

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

На правах рукописи

ИВЧЕНКО Максим Игоревич

**ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ НАЦИОНАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ
ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, высшее образование)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель – доктор педагогических наук,
профессор Поляков Олег Геннадиевич

Тамбов – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Теоретические основы обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды	15
1.1. Роль и место обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды	15
1.2. Факторы и условия, влияющие на успешность восприятия национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды	37
1.3. Академическая среда как средство ознакомления с фонетической вариативностью и развития рецепции устной речи.....	56
Выводы по Главе I	88
Глава II. Методика обучения студентов восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды	96
2.1. Разработка методики обучения студентов восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды	96
2.2. Последовательность обучения студентов восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды	117
2.3. Экспериментальное обучение студентов языковых направлений подготовки восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды	133
Выводы по Главе II	148
Заключение	151

Библиографический список	153
Приложения	185

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, статус английского как языка международного общения, мобильность населения, а также современный рынок труда диктует ряд новых требований к качеству подготовки педагогических кадров. В связи с этим образовательная система должна отличаться своей гибкостью и адаптивностью к постоянно изменяющимся условиям (Даринская Л.А., Медина Бракамонте Н.А., Молодцова Г.И., 2023; и др.). Такие требования, прежде всего, отражены в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования на уровне общепрофессиональных компетенций для направления подготовки бакалавриата 45.03.02 Лингвистика, а также находят место в профессиональных компетенциях для профиля «Английский язык», которые устанавливаются вузом по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Способность и готовность выпускника к использованию английского языка как средства международной коммуникации, как инструмента познания и всестороннего развития предполагает сформированность у него умения воспринимать и изучать звучащую иноязычную речь в различных контекстах повседневного и профессионального общения (Миролюбов А.А., 2010; и др.). Специфика английского языка заключается в его широком распространении и как родного, и как второго, и как иностранного. В этой связи возникает необходимость в обучении будущих лингвистов и учителей английского языка его вариативности, а в первую очередь – восприятию его национально-территориальных вариантов. Поскольку освоить все нюансы в их географическом и социальном многообразии невозможно, представляется целесообразным, с одной стороны, научить студентов воспринимать на слух некоторые акценты и диалекты, а с другой – снабдить их инструментарием и

навыками работы с ним для самостоятельного освоения незнакомых акцентов и диалектов.

Развитие вариативности, прежде всего фонетической, обусловлено тем, что подавляющая часть пользователей современного английского языка – это люди, для которых он является вторым или иностранным, а значит, подвержен влиянию интерференции родного языка в той или иной степени, что вызывает затруднения в восприятии иноязычной устной речи во всем ее многообразии и тем самым может выступать препятствием эффективной коммуникации на изучаемом языке. Более того, странам внутреннего и внешнего круга также свойственна языковая вариативность внутри национально-территориального варианта, распространение и влияние которого они стремятся продвигать через СМИ, сеть Интернет, образование. Фактически отсутствие единого общепринятого литературного варианта английского языка, а также контроля языковой нормы в сети Интернет были заложены в новой редакции общеевропейских компетенций (CERF, 2018), где представлены дескрипторы владения языком в четырех видах коммуникативной деятельности, среди которых ведущая роль отводится рецепции в современном глобальном контексте использования иностранного языка. При этом на пороговом, продвинутом пороговом и продвинутом уровнях владения иностранным языком особое внимание уделяется способности обучаемых восприятию на слух нестандартных вариантов английского языка.

Степень разработанности проблемы. Анализ исследований влияния вариативности английского языка на восприятие иноязычной устной речи показал, что фактор осведомленности индивида о фонетических, лексических и грамматических характеристиках диалекта является основным в определении успешности дешифровки устного сообщения как при восприятии речи носителем, так и изучающим язык. При этом проблематика исследований целенаправленного обучения восприятию языковой

вариативности была ограничена формированием системных фонетических представлений (Еловская С.В., 2004), развитием лингвосоциокультурной компетенции (Морозова Е.А., 2008) и социолингвистической компетенции (Нечаева Е.С., 2010), постановкой проблемы восприятия диалектов и акцентов (Аристова Е.А., 2011), обобщением опыта образовательных систем азиатских стран (Прошина З.Г., 2012), изучением синтаксической синонимии в качестве основы такого обучения (Кузьминова И.Я., 2013), определением роли вариативности английского произношения в профессиональной подготовке учителя (Фрейдина Е.Л., 2018), выявлением факторов вариативности французского языка как основы поликультурного образования (Тарева Е.Г., Максимкин И.А., 2020). В зарубежных исследованиях рассматриваются вопросы влияния родного языка на успешность восприятия фонетической вариативности и – в свете спорного статуса таковой – этичности использования аутентичных аудиоматериалов, маркированных фонетической вариативностью, в международных системах тестирования уровня владения иностранным языком (Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C., 2002, 2005; et al.). Налицо противоречие между потребностью в ознакомлении будущих лингвистов и учителей английского языка с его вариативностью, в научении ее восприятию и самостоятельному изучению, с одной стороны, и отсутствием соответствующей методики – с другой. Приступая к поиску решения **проблемы** разработки такой методики, нами выдвигается **гипотеза**: обучение восприятию национально-территориальных вариантов английского языка будет эффективным, если оно осуществляется в процессе формирования академической среды, когда студенты вовлечены в учебную и исследовательскую деятельность как на занятиях, так и во внеаудиторное время.

Объектом исследования выступает процесс обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка студентов языкового вуза.

Предметом исследования является обучение студентов языкового вуза восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и проверить на практике методику обучения студентов языкового вуза воспринимать национально-территориальные варианты английского языка в процессе формирования академической среды.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) определить критерии отбора содержания, а также методы и средства обучения студентов языковых направлений подготовки восприятию национально-территориальных вариантов английского языка;
- 2) обосновать роль академической среды в обучении языковой вариативности будущих лингвистов и учителей иностранного языка и установить факторы, влияющие на ее развитие;
- 3) выявить механизмы формирования и поддержания академической среды при обучении рецепции вариативности английского языка;
- 4) разработать модель поэтапного обучения студентов восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды;
- 5) разработать систему упражнений, направленных на обучение восприятию национально-территориальных вариантов английского языка, которые учитывают условия создания и развития академической среды, основываясь на принципах средового подхода.

Для решения поставленных задач был задействован следующий набор **методов исследования**:

- теоретические методы: анализ научных источников по теме диссертационного исследования, нормативно-правовых актов (ФГОС ВО), обобщение передового отечественного и зарубежного опыта;

- эмпирические методы: педагогический эксперимент; анкетирование; наблюдение;

- количественные и качественные методы обработки (в том числе с использованием программного обеспечения IBM SPSS версии 27.0.1.0) и интерпретация полученных данных.

