʌ/, /ŋ/ передаются 20 согласными буквами b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z. Согласные различаются по глухости-звонкости, кроме того, выделяются четыре ретрофлексные (какуминальные) фонемы /ʈ/, /dʰ/, /ʌ/, /ŋ/, при произнесении которых кончик языка поднимается к твердому небу далеко за альвеолами и немного загибается назад. Такие ретрофлексные звуки наблюдаются как в самостоятельных словах (port, surt, kart, hjerte, ferdig, hverdag, gardin, perle, Karl, dårlig, ærlig, garn, jern, gjerne, lunsj, kanskje), так и в случае санди, т.е. на стыке слов (например: har tatt [ha 'tat], gjør noe, for lite, har du, er du, ser du) (Strandskogen, 1979; Sivertsen, 1988, с. 140). Последний случай можно в какой-то мере соотнести с выпадением согласных в русских словах. Также в тронхеймском диалекте присутствуют мягкие согласные звуки.

При обучении русскому языку можно провести примеры следующих соответствий в произношении (Таблица 2):

Русский звук	Норвежский звук	Примеры
[б]	[b]	tube, bok, klubb
[в]	[v]	hver, verre, vulkan, vin, sove
[г]	[g]	god, lege, saga
[д]	[d]	dato, de, moden, dårlig
[ж]	–	сопоставим со звонким [s] в словах иностранного происхождения: vision, television, sjalusi, journal, pleasure, garage, но произносится тверже
[з]	–	как звонкий [s] в словах иностранного происхождения: zoo, zebra
[й]	[j]	Произносится с большим шумом, чем русский звук: jeg, yoghurt, stjerne, nei, ja, gjerne, gjeit, gi
[к]	[k]	как [k] без аспирации в словах: katt, kåpe, takk, sak
[л]	[l], [l̥]	звук, средний между [л] и [л̥]: skal, lapp, lite, alle, le
[м]	[m]	matt, smart, mamma, male
[н]	[n]	natt, snart, tann
[п]	[p]	как [p] без аспирации в словах: pakke, pil, håp
[р]	[r], [ʀ]	regn, ære, Roma, er, skjerf
[с]	[s]	se, oss, samsvar, is, student, spise
[т]	[t]	как [t] без аспирации в словах: ti, mote, tenke, lett, latter, kart
[ф]	[f]	familie, faks, sfære, far, sofa, sjef
[х]	[h], [ç]	ha, hav, behov, helse, hoved
[ц]	–	как звук [z] в словах немецкого происхождения: zwei (2), Platz, Mats
[чʹ]	комбинация [t] и [ʃ]	Tsjekkia, Tsjetsjenia, atsjo, в словах иностранного происхождения: cha-cha-cha
[ш]	[ʃ]	произносится мягче, чем русский [ш]: sjal, sjokk, sjø, ski, hørsel, norsk, skjerf, Lars

[ш']	комбинация [ç] и [ʃ]	hysj, lunsj, kjære, kinn, bikkje, kjeller, kilo, kjemi
------	----------------------	--

3.5.3. Просодика.

Основными чертами русской просодики можно назвать следующие: 1) в русском языке словесное ударение характеризуется разноместностью, т.е. оно может падать на любой слог и любую часть слова, и подвижностью, т.е. в разных грамматических формах слова оно может переходить с одного слога на другой, в связи с чем необходима отработка создаваемых ударением ритмических моделей в односложных и многосложных словах; также различаются основное и второстепенное ударения и безударная позиция; 2) служебные части речи не имеют самостоятельного ударения, но в отдельных случаях ударение может переходить на предлог, как, например: за ночь, на пол; 3) гласные русского языка в слабой позиции подвергаются редукции; 4) семь интонационных конструкций (в рамках вводно-фонетического курса изучаются, как правило, только первые четыре).

В норвежском языке 1) ударение в большинстве случаев приходится на первый слог; слоги подразделяются на ударные (с основным и возможным второстепенным ударением) и безударные; 2) различаются долгие и краткие гласные; 3) просодика характеризуется наличием тонического ударения, т.е. использованием звуков различной высоты для смысловозличения в рамках слов или морфем.

3.5.4. Прогнозируемые сложности обучения говорению на русском языке на начальном этапе на основе данных анализа.

На основе полученных данных выдвигаются следующие предположения о возможных сложностях для носителей норвежского языка при обучении русскому на этапе вводно-фонетического курса:

- редукция гласных в безударных позициях;
- произнесение русского [o] как [y] на фоне одинакового написания графем;

- постановка и коррекция произнесения звука [ы] (произношение [и] вместо [ы]);
- постановка артикуляции [ж] (смещение со звуками [ш] или [ч]);
- постановка артикуляции [ц] (замещение звука [ц] звуком [с]);
- произнесение мягких согласных в положениях: 1) перед гласными [и] и [е], 2) перед ь в середине слова и в конце слова, 3) перед гласными е, ё, ю, я (возможна вставка звука [j] между мягкими согласными и последующими гласными);
- оглушение согласных в абсолютном конце слова (типа сад – са[т]);
- ассимиляции согласных по твердости-мягкости и звонкости-глухости;
- постановка правильного ударения;
- сложности с ориентацией в ритмических моделях русского языка и в основных типах интонации.

Как русский, так и норвежский язык относятся к флективным языкам, но поскольку в русском языке система флексий более комплексна, это может явиться причиной сложности деления на слоги у норвежскоязычных учащихся.

3.6. Описание работы участников эксперимента.

При первой встрече все участники прочитали вслух и выбрали себе два русских имени из списка наиболее употребляемых мужских и женских имен и образовали из них «свои» имена и отчества. Во-первых, это позволило при каждом контакте (как виртуальном, так и реальном) отрабатывать тему употребления личных имен при различных стилях общения, от дружески-неформального и нейтрального до официального, что дало участникам возможность знакомства с русской коммуникативной моделью на практике. Во-вторых, была предпринята попытка создания комфортной среды общения для всех «русскоязычных» участников.

В данной работе при описании проведения эксперимента и его результатов мы будем использовать выбранные участниками имена в целях конфиденциальности.

Перед началом эксперимента участникам был предложен самостоятельно определять тематику и сложность текстов для аудиозаписи и темп работы. Целью этих условий было прослеживание скорости индивидуального прогресса в освоении базовых речевых навыков и сбора данных о возникающих сложностях в ходе приобретения навыков произношения и говорения.

3.6.1. Участники основной группы.

Основная группа состояла из восьми студентов. Уровень знаний русского языка варьировался от нулевого до базового. В качестве основных причин участия в эксперименте приводились следующие: возможность получать комментарии о произношении на русском языке, желание начать говорить по-русски с правильным произношением и возможность максимально успешно подготовиться к устному зачету. Наиболее активная работа по обмену аудиофайлами проводилась в сентябре – октябре, в период становления и закрепления речепроизносительных навыков. Описание работы всех участников эксперимента будет представлено по следующей схеме: дата и длительность записанного аудиофайла, источник и наименование текста, допущенные речевые ошибки.

3.6.1.1. Злата.

На момент начала эксперимента Злата обладала нулевыми знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов составило 16, из них 2, 6 и 8 файлов были записаны в августе, сентябре и октябре соответственно, при этом 7 аудиофайлов содержали запись новой лексики и диалогов коммуникативных тем из «Говорите правильно!». Злата была постоянной и активной участницей неформальных встреч на «Ланче...» в кампусе с разговорной практикой русского языка.

Результаты работы Златы:

24.08.12 (00:44) «Азбука», 13.10.:

[у]тправила, [у]ратно, [у]чень, о[дж]ень, здра[з]вуйте (здравствуйте), норвеж[э]ц, норве[жк]а, ру[з]кая (русская).

30.08.12 (02:39) «Азбука», 12.8., лексика с. 31-32:

студ[э]нт, газ[э]та, с[э]стра, Ал[э]ксандр, дев[у]чка, сл[у]ва[р] (словарь), ма[л]чик, преподавате[л], сто[л'], сту[л'], [ж]кола, ру[с]ка (ручка), Влади́мир, автобу́с.

01.09.12 (00:49) «Азбука», 13.9.: [у]чень, норве[жк]а.

10.09.12 (01:29) «Азбука», 15.2.:

норве[шк]ий (норвежский), норве[жк]а, норвеж[с]ка, я́з[и]к, Бо́рис, по-англи[ш]ки, г[ја]ворит.

12.09.12 (01:59) «Азбука», 15.8.:

преподавате[л], я́зык, бы́стр[о], о́на, Алек[з]андр, слу[ж]ает (слушает).

16.09.12 (02:06) «Азбука», 16.3.:

у́рок, ужи́нают, вечеро́м, г[ја]ворит, д[у]мо́й (домой), вечер[у́]м (вечером), сл[у]жа́ют; они ужи́на́ет.

18.09.12 (02:59) «Азбука», 17.3.:

Иго́рь, ужи́нать, О[л]га, г[ја]ворит, г[ја]товит, м[э]дл[э]нно, н[у] (но), пи́ш[э]те, т[и] (ты), я занима́ется.

23.09.12 (01:21) «Азбука», 21.6.: фотогра́фия, чья, сл[э]ва, дач[ја], м[и] (мы), наш[и].

04.10.12 (01:44) «Азбука», 26.3.:

Тр[у]нд (Тронд), н[у] (но), пот[у́]м (потом), Андр[э]й, мы живет, дру́гие, ид[но́]м (идём), об[с]ежитии.

18.10.12 (02:25) «Говорите правильно», тема 1, диалоги:

И́ван Пе́трович, Се́ргей Ива́нович.

22.10.12 (03:02) «Говорите правильно», тема 2, диалоги:

давайте познакоми[т]ся, Але́ксей Ива́нович, Пе́трович, Сидоро́в, Рома́нов, Ива́нов, Михаэ́ль (Михаил).

22.10.12 (02:56) «Говорите правильно», тема 3, диалоги:

давайте познакоми[тj]ся, в бо[л]нице, на заво[д]не, [у]ля (Оля), секрет[эр]
(секретарь), в университет[э]те, она учится, ты учишься, друзья, твой и мой друзья.

23.10.12 (04:26) «Говорите правильно», тема 4, диалоги:

родной, старый город, в Москве, Виктор, Роберт, мои друзья, англичанин, давайте познакоми[т']ся.

23.10.12 (04:07) «Говорите правильно», тема 5, диалоги:

коне[ц]но, писать по-русски, России, немец, познаком[и]тесь, по-китай[ц]ки.

28.10.12 (04:16) «Говорите правильно», тема 6, диалоги:

замужем, сыну, в ба[н']ке (банке), двадцать вместо 12, на завод[н]е.

30.10.12 (04:57) «Говорите правильно», тема 7, диалоги:

с[у]рок (40), будьте добры, Алёсия Сергеевича, Лебедева Павла Федоровича, Полякову Анну Васильевну, она уже ушла, Олег, занято, н[ум]мер (номер), вы[ж]ел (вышел), т[и] (ты).

На этапе ВФК основными фонетическими сложностями Златы являлись:

- тенденция к озвончению глухих фрикативных согласных: *норве[жк]а, Алек[з]андр;*
- твердый [л] и [р] на месте -ль и -рь: *сл[у]ва[р] (словарь), преподавате[л];* смягчение этих звуков в твердой позиции: *сто[л'], сту[л'];*
- употребление [у] вместо [о]: *н[у] (но), [у]ля (Оля);*
- употребление [э] вместо [е]: *студ[э]нт, газ[э]та, с[э]стра, Ал[э]ксандр;*
- употреблении [и] вместо [ы] в односложных словах: *т[и] (ты), м[и] (мы);*
- замена [а] на [ja] в безударных слогах: *г[ja]ворит, дач[ja];*
- постановка правильного ударения.

Проблем с артикуляцией аффрикаты [ц] и фрикативных [с], [ш], [ж], [ш'] не наблюдалось, артикуляция звука [ы] также не вызвала сложности в изолированной позиции. При этом отмечалась тенденция к произношению [ы] как [и] в односложных личных местоимениях «ты», «мы», «вы», что связывалось с несформированностью навыка.

Злате были рекомендованы упражнения на закрепление произношения звуков [ы], [е] в безударной позиции и на употребление [и] после шипящих и [ц].

К концу эксперимента в речи Златы из вышеперечисленных ошибок наиболее часто встречающимися были единичные случаи замены [о] на [у], произнесения [и] вместо [ы] в односложных словах и постановка неправильного ударения в заимствованных словах и именах собственных. Чтение текстов происходило в хорошем темпе с соблюдением правил интонации.

3.6.1.2. Марина.

На момент начала эксперимента Марина обладала нулевыми знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов – 9, из них 1, 1 и 7 файлов были записаны в августе, сентябре и октябре соответственно. Записи диалогов и новой лексики коммуникативных тем из «Говорите правильно!» Марина не присылала, мотивируя нехваткой времени на запись аудиофайлов. По той же причине Марина была редким участником неформальных встреч на «Ланче...» с разговорной практикой русского языка.

Данные, полученные в результате работы с аудиофайлами Марины, были следующими:

29.08.12 (01:26) «Азбука», 14.2.:

Андр[э]й, рассказ, язык, уже (уже), Антон, Сергей, Илья, м[и] (мы).

27.09.12 (00:42) «Азбука», 25.2.:

[й]зык (язык), родител[ы], жил[ы] и работал[ы], язык, в бо[л]нице, в дер[э]вне.

04.10.12 (01:23) «Азбука», 26.3.:

Тр[у]нд (Тронд), [й]зык (язык), мои друг, м[и] (мы), другие, л[и]жат (лежат).

07.10.12 (01:05) «Азбука», 25.7.: т[и] (ты), б[и]л (был).

10.10.12 (02:27) «Азбука», 27.8.:

мал[э]нская, о Анн[э], м[и] (мы), лежат, фотографии, поэтому.

14.10.12 (01:17) «Азбука», 28.4.:

химй[шэ]ском, находи[тс]я, фи[л]мы, на втором курсе, мы смотрим.

24.10.12 (01:16) «Азбука», 28.4 (повторно): на втором курсе, мы смотрим, фи[л]мы.

24.10.12 (01:08) Азбука», 29.6.:

лекц[и]и, л[и́]жат (лежат), инт[э]р[э́]сно, о[ш’]ень (очень).

30.10.12 (00:46) «Азбука», 30.3.:

в апр[э́]ле, ты[ш’ица] (тысяча), [ш’]етвертом, в авгúсте, вос[и́]мдесят, родил[ы́]сь.

На этапе постановки звуков у Марины не наблюдалось никаких сложностей с освоением не представленных в норвежском языке гласного [ы], аффрикаты [ц] и фрикативных [с], [ш], [ж], [ш’], различением и правильным произнесением твердых и мягких согласных, соблюдения ассимиляции согласных и редукции гласных за исключением случаев с [е] и [э]. Скорость чтения и правильность употребления интонационных конструкций находились на хорошем уровне. Немногочисленные фонетические ошибки заключались в:

- тенденции к замене аффрикаты [ч] фрикативным [ш’]: *химí[шэ]ском, о[ш’]ень, [ш’]етвертом;*
- употреблении [э] вместо [е]: *в дер[э́]вне, мал[э́]нькая, в апр[э́]ле;*
- употреблении [и] вместо [ы]: *т[и] (ты), б[и]л (был), и наоборот: жил[ы] и работал[ы];*
- постановке правильного ударения преимущественно в глагольных формах и заимствованных словах.

После нескольких поправок у Марины выработался навык осознанного самоконтроля правильного произнесения личных местоимений, что выражалось в том, что сначала она произносила т[и] или м[и], но потом сразу же исправляла свою ошибку.

3.6.1.3. Инга.

На момент начала эксперимента Инга обладала нулевыми знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов – 5, все из них были записаны в сентябре. Свое неактивное участие в эксперименте Инга мотивировала нехваткой времени на запись аудиофайлов. Дополнительные неформальные встречи на «Ланче...» в кампусе с разговорной практикой русского языка Инга посещала только в сентябре.

Руезультаты работы Инги с аудиофайлами были следующими:

10.09.12 (01:34) «Азбука», 18.3:

Бóрис, [э]вó (его), [ш]тол, пáльто, нашá комнáта, вашá, нашé, с[á]бака.

12.09.12 (02:18) «Азбука», 20.7.:

[á]бычно, завтракáю, глáголы, обедáю, словáри, делáла, ужина́ю, слуша́ю.

18.09.12 (03:04) «Азбука», 23.7.:

ле[ш/х]áли (лежали), [á]на / óна, пл[у]хая (плохая), óбщежит[н]ие, малéнькая комнáта, вчéра, Бóрис, любя́т.

25.09.12 (03:31) «Азбука», 27.8.:

мал[э]нькая, на ст[э]не (на стене), в Б[э]ргене, п[э]ть (петь), о н[э]й (ней), о с[э]стре, л[э]жат, вс[э]гда, [á]на (Анна, она), учí[т'с']я, [п]азные (разные), в бо[л]нице, к[о]мпьютер, ве[ш]и (вещи), нéдавно, думáет.

27.09.12 (02:46) «Азбука», 29.6., названия месяцев, числа от 1 до 10:

находи[тс']я, бо[л]ших, февра[л], апре[л], ию[л], четырёх[э], т[э]традях, инт[э]ресно, [сэй]час, инт[э]ресные, л[э]жат, л[э]кц[и]и, рассказ[и]вает, од[ы]н (1), тр[ы] (3), у́л[ы]це, ауд[ы]ториях, в эт[ы]х, русск[ы]х, стран[ы]цы, незнаком[и]е, [с]кафах (шкафах), [чэ]сть (шесть), [у]чé[н] (очень), пишúт, Пётербург, словáри.

Анализ немногочисленного полученного фонетического материала позволяет высказать предположение, что на этапе ВФК у Инги могли возникать сложности с:

- редукцией гласных в безударных позициях: [э]вó, к[о]мпьютер,
- с различением [ы] и [и]: од[ы]н (1), тр[ы] (3), у́л[ы]це, незнаком[и]е;
- смягчением звука [л]: бо[л]ших, февра[л], апре[л];
- взаимозаменой [с] и [ш], а также [о] на [у] в связи с фонетической нормой норвежского языка: [ш]тол, [у]чéнь, пл[у]хая (плохая);
- с постановкой правильного ударения.

В аудиозаписях темп речи был медленным, а интонация нейтральной, потому что Инга старательно контролировала правильность произношения слов. С связи с этим было сложно оценить уровень усвоения интонационных конструкций.

Для тренировки произношения Инге были предложены упражнения на различение [ы] и [и], на [и] после шипящих и [ц], [е] и [э], [л'].

3.6.1.4. Биргит Михайловна.

Биргит Михайловна являлась самой взрослой участницей эксперимента и в связи с этим была единственной, к кому все участники при личных встречах на «Ланчах...» обращались по имени, но на «Вы». На момент начала эксперимента Биргит Михайловна обладала элементарными знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов – 21, из них 1, 6 и 14 файлов были записаны в августе, сентябре и октябре соответственно, а 10 являлись аудиозаписями диалогов и новой лексики коммуникативных тем из «Говорите правильно!». Также Биргит Михайловна была постоянной и активной участницей неформальных встреч на «Ланче...» в кампусе по разговорной практике русского языка.

Результаты работы Биргит Михайловны были следующими:

- 29.08.12 (01:18) «Азбука», 13.4.: [ш]то[л'] (стол).
- 03.09.12 (01:26) «Азбука», 13.7.: [ш]тудент, ма[л]чик, С[э]ргей, А́ндр[э]й.
- 05.09.12 (00:53) Евангелие от Иоанна, глава 1, 1-5: б[í]ло (было), ни[ч]то́.
- 12.09.12 (01:14) «Азбука», 17.3, 2 абзаца: без ошибок.
- 16.09.12 (00:56) Предложения из «Азбуки»: купи[л'].
- 20.09.12 (03:10) все слова м.р. из «Азбука» на 20.09.12:
ма[л]чик, мяч (матч), диктат (диктант), а[л']фавит, сту[л'] (стул), муз[э]й.
- 25.09.12 (01:32) упражнение на [л] – [л']: бинок[ол], кис[э]ль, уго́ль.
- 04.10.12 (01:16) спряжение 5 глаголов в наст. вр., ед. и мно. ч.:
носить: ты но[ш]ишь, он но[ш]ит; нести: ты несе[с'].
- 15.10.12 (01:13) «Говорите правильно», тема 1, лексика: без ошибок.
- 15.10.12 (03:17) «Говорите правильно», тема 1, диалоги:
[у́]ля (Оля), А́нтон, Пе́трович, ше[ш'т'] (шесть), спа[ш']ибо, С[э]ргей.
- 16.10.12 (01:22) «Говорите правильно», тема 2, лексика: давайт[э], познаком[и]тесь.

16.10.12 (03:46) «Говорите правильно», тема 2, диалоги:

познаком[и]тесь, Сид[á]ров, моя коллега Борис, Андр[э]й, Алекс[э]й, ва[с] (ваш), ше[ш'т'], во[ш']емь (восемь), ва[ш']и (ваши).

17.10.12 (04:02) «Говорите правильно», тема 3, диалоги:

познаком[и]тесь, в заводе (на заводе), дру[ж']я (друзья), [ш]туденты.

19.10.12 (03:49) «Говорите правильно», тема 4, диалоги: дру[ж']я.

20.10.12 (03:08) «Говорите правильно», тема 5, диалоги:

итальян[с]ка, по-италь[jé]нски, ж[í]ла (жила), ва[с] (ваш).

22.10.12 (01:52) «Азбука», 39.7.: родственники, звóнит, дру[ж']ям.

22.10.12 (04:39) «Говорите правильно», тема 6, диалоги:

ше[ш'т']ой, во[шэ]мь (восемь), ва[с] (ваш).

25.10.12 (01:42) «Азбука»б 41.3.: леж[í]т, бóльнице, отдýхать, вызвáли, недалéко.

27.10.12 (06:35) «Говорите правильно», тема 7, диалоги:

б[ó]льнице, ше[ш'т'], мó[з]но (можно), А́нтон, О́лег, Полякову, во[шэ]мь, твой дела, Лебёдева Павла́ Федорóвича, она у[с]ла (ушла), слу[с]аю (слушаю).

28.10.12 (06:27) «Говорите правильно», тема 8, диалоги:

во[шэ]мь, ше[ш'т'], Твер[ш]кóй, до станц[и]и, ска[з]ите (скажите), мó[з]но, пé[с]ком /пéшком), ва[с] (ваш), «Мелодия», я вы́хожу, пóйти, пóехать, Са́довое Кольцо, Твёрская.

30.10.12 (00:51) «Азбука», 47.2.: [с']ентре (центре), ж[и]вут, реш[и]л.