Методологическую основу исследования составили положения средового (Буева Л.П., 1968; Глазычев В.Л., 1981; Гибсон Д.Д., 1988; Маркович Д.Ж., 1991; Патраков Э.В., Токарская Л.В., Гушин О.В., 2015; Катушенко О.А., 2022; Сафонова В.В., 2024; Шамов А.Н., 2024; и др.), системного (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г., 1978; Афанасьев В.Г., 1981; Подласый И.П., 2001; Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., 2003; Бим И.Л., 2014; Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., 2024; и др.), компетентностного (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Хуторской А.В., 2003, 2007; Зимняя И.А., 2006; Языкова Н.В., Макеева С.Н., 2015; Титова С.В., 2022; и др.), коммуникативно-когнитивного (Пассов Е.И., 1989; Мильруд Р.П., 1995; Щепилова А.В., 2003; Коряковцева Н.Ф., 2023; и др.), личностно-ориентированного (Выготский Л.С., 1984, 1991; Рубинштейн С.Л., 1989; Зимняя И.А., 1991; Горлова Н.А., 2020; Яроцкая Л.В., 2022; и др.) подходов.

Теоретическую основу исследования составили труды, посвященные:

- языковым контактам и вариативности в лингвистическом и лингводидактическом ракурсах (Kashru В.В., 1997; Бондаренко В.Е., 2014; Galloway N., Rose H., 2015; Гончарова Н.Н., 2020; Исакова Л.Д., 2022; Смокотин В.М., Гураль С.К., 2023; и др.), а также обучению восприятию акцентов и диалектов английского языка (Еловская С.В., 2004; Морозова Е.А., 2008; Нечаева Е.С., 2010; Аристова Е.А., 2011; Прошина З.Г., 2012; Кузьминова И.Я., 2013; Фрейдина Е.Л., 2018; и др.);

- роли и месту рецепции в процессе коммуникации на изучаемом языке (Richards J.C., 1983; Ur P., 1984; Coakley C.G., Halone K.K., Wolvin A.D., 1996; et al.), а также выявлению факторов, влияющие на качество восприятия

звучащей речи (Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M., 2010; Schiller N.O., Boutonnet B.P.-A., De Heer Kloots M.L.S., Meelen M., Ruijgrok B., Cheng L.L.-S., 2020; et al.);

- использованию аутентичных аудиоматериалов как средства обучения иностранному языку (Flowerdew J., 1995; Мурунов С.С., Медведев Н.В., Шульц О.Е., 2022; Замковая А.В., 2023; и др.);

- обучению произношению стандартного варианта иностранного языка (Shinohara Y., Iverson P., 2018; Чернышов С.В., Шамов А.Н., 2022; и др.);

- организации академической среды, ее влиянию на мотивацию и успеваемость студентов (Мануйлов Ю.С., 2002; Хуторской А.В., 2007; Патраков Э.В., 2015; Шеремет М.А., 2020; Умарова С.И., 2022; Zengilowski A., Lee J., Gaines R.E., Park H., Choi E., Schallert D.L., 2023; et al.), принципам обучения в контексте языкового образования (Колесников А.А., 2023; Фролова Г.М., 2024; и др.), управлению академической средой и роли преподавателя в ней (Иорданский Н.Н., 1925; Шварцман К.А., 1989; Князева Е.Н., 1992; Новиков В.Н., 2011; Voller P., 2014; et al.) и вовлечению студентов в исследовательскую деятельность (Никитенко З.Н., Трешина И.В., Горобинская Н.В., 2023; и др.).

Экспериментальная база. Педагогический эксперимент был организован на базе кафедры лингвистики и лингводидактики ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» в рамках дисциплин: «Иностранный язык (английский)», «Основы теории иностранного языка (английского)», «Проектный семинар» в IV семестре 2023-2024 учебного года. Участниками эксперимента выступили студенты 2-го курса языковых направлений подготовки в количестве 40 человек.

Последовательность и организация исследования. Диссертационное исследование осуществлялось в 3 этапа с 2021 по 2025 гг.

Этап I (2021 г.): подготовлена источниковая база, изучена научная литература по теме диссертационного исследования, а также нормативно-

правовая база (ФГОС ВО) и дескрипторы Общеввропейских компетенций владения иностранным языком. Осуществлена постановка цели, задач, проблемы исследования, установлены предмет и объект исследования, сформулирована гипотеза.

Этап II (с 2022 по 2023 гг.): представлено теоретическое обоснование предлагаемой последовательности обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды. Определены основополагающие подходы, принципы и методы обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях академического сообщества. Рассмотрены виды слушания и на их основе представлено содержание, средства обучения, установлена последовательность обучения восприятию. Разработка комплекса учебных упражнений, их первичная апробация, внесение корректировок.

Этап III (с 2023 по 2025 гг.): апробация предлагаемой последовательности обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды. Полученные статистические данные проанализированы средствами программного обеспечения IBM SPSS версии 27. Оформление текста диссертации.

Обоснованность и достоверность обуславливается опорой на достижения лингводидактики и смежных наук, задействованием различных методов исследования для всестороннего изучения поставленной проблемы, а также положительными результатами педагогического эксперимента.

Научная новизна:

- разработана методика обучения студентов языковых направлений подготовки восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды;

- установлены критерии отбора содержания, а также требования, предъявляемые к средствам обучения студентов воспринимать национально-территориальные варианты английского языка в процессе формирования академической среды;
- выявлены факторы, определяющие успешность и обеспечивающие качество рецепции иноязычной аутентичной устной речи;
- разработана шкала прогрессии сложности восприятия иноязычной устной речи в зависимости от характеристик акцента для каждого уровня развития рецепции согласно шкале CEFR;
- определена роль академической среды и ее участников в освоении вариативности изучаемого языка, а также факторы ее формирования в условиях языкового вуза;
- выявлены механизмы становления и поддержания академической среды при обучении рецепции акцентов и диалектов английского языка;
- создана модель поэтапного обучения будущих лингвистов и учителей восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды;
- разработана система упражнений, направленная на обучение воспринимать нестандартные национально-территориальные варианты английского языка, с учетом условий создания и развития академической среды и с опорой на принципы средового подхода.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- предложено теоретическое обоснование методики обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе развития академической среды;
- доказана эффективность целенаправленного ознакомления студентов с вариативностью английского языка с целью развития рецепции акцентов и нестандартных диалектов в процессе развития академической среды;

- раскрыты проблема диссертационного исследования и обнаруженное противоречие между заявленной необходимостью в обучении студентов восприятию нестандартных диалектов английского языка на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях и фактически отсутствием методик целенаправленного ознакомления обучаемых с вариативностью английского языка.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нем представлено описание:

- разработанных критерии отбора содержания, а также комментариев к требованиям к средствам обучения рецепции нестандартных национально-территориальных вариантов английского языка;

- созданной модели обучения рецепции нестандартных вариантов английского языка и приведены примеры ее реализации на практике;

- системы упражнений и предложенного исследовательского инструментария, направленных на развитие восприятия нестандартных национально-территориальных вариантов английского языка.

Результаты и материалы исследования могут быть использованы для разработки учебно-методических пособий по английскому языку, практической и теоретической фонетике, диалектологии.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективность обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка достигается благодаря формированию академической среды, когда студенты вовлечены в учебную и исследовательскую деятельность как на занятиях, так и во внеаудиторное время.

2. Содержание обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды состоит из двух взаимосвязанных блоков: а) общее содержание обучения, предполагающее ознакомление с характеристиками,

присущими общепринятому, а также некоторым региональным национально-территориальным вариантам изучаемого языка; б) индивидуальное содержание обучения, выявляемое в процессе выполнения фонетического исследовательского проекта, разработки учебных упражнений на основе юнита-образца или сценария культурно-массового мероприятия на изучаемом языке.

3. Используемые средства обучения восприятию вариативности должны отвечать следующим требованиям: а) громкость аудиодорожки в пределах 55-66 дБн; б) рассматриваемые характеристики ярко выражены, допускается их «наигранность»; в) программное обеспечение, используемое для модификации скорости воспроизведения, не искажает тембр голоса; г) средства визуализации выводят яркое, контрастное изображение.

4. Обучение восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды осуществляется с следующей последовательности: а) ознакомление с языковой вариативностью (фонетика, лексика, грамматика); б) выполнение заданий на выборочное слушание и общее понимание содержания устного текста с замедлением темпа воспроизведения; в) имитация речи с учетом рассмотренных характеристик; г) выполнение заданий на выборочное слушание и общее понимание (нормальный темп); д) интенсивное слушание – восстановление устного текста; е) сопоставительный анализ языковой вариативности с общепринятым и изученными нестандартными вариантами английского языка; ё) выполнение фонетического исследовательского проекта на материале стандартного/нестандартного варианта языка; ж) формирование исследовательских групп; з) изучение исследовательскими группами новых диалектных зон и разработка на их основе комплекса учебных упражнений или сценария культурно-массового мероприятия; и) апробация упражнений и организация культурно-массового мероприятия на изучаемом языке,

получение обратной связи, внесение корректировок и загрузка итогового документа на платформу проектов университета.

Апробация и внедрение результатов. Выводы диссертации обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (2022-2025 гг.), прошли апробацию на всероссийской научной конференции «Державинские чтения» (г. Тамбов, 2023, 2024 гг.), всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Стратегии профессиональной подготовки учителя иностранных языков в новых образовательных условиях» (г. Нижний Новгород, 2023 г.), всероссийской научно-методической конференции «Развивающий и воспитательный потенциал иностранного языка: лингвометодическое наследие Р.П. Мильруда (1948-2020)» (г. Тамбов, 2023 г.). Результаты исследования внедрены в практику подготовки студентов направлений 44.03.01 Педагогическое образование и 45.03.02 Лингвистика в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина.

Структура диссертации. Диссертация включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список (307 источников) и приложение. Количество таблиц – 12. Количество рисунков – 3.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ НАЦИОНАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

1.1. Роль и место обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды

1.1.1. Рецепция фонетической вариативности английского языка как объект изучения

Слушание является одним из наиболее важных видов речевой деятельности, первостепенным и базовым на всех уровнях владения иностранным языком. Так, освоение языка ребенком начинается с восприятия и переходит в дальнейшем в говорение. Слушание участвует в развитии и чтения ввиду наличия потребности в установлении звуко-графического соответствия. Во взрослом возрасте слушание выступает основным каналом получения знаний. Принимая участие в коммуникации взрослый человек отводит 40% времени непосредственному восприятию устного дискурса, 31.9% - производству речи, 15% - чтению, 11% - письму (Rankin P.T., 1926/1952). В образовательном процессе роль восприятия устного дискурса еще более существенна, колеблясь от 42 до 90% (Wolvin A.D., Coakley C., 1979).

Восприятие устной речи в контексте изучения иностранного языка выступает в роли опоры, формируя вокабуляр, произношение, устанавливая связь между формой и значением лексических единиц (Barker L.L., 1971), поскольку является главным каналом при первичном взаимодействии с языком и культурой (Curtain H.A., Pesola C.A., 1988).

Первостепенность слушания, или восприятия на слух, в жизни человека поставило ученых из разных областей знания перед вопросом: что такое слушание на самом деле? Какова его роль в познании мира человеком? В философии слушание рассматривается как онтологический и феноменологический процесс (Heidegger, M., 1927/1962; Fiumara G.C., 1990; Hyde B., 1994), являясь фундаментальным элементом бытия (Heidegger M., 1927/1962), с помощью которого люди осознают реальность и передают знания, опыт друг другу. Вместе с тем интерпретация мира находится в ведении конкретного языка и значений, заложенных в нем (Kagan P.N., 2008).

В понимании М. Хейдеггера, рецепция характеризуется как “экзистенциальная возможность” (Heidegger M., 1962, p. 206), поскольку выступает “способом быть открытыми к другим и быть вместе с другими” (Heidegger M., 1962, p. 206). Отсюда, развитие социального контакта людей и строительство общества в целом мыслится как результат способности людей слушать друг друга (Heidegger M., 1962, p. 206). Ценность звука заключается не в его отдельном существовании, а в связи со значением, интерпретацией опыта, закладываемого в него. Понятие “слушание” в философии предполагает согласие, наличие общего знания, отсутствие препятствий в понимании смысла сообщения, поскольку “только тот, кто уже понимает, способен слушать” (Heidegger M., 1962, p. 208).

П. Ранкин интерпретировал слушание как “способность понимать звучащую речь” (Rankin P.T., 1926, p. 847). А. Вулвин и К. Коукли (1996) определяли слушание как “процесс восприятия, уделение внимания и придания значения звуковым и зрительным сигналам” (Wolvin A.D., Coakley S.G., 1996). К.Т. Коши – как целенаправленный и осознанный акт, характеризующийся приложением усилий к оказанию внимания говорящему, пониманию смысла, в том числе через конструирование и согласование значения устного сообщения (Koshy K.T., 1989). М. Парди и Д.Дж. Борисофф характеризовали слушание как “динамичный процесс, всецело вовлекающий

рецепиента в восприятие, интерпретацию, запоминание и реагирование на высказывание, потребности, опасения и информацию в целом” (Purdy M., Borisoff D.J., 1996). Д. Шрам и Э. Глисан – как “инструмент овладения иностранным языком, выступающий в роли платформы, на которой осуществляется интеграция других видов коммуникативной деятельности и предметного содержания” (Shrum J.L., Glisan E.W., 1999, p. 133).

Слушание, согласно Дж.А. Гилкриту, являясь умением, формирующимся под влиянием индивидуальных факторов, таких как ценности, опыт, отношение к чему/кому-либо и убеждения слушающего, на самом деле концептуализируется в контексте и должно рассматриваться в первую очередь в связке с ним, поскольку вместе с его изменением происходит и переосмысление имплицитного понятия “восприятие” (Gilchrist J.A., Van Hoesen S.A., 1994). К схожему мнению приходит и Джим Шнелл, подчеркивая, что восприятие устного дискурса есть феноменологический и интерсубъектный процесс (Schnell J., 1995). Вместе с тем, согласно Э. Уолвину и К. Коукли, восприятие основывается на триаде факторов – когнитивных, аффективных, поведенческих (Wolvin A.D., Coakley C.G., 1994).

Р. Николс (1948) выявил характеристики, негативно влияющие на восприятие устной речи: 1) оценка темы говорящего как неинтересной; 2) критика выступления/речи говорящего, что не позволяет сосредоточиться на сообщении; 3) подготовка ответа/комментария к речи говорящего до ее окончания и полного понимания; 4) внимание, уделяемое только фактам; 5) подавление и/или создание источников, отвлекающих внимание; 6) симуляция внимания к речи говорящего; 7) вмешательство личностных предубеждений слушающего; 8) намеренное избегание восприятия когнитивно-сложного материала; 9) конспектирование речи говорящего, даже если она не структурирована и не предназначена для этого (Nichols R.G., 1948).