Скорость прочтения всех текстов была хорошей, но на этапе работы с диалогами вопросительные предложения часто зачитывались с повествовательной интонацией. Самыми распространенными фонетическими ошибками на начальном этапе являлись:

- смешение зубного[с] с постальвеолярным [ш]: [ш]тудент, ше[ш'т'], во[ш']емь, он но[ш]ит, ва[с] (ваши), ты несе[с'], она у[с]ла (ушла), слу[с]аю (слушаю);
- незначительные трудности с произнесением мягкого [л']: а[л']фавит, бинок[ол], купи[л'];

- различие [ы] и [и]: *до станц[и]и, леж[и]т.*

Также в течение всей работы встречались эпизодические случаи неправильной постановки ударения преимущественно в именах собственных, например, Лебёдева Павла́ Федорóвича, Твёрская и замена [о] на [у] в имени [у]ля (Оля).

Биргит Михайловне были рекомендованы упражнения на различение [л-л’], [ы], шипящие согласные с [и] и личные имена. После каждой проверки и коррекции аудиофайла Биргит Михайловна учитывала замечания по произношению, и к моменту окончания эксперимента многие фонетические сложности, обнаруженные в начале работы, перестали вызывать у нее затруднения, за исключением тенденции по замещению звука [с] звуком [ш] и постановки правильного ударения.

3.6.1.5. Иван.

На момент начала эксперимента Иван обладал нулевыми знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов – 23, из них 4, 6, 11 и 2 файла были записаны в августе, сентябре, октябре и ноябре соответственно. 7 диалогов коммуникативных тем из «Говорите правильно!» были записаны в октябре. Многочисленные затруднения с освоением материала учебной программы и формированием навыков говорения на русском языке компенсировались старательностью и систематичностью Ивана в самостоятельной работе с прокомментированными аудиозаписями, что приводило к положительным результатам. Иван был одним из двух участников эксперимента, кто начал свою работу по обмену аудиофайлами с записи звуков в комбинации с гласными или группами согласных. Также Иван был постоянным участником неформальных встреч на «Ланче...», но предпочитал избегать активного участия в разговорах в связи со своей неуверенностью в умении выразить себя на русском языке.

Данные, полученные в результате работы Ивана с аудиофайлами, были следующими:

27.08.12 (01:47) «Азбука», 6.3.: [x] – [ш’] – [ш], [ц] – [ч].

29.08.12 (03:30) «Азбука», 12.4.:

преподава́[т’]е[л], маш[и]на, дево[ц]ка, ма[л]чик, ст[и]дент.

30.08.12 (00:48) Коррекция ошибок из 12.4.: маш[í]на.

30.08.12 (01:02) «Азбука», 13.4.: преподава[тч]е[л], сту[л'].

06.09.12 (02:19) упражнение на [ы] и свистящие: без ошибок.

11.09.12 (01:39) «Азбука», 14.2.: [aná] (Анна), отд[и]хают, г[алá]ют (гуляют).

13.09.12 (02:03) «Азбука», 14.2. (повтор):

м[и] (мы), отд[и]хают, [з]ергей (Сергей), Л[э]онид, [ш']итают (читают), á что.

17.09.12 (03:25) «Азбука», 14.2. (повтор), 14.6.:

Андрей, Л[э]онид, Ил[ы]я (Илья), д[э]лает.

20.09.12 (01:03) «Азбука», 18.6.:

здра[з]вуй, в[у]т (вот), тво́я, лекц[и]я, спа[ш]ибо.

25.09.12 (02:24) «Азбука», 18.6. (повтор), 18.3.:

спа[ш]ибо, тв[у́]я, лекц[и]я, [ш']апка, [ы]х, па[л]то, к[у]мната, е[г]о, об[с/ж]ежитие.

03.10.12 (02:10) «Азбука», 18.3. (повтор): т[э́]традь, к[у]мната, па[л]то, [ы]х (их).

09.10.12 (02:45) «Азбука», 23.7. :

[ы]х (их), н[у] (но), учи[тс]я, писáл[ы], газ[э́]ты, л[э]жат, [ána] (она), к[у]мната, танц[и]вать, Антон, [ш]итает (читает).

12.09.12 (04:00) «Азбука», 27.8.:

ж[и]ву в общеж[и]тии, н[а] (но), к[у]мната, мал[э́]нская, хар[á]ший, Б[э́]ргене, учи[т'с]я, по[э́]тому, л[э]жат, ра[ж]ные (разные), тан[ч]эвать, ма[т] (мать), в больни[ч]е, в опéре.

16.10.12 (03:18) «Говорите правильно», тема 1, диалоги:

здра[в]ствуйте, спа[ш']ибо, д[э]ла́, [у́]ла (Оля), [у́]чень, Пётрович, ваш[и́], норма[л]но, ва[ш] (вас), и[ж]вините.

16.10.12 (04:56) «Говорите правильно», тема 2, диалоги:

здра[в]ствуйте, ва[ш] (вас), [у́]чень, по[ж]накомьтесь, Пётрович Ива́нов, Алéксей Ива́нович, Виктор Пётрович, очéство, ваш[и].

21.10.12 (04:53) «Говорите правильно», тема 3, диалоги:

[у́]чень, [у́]ля (Оля), н[у] (но), п[у] (по), по[ж]накомься, Р[у́]берт, ро́дной горóд /г[у́]род, дру́зья, б[и́]ла (была), учи[т'с]я.

21.10.12 (06:02) «Говорите правильно», тема 4, диалоги:

[у́]чень, г[у́]род/ горóд, здра[в]ствуй, на[чиу]на́льн[уцы] (национальности), б[и́]ли (были), дру́зья, ж[и]л, кра́[ши]вый, учи[т'с]я, ва[с] (ваш).

21.10.12 (04:28) «Говорите правильно», тема 5, диалоги:

[у́]чень, ж[и]ву, был[ы] (были), кита[ец]кий, н[у] (но), здра[в]ствуй, Шве[ч]ии, г[у́]род, по-италь[е́]нски.

24.10.12 (06:58) «Говорите правильно», тема 6, диалоги:

А́нтон, ско[л]ко, родител[ы], учи[ч'а] (учится), замúжем, с[и]н (сын), сéстра, [у́]чень, п[у] (по), трй[ч]ать (30), на заво́д[н]е.

30.10.12 (07:28) «Говорите правильно», тема 7, диалоги:

Серге́евича, вышéл, до́бры, запи́ши óдин, Лебедéва Павлá Федóровича, Поля́кову Анну Васильéвну, у́шла, О́лег, заня́то, де́сять, здра[в]ствуйте, во[ш]е́мь, спа[ш'и]бо, хоро[ш'о], слу[ш'а]ю, н[у]ль, чет[и́]реста, восемна[ч]ать.

30.10.12 (03:48) «Азбука», 27.8. (повтор):

ж[и]ву, [у] (о), общеж[и]тии, Б[э́]ргене, п[э́]сни, дума́ет, Бо́рис, в [у]перé (опере).

03.11.12 (03:20) «Азбука», 33.2.:

кажды[н], [у́]чень, ради[у] (радио), обы́чн[у], н[у́]вый (новый), [иду́] (еду), пи́сать (писа́ть), м[и] (мы), чита[т] (-ть), закан[ци]вать, дела́ем, занима[т'с]я, слу[ш'а]ю.

06.11.12 (02:54) «Азбука», 35.7.:

ш[и]рокой, ти[шá]й (тихой), чет[и́]ре, э́тажа, ку[ш]ня (кухня), ма́л[э]нькая, находи[тс]я, у́же (уже́), у на[ш] (нас), г[у́]да (года), пи[с]ме́нный.

Анализ работы Ивана с аудиофайлами выявил следующие фонетические нарушения:

- смешение [ы] и [и]: *чет[и́]ре, м[и] (мы), [ы]х (их), б[и́]ли (были), с[и]н (сын), писáл[ы], отд[и]хают;*
- произнесение [и] после шипящих и [ц]: *ж[и]ву, ваш[и], маш[и́]на, лекц[и]я;*
- употребление [э] вместо [е]: *п[э́]сни, ма́л[э]нькая, д[э́]ла́, газ[э́]ты, л[э́]жат;*

- употребление [у] вместо [о]: *н[у] (но), к[у]мната, тв[у]я, з[у]род, н[у]ль Р[у]берт, [у]ля (Оля)*;
- сложность употребления согласных, мягкость которых обозначена мягким знаком: *чита[т] (-ть), ма[т] (мать), па[л]то, ма[л]чик, Ил[ы]я (Илья)*;
- вставка дополнительных звуков в слоги: *здра[в]ствуй, на завод[н]е кита[е]кий*;
- тенденция к замене зубного фрикативного [з] постальвеолярным [ж]: *по[ж]накомьтесь, и[ж]вините ра[ж]ные (разные)*;
- замена зубного [с] на постальвеолярный [ш] и наоборот: *во[ш]емь, спа[ш']ибо, кра[ши]вый, на[ш] (нас), ва[ш] (вас)*;
- тенденция к смягчению фрикативного [ш]: *хоро[ш']о, слу[ш']аю, [ш']анка*;
- замена аффрикат [ц] на [ч] в безударных слогах: *тан[ч]евать (но: тан[ц]ует), восемна[ч]ать, три[ч]ать (30), Шве[ч]и*;
- постановка правильного ударения.

Самое первое упражнение на изолированную артикуляцию шипящих («Азбука», 6.3.) выявило сложности Ивана с различением произношения данных звуков.

Специально для Ивана были подобраны упражнения на их закрепление в позиции под ударением. Упражнения также были записаны в формате .mp3 для предоставления образца произношения носителя русского языка. После выполнения упражнения Иван записал еще раз аудиофайл с теми словами, которые вызвали у него наибольшее затруднение. При осознанном контроле звуки [т] и [ч], [ч] и [ц] не смешивались.

Также были определены сложности с артикуляцией [ы]. Прием постановки звука через «зевание» и закрепление умения произносить звук правильно потребовали подбора упражнений на выработку данного навыка (см. упражнения на [ы] boot camp). Дополнительно Ивану были рекомендованы упражнения на произнесением [л'] в различных позициях и прочтение списка изученной лексики с использованием таблицы редукции гласных.

К окончанию эксперимента благодаря интенсивной работе с аудиофайлами и диалогами из «Говорите правильно» Иван выработал не только правильное произношение звуков [ы], [о] и [л'], но и умение слышать собственные ошибки и контролировать их в речи. К тому же длительность аудиофайлов и улучшившийся темп речи свидетельствовал о наличии большей уверенности Ивана в приобретенных речевых умениях на русском языке.

3.6.1.6. Даниил.

На момент начала эксперимента Даниил обладал нулевыми знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов – 20, из них 11 и 9 файлов были записаны в сентябре и октябре соответственно, из которых 6 аудиофайлов содержали записи новой лексики и диалогов коммуникативных тем из «Говорите правильно!». Даниил испытывал большие сложности с запоминанием материала и формирования навыков говорения на русском языке, но при этом он был одним из самых старательных участников эксперимента в работе над произношением, вследствие чего значительное улучшение произносительных умений происходило сразу после комментирования ошибок. Также Даниил был частым участником неформальных встреч на «Ланче...», но предпочитал активно не участвовать в разговорах, мотивируя это неуверенностью в своих умениях и навыках говорения на русском языке.

Данные, полученные в результате работы Даниила с аудиофайлами, были следующими:

12.09.12 (01:02) «Азбука», 13.3., 13.9.:

газ[э]та, [л'а]мпа, эт[о], [ш]тудент, она, окно, Андр[э]й, т[э]традь, письмо, до[ш]ка (доска).

13.09.12 (01:10) «Азбука», 13.13. (повтор): ма[л]чик, [ш]тул.

13.09.12 (00:43) «Азбука», 13.9. (повтор): Андр[и]й, преподавате[л].

14.09.12 (03:37) «Азбука», 14.7.5, 13.13.3.:

Андр[и]й, [ана́] (Анна, она), м[и] (мы) в[и] (вы), чи[н]таем, [я]зык, т[и]скт (текст), гул[я]ем.

16.09.12 (01:56) «Азбука», 14.7.5. (повтор): [о]на́ (Анна), с[л']уша́ет, повто́ряют.

17.09.12 (01:30) «Азбука», 15.10.1.:

т[и] (ты), в[и] (вы), [ана́] (Анна, она), (А[л'jú]ша (Алёша), Мартин, Мари́я, п[о]-русски, по-англ[ы]йски, по-норве[жк]и.

18.09.12 (01:13) «Азбука», 15.10.1. (повтор): Мартин, Мари[е] (Мария), по-норве[жк]и.

19.09.12 02:05 «Азбука», 16.5.2., 17.6.1.:

занимаю[ча] (-тся), домашнее задание, в[и] вы, м[эй] (мы), писаю, иде[ж'] (идешь), готови[ж'], дома[ж']нее задание, я гото[в]ю (готовлю), вечером, Тр[ун] (Тронд), т[э]левизор, завтрак[ем].

25.09.12 (01:25) «Азбука», 19.4.2., 20.10.2.:

[анá] (Анна), делаé[сла] (делаешь), от[ка]лá (отдыхала), занималá (занималась), готó[вла] (готовила), дома[ж]нее задание, готови[л'], делáт (делает), обе[д'эл] (обедают), занимался (занимались), писа́ют, смот[а]ря́т фи[л]мы, повто́ряют.

27.09.12 (02:13) «Азбука», 23.3., 24.2 (дважды):

инт[э]ре[ш]ную, д[э]рога́я (дорогая), бо[л]шое, [ш]туденты, [pp]уский, в[í]учил, глаго́л[и], [анá] (Анна), т[и], упражне[ении] (упражнения), [ж]делала (сделала).

30.09.12 (01:23) «Азбука», 25.7.:

Бо́рис, здра[в]ствуй, [к]орошо, [ш]ейчас, [ви] (в), на заво[д]не, находи[ча] (находится), готóв[лу], б[и]л (был), продукт[и], молоде[у] (молодец), приятно[г]о.

02.10.12 (01:38) «Азбука», 19.4.2., 20.10.2.:

дн[о]м (днём), обеда́ла, о[дык]áла (отдыхала), занимала[ш'], дома[ж]нее задание, делал[ы], занима[лы]сь, Сер[ж']ей, пи[шá]ют (пишут), [ш]мотрят, фи[л]мы.

03.10.12 (01:34) «Азбука», 25.7. (повтор):

здра[в]ствуй, т[и], в школ[э], на[к]óдится, готóв[лу].

04.10.12 (01:11) «Азбука», 30.3.:

родил[ш]я, родила[ш'], [ви] (в), ты[шáцэ] (тысяча), девять[ш]от, [ш]емдцат, вос[í]мде[ш']ат (80).

16.10.12 (01:43) «Говорите правильно», тема 1, диалог 1, 2:

здра[з]вуй,ваш[í], отл[ы]чно, норма[л]но, плó[к]о (плохо), Ёван, мо[ж']но, по[ж']алуйста.

21.10.12 (02:33) «Говорите правильно», тема 1, диалоги:

здра[з]вуйте, спа[з]ибо, [к]орошо, норма[л]но, [п]áда (рада), то[ж']е, Ёван, ваш[í], в[ш]ё (всё), по[ж']алуйста, мо[ж']но.

22.10.12 (03:35) «Говорите правильно», тема 3, диалоги:

здра[з]вуйте, [ви] (в), бо[л]нице, [пр]еводчик, б́знесм[е]н, [у]ля (Оля), по[ж']алуйста, секрет[э]рь.

24.10.12 (03:16) «Говорите правильно», тема 5, диалоги:

был[ы] (были), в Берл[ы]не, красив[и]й, [ш]тудент, ру[ш]кий, кита[эц]кий яз[и]к, по-кита[эц]ки, по-англ[ы]йски, пло[к]о (плохо), живе[ж'] (живешь).

25.10.12 (04:55) «Говорите правильно», тема 6, диалоги:

[у]ля (Оля), д[у]чь, [ш]колько, ва[ш] (вас), во[з'емнать] (18), д[исят] (10), в[и] (вы), заму[ж']ем, коне[чн]о, [суэн] (сын), в больни[че], [шын] (сын), ж[ж]она (жена), преподавате[л], [зем] (семь).

26.10.12 (05:20) «Говорите правильно», тема 7, диалоги:

больши[ч]а, пятьде[з']ят (50), да[в]айте (дайте), спáсибо, Никó[л'яв]а (Николаевна), ча[з]а (часа), [ж]вонил (звонил), Ал[э]ксей, выш[á]л (вышел), позвон[у], спáсибо, до [ш]видания, за[л'ижи] (запиши), [у]ля (Оля), телеф[у]на, [у]лэга (Олега), [ж]наю (знаю), пере[жа]ну (перезвоню), сл[júж]аю (слушаю), занято, е[ж'ó] (ещё).

Наиболее встречающимися фонетическими ошибками Даниила являлись:

- смешение [и] и [ы]: *яз[и]к, в[и] (вы), б[и]л (был), в[и]учил, глагол[и], отл[ы]чно;*
- неразличение [е] и [э] в ударной позиции и редукция [е] в безударных слогах: *газ[э]та, Андр[э]й, в школ[э], Ал[э]ксей, т[э]традь;*
- смешение [о] и [у]: *[у]ля (Оля), д[у]чь, телеф[у]на, [у]лэга (Олега), готóв[лу];*
- вставка дополнительных звуков в слоги: *здра[в]ствуй, на заво[д]не, чи[н]таем;*
- замена зубного [с] на постальвеолярный [ш]: *[ш]тудент, до [ш]видания, [ш]колько, ва[ш] (вас), [ш]тул, родила[ш'], девять[ш]от;*
- тенденция к озвончению фрикативных согласных: *спа[з]ибо, ча[з]а (часа), дома[ж]нее; [зем] (семь) во[з'емнать] (18), здра[з]вуй;*
- тенденция к замене зубного фрикативного [з] постальвеолярным [ж]: *[ж]вонил (звонил), [ж]наю (знаю);*
- тенденция к смягчению фрикативных согласных: *мо[ж']но, заму[ж']ем, то[ж']е, по[ж']алуйста;*
- тенденция к замене фрикативного [х] взрывным [к]: *пло[к]о (плохо), [к]орошо, на[к]óдится;*
- постановка неправильного ударения.

Даниилу были рекомендованы упражнения на постановку и закрепление произношения звука [ы] и его различение с [и], [л'], [с] в комбинации с согласными и чтение списка изученной лексики с использованием таблицы редукции гласных для отработки произношения гласных в безударной позиции.

На этапе ВФК частой сложностью Даниила было деление многосложных слов на слоги вследствие незакрепленного знания о ритмической модели русских слов. Это порождало частый пропуск букв и слогов, как, например: [пр]еводчик, я гото[в]ю (готовлю), Никó[л'јэ]ва (Николаевна), да[вá]йте (дайте), или вставку дополнительных слогов, как в слове кита[éц]кий. Также частым было неузнавание графического облика букв и смешение фонетических законов, как в случае слова «запиши» было произнесено за[л'ижи].

По сравнению с началом семестра к концу работы по обмену аудиофайлами (к началу ноября) Даниил добился наиболее выраженного прогресса в самоконтроле произносительных умений: несмотря на то, что он продолжал произносить [ш] на месте [с], он немедленно регистрировал фонетическую ошибку в своей речи и исправлял ее: [ш]тудент > [с]тудент, ру[ш]кий > ру[с]кий. Также был очевиден прогресс в уверенности работы с текстами на основании повышения длительности аудиозаписей и скорости чтения.

3.6.1.7. Юрий.

На момент начала эксперимента Юрий обладал нулевыми знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов составило 23, из них 2, 12, 6 и 3 файла были записаны в августе, сентябре, октябре и ноябре соответственно, при этом 8 аудиофайлов содержали запись новой лексики и диалогов коммуникативных тем из «Говорите правильно!». Также Юрий был вторым участником эксперимента, кто начал обмен аудиофайлами с упражнениями на изолированное произношение звуков и кто наиболее интенсивно и систематически работал с текстами. На этапе ВФК с каждой аудиозаписью он учитывал замечания по предыдущему аудиофайлу и повторно начитывал прокомментированный материал. Также Юрий пробовал записывать непройденные на данном этапе тексты из «Азбуки». Скорость чтения и правильность интонации во всех аудиофайлах были на хорошем уровне.

Юрий был постоянным и активным участником неформальных встреч на «Ланче...» в кампусе с разговорной практикой русского языка.

Результаты контроля аудиозаписей Юрия были следующими:

28.08.12 (04:58) «Азбука», 1.2, 1.5, 2.2, 2.5, 3.6, 3.9, 4.3, 5.2, 5.6.:

О[лэ]гович, [ána] (Анна), трактóр, ко[з]мос (космос), м[и]л (мыл) – мы́ли, усиление аспирации /т/, /к/, /п/.

30.08.12 (04:11) «Азбука», 14.2, 13.4, 13.7.:

Андр[э]й, преподавате[л], ма[л]чик, дево́чка, ст[у]л (стол).

03.09.12 (05:04) «Азбука», 15.2, 15.5, 15.8, 16.3.:

по-норве[шки] (норвежски), ты говорит, медлénно, вниматéльно, правíльно, вече́ром, Ал[ы]ксандр, преподават[ил], [ána] (Анна).

04.09.12 (05:02) «Азбука», 13.4, 12.8, 14.2,3.10, 14.7.1, 14.7.3.:

преподават[ил], [ána] (Анна), Тр[ун] (Тронд), норвеже́ц, до св[ы]дания.

06.09.12 (05:03) «Азбука», 5.2, 5.6, 15.2, 15.5, 15.8.: без ошибок.

07.09.12 (05:05) «Азбука», 18.6., 16.3., 17.3.:

Иго́[р] (Игорь), лекц[и]я, занимае[тс]я, объясняет, спраш[и]вает, обеда́ют, [ána] (Анна, она), [тэлэ]визор, занимае[т'с']я.

10.09.12 (05:53) «Азбука», 15.8, 15.2, 14.2, 18.3.:

[aná] (Анна, она), уро́к, смотре́ют, норвеж[с]ка, Андр[э]й, занимае[тс]я, [эв]о (его), и[х'] (их).

11.09.12 (05:13) «Азбука», 16.3., 17.3., 18.6.:

с[л']ушают, нёмного, объ[јэз]няет, в[и] (вы), занимаю[тс]я, лекц[и]я.

12.09.12 (04:39) «Азбука», 18.3., 18.6., 19.2.:

л[э]кц[и]я, объ[јэз]нил (объяснил), внимат[эл]но, знал[ы] (знали), об[је]дал[ы], ужина́л[ы], [з]мотрела, [ána] (Анна), писал[ы] (писали).

13.09.12 (05:21) «Азбука», 16.3, 15.10.3., 15.2., 14.6., 18.3.:

внимат[эл]но, объ[јэз]няет, ужина́ют, [aná] (Анна, она), [тэлэ]визор, норвеж[с]ка.