Рассматривая сложности в обучении рецептивным видам коммуникативной деятельности, крайне важно провести параллель, разграничивающую слушание и чтение ввиду их нацеленности на взаимодействие с информацией, ее обработкой, а также их основанности на сенсорных органах восприятия, таких как зрение и слух. Сравнивая слушание и чтение, А. Хадли и Э. Рейкен обнаруживают множество сходств между ними, в частности:

- нацеленность на обработку информации с целью достижения поставленной цели;
- предполагают выдвижение гипотез и предположений в стремлении спрогнозировать входной материал;
- работая с восприятием устной и письменной речи, студенты могут столкнуться с полным или частичным непониманием представленного материала и задействуют стратегическую компетенцию для заполнения пробелов в получаемой информации и придания ей завершенного смысла (Hadley A.O., Reiken E., 1993).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чтение и слушание являются когнитивно-сложными задачами, которые во многом полагаются на имеющиеся знания студента о языке и использовании контекстуальных подсказок. Д. Шрам и Э. Глисан подчеркивают когнитивную сложность рецептивных видов коммуникативной деятельности и указывают на то, что восприятие иноязычной речи базируется на обращении обучаемых к четырем языковым компетенциям – лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической (Shrum J.L., Glisan E, W., 1999). Вместе с тем слушание и чтение характеризуются существенными отличиями, среди которых можно отметить следующие:

- письменная речь, как правило, представлена в виде законченных предложений, в то время как дискурс устной – в виде отдельных высказываний и фраз (Richards J.C., 1983);

- письменная речь характеризуется своей строгой структурой и заранее спланирована, устной речи свойственна спонтанность и отсутствие четкой структуры (Richards J.C., 1983);

- письменная речь отличается логичностью и последовательностью изложения информации, в то время как устная – может содержать некорректные или неполные грамматические формы, множество дискурсивных маркеров, фальстартов, пауз, хезитации говорящего, повторения, исправления, которые могут охватывать до половины объема сообщения (Hadley A.O., 1993; Richards J.C., 1983; Scarcella R.C., Oxford R.L., 1992; Ur P., 1984);

- письменная речь характеризуется формальным стилем, устная – может содержать фонетические, лексические и грамматические девиации, обусловленные акцентом, диалектом или неформальным стилем общения, свойственного определенному территориальному сообществу или социальному классу (группе), и может быть осложнена наличием фоновых звуков (в том числе речевых), не являющихся частью целевого сообщения, представленного для восприятия, и тем самым “конкурируют” с целевой звучащей речью;

- письменная и устная речь задают разные условия для восприятия и интерпретации сообщения. В случае возникновения затруднений в понимании письменного текста, он выступает в роли опоры, к которой обучаемый всегда может вернуться и ознакомиться с ним повторно, а также, при необходимости, воспользоваться словарем. Устный текст, в свою очередь, характеризуется быстротой, спонтанностью и требует от обучаемого мгновенного понимания смысла сообщения без обращения к словарю или повторного предъявления (в большинстве случаев).

Актуальность проблемы ознакомления студентов с фонетической вариативностью и использования аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку отмечается многими исследователями (Мурунов С.С.,

Медведев Н.В., Шульц О.Е., 2022; Замковая А.В., 2023; Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C., 2005; Flowerdew J., 1995; et al.). Е.А. Аристова (2011) указывает на то, что на занятиях в языковом вузе студентам предлагается для прослушивания английская речь, соответствующая произносительной норме (в большинстве случаев – Received Pronunciation или General American), что справедливо на начальных этапах, однако даже на старших курсах потребность в научении воспринимать аутентичную устную речь остается без внимания. Исследования ряда ученых указывают на то, что осведомленность об особенностях акцента положительно отражается на восприятии иноязычной устной речи (Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C., 2002; Adank P., Janse E., 2010; Harding L., 2011). Это достигается за счет увеличения времени взаимодействия обучаемых с нестандартными вариантами изучаемого языка при выполнении заданий на понимание устной речи (Adank P., Janse E., 2010; Harding L., 2011; Clarke C.M., Garrett M.F., 2004) и наличия у студентов опыта взаимодействия с нестандартными акцентами вне аудиторных занятий (Smith L.E., Bisazza J.A., 1982; Ortmeyer C., Boyle J.P., 1985; Tauroza S., Luk J., 1997). Помимо этого, взаимодействие обучаемых с незнакомыми акцентами приводит к существенному повышению когнитивной нагрузки и, как следствие, снижает скорость обработки речи головным мозгом (Adank P., Janse E., 2010). Вместе с этим указанная ранее зависимость восприятия от контекста предъявления устного сообщения, влияние целого ряда факторов на успешность восприятия, в особенности когнитивных и аффективных, наталкивают нас на мысль о том, что рецепция национально-территориальных вариантов английского языка, в силу их лингвистического и культурного разнообразия, а значит, и множественности контекстов и значений, требует осознанного и системного ознакомления студентов с ними с целью обеспечения успешности восприятия аутентичного

устного дискурса в дальнейшем. Но что из себя представляет аутентичный устный дискурс? В чем его ценность в обучении восприятию речи?

Аутентичные материалы – это таковые, созданные носителями и неносителями языка с целью обмена информацией, осуществления коммуникации с учетом особенностей локального языкового контекста, предназначенные для использования определенным сообществом (Adams T.W., 1995). Такие тексты не созданы изначально для обучения восприятию устного дискурса, а значит, не адаптированы и потому представляют собой существенную сложность как для обучаемых, так и для преподавателей, но вместе с тем ценны, поскольку отражают “естественность” формы, а также культурные нормы и ситуативность контекста (Rogers C.V., Medley Jr F.W., 1988).

Ряд исследований показывает, что использование аутентичных устных текстов, несмотря на свою сложность, приводит к развитию рецепции и способствует лучшему пониманию содержания устного высказывания (Otte J.L., 2006; Herron C.A., Seay I., 1991). Как справедливо замечает Л. Вандергрифт, “цель обучения восприятию устной речи состоит в том, чтобы обучаемые могли понимать изучаемый язык в ситуациях его реального использования” (Vandergrift L., 2007). Применение аутентичных текстов в образовательном процессе позволяет в полной мере отразить актуальную культуру, контексты, ситуативность использования языка, а также тематику, близкую и интересную обучаемым. Как результат, они более мотивированы научиться восприятию быстрой, аутентичной устной речи (Vandergrift L., 2002, Vandergrift L., 2003; Mareschal C., 2007), полагаясь на схожие тексты и ситуации из их жизни, используя их как опору. Стратегия комбинирования аутентичных с учебными текстами оправдана ввиду существенного прогресса в восприятии устной речи в целом (Gallien C., 2001; Blanco B.G., 2002). Вместе с тем некоторые ученые указывают на отсутствие в устных аутентичных текстах, в силу своего предназначения, структуры в

представлении лексики, грамматических форм, обсуждаемых тем и продолжительности самого текста (Kilickaya F., 2004), что накладывает некоторые ограничения и определяет особенности обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка, которые будут обсуждены более детально в последующих параграфах.