17.09.12 (05:12) «Азбука», 19.2., 19.4.2., 20.7., 21.3.:

преподават[ил], об[је]дали, [тэлэ]визор, т[и] (ты), ужина́ла, смóтрела, обы[ш]но, сло́ва, пи́шу, [о]бе́даю, оп[ја]ть, словáри, учебники, л[э]жа́т, [з]ловари, [тэлэ]визор, сл[ју]шаю, гд[э], дру́зья, бр[у]ки.

18.09.12 (05:19) «Азбука», 21.5., 22.6., 16.3.:

сло́варь, ч[э]й, ч[и]я/ ч[и]ё / ч[и]и (чья...), Кра[з]ная, бо[л]шая, бо[л]шой, фи[л]мы, внима́те[л]но, препода́вате[л], краси[н]вая, изве[з]ный (известный), рест[у]раны, иностранн[и]е, [а́на] (Анна, она), хороши́й дру́зья.

19.09.12 (02:35) список существительных ж.р., ед ч.:

маш[и́]на, лекц[и]я, Франц[и]я, Гре́ц[и]я.

25.09.12 (05:06) «Азбука», 21.3., 22.6., 23.7., 22.8.:

гд[э́], дру́зья, бр[у́]ки, москв́ичи, краси́вая, син[ы]й, [з]витер, магаз[ы́]н, октяб[ы́]р, бо[л]шой, газ[э́]ты, журнал[ы́]сты, л[э]жа́т, норвеж[с]ка, плóхая, Бори[з], любя́т.

14.10.12 (05:06) «Азбука», 24.2., 25.2., 25.7., 26.3., 27.6.:

у́чил, м[и] (мы), интер[э́]сный, д[э]ревне, живу́т, т[и] (ты), ц[é]нтре, об[е́]д, проду́кт[и] (-ы), тепе[р], учу́з (учусь), сейча[з], лекц[и]и, дру́гие, препода́вате[л], пи́[жэ́]м (пишем), о това́рище.

17.10.12 (02:14) «Говорите правильно», тема 1, диалоги:

здра[з]вуйте, теб[я́], С[э]рге́й.

17.10.12 (02:44) «Говорите правильно», тема 2, диалоги:

здра[з]вуйте, Никол[я́]евич, Рома́нов, его зовут Лена, Андр[э́]й, ва[жы́] (но сразу же: ва[ш]и).

21.10.12 (02:28) «Говорите правильно», тема 3, диалоги:

гд[э́], бизне[з]м[é]н, его зовут Оля, на завод[н]е, дру́зья.

22.10.12 (03:20) «Говорите правильно», тема 4, диалоги:

нац[и]ональности, ж[и]л (но: ж[ы]в[у́]), Сто́к[х]ольм, б[и́]ли (были), гд[э́], дру́зья.

23.10.12 (02:05) «Говорите правильно», тема 5, диалоги: Лю́чия (Лю́чия).

01.11.12 (04:11) «Говорите правильно», тема 6, диалоги:

во[зэ́]мнадцать (18), бо[л]шая, де́тей, е[з]ть (есть).

06.11.12 (04:37) «Говорите правильно», тема 7, диалоги:

Давайте Антона? – Ее нет. Алексе́я Серге́евича? – Ее нет. Будьте до́бры, пят[н'а́]дцать.

08.11.12 (06:05) «Говорите правильно», тема 8:

Кра[з]ной, Твёрской, «Мелодия», станц[и]и, напро[т]ив, п[р]а[м]о (прямо), [р]а[д]ом (рядом), «Ко[з]мос».

Перед началом обмена аудиофайлами Юрий предполагал сложности в освоении звука [ы] и что его произношение русских согласных звуков [к] и [т] будет осуществляться с повышенной аспирацией. В первом аудиофайле действительно наблюдалась повышенная аспирация при произнесении [к], [т], [п], которую Юрий стал достаточно быстро контролировать в своей речи.

На начальном этапе основными речевыми ошибками являлись:

- несоблюдение правил редукции гласных: л[э]ж[á]т, [а[н]á] (Анна, она), [о]б[é]даю;
- [и] после шипящих и [ц]: ва[ж]ы, спраш[и]вает, лека[и]я, Гре[и]я, станц[и]и;
- частое озвончение [с] перед сонорными: ко[з]мос, Кра[з]ная, объ[з]нил, [з]мотрел, [з]ловари, и в конце слов: сейча[з], Бори[з], е[з]ть (есть);
- отсутствие мягкого [л’]: преподавате[л], ма[л]чик, бо[л]шой, внимате[л]но;
- тенденция к замене [и] на [ы] в окончаниях: писал[ы] (писали), знал[ы], об[je]дал[ы], ужинал[ы], син[ы]й и [ы] на [и] в односложных словах: в[и] (вы), т[и] (ты), ж[и]л, б[и]л (был);
- вставка согласных в слоги: норвеж[с]ка, на завод[н]е, краси[н]вая.

Юрию было рекомендовано обратиться к упражнению на [и] после шипящих и [ц], различению [л-л’] и чтению списка изученной лексики с использованием таблицы редукции гласных.

К окончанию работы с аудиофайлами Юрий приобрел устойчивое умение контролировать произношение [ы] в односложных словах, осознавать случаи неоправданного произнесения звонкого согласного в начале группы согласных (например, в здра[з]вуйте), произносить мягкое [л’] на конце слов.

3.6.1.8. Тимофей.

На момент начала эксперимента Тимофей обладал нулевыми знаниями русского языка. Общее количество отправленных файлов – 16, из них 2, 6 и 8 файлов были записаны в августе, сентябре и октябре соответственно, из которых 6 диалогов и новой лексики из коммуникативных материалов из «Говорите правильно!». Тимофей был

одним из наиболее успевающих и ориентированных на теоретическое освоение материала участников эксперимента. Уже на этапе ВФК он самостоятельно освоил все семь интонационных конструкций, хотя вопросительные конструкции в распространенных предложениях представляли для него определенную сложность во время всего эксперимента, как при аудиозаписи текстов, так и в живом общении. Скорость речи находилась в пределах нормы.

Тимофей был постоянным и наиболее активным участником основной группы на неформальных встречах на «Ланче...» в кампусе по разговорной практике русского языка.

Результаты контроля аудиозаписей Тимофея были следующими:

<u>29.08.12 (01:38) «Азбука», 14.2.:</u>	[р] произносился как дрожащий [R] (картавый).
<u>31.08.12 (01:39) «Азбука», 14.2.:</u>	а[л']фавит.
<u>05.09.12 (01:42) «Азбука», 16.3.:</u>	[анá] (Анна, она).
<u>07.09.12 (01:52) «Азбука», 19.2.:</u>	отве[ч']али, смо[т']рела, [с']мотрела.
<u>11.09.12 (01:22) «Азбука», 20.7.:</u>	о[б]јé)даю, [с']мотрю.
<u>14.09.12 (01:12) «Азбука», 21.6.:</u>	без ошибок.
<u>19.09.12 (01:08) «Азбука», 25.7.:</u>	ц[é]нтре.
<u>25.09.12 (01:14) «Азбука», 26.3.:</u>	ж[и]вем.
<u>02.10.12 (02:23) «Азбука», 27.8.:</u>	компьют[е]р.
<u>16.10.12 (02:31) «Говорите правильно», тема 1, диалоги:</u>	и[з']вините.
<u>18.10.12 (02:58) «Говорите правильно», тема 2, диалоги:</u>	без ошибок.
<u>18.10.12 (02:43) «Говорите правильно», тема 3, диалоги:</u>	де[н] (день), бизн[е]см[é]н.
<u>19.10.12 (03:39) «Говорите правильно», тема 4, диалоги:</u>	нац[и]ональности, бо[л]шой.
<u>23.10.12 (02:48) «Говорите правильно», тема 5, диалоги:</u>	без речевых ошибок.
<u>25.10.12 (03:18) Самостоятельно составленный текст:</u>	без речевых ошибок.

29.10.12 (02:02) «Говорите правильно», тема 8, диалоги: и[з']вините, Твёрской.

Тимофей обладал высокоразвитым фонетическим слухом, поэтому немногочисленные ошибки являлись результатом его невнимательности или усталости. Редкие случаи немотивированно смягченного произношения согласных он объяснял особенностями его диалекта норвежского языка.

3.6.2. Участники контрольной группы.

Контрольная группа состояла из двух участников, владевших русским языком на элементарном уровне. При личных встречах на «Ланче...» у участников отмечались относительно обширный словарный запас и психологическая готовность быть как инициатором разговора на русском языке, так и активно участвовать в беседе. При этом фонетические и грамматические навыки базового уровня были недостаточно сформированы, о чем свидетельствовали многочисленные ошибки в устной речи и в записанных аудиофайлах.

3.6.2.1. Алексей.

На момент начала эксперимента Алексей прошел двухгодичный курс русского языка как иностранного в рамках школьной учебной программы. Он обладал достаточно обширным пассивным словарным запасом и уверенными знаниями грамматики, общий уровень его знаний можно было оценить как ТРКИ-1 (Первый сертификационный уровень, пороговый). В сфере его основных интересов в области русского языка лежали современные русскоязычные литература и рок-музыка, на основании чего он уделял достаточное количество своего свободного времени чтению книг и письменному неформальному общению в социальных сетях. Свою относительно невысокую активность в эксперименте Алексей объяснял нехваткой времени в связи с занятостью на работе и наличием достаточных знаний для сдачи экзамена по русскому языку в осеннем семестре 2012 года. При этом он неоднократно высказывал пожелания бóльшего числа встреч в реальной обстановке для практики устного общения, несмотря на то, что довольно часто отсутствовал на «Ланче...» из-за несовпадения графиков его работы и встреч с участниками эксперимента в Блиндерне.

Всего на проверку Алексей прислал 4 аудиофайла достаточно объемного содержания. Первый аудиофайл содержал текст песни рок-группы «Ария» «Осколок льда» и рассказ «Русский медведь» (<http://www.russianforfree.com/text-russian-bear.php>), второй аудиозаписью был текст заметки «Почему русские не улыбаются?» (http://speak-russian.cie.ru/time_new/rus/course/lesson01.php/country_info.php), третья и четвертая аудиозаписи содержали части первой главы романа Алексея Калугина «Сталкер. Дом на болоте», которую Алексей читал в печатном издании. Скорость чтения и правильность употребления интонационных конструкций находились на хорошем уровне.

Ниже представлено описание работы Алексея с указанием даты и длительности записанного им аудиофайла, источник и наименование текста, а также допущенные им речевые ошибки:

28.08.12 (03:33) «Осколок льда», «Русский медведь»:

медве[д], ходи[т] (ходить), поху́де[т], счита́[т], поня́[т], опусти́[т], оцени́[т], ски́ну[т], выстрели[т], похуде[т], деся[т] (10), стано[в'я]́тся (становятся), то[л]ко, сто[л]ко, по[л']ны (полны), ненавиде[л'], часо́в[и]х, могла б[и] (бы), на в[и]́ходе, яго́д[и] (ягоды), олимпиад[и], незнаком[и]х, слéп[и]х, об[и]́чно, е́д[и] (еды), т[и]́ся[ц]а (тысяча), за[ши]тит (защитит), похож[и], е[шо] (еще), [ш]лишком (слишком), ост[рано́]жностью (осторожностью), [ич]езло (исчезло), восемна[дес'а́т]го (18-го), рабоч[н]им, [з]вёрнуть (свернуть), ни сл[э]да́, некото́рые, медлительными, ходить могу́т, любят, останавлива́ется.

18.09.12 (04:37) Текст «Почему русские не улыбаются?»:

ул[и]баются, ул[и]бка, ул[и]бнитесь, яз[и]к, вежли́в[и], зл[и] (злы), об[и]́чно, б[и]́стро, ул[и]бнутся, прив[и]́чка, анекдот[и], культур[и], офиц[и]альная, иностранц[и], традиц[и]й, обслуж[и]ва́ние, слож[и]вш[их]я (сложившихся), ж[и]зни, благожелательн[и], бли[ш]ки́х (близких), есте[хн]о (естественно), ме́тр[у] (метро), р[у]ссияне, [чи]тается (считается), вли[нива́]я (влияния), по[вли]яется (появляется), неде[шва́]м (недешевом), проц[é]сс, от[é]ле, конц[é]рты, шоу́м[é]н, лёгко́, впе́рвые, бойте́сь, само́му, особенно́стей, страна́ми, Запа́да, во́обще, зада́ют, недоверчи́вы.

11.10.12 (05:06) «Сталкер. Дом на болоте». Глава 1, часть 1:

рабоч[н]им, про́и[зд]ёт (произойдет), з[ве]ре́нию (зрению), ин[стити́]ции (интуиции), прита[е]вшегос́я (притаившегося), отпра́вляю[ш]уюся, враж[де]ных (враждебных), о[ср]очку (отсрочку), за[ш]итит (защитит), очуме[шви]й (очумевший), [з]вернуть, [з]пасёт, на[з]то[л]ко (настолько), то́[л]ко, кислотн[и]й, слéп[и]х (слепых), в[и]́брос, т[и] (ты), б[и] (бы), в[и]́ходе, б[и]ва́л[и]е, выж[и]ть, подсобн[и]м (подсобным), концертн[и]й, часо́в[и]х, ситуац[и]ю, выш[е], смер[т], в[и]стрели́[т] (выстрелить),

опусти[т], скину[т] (скинуть), вовремя, очередную, дала, невообразимо, выстрел, намеренный начинае[тс]я, про[и]кн[у]ть (проникнуть).

23.10.12 (07:51) «Сталкер. Дом на болоте». Глава 1, часть 2:

час[т] (часть), деся[т] (10), стоимос[т], от[и]ска[т] (отыскать), Черноб[и]льская, т[и] (ты), [крис] (Крыс), загнут[и]й, длинн[и]й, тускл[и]е, ламп[и], б[и]вал[и]х, погнут[и]ми, дважд[и], учен[и]е (ученые), в[и]броса, жестян[и]ми, нев[и]сокий, в[и]бралась, из н[о]р[и], н[и]нче (нынче), в[и]р[и]вается, судб[и] (судьбы), откр[и]т[и]м, б[и] (бы), сталкер[и], без[и]мянн[и]ых, стар[и]х, на доб[и]чу, разбросан[и], перв[и]й, б[и]вш[и]й (бывший), ж[и]вым, ж[и]знь, улож[и]нн[и]й, закус[и]вая, торговц[и], станц[и]и, рац[и]она, предприим[и]в[и]й, челов[и]к, рефлект[и]рами (рефлекторами), н[о]вич[и]ки, е[ш]о (ещё), оказав[и]ш[и]йся, пол[л]ным-пол[л]но, ско[л]ко, бо[л]ше, во[л]на (волна), во[з]враща[и]ся (взорвавшейся), неоп[и]ности (неопытности), [упш'эж'иш'а] (убежища), о[т]каз[и]вается (оказывается), дорог[у], лесенке, ведущая, столиков, домов, недавн[о], изуродованным, лицом, прозванный, торговец, недавн[о], новостей, атомной, энергии.

Основными речевыми ошибками Алексея являлись:

- тенденция к замене [ы] на [и] во всех позициях: ул[и]баются, об[и]чно, б[и]стро, анекдот[и], культур[и], зл[и] (злы), Черноб[и]льская, т[и] (ты), [крис] (Крыс), б[и] (бы), прив[и]чка, яз[и]к, вежлив[и], из н[о]р[и], в[и]р[и]вается;
- отсутствие палатализации согласного в конструкции «согласный + Ъ» в окончаниях: час[т] (часть), деся[т] (10), стоимос[т], смер[т], медвед[д], ходи[т] (ходить), пох[у]де[т], счита[т], поня[т], скину[т], выстрели[т];
- отсутствие контроля над мягким [л']: то[л]ко, ско[л]ко, бо[л]ше, но: ненавиде[л'], пол[л]ным-пол[л]но, во[л]на (волна);
- вставка дополнительных элементов в слоги или замена элементов внутри слога: рабоч[н]им, з[ве]р[е]нию (зрению), ост[рано]ж[н]остью (осторожностью), восемна[дес'атэ]го (18-го), по[вли]яется (появляется), ин[ститу]ции (интуиции);
- сокращение стечений согласных: о[ср]очку (отсрочку), враж[де]ных (враждебных), неоп[и]ности (неопытности), [чи]тается (считается);
- произнесение [и] после шипящих и [ц]: похож[и], обслуж[и]вание, ж[и]зни, слож[и]вш[их]я (сложившихся), традиц[и]й, офиц[и]альная, иностранц[и];
- тенденция к озвончению фрикативных согласных: [з]вернуть, [з]пасёт, на[з]то[л]ко (настолько);
- постановка неправильного ударения.

Также встречались случаи редукции [e] в безударных слогах: прита[e]вшегóся; ни сл[э]дá и смещения [o] и [y]: рефлект[ú]рами (рефлекторами), р[y]ссияне, мэтр[y] (метро).

Результаты работы с аудиофайлами Алексея свидетельствовали о невыработанности на этапе ВФК фонетических умений произношения звука [ы] и различения категории твердости-мягкости при графическом обозначении мягкости знаком ь. Также было выявлено наличие трудности правильного слогоделения в многосложных словах, выражавшейся в нарушении количества слогов, последовательности расположения слогов в слове и искажении структуры отдельного слога, что свидетельствовало о недостаточном развитии слухового восприятия. Поскольку навыки неправильного произношения уже были сформированы и поддавались коррекции с трудом, для облегчения самостоятельного контроля говорения Алексею были описаны ситуации, в которых его неправильное произношение может проявиться в качестве коммуникативной, а не только фонетической ошибки: в случаях неразличения инфинитива и форм 3 л. ед. ч. м. р. глаголов будущего или настоящего времени за счет непроизнесения [т’], например: выстрели[т], хóди[т], а также ситуации, когда неправильное произнесение / непроизнесение звука влияет на семантическое значение слова: б[и]л (был), б[í]вш[и]й (бывший), [чи]тается (считается), зл[и] (злы), [крис] (Крыс).

3.6.2.2. Дмитрий.

К моменту начала участия в эксперименте Дмитрий обладал знаниями русского языка в объеме первого (порогового) сертификационного уровня (ТРКИ-1), которые он приобрел в результате самостоятельной работы. Основной его мотивацией являлось стремление довести в течение учебного года уровень своего устного владения языком до ТРКИ-2 (промежуточного уровня) и продолжить обучение в России. В связи с этим Дмитрий уделял повышенное внимание развитию навыков говорения и письма и принимал активное участие в эксперименте, используя для записи аудиофайлов незнакомые ранее тексты, размещенные на сайте <http://www.russianlessons.net/articles/>. Из всех представленных материалов на сайте Дмитрий выбрал тексты «Меня зовут Маша», «Русский язык», «Русская армия», «Санкт-Петербург» и «Отправляясь на море»: во всех текстах отсутствовало проставленное ударение, но материалы

сопровождались дополнительно выложенными аудиодорожками данных текстов, которые Дмитрий прослушивал перед записью аудиофайлов. Также Дмитрий использовал тексты учебника «Азбука», упражнения по закреплению артикуляции звуков для участников эксперимента, и главы книги К. И. Чуковского «Айболит», которую он читал в печатном издании. Общее количество отправленных файлов – 20, из них 11 и 9 файлов были записаны в сентябре и октябре соответственно.

Параллельно Дмитрий совершенствовал свои навыки аудирования и письма посредством ежедневного просмотра фильмов и телевизионных программ и прослушивания аудиокниг на русском языке, активного участия в «Ланче...» и в условиях реальной коммуникации в университете, общения с носителями языка в социальных онлайн-сетях, а также написания мини-сочинений и их публикации в социально – образовательной мультязыковой сети [Lang-8](#).

Данные работы Дмитрия были следующими (дата и длительность записанного им аудиофайла, источник и наименование текста, допущенные речевые ошибки):

26.08.12 (01:33) Текст «Меня зовут Маша», части 1 - 2:

ж[и]ву, государственн[и]й, наз[и]вается, б[и́]ло (было), россий[з]ким, бо[л]шое, бо[л]ши́нство, н[у] (но), п[у]чему, [у]плачива́емую, образ[у]вание, м[л'ja]дшей, в шко[лэ], бо́л[ээ], у[дж]е (уже́), ску[чн]о, х[о]тя, г[о]ро́дом, за́ве[дн]ей (заведений), прив[и́лк]а (привыкла), а́нглийский, вто́рой, в Вороне́же, учёников, окончи́ла, мерка́м, крупнее, часто́, друзьями, молоде́жь.

26.08.12 (01:32) «Азбука», 22.6.:

бо[л]шой, фи[л]м, кра[з]ная, изве[с'ни]й, в[и́]ставки, нов[и]й, отд[и]хаем, кажд[и]й, иностра[ни]е, [анá] (Анна, она), свит[е]р, дж[и́]нс[и].

27.08.12 (01:41) Текст «Меня зовут Маша», части 3 - 4:

норма[л]но, бо[л]ше, оста́[л]ные, светл[и]е, волос[и], чтоб[и́], ве́[ч]и (вещи), до́лжн[и] (должны), двоуродн[и]х, свобо́д[и], голу́б[ы], хорош[и]е, характе́р[и], ц[е́]лом, [э]катерина, в школ[э], вне[ч]е (внешне), типн[ая] (типичная), вто́рая, в [тсе́]лом (в целом).

28.08.12 (01:01) Текст «Меня зовут Маша», части 5 - 7.

с[у]вершеннолетия, хóдить в клуб[и], бо[л]шо[го], с удово[л]ствием, фи[л]м[и], то[л]ко, ко́н[н]ках (коньках), ста́ли, во́семнадцать, у́же (уже́).

29.08.12 (01:36) Текст «Меня зовут Маша», части 8 - 9:

кажд[и]й (каждый), культур[и], нов[и]е, откр[и]ваешь, т[и] (ты), б[и] (бы), захват[и]вает, б[и]ла (была), однажд[и], поб[и]вать, красив[и]й, в[и]учу (выучу), яз[и]к, Швец[и]ю, Франц[и]ю, Турц[и]ю, б[у]ше (больше), п[у]чему, п[у] (по), Б[у]лгарию, По[л]шу, испан[и]ский, дел[э] (деле), стран[а]х, уже (уже), достат[о]чно, г[о]родов, п[о]ездка, некот[о]рые.