1.1.2. Роль и место обучения восприятию фонетической вариативности в условиях реализации ФГОС ВО и CEFR

В новой редакции общеевропейских компетенций от 2018 года понятие владения иностранным языком претерпело существенные изменения, в особенности в отношении восприятия иноязычной устной речи. Авторами признается ее ведущая роль в современном, глобальном, контексте использования английского языка, где вес неносителей становится все более существенным. В результате этого в дескрипторах рецепции и взаимодействия особое внимание на пороговом, продвинутом пороговом и профессиональном уровнях владения иностранным языком (согласно шкале CEFR) уделяется способности индивида воспринимать на слух нестандартные (незнакомые) варианты английского языка (CEFR, 2018). Наличие потребности в обучении студентов воспринимать разнообразную иноязычную устную речь отражена и в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика: ОПК-1 «выпускник должен быть способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях»; ОПК-3 «порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения»; ОПК-4 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и

письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения» (ФГОС ВО 45.03.02 Лингвистика, 2020).

Трансформация и усиление роли обучения восприятию иноязычной устной речи в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком и ФГОС ВО в первую очередь кроется в кардинально ином взгляде на иноязычные компетенции в принципе. Модель четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, письмо, и чтение) была заменена моделью четырех видов коммуникативной деятельности в стремлении к отражению общения на изучаемом языке как многогранного, комплексного, интегрированного процесса (CEFR, 2018, p. 33). Сандра Савингтон критикует традиционную модель за разделение видов речевой деятельности на активные (письмо и говорение) и пассивные (чтение и слушание), указывая на то, что последние, в особенности слушание, требуют от обучаемого согласования значения (Savignon S.J., 1991), что в свою очередь требует интеграции. Э. Хинкел отмечает, что исключительное использование одного из видов речевой деятельности – это редкость, считая, что обучение иностранному языку должно строиться на принципе их интеграции – отличительной черте коммуникативного подхода (Hinkel E., 2010). Интегративность коммуникативных видов деятельности, а также языковых компетенций отражается и в неоднородности их развития по отношению к общему уровню владения иностранным языком. Как отмечается в документе, это является результатом потребностей, способностей и жизненного опыта индивида, включая профессиональный и образовательный. Таким образом, для двух обучающихся, находящимся на одном уровне владения иностранным языком, фактически он не будет идентичным (см. рис. 1).

Переосмысление взглядов на понятие “владение иностранным языком” потребовало пересмотра и терминологического аппарата, используемого в дескрипторах. Так, “нестандартный акцент или диалект” был заменен более нейтральным “менее знакомый вариант языка”, а “носитель языка” на

“продвинутый пользователь языка”, “пользователь целевого языка”, “собеседник”, “участник процесса коммуникации” (CEFR, 2018). Такие изменения были положительно восприняты научным сообществом, в особенности учеными, исследующими проблемы обучения глобальным вариантам английского языка (GELT – Global Englishes Language Teaching). GELT характеризует английский язык как глобальный, изменчивый и адаптивный инструмент коммуникации благодаря наличию множества допустимых в определенных контекстах норм (Galloway N., Numajiri T., 2020), в связи с чем имеющиеся девиации от его литературных вариантов стран внутреннего круга не должны рассматриваться как таковые (Galloway N., Rose H., 2015). Исходя из этого, мы приходим к выводу, что отказ от использования терминов “акцент” и “диалект” скорее продиктован необходимостью демонстрации инклюзии и открытости иноязычного образования, чем их недостаточностью.

Spanish	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Oral comprehension									
Reading comprehension									
Oral interaction									
Written interaction									
Oral production									
Written production									
Mediation									

Рисунок 1 – Пример различий в развитии видов коммуникативной деятельности индивида в изучаемом языке (CEFR – Companion volume, 2018)

Вместе с тем целый ряд исследований подчеркивает несостоятельность термина “носитель языка” в определении фактического уровня владения иностранным языком у лиц, для которых он выступает вторым, в силу ряда причин, а именно:

- отсутствует универсально-принятая трактовка термина. Каждое направление лингвистики видит носителя языка с разных позиций, а значит,

предъявляет и отличающийся набор критериев, позволяющие определить кого-либо как носителя языка. Это недопустимо при оценке сформированности компетенций изучающего иностранный язык;

- речь большинства носителей языка может характеризоваться использованием особенностей акцента и/или диалекта, устанавливающего отличные правила и паттерны, не закрепленные в национально-территориальной литературной норме (Ross J. R., 1979; Davies A., 1991), что фактически вступает в противоречие с высказыванием Н. Хомского о том, что носитель “знает, что является языком, а что – нет” (Davies A., 1991), поскольку в таком случае взгляды на языковую норму у каждого носителя будут отличаться. Более того, национально-территориальный вариант английского языка, принимаемый за стандарт в одном языковом сообществе (допустим, нигерийский), может таковым не признаваться в другом (допустим, в США) (Davies A., 1991);

- уровень владения языком у его носителей может варьироваться, находясь под влиянием целого ряда факторов: изменение языка, нестандартная вариативность, социокультурный контекст коммуникации, профессия, уровень и качество образования (Anchimbe E.A., 2006), частотность использования языка (при сценарии, в котором носитель владеет вторым языком и на протяжении длительного времени пользуется только им).

Принимая все вышеупомянутое во внимание, возникает два вопроса: 1. Если носитель изучаемого языка, с точки зрения оценки развития языковых компетенций обучаемого, не может приниматься за достоверную модель, то на основании чего она должна осуществляться? 2. Какова адекватность выбора определенного и единственного варианта изучаемого языка для развития рецепции устной речи? В попытке ответить на эти вопросы мы пришли к выводу о том, что в обучении восприятию иноязычной устной речи и иностранному языку в целом носитель языка все же выступает в роли модели, вдохновения к развитию видов коммуникативной деятельности,

компетенций, однако не может быть подвергнут измерению, а значит, целеполагание, основанное на таком критерии, не будет достаточно четким и понятным как педагогу, так и обучаемому с соответствующими результатами (Davies A., 1991). Необходим сдвиг с фокусировки “кто ты есть”, иначе выражаясь, насколько обучаемый успешен в перенятии/копировании языковых и поведенческих паттернов с некой модели-образца, на “что ты знаешь” и “что ты пытаешься достичь в изучении языка” и тем самым сконцентрироваться на конкретном наборе компетенций, умений, которые помогут обучаемому не потеряться в процессе коммуникации на изучаемом языке (Rampton M.B.H., 1990), а также отвечают его потребностям и профессиональным интересам. Дескрипторы рецепции, взаимодействия CEFR, а также требования ФГОС ВО стандарта 3++ для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика не специфицируют определенный вариант изучаемого языка, подлежащего научению, при этом их формулировка допускает наличие разнообразия языковых норм. В этой связи, организуя обучение восприятию иноязычной устной речи, преподаватель должен руководствоваться принципом целесообразности.

Рассматривая язык как средство коммуникации, а не как учебную дисциплину, его изучающих – как «социальных агентов», а миссию иноязычного образования – в научении действовать и выражаться в ситуациях реального общения с целью достижения поставленных целей, авторы CEFR отразили аспект «конструирования значения» в новом представлении владения иностранным языком в виде четырех взаимосвязанных видов коммуникативной деятельности (рецепция, взаимодействие, продуцирование, медиация), а также плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций. При этом их разделение и упорядочивание маркирует постепенное повышение уровня сложности (CEFR, 2018, р. 33). Таким образом, справедливо утверждать, что рецепция предопределяет общее развитие иноязычной коммуникативной компетенции, а также остальных

видов коммуникативной деятельности, представленных в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком. Рассмотрим их подробнее.