29.08.12(02:07) Упражнения на [ы] и [л']:

характ[е]р[и], бо[л]ше, норма[л]но, ост[а]л[н]ые, бин[о]к[л], к[и]се[л], м[и]те[л] (метель), меда[л], мо[л], но[л], стебе[л], со[л], топо[л], тунне[л], уго[л], ф[а]со[л], це[л], ше[л], щаве[л], ша[л], шин[е]л, п[и]л (пыль), посте[л], мебе[л], ков[и]л (ковыль), кит[э]л (китель), жа[л], м[изл] (мысль), руб[л], бо[л], да[л], [юл] (июль), апре[л], бо[л]шой, По[л]ша, по[л]за, да[л]ше, не[л]зя.

30.08.12 (01:27) Новая лексика, «Азбука», 23.7.:

хорош[и]й, ж[и]вут, яз[и]к, интересн[и]е, х[оро]шо, д[оро]гое, х[оро]шее, пл[о]хая, п[и]с[мо], об[ж]ежитие, газ[э]т[и], мал[э]нькая, танц[е]вать, л[э]жали, Антон, уч[и]тся, п[и]сал (пис[а]л), ч[и]тал.

05.09.12 (01:07) «Азбука», 26.3.:

Тр[ун] (Тронд), Красн[у]даре, рассказ[и]вает, яз[и]к, м[и], трудн[и]й, н[о]в[и]е, ж[и]л, ж[и]вет, общеж[и]тии, изу[ж']аю (изучаю), ц[э]нтре, л[э]жат, лекц[и]и, п[и]шет (пишет), сл[о]ва, уч[и]тся, уч[и]м.

11.09.12 (01:56) Текст «Русский язык», части 1 - 3:

по[л]ский, то[л]ко, бо[л]шое, испо[л]зует, бо[л]ше, яз[и]ке, гласн[и]х, согласн[и]х букв[и], мелодичн[и]м, прост[и] (просты), об[и]чно, твёрд[и]й, необ[и]чн[и]е, мал[э]нькое, принадл[э]ж[и]т, ос[о]б[э]нностью, акц[э]нтом, н[у] (но), могу[ш']ий (могуч), произно[ш']ением, пред[и]д[у]чей (предыдущей), приход[и]т, без т[р]уда, р[о]дном, вход[и]т, н[а]оборот, достат[о]чно, сл[о]жнее.

11.09.12 (02:38) Текст «Русский язык», части 4 - 5:

б[о]л[ш]и[е], ош[и]бчн[и]м, испо[л]зовать, испо[л]зов[а]нием, стандартн[и]м, б[и]ть (быть), в[и]з[и]вают, в[и]учить, увер[е]н[и], пр[я]м[и]м, наз[и]вают, яз[и]к, связ[а]нн[и]х, н[у] (но), ме[н']яющ[и]йся (меняющийся), считающ[и]йся, зн[а]чение, треб[у]ет.

13.09.12 (02:13) Текст, «Русский язык», части 6 - 8:

бо[л]шое, то[л]ко, испо[л]зуют, офиц[и]ал[н]ая, о[ч]бок (ошибок), л[э]гче, [э]того, с[у]гласующиеся, яз[и]ке, необходим[и]е, в[и]учить, наз[и]ваем[и]е, пункт[и]ац[и]и, интуиц[и]я, инт[у]нац[и]ей, акц[е]нт[и], н[у] (но), использ[у]ют[с]я, наз[и]вают,

усл[и]ш[и]те, и[завеси]ми (известными), руководствовá[т'с]я, помóчь, знаков, при обучении, авторские, встретит[ь], слóвари.

17.09.12 (02:43) Текст «Русский язык», части 9 - 11:

официа[л]но, бо[л]шое, прави[л]ном, акц[е]нт[э], бизн[е]с, инт[эрэ]сно, наз[и]вают, читабельн[и]й, доступн[и]м, продаж[и], [ч]итают (считают), польз[у]ва[т'с]я, повы[ж]ают (повышают), аб[з]солютно, [у]значает, английский, техничéские нóвинки, слóвами, аналóгами, филолóги, уже (ужé).

18.09.12 (03:18) Текст «Русская армия», части 1 - 4:

то[л]ко, нескó[л]ко (несколько), да[л]ше, испо[л']няется, приз[и]вают, котор[и]е, во-перв[и]х, в[и]сшéго, кажд[и]й, наз[и]ваём[и]е, военн[и]е, кафéдр[и], приз[и]вают, зачит[и]ваётся, Воздушн[и]й, Сухопутн[и]е, Строи́т[ел]н[и]й, потенц[и]альн[и]й, спец[и]фику, медиц[и]нскую, служ[и]ть, п[у]дразделение, н[у] (но), [у]на́ (она), осв[у]б[у]ждают (освобождают), с[уу]бщает (сообщает), с[у]кращении, Деса́н[ти]е (Десантные), поме[ч]ать (помешать), ли[ч] (лишь), заканчивáет, аспирантуру, обучения, некоторы́х, переста́ют, страна́х, стране́.

19.09.12 (02:45) Текст «Русская армия», части 5 - 8:

закон[и], сам[и]м (самым), устав[и], служб[и], каж[и]й (каждый), Конституц[и]ю, информац[и]ю, Вооруженн[и]е, погон[и], прос[и]пается, в[и]страивáется, оснóвн[и]е, об[и]чный, нагрудн[и]е, петличн[и]е эмблем[и], шеврон[и], ж[и]вут, наш[и]вка, спец[и]ал'и́е, реж[и]м, оста[л]н[и]м, располож[е]на, отраж[е]ны, и[зб]ра́жением, спец[и]ал'ным, с[уу]бща́ющая, факт[у]р, с[у]лдат[и], проводи[т'с']я, нал[и]ч[н]ие, соблюдать, некоторы́ю, плéче, сторóне, служáщего, утрення́.

22.09.12 (03:15) Текст «Русская армия», части 9 - 14:

с[у]лдат, с[у]став, п[уу]чер[е]ну́ (поочередно), [пу] (по), испо́льз[у]вать, учебн[и]е, отд[и]ха́, рóдн[и]м, об[и]чного, спортивн[и]е, котор[и]е, отд[и]хает, разл[и]чн[и]е, поддерж[и]ва́ть, обяза́н[и]и, приказ[и]и, в[и]пóл'нять, нескó[л]ко, си[л]но, отвлека[т'с']я, п[о]ложен[о], и[с'пол']няют, разре[ш']ается, пи[ж]ет (пишет), [з]пáть, п[и]з[е]м (писем), мероприя́т[н]ия, ору[чн]и́ем (оружием), сутóчного, сутóк, трени́ровки, вéчернюю, провóдить, могу́т, бóево́е, спосо́б, служáщие, обязанности, ставя́т, письма́, родственни́ков.

01.10.12 (02.26) Текст «Санкт-Петербург», части 1 - 3:

наз[и]вают, Венец[и]ей, б[и]л (был), н[у] (но), стр[у]ительство, т[и]са́ча (тысяча), Пётром, испо[л]зовалась, ц[е]лях, дал[ы] (дали), отдал[ы], б[и]стро, некоторы́е, нескó[л]ко, бо[л]ше, тю[рм'эн]н[и]е (тюремные), связа́на, жертва́ми, вну́три, во́семнадцатого.

02.10.12 (04:11) Текст «Санкт-Петербург», части 4 - 6:

в[и] (вы), б[и]ло (было), чтоб[и], кажд[и]й, красив[и]м, в[и]с[о]т[и] (высоты), экспонат[и], собор[и], ц[е]рк[в]и (церкви), столиц[и], коллекц[и]онировáние, загад[очн]ый, изве[сти]м (известным), [э]кат[э]риной, на[ж]ивает (насчитывает), остановивш[иш'] (остановившись), п[о]треб[л]ет (потребуется), с[у]вершенно, к[о]полов (куполов), попул[я]рн[и], кул[т]урной, бо[л]шим, катол[и]ческим, находи[т]ся, погрузи[т]ся, прогул[а]т[с]я, наслади[т]ся, подня[т]ся, отправл[е]н[и]е, лестниц[е], одн[ого], право[с]лавн[и]м (православным), Исаак[и]евский, пров[о]дя, напро[т]ив, богат[ую], мир[о]вого, храм[о]м, некот[о]рое, хот[я], дв[о]рца.

03.10.12 (02:25) Текст «Санкт-Петербург», части 7 - 9:

известн[и], билет[и], незаб[и]ваем[и]м, яз[и]ке, б[и]л (был), соб[и]тия, стран[и], интересн[и]ми, дворц[и], революц[и]и, работал[ы], Вел[и]кому, происходил[ы], р[у]сск[о]е (роскошное), бо[л]шеви́ков, Смо[л]ный, бо[л]шую ро[л], уникал[н]ость, дал[э]ко, сёл[э] (селе), мал[э]ньких, д[э]ржали, наслади[т]ся, люди́, пригороды, Пётра, ст[о]роны, знако́м (знаком), желающ[и]х, взап[а]т[р]и (взаперти).

04.10.12 (01:52) Текст «Отправляясь на море», части 1 - 2:

н[э]знáнием, для с[э]бя, бо[л]шое, с[у]т[е]чественников, Б[у]лгария, Гелэндж[и]к, ж[и]телями, иностранн[и]й яз[и]к, отд[и]ха, Турц[и]я, б[и]стрее, пообща[т]ся, станови[т]ся, люди́, связáнных.

09.10.12 (02:04) Текст «Отправляясь на море», части 3 - 7:

есл[ы] (если), в[и] (вы), отд[и]ха, от[и]вов (отзывов), в[и]брат[ь], осн[о]вн[и]е, момент[и], просторн[и]е, комфортн[и]ми, с[у]т[е]тствует, от[е]ль, ц[е]нам, опред[э]литесь, н[э]достатках, п[о]ехать, о[с]н[о]вн[и]х (основных), п[о]л[е]зн[и]м, позаботи[т]ся, уда[т]ся (удастся), больш[и]н[с]тве, зáметно, ур[о]вней, н[и]жним (низким).

24.10.12 (04:44) Текст «Айболит», глава 1:

перв[и]й, однажд[и], коров[и], стар[и]е, орл[и], откр[и]та, котор[и]х, ж[и]л-б[и]л, б[и]ла (была), р[и]б[а]ки (рыбаки), звал[и] / звал[ы], к Айбол[и]ту, любил[ы], расклеивал[ы], приходил[ы], получ[ы]ли (получили), прилетал[ы], помогал[ы], л[ы]сицы, зайц[и], м[и]ш[и] (мыши), бо[л]ше, стол[ко], то[л]ко, бо[л]ница, бо[л]ные, печал[н]ая, с[у]баку с[у] всех (со), в комнат[э], мал[э]нкий, л[э]карство, кри[ш]ала (кричала), па[ш]кают (пачкают), [с]к[э]рн[и]ми (северными), л[э]чи[т]ся, п[а]стухи, ма[л]ш[и]шка (мальчишка), зве[р]н[о]м (зверином), сундук[е], сердилась, болят, бо́льные, поцарапáет, ходит[ь], смотре́шь.

25.10.12 (03:28) Текст «Айболит», глава 2:

однажд[и], откр[и]л, т[и] (ты), яз[и]ке, в кор[и]те, б[и]ла (была), спáл[ы], играл[ы], побежал[ы], [у]бижал[ы] (обижали), [че]я́ (шея), то[л]ко, бо[л]шие, в[и]купáл (выкупал), [э]й (ей), [о]тдай, обе[з]áна, заплакала, муч[и]л, смазáл.

30.10.12 (02:47) Текст «Айболит», глава 3, часть 1:

кажд[и]й, котор[и]й, ц[и]пленка, кр[и]шыл[ко] (крылышко), разгляд[и]вал, л[э]чи[т'с']я, л[э]карство, кролик[ы], привел[ы], мот[и]л[ё]к, загр[и]зл[ы], ушл[ы] (ушли), пришл[ы] (пришёл), докт[у]р, [зу]баки (собаки), [з'ыл]но (сильно), жалобн[о], пр[о]шла, бо[л]шая, бо[л]н[и]е, печал[н]ый, жа[л] (жаль), св[ек]е (свечке), пр[о]мыл, медв[е]жатам.

31.10.12 (01:42) Текст «Айболит», глава 3, часть 2:

печ[а]л[ся], то[л]ко, мот[и]л[ё]к, шелк[о]в[и]х, был[ы], стал[ы], р[и]л[с]я (рылся), морж[и], в[и]бр[а]л, кр[и]лышко, докт[у]р, п[у]мчался, ц[е]п[л]ый, сн[и]т[с']я, к н[э]му.

01.11.12 (03:18) Текст «Айболит», глава 4:

ж[и]л, б[и]л (был), з[у]б[и], м[и]шей (мышей), облиз[и]в[а]ясь, т[и] (ты), м[и] (мы), чтоб[и], ц[и]рк, ж[и]рн[и]е, перестал[ы], болж[о]й (большой), ско[л]ко, то[л]ко, Кр[у]коди[л'], к докт[у]ру, взд[у]хнул, люби[л'], лечи[т'с']я, [б'от] (бьёт), с[е]л (съел), зайц[е]в, л[э]жал, дал[э]ко, зв[э]ри, требо[л]ла (требовала), прот[н']ивн[и]й (противный), зубаст[н']й, [с'элу]ю (зелёную), [о]кошк[о], бр[о]сать, приход[и]ть, людя[м], корм[и]т, одного.

06.11.12 (01:46) Текст «Айболит», глава 5:

д[у]кт[о]ру, не б[и]ло, б[и]л (был), чист[о]т[и], (чистоты), яз[и]к[е], т[и] (ты), ж[и]л, зв[э]р[и], увид[э]ли, стал[ы] (стали), нос[и]л[ы], отвечал[ы], сви[н']ка корм[и]ть, во дв[о]ре, п[о]лы, н[и]когда, товар[и]щами.

06.11.12 (04:01) Текст «Айболит», глава 6, часть 1:

м[и]шь, откр[и]ла, д[о]бр[и]й, чтоб[и], больн[и], в[и] (вы), в[ис]н[о]сят (выносят), ош[и]бл[ас]ь, дрож[и]т, прислушал[ы]сь, услышал[ы], [ш]удо (чудо), в комнат[э], л[э]жит, л[э]карства, по ст[о]р[у]нам, зн[а]ме[т]н[и]й (знаменитый), бо[л]шая, жа[л] (жаль), то[л]ко, наро[ч]но, вил[э]ч[у] (вылечу), заплакал, моряку, кор[я]бль д[е]р[е]в[я]н[о]й, превосходн[и]й.

Наиболее встречающимися фонетическими ошибками Дмитрия являлись:

- систематическая замена [ы] на [и] из-за несформированности произношения [ы]: *б[и]ло (было), т[и] (ты), кажд[и]й, котор[и]й, нов[и]е, рассказ[и]вает, яз[и]к;*
- по мере становления [ы] наблюдалась замена [и] на [ы]: *есл[ы] (если), Вел[ы]кому, катол[ы]ческим, был[ы], стал[ы], получ[ы]лы (получили);*
- [и] вместо [ы] после шипящих и [ц]: *ж[и]ву, общеж[и]тии, служ[и]ть, хорош[и]е, ош[и]бл[ас]ь, м'иш'и (мышь), Швец[и]ю, лека[и]и, Конституц[и]ю, реж[и]м, революц[и]и, ц[и]пленка;*

- отсутствие смягчения согласного перед мягким знаком: *бо[л]шой, фи[л]м, норма[л]но, руб[л], да[л]ше, официа[л]но, ко[н]ках (коньках), пи[с]мо;*
- смягчение начального согласного в группе согласных: *испа[н']ский, изве[с'ни]й, больш[и́н']стве, сви[н']ка, в[и]но[л']нять, и[с'пол']няют;*
- смешение [о] и [у]: *н[у] (но), п[у]чему, п[у] (по), Б[у]лгарию, с[у]баку с[у]лдат[и], д[у]ктору/докт[у]ру, [у]на (она), Кр[у]коди[л'];*
- отсутствие редукции гласного [о] в безударной позиции: *х[о]тя, г[о]р[о]дом, х[оро]шо, д[оро]гое, [о]кошк[о];*
- неразличение [е] и [э] в позиции под ударением и отсутствие редукции [е] в безударных слогах: *мал[э]ньких, л[э]гче, [э]того, зв[э]р[и], [э]й (ей), инт[эрэ]сно, в шко[лэ], бо́л[ээ], [э]катерина;*
- тенденция к озвончению глухих фрикативных согласных: *россий[з]ким, об[ж]ежитие, пи[ж]ет (пишет), [з]пать, пи[з]ем (писем), аб[з]солютно;*
- вставка согласных в слоги: *нали́ч[н]ие, мероприя́т[н]ия, у[дж]е (ужё), зубáст[н'и]й, прот[н']и́вн[и]й (противный);*
- несоблюдение сращения звуков при произношении –т(ь)ся как –[ца]: *снi[т'с']я, ле́чи[т'с']я, находи[т'с']я,*
- постановка неправильного ударения.

В начале работы с аудиофайлами Дмитрий записывал тексты с завышенной скоростью чтения, что негативно влияло на качество артикуляции, слогоделение, акцентное деление фраз и соблюдение правильной интонации. Также с первых аудиозаписей было отмечено, что в словах, где присутствовала комбинация –ль– вне зависимости от ее положения в слове, Дмитрий произносил вместо [л'] твердый [л]. Чтобы определить причины произнесения звука [л'], Дмитрию было предложено упражнение на [л-л']. При том, что норвежские слова *helg, asyl, hjelp, batalje, barsel, edel, eventuell, stol, automobil, gammel, tull, Helga, tallerken, flerkulturell, lenestol* были прочитаны Дмитрием с ретрофлексным звуком [ʎ], наиболее соответствующего русскому финальному звуку [л'], во всех русских словах [л'] был произнесена как [л]. Также примеры прочтения *ко[н]ках (коньках), пи[с]мо* свидетельствовали о невыработке правильного навыка прочтения графической комбинации согласный + ь.

Несмотря на то, что артикуляция аффрикат *ц, ч* и фрикативных *ш, ж, щ* не представляла сложности для Дмитрия, для прояснения ситуации с произношением [и] и

[e] после шипящих и *ц* как в ударных, так и безударных слогах, Дмитрием был задан вопрос-пожелание о подборке примеров, иллюстрирующих данное правило. В результате было составлено соответствующее упражнение, в дополнение к которому был записан аудиофайл с примерами (см. Приложение 1).

Для работы над фонетическими ошибками Дмитрию было рекомендовано обратиться к упражнениям на [и] после шипящих и [ц], различению звуков [л-л'], [ы] и [и], [е] и [э], а также обращать повышенное внимание на случаи употребления [у] вместо [о] и произношение возвратного *-ся* при глаголах. К моменту завершения эксперимента у Дмитрия наблюдалось уменьшение количества вышеназванных ошибок в речи, а также усиление сознательного контроля над произношением.

3.7. Выявленные языковые трудности норвежцев при изучении русского языка.

Языковой материал, собранный в ходе обмена аудиофайлами с участниками эксперимента, частично подтвердил предположения контрастивного анализа фонетических систем двух языков.

В результате учета полученных данных мы пришли к выводу, что процесс овладения произносительными нормами русского языка на начальном этапе обучения носителями норвежского языка характеризуется следующими фонетическими сложностями:

в области гласных звуков:

- заменой звука [ы] звуком, близким к [и], наиболее ярко проявляющейся в односложных словах и после шипящих и *ц*;
- при овладении [ы] замещение этим звуком окончания *-и* множественного числа существительных и глаголов прошедшего времени;
- отсутствием или слабой степенью редукации;
- сложностью в освоении произношения [е] в различных позициях в слове;
- замещением русского звука [о] норвежским [у] вследствие графической интерференции.

В области согласных звуков наблюдается:

- нерегулярное соблюдение противопоставления согласных по твердости – мягкости, при этом в большинстве случаев недостаточное смягчение звука [л'] при графическом обозначении мягкости с помощью мягкого знака;
- замена [л], [л'] европейским полумягким [l];
- взаимозамена аффрикат [ц] и [ч]; фрикативных [ш] и [ш'];
- тенденции к замене аффрикаты [ч] фрикативным [ш'];
- необоснованная замена в области фрикативных согласных: глухого [с] звонким [з], зубного [з] постальвеолярным [ж], постальвеолярного [ш] вместо зубного [с]; а также
- отсутствие навыка слухового восприятия русского языка, выражающееся в перестановке, добавлении, сокращении числа слогов и вставок звуков в слоги;
- сложности с ориентацией в ритмических моделях русского языка и, как следствие, трудности с постановкой правильного ударения.

В изолированной позиции звуки русского языка не представляют фонетической сложности для норвежскоговорящих. Исключение касается звука [ы], но если этап постановки артикуляции данного звука проходит успешно, то с помощью контрастивных упражнений на [и–ы] достаточно быстро осуществляется перевод знаний о нормативном произношении звуков в умения их правильного употребления и закрепление навыка в речевой деятельности.

Как правило, в речи норвежцев фонетические ошибки редко переходят в фонологические, в результате которых изменяется семантика слова. В таких случаях способом избежания речевых нарушений является акцентирование сознательного внимания учащихся на типовых примерах неправильного фонологического противопоставления.

К таковым относятся:

- замещение [ы] на [и]: *б[и]ть (быть), б[и]вший (бывший), м[и]л (мыл), зл[и] (злы), [крис] (Крыс),*

- случаи смешения звуков [о] и [у]: н[у] (*но*), п[у] (*по*), [у] (*о*), ст[у]л (*стол*), с[у]р[о]к (*40*), Тр[у]н(д) (*Тронд*)⁷;
- неразличение согласных по твердости-мягкости: в ба[н']ке (*ба́нке*), во[л']на (*во́лна*), ма[т] (*ма́ть*), жа[л] (*жа́ль*), уго[л] (*уго́ль*), ко[н] (*ко́нь*), пы[л] (*пы́ль*);
- смешение согласных: [чэ]сть (*шесть*), пе[с]ком (*пе́шком*), [с]тук (*шту́к*), [ш']итает (*чита́ет*), [чи]тается (*счита́ется*),
- неправильное ударения: *éду* – *еду́*, *у́же* – *уже́*, *пла́чу* – *плачу́*, *пи́сать* – *писа́ть*, *за́мок* – *замо́к*, «*То́ска*» – *тоска́*.

Сопоставление результатов основной и контрольных групп подтверждает, что интенсивная работа по наблюдению за становлением фонетических навыков на этапе ВФК является важным компонентом учебного процесса. Обмен аудиофайлами в основной группе способствовал выявлению ошибок на ранней стадии их возникновения, что привело к выработке ряда упражнений, направленных против закрепления фонетических ошибок в речевой деятельности. Данные контрольной группы свидетельствуют о зафиксированности в речи ее участников произносительных навыков, не соответствующих фонетической норме русского языка, объем которых был успешно уменьшен в основной группе за счет своевременных выявления и коррекции ошибок на этапе формирования произносительных умений.

3.8. Материалы для упражнений по отработке и закреплению артикуляции звуков русского языка.

По мере выявления фонетических ошибок в произношении участников эксперимента, каждому из них были предложены специально подобранные теоретические и практические материалы для отработки и закрепления артикуляции звуков русского языка. Эти материалы были впоследствии объединены в упражнения, рекомендуемые нами для устранения типичных фонетических сложностей норвежскоговорящих в русском языке.

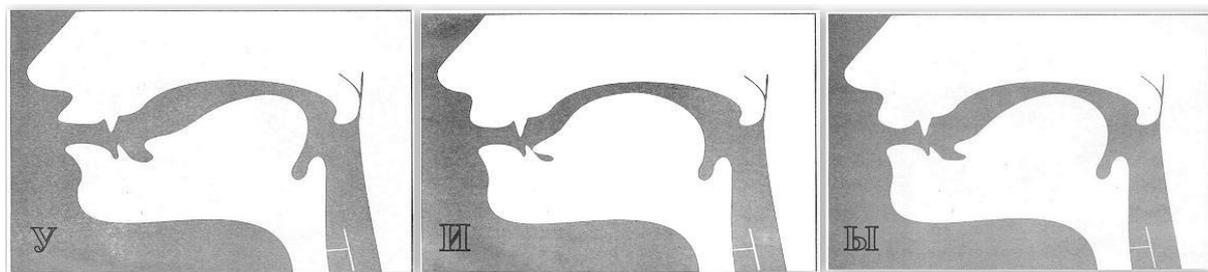
⁷ При произнесении таких личных имен как Tronд в соответствии с норвежской традицией нужно учитывать, что для норвежцев разница между фонетическими вариантами [trun] и [trond] будет незначительной, поскольку оба варианта произношения имени являются допустимыми и знакомыми для говорящих на норвежском языке. В то же время с точки зрения русской фонологии [трун] и [тронг] не представляют реализацию одной и той же словоформы, что может перевести фонетическую ошибку в разряд фонологической, т.е. смысловозначительной.

3.8.1. Постановка и закрепление звука [ы].

Традиционный подход.

Традиционно постановка русского звука [ы] заключается в обращении внимания учащихся на ощутимые моменты артикуляции при образовании звука [ы] от [у] через [и]: у-и-ы с привлечением артикуляционных схем⁸ для иллюстрации различий звуков.

Учащимся предлагается «сконструировать» звук следующим образом: 1) растянуть немного губы так, чтобы были видны кончики зубов; 2) отвести кончик языка от нижних зубов, сильно выгнув при этом спинку языка; 3) выдохнуть и постараться произнести звук [и], параллельно отмечая, что выдыхаемый воздух не встречает во рту преград, а горло вибрирует, т.е. голосовые связки работают. В этом случае обращается внимание на то, что положение языка и раскрытие рта приближены к артикуляции [у], но губы растягиваются, как при произнесении [и]. Для постановки звука благоприятной фонетической позицией является сочетания со звуками – помощниками [к] ([кык→кы→ы]) и [т] ([тык→ты→ы]), а для закрепления произношения звука удобными признаются сочетания с гласными [и] и [у]: [и-ы], [у-ы], [у→и→ы], [и→у→ы].



Артикуляционные схемы звуков [у], [и], [ы].

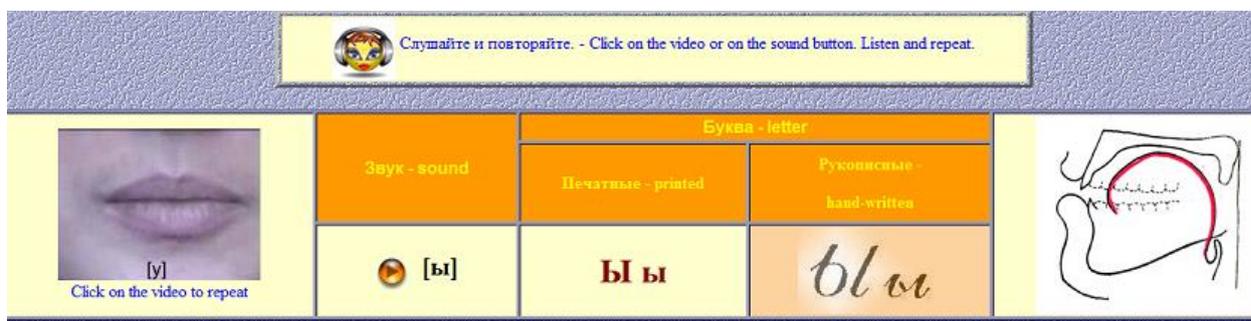
Поскольку учащимся зачастую бывает сложно изолированно контролировать речевые органы, то для фиксации спинки языка в нужной позиции им предлагается зафиксировать зубами карандаш в горизонтальном положении и при этом попытаться произнести [и], не касаясь карандаша языком.

⁸ В настоящей работе используются артикуляционные схемы русских звуков, приведенные в Новикова Е.В. 2006, *Артикуляция звуков в графическом изображении. Учебно-демонстрационный материал*. Издательство ГНОМ и Д, Москва.

Авторский метод объяснения артикуляции [ы].

В рамках нашего эксперимента при работе по постановке и закреплению трудного для норвежскоговорящих русского звука [ы] был предложен авторский подход к осознанию и освоению ощутимых моментов артикуляции.

Для этого учащимся было предложено глубоко зевнуть. При достижении завершающей фазы зевка, т.е. перед смыканием ротовой полости предлагалось зафиксировать положение нижней челюсти и осознать положение языка. После этого, не изменяя положения органов речи, произнести несколько раз [ы], а потом привычный звук [и], отметив для себя разницу в положении языка. Для иллюстрации произношения [ы] использовались артикуляционная схема звука и видеозапись, демонстрирующая положение речевого аппарата при произнесении данного звука (<http://www.rus-on-line.ru/y2.html>). После этого учащийся должен был прочитать несколько раз тренировочный материал «BI boot camp», высланный ему в формате .pdf, состоявший из примеров со звуком [ы] в разных слогах, также а стыке слов (см. Приложение 1). Затем, при достижении комфортного произнесения предложенных упражнений, предполагалось записать все материалы в аудиофайл для дальнейшей проверки.



Скриншот артикуляции звука [ы] на сайте www.rus-on-line.ru.

Поскольку постановка и произношение звука *ы* традиционно являются сложными задачами для норвежскоговорящих учащихся, тренировочные материалы «BI boot camp» с ссылкой на аудиозапись в Tumblr были также размещены для публичного доступа в блоге <http://rus-blindern.livejournal.com/6430.html> с перепостом на странице проекта в Facebook.

3.8.2. Упражнение на [е], [и], [ы] после твердых шипящих и ц.

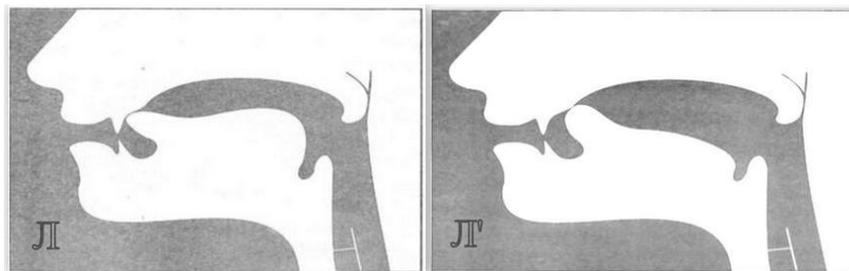
Непосредственно изолированное произношение аффрикат *ц* и *ч*, а также фрикативных *ж*, *ш*, *щ* не вызывало сложностей у участников эксперимента. Тем не менее, реализация фонетических законов, касающихся произношения данных согласных в комбинациях с гласными и согласными, вызывали определенные сложности ввиду несоответствия графической записи орфоэпической норме. Участникам эксперимента было предложено упражнение, направленное на приобретение и закрепление навыка правильного произношения гласных [е], [и], [ы] после твердых *ж*, *ш* и *ц* в ударных и безударных позициях (см. Приложение 1).

3.8.3. Упражнение на различение [л] и [л’].

Важность четкого разграничения между [л] и [л’] становится наиболее актуальной в связи с наличием в русском языке слов, в которых категория твердости – мягкости является смысловозначительной, например, угол – уголь, мол – моль, пыл – пыль.

Норвежский звук [l] по своим характеристикам похож на промежуточный звук между русскими [л] и [л’]. Более твердый вариант звука наблюдается после гласных а, å, о, в то время как в остальных комбинациях норвежский [l] произносится ближе к русскому [л’]. Кроме того, с русским [л’] можно соотнести норвежский ретрофлексный звук [ɫ], при произнесении которого кончик языка поднимается к твердому небу далеко за альвеолами и немного загибается назад, например, в словах *perle*, *Karl*, *dårlig*, *ærlig*, *lunsj*. Также русский звук [л’] очень близок к норвежскому [ɫ], когда после пловива следует безударный слог на -el: *adel*, *middel*, *sykkel*, *singel* (Strandskogen, 1979, с. 36; Sivertsen, 1988, с. 138).

При объяснении произношения звуков с помощью артикуляционных таблиц необходимо обратить внимание учащихся на положение кончика и спинки языка: при произнесении [л] кончик языка упирается в верхние зубы или в альвеолы, а средняя часть спинки языка прогнута вниз, задняя часть спинки языка приподнята; при артикуляции русского [л’] передняя часть языка касается альвеол, средняя часть спинки языка приподнята, а задняя – опущена.



Артикуляционные схемы звуков [л], [л'].

Наиболее сложной для норвежцев является освоение произношения графической комбинации л + мягкий знак. Для постановки [л'] в изолированном положении можно прибегнуть к использованию звука – помощника [и]: произнеся [и] и удерживая артикуляцию в этой позиции, следует приподнять кончик языка и сомкнуть его и переднюю часть спинки с альвеолами, выполняя переход [и]...[л']→[ил'], после чего закрепить полученный звук в интервокальной позиции [и]...[л']...[и]→[ил'и]→[л'и] (Любимова, 1982, с. 131).

3.8.4. Упражнение на закрепление произношения [с] в комбинации с согласными.

Звуки [с] и [ш] и [ш'] широко представлены в норвежском языке, поэтому они не нуждались в отдельной постановке и закреплении. Тем не менее, на начальном этапе у многих участников наблюдалась тенденция к произнесению постальвеолярных [ш] или [ш'] вместо зубного [с] в комбинациях с согласными во всех позициях слов: [ш]тудент, [ш]тул, до [ш]видания, [ш]колько, [ш]мотрят, до[ш]ка (доска), Твер[ш]кóй, девять[ш]от, интере[ш]ную, ше[ш'т'] (шесть). По аналогии данная фонетическая ошибка переносилась на произношение [с] в комбинациях с гласным: кра[ши]вый, [шын] (сын), во[ш]е́шь, приводя к фонологической ошибке в случае с ва[ш] (вас). Причиной возникновения данной ошибки может являться аналогия с произношением в норвежском языке групп согласных sl- как [ʃl-] и sk- как [ʃi-]: (slang, slekt, slik, Slovakia, slott, slør, slå, slips, Oslo; fersken, atskille, sky, ski, skinte, skinn, skinke), а также возможное диалектное влияние. Для отработки правильного произношения [с] в комбинации с согласными участникам эксперимента было предложено соответствующее упражнение (см. Приложение 1).

3.8.5. Упражнение на различение [э] и [jэ].

Норвежской буквой *e* передается звук [ɛ], сходный с русским ударным [э] в слове *цеп*, а буква *Æ* передает звук, схожий с русским [jэ] в слове *семь*, но в более закрытой артикуляции в начальной фазе (Берков, 2006, с. 1075). Максимально близким к русскому произношению [jэ] в норвежских словах является комбинация *-je-*, но при этом необходимо заострять внимание учащихся на том, что элемент [j] русского звука [jэ] смягчает стоящий перед ним согласный. В большинстве случаев в речи носителей норвежского языка наблюдается произношение [э], что не является фонологической ошибкой, за редким исключением как, например, в местоимении *ей* – [э]й.

3.8.6. Тенденция к озвончению [с].

Русский фрикативный звук [с] в окружении гласных и перед сонорными *л, м, н, р, й* подвергается незначительному озвончению, в то время как в произношении норвежцев данный звук заменяется на полноценный звонкий [з] не только перед сонорными между гласными, но и в других позициях: *изве[з]ный, Кра[з]ная, «Ко[з]мос», [з]мотрела, [з]ловари, спа[з]ибо, ча[з]а (часа), здра[з]вуйте, [з]витер, [пí[з]ем (писем), пятьде[з']ят (50), ру[з]кая (русская), аб[з]солютно, [з]делала, [з]пять, Бори[з], Алек[з]андр.*

Поскольку в русском языке дифференциация [с] и [з] может являться смыслоразличительной, как, например, в *совёт – завёт, соверши́ть – заверши́ть, суп – зуб, слой – злой*, то на этапе ВФК необходимо обращать внимание учащихся на четкость произнесения данного звука.

3.9. "Russisk po Blindern" в сети Интернет.

Принцип страноведческой направленности в обучении русскому языку как иностранному предполагает активное использование лингвокультурологического и страноведческого материала, включение которого в учебный процесс служит реализации коммуникативной и образовательной целей обучения. В процессе усвоения нового языка происходит усвоение элементов национальной культуры – искусства, традиций, духовной жизни, мировоззрения, стереотипов носителей языка, реалий повседневной жизни, выраженных различными языковыми средствами. Подобные

материалы расширяют кругозор учащихся, повышают эффективность формирования коммуникативно-речевых умений за счет расширения лексического запаса, снимают вероятность т.н. «культурного шока» или коммуникационного конфликта, способствуют развитию межкультурной коммуникации, формируя позитивное отношение к России и людям, говорящим на русском языке.

Для реализации принципа страноведческой направленности в обучении в рамках "Russisk po Blindern" была организована экспериментальная онлайн-версия проекта в социальных сетях.

Целью онлайн-проекта являлось решение нескольких задач. Первой из них было знакомство читателей с историей и культурой России, комментирование широко не известных историко-культурных понятий (с представлением фотографий, связанных с культурными и историческими событиями и реалиями быта России в тот или иной исторический период, ссылок на электронные статьи онлайн-энциклопедии Wikipedia); рассмотрение языковых единиц, в семантике которых находит отражение русская национальная культура; публикации юмористического материала, отражающие особенности русского менталитета и словоупотребления, рекомендации дополнительных обучающих ресурсов и т.п. Второй задачей стало исследование возможностей электронных социальных сетей для осуществления прямой коммуникации в рамках конкретного учебного процесса, определение круга тем, интересующих читателей, а также оценка эффективности взаимодействия с онлайн-аудиторией. Также предполагалось использование опубликованных материалов в качестве текстов для записи аудиофайлов и тем для обсуждения на «Ланчах...».

Длительность онлайн-проекта "Russisk po Blindern" в социальных сетях составила 15 недель, в соответствии с длительностью осеннего семестра по программе «Русский язык» в Университете г. Осло (с 21 августа по 5 декабря 2012 г.). В проекте были задействованы такие социальные сети как Facebook, платформа Live Journal, на базе которой был создан блог, Twitter, Tumblr и программа Skype.

3.9.1. "Russisk po Blindern" в Facebook.

Всего за время проведения эксперимента на странице проекта [Russisk po Blindern](#) было опубликовано 288 постов: 24 в августе, 43 в сентябре, 90 в октябре, 109 в ноябре и

22 за первые пять дней декабря. Поскольку для носителей норвежского языка английский может выступать в качестве языка-посредника, бóльшая часть публикаций являлась ссылками на дополнительные образовательные и информационные материалы на русском и английском языках. Оригинальные сообщения содержали тексты как на русском языке с проставленным ударением (для закрепления правильного варианта произношения русских слов), так и на норвежском с пояснительным переводом, толкованием новой лексики и краткими инструкциями.

Времязатраты на составление и размещение постов варьировались в зависимости от содержания: перепост новости или иллюстрации с проверкой фактов и дополнительными комментариями занимал от одной до пяти минут; самостоятельное составление публикации на определенную тему с подбором иллюстраций, их организацией в коллаж и переводом и/или комментарием отдельных лексических единиц мог занимать в среднем один астрономический час.



Скриншоты страницы проекта в Facebook.

С первых дней работы проекта на странице были представлены ссылки на озвученные базовые фразы на русском языке, на тренировочные аудиоматериалы по отработке ударения, на повторение русского алфавита со словами – примерами с проставленным ударением и озвученные скороговорки. В результате было размещено 25 ссылок на дополнительные аудиоматериалы. Также на странице были опубликованы 29 постов с русскими фразеологизмами на основе материалов словаря-справочника ”Russiske idiommer i billeder” (1988) с сопровождающими иллюстрациями,

представляющих как дословное, зачастую семантически абсурдное толкование идиомы, так и основное значение фразеологизма.



Примеры иллюстраций фразеологизмов из "Russiske idiomter i billeder".

Согласно предоставляемой Facebook статистике, число людей, отметивших страницу как «понравившуюся» и получавших автоматические уведомления об обновлениях, увеличивалось еженедельно, в то время как общее количество посетителей варьировалось в зависимости от внешних факторов (осенние каникулы, периоды перед проведением зачетов согласно учебному плану), а также от содержания публикуемых материалов. Посетители страницы представляли все возрастные группы по классификации Facebook (13 – 17 лет, 18 – 24 года, 25 – 34 года, 35 – 44 года, 45 – 54 года, 55 – 64 года, 65+ лет). Наиболее многочисленные возрастные группы посетителей страницы: 18 – 24 года (среднее количество за все время проведения эксперимента составило 25,4% от общего числа посетителей) и 25 – 34 года (38,5%). Статистика месторасположения по странам и городам (данные основаны на приблизительном местоположении места проживания пользователя): общее количество стран – 53, при наибольшем количестве посетителей из Норвегии (в среднем 75,3% от общего числа стран) из 48 населенных пунктов.

Статистические данные онлайн–эксперимента представлены в таблице 3:

Номер календарной недели.	Даты недели	Количество постоянных подписчиков	Охват за неделю (количество уникальных посетителей, просмотревших материалы страницы)				
			Макс./мин. количество посетителей	День недели с макс./мин. количеством посетителей	Наиболее многочисленные возрастные группы недели, %	Возрастные рамки наиболее многочисленных групп недели, лет	Посетители из Норвегии, %
38	17-23.09.	32	202/102	ВС/ ЧТ	47,7 23,8	25-34 18-24	73,5

39	24-30.09.	34	390/304	СР/ ВС	34,9 29,5	18-24 25-34	64,8
40	01-07.10.	49	469/266	ВС/ ПН	37,6 32,8	25-34 18-24	74,9
41	08-14.10.	61	532/429	СР/ ВС	34,4 31,6	25-34 18-24	77,9
42	15-21.10.	72	370/275	ПН/ ВС	42,9 26,4	25-34 18-24	76,6
43	22-28.10.	76	358/259	СБ/ СР	37,7 23,3	25-34 18-24	61
44	29.10.-04.11.	79	351/228	ПН/ ВС	36 25,4	25-34 18-24	82,5
45	05-11.11.	82	319/217	СБ/ ПН	42,5 24	25-34 18-24	80,9
46	12-18.11.	83	308/272	ПН/ СБ	43,6 18,1	25-34 18-24	75,5
47	19-25.11.	88	424/273	СР/ ВТ	37,9 27,5	18-24 25-34	80,2
48	26.11.-02.12.	92	532/265	ВС/ СР	45,3 16,2	25-34 18-24	75,5
49	03-09.12.	99	742/517	СР/ ВС	43,1 12	25-34 18-24	77,5

Таблица 3: Статистические данные онлайн-эксперимента в Facebook.

Несмотря на общий интерес к информации, необходимо отметить достаточно низкий уровень участия посетителей страницы в обсуждении публикуемых сообщений. Предположительно это связано с отсутствием вовлеченности в процесс выбора темы публикаций. Доказательством этого предположения может служить тот факт, что наибольшую активность студенты проявили в комментировании «Алфавитной игры», проводившейся в течение октября 2012 г., когда они были знакомы с условиями и целями проведения онлайн-задания. Также причиной недостаточно активного

комментирования публикаций может являться тот факт, что проект воспринимался не как потенциальный образовательный ресурс с возможностью участия в интерактивной коммуникации, но прежде всего как личная онлайн-страница, содержание которой пополнялось без видимого следования определенной учебной программе.

Мы также предполагаем, что на количество посетителей оказал влияние выбор норвежского языка языком комментариев к публикациям или сообщениям, в большинстве своем оформленных на русском языке. Такие успешные образовательные проекты в Facebook, посвященные русскому языку, как [Русский язык \(Russian\)](#) (более 14000 подписчиков), [Russificate. Learn Russian Online.](#) (более 12000 подписчиков), [russianforfree.com](#) (более 6000 подписчиков), [RusPod](#) (более 2500 подписчиков), [FunRussian.com](#) (более 2000 подписчиков) ведутся их авторами на английском языке. В ходе эксперимента с организацией страницы "Russisk po Blindern" в Facebook нашей целью стояло не привлечение как можно большего числа постоянных читателей, а определение отклика именно норвежской аудитории на подобное представление информации через социальную сеть.

Данные т.н. вирусного распространения (показателей того, какие публикации находят отклик у аудитории) свидетельствуют о том, наибольшей популярностью у читателей проекта пользовались ссылки на аудиоматериалы «по заявке», видеоматериалы о культурной жизни в России, «темы» (месяц русского алфавита, неделя русских сувениров), фразеологизмы, пословицы и поговорки, комментарии о явлениях разговорной речи, публикации о реалиях российской жизни, а также фотоподборки и коллажи, объединенные общей темой.

После непосредственного завершения эксперимента проект "Russisk po Blindern" в Facebook продолжил свое существование. Через три месяца был проведен онлайн-опрос с целью выявления предпочтений посетителей проекта. Результаты опроса подтвердили выбранную стратегию публикаций дополнительных материалов: наибольшее количество голосов набрали предложения размещения фразеологизмов, пословиц и крылатых фраз (16%) и позитивных новостей, не фигурирующих в основных СМИ (16%), информация о русской культуре и традициях (12%), явлениях разговорной речи и просторечия, о жаргоне (12%), о ежедневных событиях, касающихся жизни обычных людей (12%), а также ссылки на аудио- и видеоматериалы об изучении русского языка в Интернет (8%).



Примеры опубликованных материалов на странице проекта в Facebook.