Рецепция в принципе как вид коммуникативной деятельности подразумевает под собой получение и обработку входящей информации, что влечет за собой активацию фоновых знаний обучаемого относительно языка и окружающего мира с целью определения семантического значения, а также намерений говорящего. Выделяется рецепция устной речи и визуальная, которые рассматриваются как «виды активности». К первой относится восприятие звучащей речи, продуцированной одним или несколькими индивидами в синхронном или асинхронном режимах, в одностороннем порядке, т.е. в условиях, когда обучаемый выступает только в роли реципиента (понимание диалогов, публичной речи, объявлений и инструкций, аудиозаписей). К визуальной рецепции относится чтение и просмотр иллюстративного материала, включая восприятие языка жестов. Возможна и их комбинация, именуемая аудиовизуальной рецепцией, которая задействуется обучаемым при взаимодействии с продуктами мультимедиа, включая просмотр фильмов и видеороликов с субтитрами или без оных, включая таковые, где устная речь сопровождается языком жестов (CEFR, 2018, р. 47). При этом рецепция, которая задействуется в процессе живого общения, рассматривается в рамках нового вида коммуникативной деятельности – взаимодействие, в связи с тем, что отсутствие возможности участвовать в процессе согласования значения усложняет рецепцию, в особенности диалогической речи, поскольку: а) сообщение не адресовано реципиенту; б) участники процесса коммуникации могут апеллировать к известному им, но не известному реципиенту референту; в) реципиент в таких ситуациях не может уточнять информацию или просить ее повторить, поскольку такая просьба будет неадекватна социальным нормам общества (CEFR, 2018, р. 49). Дескрипторы, раскрывающие требования к пониманию

устной речи собеседника, в рамках вида коммуникативной деятельности «взаимодействие» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Дескрипторы рецепции вида коммуникативной деятельности «взаимодействие» в CEFR

Взаимодействие/ Уровень		Стандартный вариант	Знакомый вариант*	Незнакомый вариант	Дополнительные требования
Понимание собеседника	B1	+			
	B2	+	+		Сильный фоновый или визуальный шум может затруднять восприятие
	C1	+	+	+	Допускается уточнение информации со стороны реципиента
	C2	+	+	+	
Телеком- муникация	B1	+			
	B2	+	+	+	Допускается уточнение информации, если вариант языка неизвестен
	C1	+	+	+	
	C2	+	+	+	Сильный шум или помехи могут осложнять восприятие речи.

**В целом знакомый вариант языка*

Как упоминалось ранее, в новой редакции общеевропейских компетенций использование таких терминов, как акцент и диалект, было заменено такими формулировками, как «незнакомый вариант», «менее знакомый вариант» языка, что отражает современное положение английского

как языка международного общения, демонстрирующего лингвистическое и культурное многообразие не только народов, для которых данный язык является родным, но и его изучающих. Это обуславливает актуальность ознакомления обучаемых с фонетической вариативностью, что и отражено в дескрипторах рецепции. Почти для всех компетенций, включенных в состав этого вида коммуникативной деятельности, обозначается требование к восприятию нестандартных вариантов языка наравне со стандартными, которые в дескрипторах обозначаются как «в целом знакомый вариант», «знакомый вариант», начиная с порогового уровня – B1. Аналогичные формулировки используются и для порогового продвинутого уровня – B2, где вводятся различные переменные, способные существенно затруднить восприятие устной речи, такие как сильный фоновый шум или отсутствие модификации речи говорящим. На продвинутом уровне развития рецепции – C1 в некоторых случаях обозначается требование к пониманию незнакомых вариантов языка, что, очевидно, требует от обучаемых наличия обширного опыта рецепции его нестандартных акцентов и диалектов. Ниже представлена сводная таблица видов рецепции по типу текста, предъявляющих требования к наличию осведомленности о фонетической вариативности (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Дескрипторы рецепции различных типов текста в CEFR

Виды рецепции/ Уровень		Стандартный вариант	Знакомый вариант*	Незнакомый вариант	Дополнительные требования
Общее понимание устной речи	B1		+		
	B2	+	+		Сильный фоновый шум может затруднять восприятие

	C1	+	+	+	Допускается смена регистра, большое количество идиоматических выражений и коллоквиализмов. Допускается уточнение информации со стороны реципиента
	C2	+	+	+	Скорость речи не модифицируется
Понимание диалогов	B1	+	+		
	B2	+	+		Может испытывать сложности в восприятии речи, если таковая не модифицируется
	C1	+	+		Скорость речи не модифицируется. Используются идиоматические фразы и коллоквиализмы
	C2	+	+		Скорость речи не модифицируется. Пользуется социо-лингвистической компетенцией для декодирования скрытого смысла
Понимание публичной и академической речи	B1	+	+		Скорость речи относительно медленная
	B2	+	+		
	C1	+	+		
	C2	+	+		

Понимание объявлений и инструкций	B1				Присутствие фонового шума минимально
	B2	+	+		Средняя скорость речи
	C1	+	+		Может понять необходимую информацию, озвученную через некачественный источник воспроизведения или из старой аудиозаписи
	C2	+	+		То же, что и в C1
Понимание аудио-записей	B1	+			Речь медленная, произношение четкое
	B2	+			
	C1	+	+	+	Может понимать отдельные элементы устной речи, свойственные определенному нестандартному варианту
	C2	+	+	+	То же, что и C1

**В целом знакомый вариант языка*

Важность ознакомления с вариативностью изучаемого языка особо подчеркивается в новых компетенциях – плюрилингвальной и плюрикультурной, которые представлены отдельным блоком. Плюрилингвальная компетенция, подобно неравномерному развитию коммуникативных видов деятельности индивида, также характеризуется своей динамичностью и неоднородностью ввиду того, что изучающие иностранный язык в разной степени осведомлены о характеристиках определенных вариантов изучаемого языка. Особенностью

плюрилингвальной компетенции является то, что индивид обладает «единым, взаимосвязанным набором знаний, который используется для достижения коммуникативных целей» (CEFR, 2018, р. 30). Таким образом, плюрилингвальная компетенция предполагает, что изучающий иностранный язык способен:

- продуцируя устную спонтанную речь, переключаться с одного варианта языка на другой;
- полноценно выражать свои мысли, используя определенный вариант изучаемого языка, а также понимать говорящего на таковом;
- понимать семантическое значение устного и письменного дискурса, прибегая к знанию характеристик определенного варианта языка;
- выступать в роли медиатора для собеседников, говорящих на разных вариантах изучаемого языка, даже при условии, если индивид не обладает обширными знаниями характеристик таковых;
- адекватно ситуации задействовать паралингвистические средства (CEFR, 2018, р. 30).