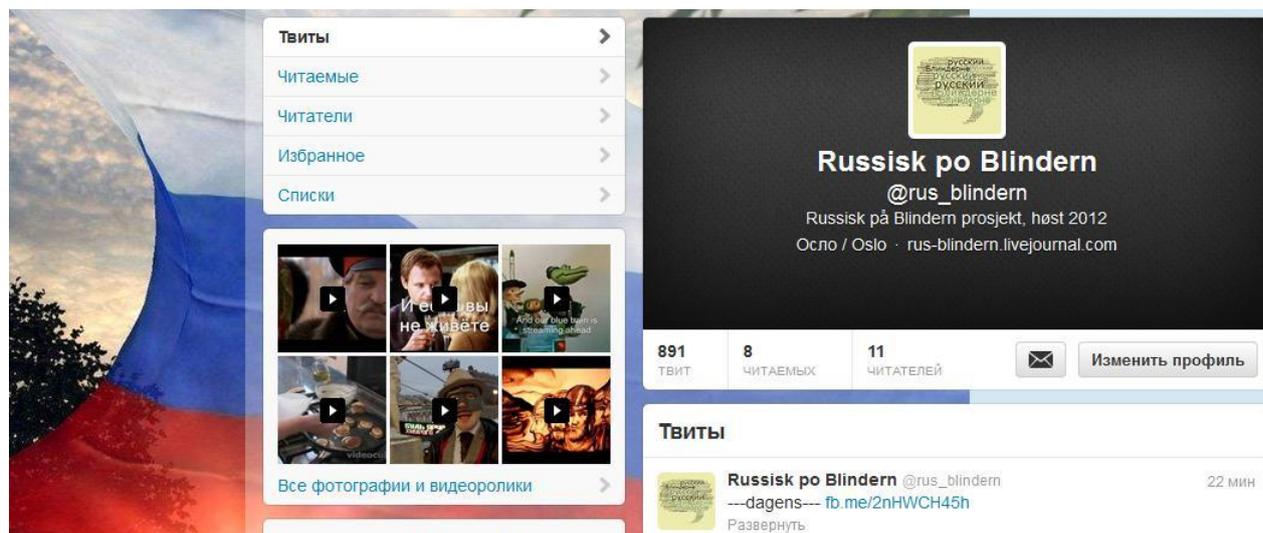
На момент завершения эксперимента статистика проекта была следующей:



Скриншот панели администратора проекта в Facebook.

Общее количество подписчиков и данные статистики подтверждают успех онлайн-проекта как дополнительного средства по обучению русскому языку.

3.9.2. ”@rus_blindern” в Twitter.



Скриншот главной страницы проекта в Twitter.

Одновременно с началом использования Facebook и Live Journal был также создан синхронизированный с ними аккаунт [@rus_blindern](#) в системе Twitter, которая является ресурсом для мгновенного обмена сообщениями или отправки коротких текстовых заметок (количество символов в одном сообщении ограничено 140 знаками). В основном из-за данного ограничения Twitter наиболее удобен для оповещений и ссылок на новости. Предполагалось, что новости, полученные посредством Twitter, могут послужить темами для речевых упражнений и обсуждений на «Ланчах...», помимо возможности практики письма через комментирование сообщений (твиттов). Перед началом проекта был проведен мониторинг использования хэштегов (слова или фразы, являющиеся темой сообщения, которые вместе с предшествующим символом # образуют активную ссылку) на языковую тематику: #russiskspråk, #russisk, #russianlanguage, #russian, #rki, #рки. Результаты показали, что данные темы охватывают минимальное количество твиттов. Тем не менее было принято решение сохранить аккаунт в Twitter для оценки возможности использования ресурса в качестве рассылки о новых публикациях в блоге и на Facebook с возможностью комментирования. За все время проведения эксперимента у аккаунта появилось только 5 фолловеров (читателей-подписчиков), среди которых двое участвовали в эксперименте. В то же время, по их признанию, для них Twitter не являлся основным каналом получения информации о новых публикациях проекта. В рамках учебного проекта ресурс был признан малоэффективным для использования на начальном этапе.

3.9.3. Блог "rus_blindern" на платформе Live Journal.

The screenshot shows the Live Journal interface for the user 'rus_blindern'. At the top, there's a navigation bar with links for 'ДНЕВНИК ЗАПИСИ', 'ФОРУМ', 'АРХИВ', 'ПОИСК/ПОМОЩЬ', and 'RSS'. The main content area displays the title 'Dagens idiom: НА НОСУ и НАСТУПАТЬ НА ПЯТКИ' and a cartoon illustration of a man with a long nose holding a string of vegetables, with a speech bubble saying '-УЖЕ НОВЫЙ ГОД НА НОСУ!'. Below the illustration are two definitions for the idiom 'НА НОСУ и НАСТУПАТЬ НА ПЯТКИ'. The page also includes a calendar, a list of tags, and a sidebar with navigation links.

Скриншот страницы проекта в Live Journal.

Для публикации сообщений бóльшего объема был создан блог [rus-blindern](#) на платформе Live Journal. Выбор платформы для блога был продиктован исключительно известностью ресурса в русскоязычном сегменте сети Интернет и лаконичностью интерфейса и не являлся следствием превосходства функциональных возможностей данной платформы над иными блог-ресурсами. Необходимыми условиями при выборе блог-платформы были допуск к просмотру содержания блога без регистрации в сообществе Live Journal, наличие функций редактирования, добавления иллюстраций, видеоматериалов и ссылок на внешние ресурсы, комментирования, системы тегов (активных ссылок на группы, по темам которых объединяется публикуемый материал) и возможности «отложенной публикации». Также в блоге была настроена автоматическая синхронизированная публикация сообщений (перепост) со страницы "Russisk po Blindern" в Facebook и аккаунта @rus_blindern в микроблоге Twitter.

Благодаря своим техническим характеристикам блог предоставляет широкие возможности для обучения письменным видам речевой деятельности и обладает

большим потенциалом для внедрения в учебный процесс в качестве дополнительного и/или вспомогательного ресурса коммуникации с учащимися.

3.9.4. "russiskpoblindern" в Tumblr.



Скриншот страницы проекта в Tumblr.

Формат сервиса Tumblr представляет собой сервис короткоформатного блога, допускающего публикацию текстовых сообщений, изображений, ссылок, цитат и аудио- и видео материалов непосредственно на платформе ресурса. Для использования всех возможностей микроблоггинга в Tumblr необходима регистрация, но при наличии активной ссылки на размещенный материал регистрация в системе для просмотра публикации необязательна. В рамках аккаунта [russiskpoblindern](#) в Tumblr были размещены (в том числе и по заявкам участников эксперимента) аудиоматериалы с записью скороговорок, текстов, тренировочных упражнений и озвученные списки новых слов, актуальных на текущий момент учебного процесса. Использование сервиса получило положительные отзывы среди участников эксперимента.

3.9.5. "russiskpoblindern" в Skype.

Skype является бесплатно распространяемой программой, позволяющей осуществлять голосовую (до 25 участников одновременно) и видеосвязь (до 10 участников) по протоколу IP, т.е. в сети Интернет между компьютерами, планшетами или смартфонами, на которых установлена программа. Дополнительные функции чата, обмена файлами, возможность подключения интерактивной доски и/или тандем-приложений делают программу одним из наиболее доступных способов передачи

информации в рамках учебного процесса. В компьютерной лингводидактике программа Skype рассматривается как эффективное средство обучения аудированию и говорению в рамках дистанционного образования.



Скриншот аккаунта проекта в Skype.

В середине эксперимента, уже после прохождения ВФК и параллельно введению материалов по коммуникативным темам, участникам было предложено использование программы Skype. Основными целями такого онлайн-взаимодействия были дополнительная возможность прямого контакта учащихся с преподавателем вне аудиторных занятий, тренировка спонтанной монологической и диалогической речи на основе пройденного по программе материала и чтение с комментариями преподавателя о фонетических и просодических ошибках в случае их возникновения. Идея была позитивно принята участниками эксперимента, часы и дни «открытой линии» были выбраны с учетом их общих пожеланий. Тем не менее, предложением воспользовался только один участник основной группы (для тренировки спонтанного разговора) и один участник контрольной группы (для письменных консультаций и тренировки навыков письменной речи в чате). Среди причин, по которым участники не использовали программу, приводились нехватка времени, неуверенность в своих способностях участвовать в диалоге, а также непривычность работы с преподавателем посредством прямого вербального контакта в Интернет.

3.10. Выводы по результатам проекта.

Основной целью нашего проекта являлась проверка гипотезы о целесообразности введения в учебный процесс использования ресурсов сети Интернет как средства эффективизации обучения говорению. По завершению эксперимента на основе анализа полученных данных мы пришли к выводу, что использование ИКТ оказывает положительный эффект на результаты учебного процесса.

Обмен аудиофайлами зарекомендовал себя как успешный подход к проверке и коррекции произношения, который позволил снять психологическое напряжение учащихся и предоставить им возможность неоднократного обращения к сохраненным данным с целью повторения усвоенного материала.

Положительный эффект от обмена аудиофайлами на этапе ВФК отметили семеро участников эксперимента (70%), в то время как только трое участников оценили влияние данного вида работы на произносительные навыки как нейтральное (30%). Работа по прослушиванию и записи тематических диалогов положительно повлияла на развитие разговорных навыков трех участников, четверо придерживались нейтрального мнения, и только один участник оценил данный вид самостоятельной работы как малоэффективный. Из это можно сделать вывод, что необходимо выделять бóльшее количество аудиторных часов для выработки и закрепления навыков аудирования и говорения. Это подтверждается статистикой удовлетворенности участников эксперимента развитием своих разговорных навыков по результатам участия в «Ланче...»: эффективность дополнительных неформальных встреч отметили 6 человек, в то время как четверо хотели бы участвовать в более академически организованной разговорной практике.

Страница проекта в социальной сети Facebook, блог и аккауты в Twitter и Tumblr, при более широких учебных возможностях для развития навыков письменных видов речи, являлись активными каналами связи с участниками эксперимента и виртуальными посетителями ресурсов, одновременно способствуя созданию привлекательного образа русского языка и поддержке интереса к его изучению.

Учитывая потенциал Skype как вспомогательного коммуникационного средства и причины неудачной попытки интеграции программы в учебный процесс, рекомендуется использование Skype в качестве обязательной составляющей занятий по фонетике с первых уроков по русскому языку. Разумеется, это несет дополнительные временные затраты со стороны преподавателя, но нам представляется рациональным привлечение студентов - носителей русского языка в качестве «заместителей» преподавателя в рамках работы по становлению произношения у сокурсников – иностранцев и по оценке их прогресса. Это позволит вовлечь всех студентов, вне зависимости от уровня владения русским языком, в учебный процесс, создать условия для более активной коммуникации в группах, усовершенствовать работу студентов в

лингвфонном кабинете, снизить уровень пропусков аудиторных занятий, индивидуализировать процесс обучения и выработать уверенность учащихся в области речевых навыков и использования ИКТ.

В рамках проекта "Russisk po Blindern", в связи с ограниченным количеством времени участников, потенциал применения наиболее доступных ресурсов сети Интернет не был реализован в полной мере. Так, у нас не было возможности проводить фонетические диктанты онлайн, включить в эксперимент разработку подкастов и интерактивных упражнений для отработки навыков произношения, записывать учебные видеоматериалы и протестировать эффективность ведения веблога (формат блоггинга, при котором вместо текстовых публикаций размещаются видеообращения) как части учебного процесса, оценить возможности интерактивного приложения IDroo во время сеансов онлайн-связи через Skype. Часть вышеназванных видов учебного сотрудничества уже приняты в качестве системы новых методических приемов обучения и успешно зарекомендовали себя в обучении, что несомненно является основанием для их включения в учебный процесс.

4. «Ланч в Блиндерне»

4.1. Методическая основа «Ланча в Блиндерне».

Центральной задачей методики преподавания РКИ является выработка коммуникативной компетенции. С методической точки зрения обучение речевой деятельности предполагает, с одной стороны, развитие автоматизированных навыков владения языком, а с другой – развитие творческих речевых умений и «чувства языка». При слабом владении языком учащийся испытывает страх неудачи, неуверенность в своем успешном участии в разговоре и, как следствие, нежелание применять свои знания в речевой ситуации. Поэтому задачей преподавателя является создание и расширение на занятии и вне его условий, «в которых у учеников возникает настоящая потребность использовать изучаемый язык в естественном общении» (Костомаров, Митрофанова, 1984, с. 103).

Опираясь на данное высказывание и руководствуясь мнением зарубежных исследователей (Norberg, 1994, с. 79) о необходимости организации благоприятной учебной среды и по возможности индивидуально-ориентированного обучения, учитывающего потребности и цели каждого из его участников, было принято решение о проведении еженедельных встреч в неформальной обстановке, получивших название «Ланч в Блиндерне». За исключением условий проведения данные встречи происходили в достаточно традиционной форме организации занятий по устной практике и не отличались использованием ИКТ. Тем не менее, данные встречи в условиях непосредственного контакта позволили выявить предпочтения и отношение участников эксперимента к использованию различных социальных платформ в рамках обучения говорению, а также предоставить участникам «Ланчей...» возможность дополнительной речевой практики на русском языке.

4.2. Организация, проведение и тематика «Ланчей...».

Поскольку рамки эксперимента ограничивали возможность проведения полноценных занятий в аудитории, встречи для осуществления дополнительной речевой практики для участников эксперимента проводились в кафе. Основными темами встреч были комментарии изучаемых на тот момент грамматических и

лексических явлений с примерами их использования в контексте реалий российской действительности. Встречи на «Ланче...» носили неофициальный характер, в связи с чем для общения был выбран разговорный стиль речи. По мере возникновения в ходе общения релевантных случаев употребления разговорных элементов внимание участников акцентировалось на фонетических и грамматических отличиях разговорного стиля от литературной нормы русского языка. Так, в разговорах активно использовались вопросительные и побудительные предложения, вводные слова, такие междометия, как вот (в значении «да»), ой, всё, да ну, ну-ну, ну вот, ага/угу/ого, ах, эх, бы, ну ладно; разбирались примеры намеренно сокращенных слов, присущих только разговорной речи: нэуд, комп, газирóвка, норм (вместо «нормально»); фонетических сокращений форм слов, таких как «спасибо» – [пас'йба]/[спс(б)]/[сп'ип], «пожалуйста» – [пж'алста], [плз]/[пжл], «привет» – [пр'иф]/[пр'у], «здравствуйте» – [здр'аст']/[здр'аст'э], [дарóва], [здарóф], «до свидания» – [пóк'и]/[пок], [пок'эдова], [досв'идóс], «очень» [оч], «ладно» – [лан]; намеренное несоблюдение редукции и ассимиляции, как, например, в словах «сейчас» – [ш'а]/[ш'ас], «сегодня» – [с'óдн'а], «чего» – [чво]/[чо], с пр'аздн[егом], красав[чег], жаргонизмы типа «превед», «сабж» (тема/человек), выдержки из пословиц и поговорок, фразеологизмы.

Всего было проведено 14 встреч, из которых два занятия (19 и 26 сентября 2013 г.) были посвящены подготовке к контрольному срезу по фонетике и проводились в формате аудиторного занятия. Среднее число присутствовавших на каждом «Ланче...» составляло 7 человек. Каждый «Ланч...» продолжался приблизительно один астрономический час.

Во время первых трех встреч, соответствовавших по времени прохождению ВФК, участникам «Ланча...» в игровой форме предлагались артикуляционные разминки и скороговорки и задания на смысловозначительную интонацию. С целью активизации изученного материала каждый участник выбрал себе новую «русскую языковую личность» и от ее лица рассказывал о своем русском «я», семье, городе, увлечениях и предпочтениях, друзьях, работе или учебе и т.д. Основной задачей «Ланчей...» на этом этапе являлось поощрение участников к использованию уже изученного материала в разговорной речи.

В октябре основной целью встреч на «Ланче...» было определено формирование коммуникативной компетенции за счет тренировки навыков естественной

диалогической речи и аудирования на основе тем учебника, дополнительных материалов, размещенных на страницах проекта в сети Интернет и тем и вопросов, заданных самими участниками встреч. После того, как участникам эксперимента были предложены дополнительные тематические материалы из учебного пособия под редакцией Н. Б. Каравановой «Говорите правильно!» Курс русской разговорной речи», до 40% времени каждого «Ланча...» отводилось на активное употребление нового лексического материала из прослушанных и самостоятельно изученных ситуативно-тематических диалогов. Так, например, при повторении темы «Ориентация в городе», участники «Ланча...» в форме ролевой игры с помощью карты Санкт-Петербурга объясняли друг другу в кратких диалогах, каким образом и куда можно добраться, чтобы посетить самые интересные достопримечательности города. Также на «Ланчах...» уделялось внимание речевому этикету и регистру общения в различных коммуникативных ситуациях.

Перед началом каждой встречи всем участникам основной группы давалась установка на приоритет содержания высказывания форме. Это было связано прежде всего с тем, что при несформированности речевых навыков на изучаемом языке участники коммуникации в условиях естественной спонтанной ситуации в первую очередь заостряют свое внимание на правильности высказывания в соответствии с изученными фонетическими и грамматическими нормами, а не на его содержании, что приводит к замедлению темпа речи и неуверенности в процессе говорения (Ryep, 2006, с. 24). Данная установка позволила не только снять психологическое напряжение от необходимости ведения разговора на изучаемом языке, но и привнести элемент реального общения:

4.3. Дополнительные и индивидуальные занятия.

На основе результатов текущей работы и пожеланий студентов в рамках «Ланча...» было принято решение о проведении дополнительных занятий по устной отработке изученного материала в более формальной атмосфере в аудитории, которые носили подготовительный, повторительный и обобщающий характер. Всего было проведено 8 дополнительных встреч: два общих занятия по отработке фонетических правил перед первым обязательным зачетом после прохождения ВФК, две индивидуальные встречи по подготовке к передаче устного зачета и четыре

тренировочных индивидуальных занятия с целью повторения пройденного материала в устной форме перед финальным экзаменом.

Два интенсивных занятия по обобщению изученного перед промежуточным зачетом материала по фонетике русского языка были организованы в традиционной форме аудиторного занятия по следующей схеме: за несколько дней до встречи участникам эксперимента были высланы по электронной почте 1) обзорные таблицы редукции гласных и звонкости – глухости согласных звуков русского языка, ассимиляции и изменениях русских согласных в корне под влиянием фонетических процессов; 2) списки изученной на тот момент лексики, объединенной по грамматическим категориям: имена существительные мужского, женского и среднего родов, имена существительные, употребляющиеся только во множественном числе, имена прилагательные, глаголы, наречия; 3) таблицы по организации и тренировке запоминания окончаний склонений и спряжений (с комментариями на норвежском языке). Занятия проходили в форме семинара, во время которых бóльшая часть времени отводилась на устное прочтение учащимися примеров и обсуждения причин того или иного фонетического явления.

Две индивидуальные встречи были проведены в середине ноября с учащимися со слабым уровнем речевой подготовки – Иваном и Даниилом. Оба студента выражали крайнюю степень неуверенности в своих речевых навыках и возможности успешной передачи зачета. Учащиеся зачитывали незнакомые тексты вслух и ими были допущены те же речевые ошибки, которые наблюдались у них в начале работы по обмену аудиофайлами: от ошибок в артикуляции звуков и прочтения слов без соблюдения правил редукции и уподобления до сложностей с делением многосложных слов на слоги, неправильной постановки ударения и невнимания к правилам согласования в роде и числе имен существительных и прилагательных.

За неделю до финального экзамена всем участникам эксперимента были разосланы обобщающие материалы по пройденным темам: списки изученной в течение семестра лексики, разделенной по грамматическим категориям, и списки глаголов с предлогами, объединенных по признаку управления определенным падежом, и примерами употребления. Помимо этого были составлены две сводные таблицы: падежных окончаний имен существительных и прилагательных и спряжения глаголов.

Одновременно учащимся была предложена возможность индивидуальной консультации, во время которой можно было задать любые вопросы по пройденному в течение семестра материалу, закрепить грамматические и коммуникативные навыки в процессе устного выполнения упражнений, подобранных с учетом индивидуальных потребностей, а также использовать время занятия для практики говорения на русском языке. Из десяти участников эксперимента пятеро воспользовались данным предложением. Злата и Инга решили объединить время консультаций и отработать произношение числительных, склонение и согласование имен существительных и прилагательных в роде, числе и падеже и употребление глаголов движения с учетом их спряжения по временам и числам. Иван проявил наибольшую заинтересованность в повторе грамматического согласования. Тимофей и Дмитрий выразили желание использовать занятие для свободной коммуникации.

4.4. Итог проведения «Ланчей...».

Идею проведения неформальных внеаудиторных встреч участники эксперимента приняли с интересом. Все участники отметили, что на встречах им была предоставлена возможность получить интересующую их информацию, шестеро из десяти использовали в разговорах во время «Ланчей...» новую лексику, а половина опрошенных заявила, что встречи на «Ланче...» способствовали развитию навыков говорения. Одним из наиболее успешных участников несколько раз были высказаны пожелания увеличения академической составляющей «Ланчей...», вплоть до организации аудиторных занятий по активной устной отработке изученного речевого материала с целью максимального увеличения практики говорения. При этом пятеро участников из основной группы ответили, что они не чувствовали себя достаточно уверенными в своих языковых знаниях и умениях, чтобы «решиться» на участие в разговоре неучебного характера. В комментариях к опросу некоторые участники отметили, что в рамках традиционного учебного процесса им не хватает подобных неформальных встреч. Эти данные позволяют сделать вывод об успешности организации дополнительной практики разговорных навыков в неформальной обстановке с носителями языка и дают основание для рекомендации включения таких занятий-встреч в учебный процесс, а также заявляют о необходимости выделения дополнительных аудиторных часов для устной практики под руководством преподавателя.

5. Заключение.

На сегодняшний момент существует огромное количество исследований о возможностях и востребованности компьютерных и мобильных технологий с точки зрения эффективизации учебного процесса преподавания иностранных языков. Но при всей разработанности методики преподавания до сих пор актуальным является утверждение методистов о том, что «...между изучением языка и действительным общением – своего рода пропасть». (Костомаров, Митрофанова, 1984, с. 102). Даже в условиях модернизации учебного процесса, тестирования и разработок приемов применения новейших технологий по-прежнему сложной является задача преподавателя обеспечить наиболее продуктивный подход к передаче знаний, которые учащийся сможет трансформировать в навыки активного участия в коммуникации на изучаемом языке.

В данном исследовании была предпринята попытка решить ряд вопросов, связанных с повышением эффективности обучения устным видам речевой деятельности с привлечением ИКТ на начальном этапе изучения русского языка норвежскоговорящими учащимися. Проведенный эксперимент позволил подтвердить высказанную в начале работы гипотезу и сформулировать следующие результаты:

- благодаря своей доступности ИКТ обладает большим образовательным потенциалом и его применение в сфере преподавания РКИ открывает новые возможности организации учебного процесса, который интенсифицируется благодаря учету индивидуальных особенностей и потребностей учащихся;
- за счет уменьшения затрат людских и материальных ресурсов увеличивается эффективность обучения;
- информационные и коммуникативные ресурсы сети Интернет в условиях отсутствия языковой среды являются мощным средством мотивации учащихся и формирования у них потребности и умения работы с аутентичными материалами и взаимодействия с носителями языка.