1.1.3. Содержание обучения и принципы его отбора

Особенность акцента как явления заключается в его изменчивости, включая появление новых диалектных зон под влиянием других языков и тенденций в обществе, в слабой изученности некоторых акцентов. Это делает невозможным практическое ознакомление с особенностями всех акцентов. Однако наличие обширного корпуса аутентичных устных текстов создает условия для самостоятельного исследования студентами фонетической вариативности языка, акцентов, отвечающих их профессиональным и коммуникативным потребностям. Таким образом, цель ознакомления студентов с фонетической вариативностью заключается в:

- 1) освоении акцентов как таковых в формате рецепции и медиации;
- 2) освоении исследовательского инструментария для изучения особенностей акцентов.

Мы считаем, что содержание обучения акцентам может быть представлено в виде инвариантных произносительных характеристик, а конкретные особенности того или иного варианта английского языка будут установлены в процессе их освоения. Таким образом, содержание обучения воспринимать акценты должно в первую очередь формироваться на основе произносительной нормы американского (в нашем случае) варианта английского языка, которая выступает в роли образца.

Итак, достижение указанных целей обуславливает представление содержания обучения акцентам в виде двух блоков:

1) общее содержание обучения, которое обеспечивает знакомство обучаемых с произносительной нормой американского варианта английского языка, а также включает в себя основные характеристики его акцентов в сравнении (см. таблицу 3);

2) индивидуализирующее содержание обучения, которое выявляется в процессе выполнения фонетического исследовательского проекта.

Осуществляя выбор аудиоматериалов, обеспечивающих отбор содержания обучения акцентам, особое внимание следует уделять связи социального класса и образования спикеров на степень выраженности инвариантных характеристик акцента в их речи, с одной стороны, и ее роль наравне с родным языком обучаемых на успешность восприятия аутентичной устной речи – с другой (Smith L.E., Bisazza J.A., 1982; Eisenstein M., Berkowitz D., 1981; Ekong P., 1982; Bilbow G.T., 1989; Ockey G.J., French R., 2016). Следовательно, социальный класс и образование играют существенную роль в обеспечении сдвига с выраженности фонетических особенностей как основной трудности восприятия в сторону повышения когнитивной сложности материала устного текста. В результате методы и приемы, используемые при ознакомлении студентов с фонетической вариативностью, должны предусматривать коммуникативную направленность занятий и

научение в распознавании фонетических особенностей той или иной диалектной зоны в устном речевом потоке.

Таблица 3 – Примерное общее содержание обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка (американского)

Общее содержание обучения произносительной норме американского варианта английского языка	
1	Основные термины и понятия, используемые в фонетике.
2	Органы артикуляции, задействованные в производстве звуков.
3	Гласные звуки и их артикуляция (/ʌ/, /ə/, /i/, /ɪ/, /ε/, /æ/, /ɑ/, /ɔ/, /ʊ/, /u/, /ɛr/, /ʌr/)
4	Дифтонги (/eɪ/, /aɪ/, /oʊ/, /aʊ/, /ɔɪ/)
5	Интонационный рисунок и ударение в американском варианте английского языка (общие паттерны распределения основного и вторичного ударения в предложении; сложные слова и изменение их значения со сдвигом основного ударения; ударение в приставках и суффиксах и его влияние на изменение частеречного класса слова (суффиксы: -able, -ity/-ility, -ive/-itive, -ion/-sion/-tion, -ify, -ize, -al, -ial/-cial/-tial, -ly/-ally, -ian/-cian, -logy/-graphy/-metry/-omy, -etic; префиксы: anti-, bi-, co-, com-, de-, dis-, ex-, hyper-, hypo-, im-, inter-, intro-, micro-, mini-, mis-, multi-, out-, over-, pre-, pro-, re-, retro-, stereo-, sub-, super-, ultra-, un-, under-); ударение в существительных, обозначающих имена собственные, титул, в аббревиатурах, при назывании времени и дат)
6	Качественная редукция гласных звуков в служебных словах.
7	Элизия согласных звуков в служебных словах.
8	Элизия согласных звуков в кластерах в беглой речи.
9	Особенности произношения некоторых усеченных форм.
10	Классификация согласных звуков американского английского языка по месту их артикуляции.
10	Согласные звуки и их артикуляция, в том числе в кластерах (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /tʃ/, /dʒ/, /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /h/, /w/, /j/, /r/, /l/, /m/, /n/, /ŋ/).
11	Условия возникновения гортанной смычки, flap /t/ и /d/.
12	Связная (слитая) речь в американском варианте английского языка.
13	Вариативность произношения суффикса «-ed».
Общее содержание обучения акценту на примере диалектной зоны Западной Пенсильвании (г. Питтсбург)	
1	Монофтонгизация [aʊ] и условия ее реализации в речи.
2	Монофтонгизация [aɪ], влияние социальных слоев населения на современные тенденции перехода [aɪ] в [ɜɪ] или [ɔɪ].
3	Модификация дифтонга [ɔʊ] в [əʊ].
4	Модификация гласного звука [æ] в [ɛə].

5	Модификация гласного звука [i] в [ɪ] и условия реализации в устной речи.
6	Переход [θ] и [ð] в дентальные [t] и [d] среди определенных слоев населения.
7	Явления ассимиляции и диссимиляции в быстром речевом потоке.
8	Потеря взрыва.

Целесообразно использование таких методов и приемов, как: 1) аналитико-имитативный; 2) аудирование с опорой на транскрипцию; 3) контрастивный анализ акцента с произносительной нормой; 4) постепенное повышение сложности и выраженности инвариантных особенностей в аудировании; 5) обучение в сотрудничестве.

Содержание обучения, а также методы и приемы, используемые при ознакомлении студентов с инвариантными характеристиками акцента, значительно сужают спектр доступных для использования аутентичных материалов ввиду географически и демографически-обусловленных ограничений. Они порождают следующие критерии отбора средств ознакомления студентов с фонетической вариативностью:

- Аудио или видеозапись должна быть аутентичной, т.е. изначально не созданной для учебных целей.

Принцип аутентичности при отборе средств ознакомления с инвариантными характеристиками может приводить к возникновению определенных технических требований как к самим аудио- и видеоматериалам, так и к оборудованию учебной аудитории. Это продиктовано тем, что большинство аутентичных аудио- и видеоматериалов созданы без использования профессионального звукозаписывающего оборудования, а также наличием фоновых шумов. В некоторых случаях использование материалов низкого качества представляется нецелесообразным вне условий лингафонного кабинета. Таким образом, аудиозапись должна отвечать следующим техническим требованиям:

- Качество/громкость аудиодорожки должно быть приемлемым и не нарушать процесса восприятия устной речи (громкость должна быть в пределах 55-66 дБ в условиях учебной аудитории) (Olsen W. O., 1998).

- Особенности акцента должны быть ярко выражены в речи говорящего, допускается использование наигранного или преувеличенного акцента в речи говорящего.

Восприятие устной речи и обработка звукового сигнала головным мозгом может быть разделена на две составляющие: разборчивость речи и понятность сообщения. Разборчивость речи представляет собой характеристику различения обучающимися звуков и их объединение в слова. Понятность сообщения – этап присвоения звуковому потоку семантического значения. Исходя из этого мы можем предполагать, что любая аудиодорожка, удовлетворяющая данным критериям отбора средств обучения, может быть использована с целью развития фонетической идентификации звуков обучаемыми, но не каждая аудиозапись содержит в себе логически завершённую мысль, а значит, не может являться источником для разработки заданий, нацеленных на формирование умения воспринимать устную речь на уровне понятности сообщения. Отсюда вытекает дополнительный критерий отбора средств ознакомления с акцентом:

- Содержание речи говорящего должно представлять собой законченную логическую мысль. Должен быть представлен полный контекст, позволяющий обучаемым обобщать услышанное, делать выводы, осуществлять детальный поиск информации и синтезировать на ее основе для дальнейшего использования в коммуникативных заданиях.