Оглядываясь назад на проведенную работу со студентами и учитывая полученный опыт, мы бы хотели ответить на вопрос: «Возможна ли организация учебного процесса

с помощью ИКТ таким образом, чтобы вовлечь учащихся в активную устную коммуникацию с первого же занятия?» Наш ответ – убежденное «да». Для ускорения приобретения навыков аудирования мы предлагаем вводить прослушивание аудиозаписей базовых коммуникативных тем уже в период прохождения ВФК, закрепляя полученные знания на дополнительных (вне)аудиторных занятиях, привлекать ресурсы студентов – носителей языка и использовать возможности обмена аудиофайлами для контроля овладения речепроизводительными навыками изучающих язык; для активизации речевых умений предлагаем выполнение учащимися упражнений в устной форме с их аудиозаписью, еженедельное участие в учебных аудиоблогах, привлечение ресурсов Skype для устной групповой работы и т.д. При изучении русского алфавита мы считаем целесообразным одновременно знакомить учащихся с раскладкой русскоязычной клавиатуры и предлагать им оформление части домашнего задания в формате электронного документа, используя различные шрифты как с прямым, так и курсивным начертанием, тренируя тем самым навыки чтения, орфографии и использования кириллицы в онлайн-коммуникации. Также эффективным коммуникативным заданием мы считаем задачу самостоятельного поиска учащимися информации (аудио-, видео-, текстовой, иллюстративной) в русскоязычном сегменте сети Интернет для составления своего учебного портфолио. При этом наилучшие результаты от дополнительной работы с привлечением ИКТ и поддержание учебной мотивации учащихся достигаются при учете данного вида учебной деятельности в качестве составляющей итоговой оценки (Hamada, 2012, с. 105; Unterrainer, 2012, с. 300).

Мы надеемся, что проведенная нами работа помогла участникам эксперимента преодолеть пропасть неумения выразить себя на русском языке и способствовала развитию и укреплению их коммуникативных навыков в общении с русскоязычными собеседниками, а наш проект в социальных сетях онлайн содействовал поддержанию интереса к русскому языку и его изучению. Нам бы хотелось верить, что полученные и разработанные нами материалы смогут быть использованы в рамках создания комплекса учебных пособий, ориентированных на носителей норвежского языка, или при разработке учебных программ по РКИ в рамках учебных заведений в Норвегии.

Библіографія.

- Andersen, H. 1986, *Thai – norsk: kontrastiv fonologisk analyse for lærere som underviser i norsk som andrespråk*. Oslo.
- Appel, C., Robbins, J., Moré, J. & Mullen, T. 2012, Task and Tool Interface Design for L2 Speaking Interaction Online. In L. Bradley, S. Thouësny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden. 22-25 August 2012, Proceedings*. Dublin, Ireland; Voillans, France: © Research-publishing.net URL: <http://research-publishing.net/publications/2012-eurocall-proceedings/> [Дата прочтения 10.03.2013].
- Breivik, J. 09.02.2012, *Hvor digital er høyere utdanning?* URL: <http://www.forskerforum.no/wip4/hvor-digital-er-hoeyere-utdanning/d.epl?id=1219737> [Дата прочтения 12.04.2013].
- Chan, W. M., Chen, I. R. & Döpel, M. 2011, Podcasting in foreign language learning: Insights for podcast design from a developmental research project. In M. Levy, F. Blin, C. Bradin Siskin & O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning* (pp. 19-37). Routledge. New York, London.
- Dam, H. 1996, Hvordan arbeide med muntlig formidling i skolen? i *Norsklæreren: tidsskrift for språk og litteratur*. Landslaget for norskundervisning (LNU) - (bind-/heftenr. 20 (1996) nr. 3), s. 13-17.
- Dubrovin, M. I. (red.) 1988, *Russiske idiommer i bilder*. Russkij jazyk. Moskva.
- Elevenes fagvalg - statistikk og analyse*: URL: <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/sprakvalg/elevenes-fagvalg---statistikk-og-analyse> [Дата прочтения 12.04.2013].
- Grüters, R., Langseth, I. 2009, Å være digital i fremmedspråk. i Otnes, H. (red.), *Å være digital i alle fag*, Universitetsforlag. Oslo.
- Hamada, M. 2012, A Facebook Project for Japanese University Students: Does It Really Enhance Student Interaction, Learner Autonomy, and English Abilities? In L. Bradley, S. Thouësny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden. 22-25 August 2012, Proceedings*. Dublin, Ireland; Voillans, France: © Research-publishing.net URL: <http://research-publishing.net/publications/2012-eurocall-proceedings/> [Дата прочтения 10.03.2013].
- Hagesæther, P. V. 2013, *Løsningene som erstatter skolebøkene*. Aftenposten, №28 от 29 января 2013 г., с 4-5 (печатное издание).
- Hagesæther, P. V. 29.01.2013, *Flere får bruke Internett på eksamen*. URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Flere-far-bruke-Internett-pa-eksamen-7101461.html> [Дата прочтения 30.01.2013].

- Harnæs, L. A. 2008, Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. i Selj E., Ryen E. (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Capellen Akademisk Forlag, Oslo.
- Heimdal, M. 01.06.2010, *Facebook i norskstimen*. URL: <http://dt.no/nyheter/facebook-i-norskstimen-1.5339469> [Дата прочтения 13.06.2013].
- Hvenekilde, A. (red.) 1990, *Med to språk. Fem kontrastive språkstudier for lærere*. Cappelen Forlag, Oslo.
- Hvattum, M. 10.06.2013, *Derfor får denne mattelæreren bedre resultater*. URL: <http://www.tv2.no/nyheter/innenriks/derfor-faar-denne-mattelaereren-bedre-resultater-4060458.html> [Дата прочтения 14.06.2013].
- ICT Status 2011*. URL: http://norgesuniversitetet.no/files/ict_status_2011_0.pdf [Дата прочтения 14.04.2013].
- Ikt i norskopplæringa for vaksne innvandrere* / INOVI, 2005. URL: http://www.vox.no/upload/Nedlastingssenter/NN_INOVI_sec2.pdf [Дата прочтения 14.04.2013].
- Kristoffersen, G. 2000, *The phonology of Norwegian*. Oxford, University Press.
- Krumsvik, R. J. 2009, Ein ny digital didaktikk. i Otnes, H. (red.), *Å være digital i alle fag*, Universitetsforlag, Oslo.
- Langberg, Ø. K. 15.03.2013, *Hun har verdens beste lærere hjemme i stuen*. URL: <http://www.aftenposten.no/okonomi/Hun-har-verdens-beste-larere-hjemme-i-stuen-7148423.html> [Дата прочтения 15.03.2013].
- Lie, S. 2005, *Kontrastiv grammatikk: med norsk i sentrum*. Novus. Oslo.
- Lund, A. 2009, Å være digital i engelsk. i Otnes, H. (red.), *Å være digital i alle fag*, Universitetsforlag, Oslo.
- Manne, G., Helleland, H. 1991, *Kommunikasjon i språkundervisningen*. Fag og kultur. Oslo.
- Norberg, P. F. (red) 1994, *Norskopplæring for innvandrere: Oslo, 7.-8. oktober 1994*. Statens ressurs- og voksenopplæringssenter; Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Trondheim.
- Norberg, P. F., Lyngsnes, K. 2008, *Dette er en ny verden for meg: didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Tapir akademisk forlag. Trondheim.
- Norberg, P. F. 2001, *Sluttrapport fra prosjektet Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001*. VOX. Trondheim.
- Nordenstam, T. G. 2012, *Azbuka. Lærebok i russisk*. Akademika forlag, Oslo.

Obari, H., Lambacher, S. 2012, Improving the English Proficiency of Native Japanese Via Digital Storytelling, Blogs, and e-Mobile Technologies. In L. Bradley, S. Thouésny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden. 22-25 August 2012, Proceedings*. Dublin, Ireland; Voillans, France: © Research-publishing.net URL: <http://research-publishing.net/publications/2012-eurocall-proceedings/> [Дата прочтения 11.03.2013].

Ryen, E. 2006, Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk. I Hagen, J. E., Tenfjord, K. (red.) *Andrespråksundervisning: teori og praksis*. Ad notam Gyldendal. Oslo.

Sidwell, D. 1984, *Teaching languages to adult*. Centre for Information on Language Teaching and Research. London.

Sivertsen, E. 1988, *Fonologi. Fonetikk og fonemikk for språkstudenter*. Universitetsforlaget. Oslo.

Språk åpner dører – evaluering, 2009. URL: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ramboll/Sprak-apner-dorer--evaluering-2009/> [Дата прочтения 12.04.2013].

Strandskogen, Å.-B. 1979, *Norsk fonetikk for utlendinger*. Gyldendal. Oslo.

Unterrainer, E. M. 2012, Mobile Learning in Foreign Language Learning: Podcasts and Lexicon Acquisition in the Elementary Instruction of Italian. In L. Bradley, S. Thouésny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden. 22-25 August 2012, Proceedings*. Dublin, Ireland; Voillans, France: © Research-publishing.net URL: <http://research-publishing.net/publications/2012-eurocall-proceedings/> [Дата прочтения 11.03.2013].

Азимов Э.Г., Самуйлова Н. И., Шамшин Л. Б. 1994, *ТСО на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного*. В «Русский язык за рубежом», 1994, № 2, с. 63-68.

Акишина А. А., Каган О. Е. 2002, *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*. Русский язык Курсы. Москва.

Архангельская, А. Л. 2007, *Электронный вводно-фонетический курс по русскому языку для иностранных учащихся: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»*. Рос. ун-т дружбы народов. Москва. URL: <http://leb.nlr.ru/edoc/283913/Электронный-вводно-фонетический-курс-по-русскому-языку-для-иностраных-учащихся> [Дата прочтения 25.03.2013].

Балыхина Т. М. 2007, *Методика преподавания рки как неродного, нового. Учебное пособие для преподавателей и студентов*. Издательство Российского университета дружбы народов. Москва.

- Баркова Т., П., Шахова Л. А. 2006, *Работаем самостоятельно!:* Учебное пособие. Издательство Тамбовского государственного технического университета. Тамбов.
- Берков В. П. 2006, *Новый большой русско-норвежский словарь.* «Живой язык». Москва.
- Вагнер В. Н. 2001, *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по спец. «Филология».* Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. Москва.
- Винокур Т. Г. 1993, *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения.* Наука. Москва.
- Вятютнев М.Н. 1977, *Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах.* В «Русский язык за рубежом», 1977, №6. С.38-45.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. 2006, *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика.* Академия. Москва.
- Гинчук А. П. 2005, *Русский язык – давайте знакомиться. Пособие по развитию устной речи иностранцев начального этапа обучения.* ИрГТУ. Иркутск.
- Дудакова Л.Н., Журавкова Г.Ф. 2008, *Повтори еще раз. Учебно-методическое пособие (базовый уровень).* ИГЛУ. Иркутск.
- Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. 2011, *Фонетика: от А до Я: Учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов (в 2-х частях).* КГМУ. Казань.
- Земская Е. А. 2011, *Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие.* Флинта: Наука. Москва.
- Караванова Н. Б. 2006, *Говорите правильно!:* Курс русской разговорной речи (для говорящих на английском языке). Русский язык. Курсы. Москва.
- Кирш Т. К., Крылова Н. Г., Мельникова Л. В. 1988, *Русская речь – интенсивно. Книга для учащегося.* Издательство «Русский язык». Москва.
- Клобукова Л. П., Михалкина И. В. 03.12.2002, *Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации.* URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255 [Дата прочтения 09.11.2012].
- Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. 1984, *Методическое руководство для преподавателей русского языка.* Издательство «Русский язык». Москва.

- Крючкова Л. С., Дунаева Л. А., Левшина Н.Н. 2009, *Говорим по-русски без переводчика: Интенсивный курс по развитию навыков устной речи*. Флинта: Наука. Москва.
- Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. 2009, *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ*. Русский как иностранный. Москва.
- Лебедева Ю. Г. 1986, *Звуки, ударение, интонация: Учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев*. Издательство «Русский язык». Москва.
- Лебединский С.И., Гербик Л. Ф. 2011, *Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие*. БГЭУ. Минск.
- Лысакова И. П. 2007, *Мы говорим по-русски: Учебное пособие*. ООО «Книжный дом». Санкт-Петербург.
- Любимова, Н. А. 1982, *Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков*. Русский язык. Москва.
- Милованова И. С. 2000, *Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения*. Флинта. Москва.
- Миловидова, О. В. 2007, *Моделирование процесса коммуникативно- прагматического обучения русскому языку как иностранному в формате русско-финского сетевого диалога: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»*. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб. URL: <http://leb.nlr.ru/edoc/306475/Моделирование-процесса-коммуникативно-прагматического-обучения-русскому-языку-как-иностранному-в-формате-русско> [Дата прочтения 25.03.2013].
- Новикова Е.В. 2006, *Артикуляция звуков в графическом изображении: Учебно-демонстрационный материал*. Издательство ГНОМ и Д. Москва.
- Пассов Е. И. 1991, *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Просвещение. Москва.
- Филиппова, Е. М. 2006, *Компьютерные технологии в самостоятельной работе иностранных студентов на начальном этапе высшего профессионального образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»*. С.-Петерб. гос. политехн. ун-т. Санкт-Петербург. URL: <http://leb.nlr.ru/edoc/150477/Компьютерные-технологии-в-самостоятельной-работе-иностраннных-студентов-на-начальном-этапе-высшего-профессионального> [Дата прочтения 23.03.2013].

Формановская Н.И. 2002, *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*.
Издательство «Русский язык». Москва.

Шибко, Н. Л. 2011, *Методика обучения русскому языку как иностранному: учебно-методический комплекс для студентов-иностранцев нефилологических специальностей*. БГУ. Минск.

Шмыгина А. М. 2012, *Лингводидактические основы обучения говорению на иностранном языке*. URL:
http://www.mami.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14_53.pdf [Дата прочтения 07.11.2012].

Щукин А. Н. 2003, *Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов*. Высшая школа. Москва.

Интернет-ресурсы.

Audacity 2.0.3.: <http://audacity.sourceforge.net/>

CALICO (the Computer-Assisted Language Instruction Consortium):
<https://calico.org/page.php?id=505>

Coursera: <https://www.coursera.org/courses>

DOTS (Developing Online Teaching Skills): <http://dots.ecml.at/>

EUROCALL (the European Association for Computer Assisted Language Learning):
<http://www.eurocall-languages.org/>

Flickr: <http://www.flickr.com/>

Fun Russian:
https://www.facebook.com/FunRussian.com?fref=pb&hc_location=profile_browser

Glogster: <http://edu.glogster.com/>

HotPotatoes: <http://hotpot.uvic.ca/>

Khan Academy: <https://www.khanacademy.org/>

LAME MP3: <http://lame.sourceforge.net/>

Lang-8: <http://lang-8.com/>

Learning Space: The Open University: <http://www.open.edu/openlearn/>

MOOC (Massive Open Online Courses):

- 1) <http://www.mooc-list.com/>

- 2) <https://www.coursesites.com/webapps/Bb-sites-course-creation-BBLEARN/pages/mooccatalog.html>
- 3) <http://www.educause.edu/library/massive-open-online-course-mooc>

Moodle: <https://moodle.org/>

Nettspråk: <http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/>

ProGr@mm kontrastiv – Deutsch-Norwegisch:

<http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/tysk/>

TED: <http://www.ted.com/>

The RuN-Euro Corpus: <http://www.nevmenandr.net/run/index.php>

RusPod: https://www.facebook.com/RusPod?fref=pb&hc_location=profile_browser

russianforfree.com:

https://www.facebook.com/russianforfree?fref=pb&hc_location=profile_browser

Russificate. Learn Russian Online.:

https://www.facebook.com/RussianOnSkype?fref=pb&hc_location=profile_browser

”Russisk po Blindern”:

- 1) <https://www.facebook.com/RussiskpoBlindern?ref=hl>
- 2) https://twitter.com/rus_blindern
- 3) <http://rus-blindern.livejournal.com/>
- 4) <http://russiskpoblindern.tumblr.com/>

Wiki:

- 1) <http://www.wikispaces.com/>
- 2) <http://wikisineducation.wetpaint.com/>

Портал дополнительных электронных ресурсов Университета г. Осло по французскому, итальянскому, португальскому и испанскому языкам:

<http://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak>

Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ»: <http://www.intuit.ru/>

Русский язык (Russian):

https://www.facebook.com/RussianLng?fref=pb&hc_location=profile_browser

Яндекс Картинки: <http://images.yandex.ru/>

Приложение 1. Рекомендованные участникам упражнения для закрепления фонетических навыков.

«Ы boot camp».

BI pod ударением / ы i trykksterk stavelse: Мышка с мышкой под мышкой.

Husk å gjespe først! → Мы, мышь, мыть, мы́ло, мысль, мы́ща, ты, четы́ре, ты́ква, ты́сяча, Крым, ры́ба, ры́нок. Быть, был, дым, бы́стро, бык, быт, забы́ть, обы́чно, ды́ня.

Сын, сыр, сыпь, сы́тный, пыль.

Вы, вы́лет, вы́думка, вы́дача, вы́годный, вы́бросить, вы́веска, вы́вод, вы́ход, вы́воз, вы́глянуть, вы́дох, вы́звать, вы́зов, вы́нести, вы́пить, вы́плата, вы́полнить, вы́разить, вы́расти, вы́ставка, вы́ставить.

Лы́жи, жи́знь, жи́дкость, маши́на, ши́ны, ножи́, жи́р, жи́ть, ши́ть, общежи́тие, жи́тель, ши́рма, ши́шка, карандаши́, мыш́и.

Substantiver i flertall: по́лы, отцы́, вы́боры, сто́лы, коты́, зонты́, часы́, носы́, цветы́.

Об И́ндии, из И́ндии, в И́ндии, к И́ре, об И́ре.

BI i trykksvak stavelse / ы в безударном слоге:

Му́зыка.

Substantiver i flertall: газе́ты, шко́лы, фруќты, авто́бусы, се́стры, студе́нты, инже́неры, ла́мпы, журна́лы, магази́ны, рома́ны, расска́зы, телеви́зоры, дикта́нты, мину́ты, у́лицы.

Adjektiver i entall, hankjønn: стра́шный, страна́нный, центра́льный, свободо́нный, пе́рвый, пя́тый, деся́тый, ра́зный, совреме́нный, скучный, краси́вый, кру́глый, весе́лый, бе́лый.

Глаголы: умыва́ть, уплыва́ть, накрыва́ть, ужина́ть, спра́шивать, забыва́ть.

Как вы пожива́ете, ле́кция, Шве́ция, жиле́т, у́жин, це́на, же́на, шепта́ть, шесто́й, ше́стьдесят, ше́стьсо́т, четы́ре мину́ты шесто́го, что́бы, е́сли бы.

Из Ита́лии, из Индонезии, из Ирла́ндии, из Исла́ндии, в Ира́не, говори́т Ива́н, оте́ц и сын, брат и сестра́.

Противопоставление [ы] и [и]: би́ть – бы́ть, ви́ть – вы́ть, следя́ – следя́, грози́ – грози́, клик – кляк, мы́ло – мы́ло, пил – пы́л, сгоря́ – с горя́, ты́кать – ты́кать.

Молодцы́!

[е], [и], [ы] после твердых шипящих и ц.

е в ударной позиции – [э]:

Жёртва, жёнщина, жёмчуг, Жёня, шёя, шёлест, шерсть, шесть, цёрковь, цённость, цёны, цёлый, цель, центр, процент, в конце, акцент, концерт.

е в безударной позиции – [ы]:

Желание, желатин, желёзо, жених, свежесть, шевелить, Шекспир, шериф, эшелон, шестой, шелестеть, оценить, Цейлон, целовать, цемент, цензура, центральный, цепочка, по улице.

и произносится как [ы]:

в ударной позиции:

Цирк, цифра, циркуль, пассажир, дружить, дорожить, жить, скажите, машина, шишка. Поспешишь – людей насмешишь. + бойцы, борцы, концы, кузнецы, молодцы, огурцы, отцы, скворцы.

в безударной позиции:

Агитация, делегация, демонстрация, иллюстрация, консультация, конференция, лекция, организация, позиция, революция, станция, цивилизация, традиция, циклон, цилиндр, циркуляр, цитата, шизофреник, шимпанзе, широкий, у Саши, у Алеши, у Миши, у Гриши, у Паши, у Маши, у Даши, у Сережи, дрожки, животное, живой, продажи, свежий, ужин, льжи, живот, жилет, жираф + цыган, цыпленок.

Сочетания согласных на закрепление [ц]:

-дс-: наследство, городской, садоводство, благородство, средство, родство, Железноводск, Кисловодск;

-дц-: двадцать, тридцать, двенадцать;

-тс-: богатство, советский, братский, детство;

-тц-: отца, братца, отцепить;

-тся как [-ца]: называется, находится, нравится.

Упражнения на различение [л] и [л'].

По-норвежски: perle, Karl, dårlig, ærlig, lunsj, helg, hjelp, asyl, batalje, barsel, edel, eventuell, automobil, gammel, stol,

По-русски: бинóкль (kikkert), кисéль (rødgrøt), метéль (snøstorm), медáль (medalje), моль (møll), ноль (null), стéбель (stilk), соль (salt), тóполь (poppe), туннéль (tunnel), ўголь (kull), фасóль (bønner), цель (mål), щель (sprekk), щавéль (syre), шаль (sjal), шинéль (militærkappe), пыль (støv), постéль (seng), мéбель (møbler), ковýль (fjærgras), кítель (uniformsjakke), жаль (/det er/ synd), мысль (tanke), рубль (rubel), боль (smerte), даль (avstand), июль (juli), апрéль (april), стиль (stil), писáтель (forfatter), руковóдитель (sjef), преподавáтель (lærer).

+ большóй (stor), сýльный (sterk), национа́льный (nasjonall), скóлько (hvor mye), пальтó (kåpe), Пóльша (Polen), пóльза (bruk, nytte), дáльше (videre), нельзý (ikke lov/ umulig).

Позиция «разделительного» ь перед [j]:

ля – лья: земля – Улья́на (jord – Uļjana), Ко́ля – ко́лья (Kolja (Nikolaj) – peler), У́ля – стúлья (Uļja (Uļjana) – stoler),

ле – лье: билéт – ательé (billett – atelier, systue);

ли – льи: лист – Ильи́ (blad – Iļja sin (i genitiv);

лэ – лье: лёд – бельё́ (is – sengetøy), по́ле – весéлье (mark/åker – gøy);

лю – лью: полю́ – полью́ (/jeg/ luker bort – /jeg/ skal vanne);

Твердость – мягкость [л], влияющая на лексическое значение:

ел – ель (spiste – furu), был – былъ (var – virkelig hendelse, sann fortelling),

дал – даль (ga – det fjerne), стал – сталь (ble – stål),

мел – мель (kritt – grunne), волна́ – вольна́ (bølge – /hun er/ fri (gammeldags),

ўгол – ўголь (hjørne – kull), цел – цель (hel (kort adj.) - mål),

пóлка – пóлька (hylle – polsk kvinne).

Е в ударных и безударных слогах.

Редуцированный е ([и], перед и – [ы]) в безударных слогах подчеркнут.

Под ударением:

[б']эргене	< Б[э]ргене,	Анд[р']эй	< Андр[э]й,
га[з']эта	< газ[э]та,	г[д']е	< гд[э],
инте[р']есный	< интер[э]сный,	[л']экция	< л[э]кция,
[п']эсни	< п[э]сни,	му[з']эй	< муз[э]й.

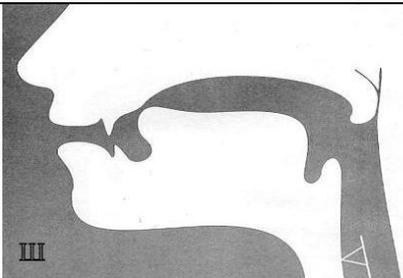
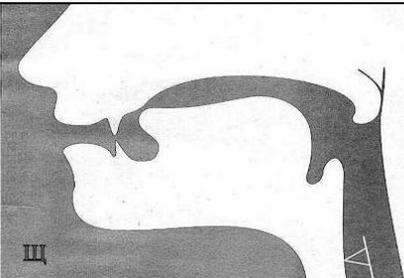
В безударной позиции:

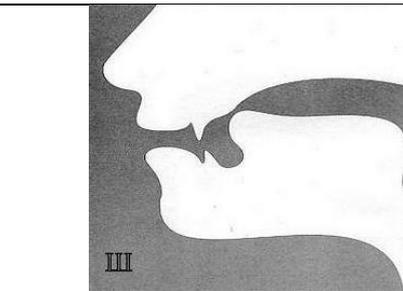
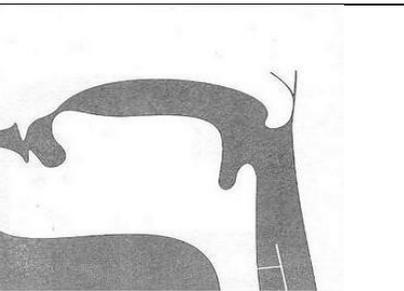
А[л']эксéй	< Ал[э]ксей,	А[л']эксáндр	< Ал[э]ксандр,
[л']еоníд	< Л[э]онид,	О[л']эгович	< О[лэ]гович,
[с']эргéй	< С[э]ргей,	[jэ]катерíна	< [э]катерина,
в шкó[л']е	< в шко[лэ],	внимá[т']е[л']но	< внимат[эл]но,
[д']елá	< д[э]лá,	[д']элает	< д[э]лает,
дава́й[т']е	< давайт[э],	о де́[л']е	< о дэл[э] (деле),
[л']ежа́т	< л[э]жат,	к [н']ему́	< к н[э]му,
ма́[л']е́нькая	< мал[э]нькая,	[т']егра́дь	< т[э]градь,
тан[ц']ева́ть	< та́нц[е]вать,	бо́[л']е[л]я	< бо́л[ээ],

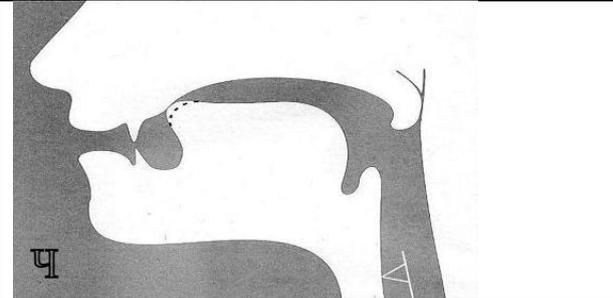
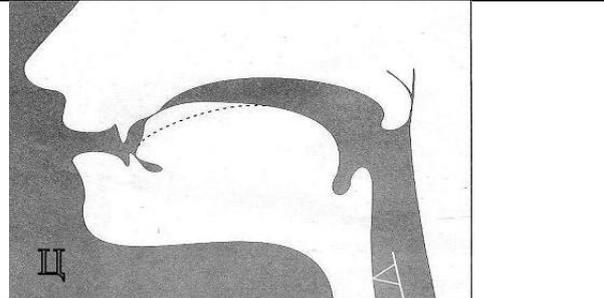
OBS!

ц[э́]лом	< ц[э]лом,	по[э́]тому	< по[э]тому.
----------	------------	------------	--------------

Упражнения на различение шумных согласных ж, ш, щ, ц, ч.

 <p style="text-align: center;">Ш</p>	 <p style="text-align: center;">Щ</p>
<p>Кó<u>ш</u>ка, ба́бушка, шка<u>ф</u>, шкóла.</p> <p><u>Ш</u>аль, шаг, шар, ша́хта, ша́йба, ша́пка, ша́хматы, уша́нка, лоша́дка, лапша́, больша́я, дыша́ть.</p> <p><u>Щ</u>елк, шóрох, петушóк, порошóк, пушóк, мешóк, большóй, шéпот, нашёл, шёл, пришёл, ушёл + шов, шок, шокола́д – [шo]</p> <p><u>Ш</u>ея, шей, решéние, оше́йник – [шэ]</p> <p><u>Ш</u>ить, шíло, шíре, пиши́, камыши́, кувши́н, ерши́, малыши́, оши́бка, маши́на, шíли, реши́ли – [шы]</p> <p><u>Ш</u>у́тка, Шу́ра, шу́тит, шум, мишу́тка, шу́ба, пишу́, дышу́, прощу́, ношу́ – [шу].</p>	<p>Пла<u>щ</u>, бор<u>щ</u>, това́ри<u>щ</u>, óвощ, по́мощь.</p> <p>Про<u>щ</u>а́й, уго<u>щ</u>а́й, <u>с</u>ча́стье [ш’].</p> <p><u>Щ</u>ё<u>к</u>и, щёт<u>к</u>a – [ш’o].</p> <p>Воо<u>б</u>щé, о<u>б</u>щéние, соо<u>б</u>щéние – [ш’э].</p> <p>И<u>щ</u>и́, пла<u>щ</u>и́, óвощи – [ш’и].</p> <p><u>Щ</u>у́<u>к</u>a, и<u>щ</u>у́, про<u>щ</u>у́ – [ш’у].</p>

 <p style="text-align: center;">Ш</p>	 <p style="text-align: center;">Ж</p>
<p>Му<u>ж</u>, ста<u>ж</u>, у<u>ж</u>, эта́<u>ж</u>, бага́<u>ж</u>, но<u>ж</u>, ло<u>ж</u>ка – alle [ш].</p> <p><u>Ж</u>а́ба, жа<u>ль</u>, жа́лоба, жа́лко, жа́рко, жа́бры, жа́тва, пиа́ма, бежа́ть, дрожа́ть, лежа́ть, вожа́к, ежа́та, жа<u>р</u>, пожа́р, пожа́рник, урожа́й, ко́<u>ж</u>a.</p> <p><u>Ж</u>ёлудь, жёл<u>т</u>ый, <u>Ж</u>óра, фла<u>ж</u>о́к, пиро<u>ж</u>о́к, дру<u>ж</u>о́к, лужо́к, кры<u>ж</u>о́вник, бере<u>ж</u>о́к – [o].</p> <p><u>Ж</u>у<u>к</u>, жу<u>ть</u>, жу́<u>т</u>ко, хо<u>ж</u>у́, гля<u>ж</u>у́, бро<u>ж</u>у́, дру<u>ж</u>у́, пока<u>ж</u>у́, аба<u>ж</u>у́р – [y].</p> <p>Ува<u>ж</u>éние, у<u>ж</u>é, <u>Ж</u>éня – [э].</p> <p><u>Ж</u>и<u>р</u>, жи<u>ть</u>, жи́<u>д</u>кий, ле<u>ж</u>и́, дро<u>ж</u>и́, но<u>ж</u>и́, мор<u>ж</u>и́, пока<u>ж</u>и́, дру<u>ж</u>и́ть, кру<u>ж</u>и́ть, на<u>ж</u>и<u>в</u>ка, пружинка – [ы].</p>	

	
<p>Врач, луч, мяч, ключ, горяч, грач, почта, спички, ручка, ласточка, мечтать, очки дочь, ночь, речь, лечь, беречь – [ч’].</p> <p>Чаща, часто, час, чай, чашка, задача – [ч’а].</p> <p>Учебник, чей, чек, чем, дочери, мечеть.</p> <p>Ключи, врачй, мячи, кричи, плечи, чисто – [и].</p> <p>Учу, хочу, закричу, лечу.</p> <p>Плечо, горячо учёный, учёба, зачёт – [ч’о].</p>	<p>Огурец, молодец, отец, образец, цвет, немецкий, турецкий, танец, иностранец.</p> <p>Цаца, царица, пословица, страница, царь, пятница, курица, столица, (нет) лица – [ца].</p> <p>Цель, цех, центр, цены, цена, целый, сердце, церковь, концерт – [цэ].</p> <p>Цирк, цинк, циркуль, станция, цифра, ножницы, огурцы, молодцы, образцы – [ы].</p> <p>Яйцо, цоколь, цокать – [цо].</p>

Упражнение на закрепление навыка произнесения [с] в комбинации с согласными.

[сл-]: слово, слог, словарь, слон, сло́жно, сла́бый, сла́дкий, славяне, слалом, слава, след, слéдователь, слеза, слепой, случай, слух, служба, слушать, слива, сливки, слишком.

[ст-]: студент, стул, стучать, ступень, стол, сторона, столица, стоять, стоматолог, старый, статья, стакан, ставить, станция, старший, стена, стекло, стéпень.

[см-]: смысл, смех, смеяться, смотреть, Смоленск.

[ск-]: сколько, скорпион, сказа́ть, сказа́нка, скрипка, скрывать.

[св-]: свет, свеча, свежий, свидание, свойство, свобода.

[стн] > [сн]: известный, лестница, радостно, грустно, участник, свистнуть, местный.

[стл] > [сл]: счастливый, завистливый, хвастливость (skryteri).

Приложение 2. Дополнительные интернет-ресурсы, рекомендуемые для включения в учебный процесс на начальном этапе обучения.

Активность всех ссылок проверена 20 августа 2013 года.

<http://www.rus-on-line.ru/> Материалы для элементарного и базового курсов с аудио.

Вводно-фонетический курс в аудио- и видеоформате с артикуляционными таблицами.

<http://learnrussian.rt.com/> Озвученный алфавит и фонетические упражнения, 100 уроков, объединенных по коммуникативному принципу, 85 грамматических таблиц (также в формате .pdf), обобщающих грамматические правила, примененные в уроках, поурочный словарь, тесты и возможность оценки прогресса усвоения материала.

<http://www.russianforfree.com/> Базовые сведения по произношению и грамматике. Все уроки с аудиосопровождением, тексты с проставленным ударением и переводом на английский язык. Грамматические таблицы. Мини-разговорники. Видеоматериалы, комиксы. Словарные упражнения и игры.

<http://www.speakrussian.co.uk/?lang=no> Базовые слова и фразы, объединенные по темам, с аудио.

<http://learnrussianstepbystep.com/about/russian-lessons-list/> 131 онлайн-урок с аудиосопровождением: алфавит, имена существительные, имена прилагательные, местоимения, глаголы, числительные, вопросительные слова, базовый словарный запас, часто используемые разговорные фразы.

<http://www.study-languages-online.com/> Помимо сведений о базовой грамматике и произношении, на сайте представлены иллюстрированные тематические словарные блоки, фонетические онлайн-тренажеры, а также игры для повторения усвоенного материала.

<http://masterrussian.com/> Англоязычный ресурс с информацией о русском языке.

Большая база данных об онлайн-ресурсах по изучению русского языка – от грамматики до коммуникации. Поиск по темам, уровню владения языком, виду речевой деятельности, типу информации.

<http://www.russianlessons.net/> 18 уроков для базового уровня. Информация о грамматике. Увеличение словарного запаса по темам, спряжение глаголов, англо-русский онлайн-словарь и транслитератор. Онлайн-тренажер, викторины, виртуальная клавиатура, форум. Параллельные англо-русские тексты.

<http://learningrussian.net/> 8 вводных уроков, сведения о базовой грамматике, спряжение 23 наиболее часто используемых глаголов, пополнение словарного запаса по темам, параллельные тексты «Анны Карениной» Л. Н. Толстого (5 глав) и «Записок из подполья» Ф. М. Достоевского на английском и русском (с проставленным ударением) языках, англо-русский онлайн-словарь и переводчик, примеры диалогов (с аудио и переводом), лингвострановедческая информация, полезные ссылки.

<http://www.russianforeveryone.com/> 8 подразделов, 35 грамматических уроков, 18 разговорных тем, обобщающие грамматические таблицы, языковые игры онлайн, тесты.

<http://www.learnrussianweb.com/> Блог преподавателя онлайн-школы «Russificate» Юлии Амлинской. Тесты, упражнения, тренировка грамматики, аудирования и чтения. Лингвострановедческая информация.

<http://everydayrussianlanguage.com/about-everyday-russian/list-of-all-our-lessons/> Бесплатные уроки русского языка с комментариями на английском, французском и испанском языках для различных уровней владения русским языком. Подразделы: базовая грамматика, русское слово недели, русская фраза недели, разбор примеров употребления падежей, спряжения глаголов, словообразования («эволюция слова»), аудиодиктанты, упражнения для развития словарного запаса, аудиозаписи литературных произведений с параллельным текстом, тестирование онлайн, упражнения на постановку вопросов, корректировку ошибок.

<http://russianpodcast.eu/> 156 подкастов на русском языке с текстами в формате .pdf.

Онлайн-радио на русском языке: <http://delicast.com/radio/Russia>, <http://all-radio.ru/>.

Приложение 3. Анкета участника проекта "Russisk po Blindern", осень 2012 года.

Анонимный опрос участников проводился онлайн, анкета была предложена на норвежском языке.

Анкета участника проекта "Russisk po Blindern", осень 2012 года.

Velkommen til en undersøkelse om din deltagelse i prosjektet "Russisk po Blindern" i høst 2012.

Почему Вы приняли участие в проекте "Russisk po Blindern"? Возможны несколько вариантов ответов./ Hvorfor deltok du i prosjektet "Russisk po Blindern"? Flere svar er mulige.

Из-за возможности получить комментарии о моем произношении на русском языке. / Det var muligheter til å få tilbakemelding på uttalen min.

Я хотел/-а улучшить мое произношение и речевые навыки. / Jeg ønsket å øve mer på uttale og samtaleferdigheter.

Я хотел/-а максимально подготовиться к устному зачету./ Jeg ønsket å forberede meg best mulig til muntlig prøve.

Я хотел/-а начать говорить по-русски с правильным произношением. / Jeg ville begynne å snakke russisk med riktig uttale.

Другое, пожалуйста, укажите: / Annet.

Как много времени Вы затрачивали на прочтение текста из учебника «Азбука» перед записью? / Hvor mye tid brukte du for å lese teksten(e) fra "Azbuka" før innspillingen?

Я не читал/-а тексты перед записью. / Jeg leste ikke teksten før innspillingen.

5-10 минут. / 5 – 10 minutter.

10-15 минут. / 10 – 15 minutter.

Больше 15 минут. / Mer enn 15 minutter.

Как много времени Вы затрачивали на запись текста? / Hvor mye tid brukte du på å spille inn teksten?

До 5 минут. / Opptil 5 minutter.

5-10 минут. / 5 – 10 minutter.

10-15 минут. / 10 – 15 minutter.

Больше 15 минут. / Mer enn 15 minutter.

Вы прослушивали записанные комментарии? / Hørte du på innspilte tilbakemeldinger?

Да. / Ja.

Нет. / Nei.

Вы прочитывали текст вслух после полученных комментариев? / Leste du teksten høyt på nytt etter å ha fått tilbakemeldinger?

Да. / Ja.

Нет. / Nei.

Насколько обмен аудиофайлами помог Вашим произносительным навыкам? / I hvor stor grad hjalp filutveksling dine uttaleferdigheter?

В большой степени. / I stor grad.

Придерживаюсь нейтрального мнения. / Verken stor grad eller liten grad.

В малой степени. / I liten grad.

Следующие вопросы касаются Вашей работы с тематическими списками новой лексики и аудиофайлами.* / Her er noen spørsmål angående ditt arbeid med innsendte gloser/dialoger.

*на вопросы данного раздела опроса отвечали только участники основной группы.

Сколько раз в неделю (в среднем) Вы прослушивали аудиофайл /-ы? / Hvor mange ganger i uken (i gjennomsnitt) hørte du på lydfile(n)?

1 – 2 раза / 1 -2 ganger.

2 – 4 раза / 2 -4 ganger.

5 и более раз. / 5 ganger eller flere.

Сколько раз Вы прослушивали аудиофайл /-ы перед записью? / Hvor mange ganger hørte du på lydfile(n) før du spilte inn ditt eget lydopptak?

1 – 2 раза / 1 -2 ganger.

2 – 4 раза / 2 -4 ganger.

5 и более раз. / 5 ganger eller flere.

Как много времени Вы затрачивали на запись новой лексики / диалогов? / Hvor mye tid brukte du på å spille inn gloser/dialogen(e)?

До 5 минут. / Opptil 5 minutter.

5 – 10 минут. / 5 - 10 minutter.

10 – 15 минут. / 10 - 15 minutter.

Более 15 минут. / Mer enn 15 minutter.

Вы прочитывали диалоги вслух после полученных комментариев? / Leste du glosene/dialogen(e) høyt på nytt etter å ha fått tilbakemeldinger?

Да. / Ja.

Нет. / Nei.

Где чаще всего вы прослушивали аудиофайлы? / Hvor hørte du oftest på lydfilene?

Дома на компьютере. / Hjemme via datamaskin.

Дома через mp3 - устройства. / Hjemme via mp3-spillere / mobiltelefon/ ol.

Вне дома через mp3 – устройства. / Ute via mp3-spillere / mobiltelefon/ ol. (på veien til universitetet o.l.)

Насколько запись диалогов помогла Вашим разговорным навыкам? / I hvor stor grad hjalp innspilling av dialoger dine samtaleferdigheter?

В большой степени. / I stor grad.

Придерживаюсь нейтрального мнения. / Verken stor grad eller liten grad.

В малой степени. / I liten grad.

Насколько сложным было использования программы "Audacity"? / Hvor vanskelig var bruk av "Audacity"-programmet?

Очень сложным. / Veldig vanskelig.

Сложным. / Vanskelig.

Придерживаюсь нейтрального мнения. / Verken vanskelig eller ikke vanskelig.

Почти несложным. / Lite vanskelig.

Несложным. / Ikke vanskelig.

Следующие вопросы касаются Вашего участия в «Ланче в Блиндерне». / Noen spørsmål angående "Lunsj på Blindern".

Каково Ваше мнение о «Ланче...»? Возможны несколько вариантов ответов. / Hva synes du om "Lunsj på Blindern"? Flere svar er mulige.

Я чувствовал /-а себя достаточно уверенно, чтобы участвовать в разговоре. / Jeg følte meg sikker nok til å delta i en samtale.

Я не чувствовал /-а себя достаточно уверенно, чтобы участвовать в разговоре. / Jeg følte meg ikke sikker nok til å delta i en samtale.

Я бы хотел/-а большего количества разговорных упражнений. / Jeg ønsket meg mer øvelsesaktige samtaler.

У меня была возможность использовать новую лексику в разговоре. / Jeg fikk mulighet til å bruke nye glosor i en samtale.

У меня не было возможности использовать новую лексику в разговоре. / Jeg fikk ikke mulighet til å bruke nye glosor i en samtale.

У меня была возможность спросить об интересующих меня темах. / Jeg fikk mulighet til å spørre om ting som interesserte meg.

У меня не было возможности спросить об интересующих меня темах. / Jeg fikk ikke mulighet til å spørre om ting som interesserte meg.

Я получил/-а новую информацию о русском языке. / Jeg fikk ny informasjon om russisk språk.

Я получил/-а новую информацию о русском быте и социальных нормах. / Jeg fikk ny informasjon om russisk hverdag og sosiale normer.

Полезная, но малоинформативная форма встреч. / Hyggelig, men informasjonsfattig opplegg.

Другое, без комментариев. / Annet, men jeg vil ikke kommentere dette her.

Другое, пожалуйста, укажите: / Annet. Vennligst skriv dette her:

Насколько участие в «Ланче...» помогло Вашим разговорным навыкам? / I hvor stor grad hjalp "Lunsj..." dine samtaleferdigheter?

В большой степени. / I stor grad.

Придерживаюсь нейтрального мнения. / Verken stor grad eller liten grad.

В малой степени. / I liten grad.

Следующие вопросы касаются "Russisk po Blindern" онлайн. / Noen spørsmål angående "Russisk po Blindern" online.

Вы следили за публикациями "Russisk po Blindern" онлайн в течение семестра? / Fulgte du med "Russisk po Blindern" online i løpet av semesteret?

Да. / Ja.

Нет. / Nei.

Если вы ответили «да» на предыдущий вопрос, то как часто Вы следили за публикациями "Russisk po Blindern"? / Hvis du svarte "ja" på forrige spørsmål, hvor ofte fulgte du med "Russisk po Blindern"?

Ежедневно. / Daglig.

2-4 раза в неделю. / 2-4 ganger i uken.

1 раз в неделю. / 1 gang i uken.

Реже. / Sjeldnere.

Какую социальную сеть Вы использовали, чтобы следить за обновлениями "Russisk po Blindern"? / Gjennom hvilke media fulgte du med "Russisk po Blindern"?

Фейсбук. / På Facebook.

Твиттер. / På Twitter.

Блог. / På bloggen.

Насколько полезными были для Вас ссылки на аудио – и видеоматериалы онлайн? / Hvor nyttige for deg var snarveier til audio- og videomaterialer online?

Полезны. / Nyttige.

Придерживаюсь нейтрального мнения. / Verken nyttige eller unyttige.

Неполезны. / Unyttige.

Если у Вас есть комментарии к данному опросу, пожалуйста, укажите их здесь: / Har du eventuelle kommentarer til undersøkelsen, vennligst skriv dette her:

Благодарю за Ваше участие! / Takk for din deltagelse!