1.2. Факторы и условия, влияющие на успешность восприятия национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды

1.2.1. Физиологические факторы восприятия и обработки устной иноязычной речи головным мозгом

Восприятие устной речи на первый взгляд кажется процессом автоматическим и стремительным, который происходит бессознательно, несмотря на то что оно зачастую сопровождается посторонними звуками и шумом, а также другими индивидуальными характеристиками речи говорящего, такими как акцент. Корректному пониманию устного сообщения во многом способствует и такая характеристика устной разговорной речи, как избыточность, которая может компенсировать выпадающие акустические элементы при восприятии. Помимо этого, восприятию устной речи способствует и множество компенсаторных механизмов, которые задействуются при возникновении сложностей в рецепции речи. Эти компенсаторные механизмы задействуются головным мозгом, например, при необходимости понять смысл устного сообщения в шумном зале. Вместе с этим восприятие иноязычной устной речи, отягощенной наличием фонетических модификаций, неизвестных индивиду отличается:

- повышенной нейронной активностью в отдельных областях головного мозга (первичная и вторичная слуховая кора; нижняя лобная извилина (прифронтальная кора), играющая важную роль в понимании и производстве речи, а также подражании; задняя теменная кора – часть моторной коры, отвечающая за преобразование информации сенсорных органов в физические действия) по сравнению с восприятием известных обучаемому вариантов изучаемого языка (Yi H. G., 2014);
- адаптацией мозга к восприятию фонетической вариативности (формат индукции – обучающийся самостоятельно окружает себя

аутентичной устной речью и со временем выявляет паттерны, что требует существенных временных затрат (Clarke C.M., Garrett M.F., 2004; Bradlow A.R., Bent T., 2008; Sidaras S.K., Alexander J.E.D., Nygaard L.C., 2009; Baese-Berk M.M., Bradlow A.R., Wright B.A., 2013; Bradlow A.R., Pisoni D.B., 1999; Bent T., Bradlow A.R., 2003); формат дедукции – обучающийся знакомится с основными паттернами фонетической вариативности национально-территориальных диалектов изучаемого языка с последующей практикой в условиях вуза или курса);

- тем, что распознавание нестандартных вариантов изучаемого языка отчасти базируется на имеющемся вокабуляре обучаемого, что позволяет ему категоризировать и адаптироваться под фонемы, подверженные модификации (Norris D., McQueen J.M., Cutler A., 2003; Davis M.H. et al., 2005; McQueen J.M., Cutler A., Norris D., 2006; Sjerps M.J., McQueen J.M., 2010; Reinisch E., Holt L.L., 2014);

- изначально высокой, но при наличии взаимодействия с устной речью, содержащей элементы фонетической вариативности, снижающейся амплитудой интенсивности реакции головного мозга (потенциал N400) (Romero-Rivas C., Martin C.D., Costa A., 2015). По Павлову Ю.Г., потенциал N400 представляет собой “ответ мозга на нарушение контекста” и “индекс научения человека языку”. Таким образом, сниженная амплитуда свидетельствует об осведомленности и способности студента к восприятию акцента, в то время как повышенный потенциал сигнализирует о новом, неизвестном, о не укладывающейся в имеющиеся паттерны и знания для головного мозга информации (Farshad M., Pavlov Y.G., Kotchoubey B., 2021), а значит, приводит к повышенной когнитивной нагрузке (Romero-Rivas C., Martin C.D., Costa A., 2015);

- подавлением головным мозгом прогностических механизмов в процессе восприятия устной речи изучаемого языка, что обусловливается поступлением «противоречивой» информации и ее несоответствием

прогнозируемой как результат фонетической вариативности или чрезмерно сильных шумовых помех (Schiller N.O. et al., 2020), что вынуждает обучаемого уделять больше внимания не содержанию речи, а ее фонетической стороне, и как результат – повышенная когнитивная нагрузка;

- нарушением синхронизации нейронных колебаний, которые играют существенную роль в передаче и обработке информации в центральной нервной системе (память, внимание и др.) как результат возросшей когнитивной нагрузки на различные отделы головного мозга (Costa A., Sebastian-Galles N., 2014; Perani D., Abutalebi J., 2005, Pérez A. et al., 2015).

Существует несколько уровней репрезентации получаемых звуковых сигналов, такие как звук, фонема, морфема и слово, которые затем воспринимаются как смысловые единицы (Gaskell M.G., Marslen-Wilson W.D., 1997; Davis M.H., Johnsrudd I.S., 2003).

При этом, как утверждают исследователи, активация первичной слуховой коры головного мозга не всегда приводит к восприятию речи, т.е. восприятию речи как разборчивой, без привязки к ней значения, в то время как корреляция зоны височной доли и разборчивости речи имела более высокие показатели (Rivier F., Clarke S., 1997).

Информация о звуковом сигнале, поступающая в головной мозг, в первую очередь обрабатывается его первичной слуховой корой. Она отвечает за первичное слуховое восприятие речи, в частности интонацию и интенсивность (громкость). Активация этой области головного мозга происходит только при условии наличия звукового сигнала (Morosan P. et al., 2001; Rademacher J. et al., 2001; Rauschecker J.P., Tian B., Hauser M., 1995). В дальнейшем звуковой сигнал распознается в области Вернике, где происходит фонетический анализ звукового сигнала с выявлением фонем и других фонетических особенностей, которые формируют слова. При этом некоторые ученые считают, что фонетическая обработка поступающего сигнала также

происходит и в прилегающих к вторичной слуховой коре головного мозга областях, за счет чего анализ звучащей речи осуществляется в несколько этапов (Rauschecker J.P. , 1998; Kaas J.H., Hackett T.A., 2000; Martin A., Wiggs C.L., Weisberg J., 1997). Как только фонемы распознаны, осуществляется поиск их соотношения в долговременной памяти с лексическими единицами, когда задействуется передняя височная доля (гиппокамп) (Otten L.J., Henson R.N.A., Rugg M.D., 2001; Thompson-Schill S.L. et al., 1997). Таким же образом человек запоминает и последовательность звуков, которые затем приобретают значение (Rivier F., Clarke S., 1997). Последним этапом обработки звучащей речи головным мозгом является присвоение значения словам и смысла – устному тексту в целом. Данный процесс происходит в области фронтальной коры, а именно в центре Брока (Wagner A.D. et al., 2001; Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M., 2010).

Таким образом, в восприятии звучащей иноязычной речи, в том числе нестандартных акцентов изучаемого языка, наблюдается последовательность обработки речевого сигнала головным мозгом, которая выглядит следующим образом: 1) слуховой анализ – интонация и громкость; 2) фонетический анализ – идентификация фонем и их комбинирование в слова; 3) лексическое соотношение – извлечение из памяти репрезентации слов; 4) присвоение семантического значения лексическим единицам в составе устного текста.

Отсюда – отсутствие знаний о звуковой системе языка или его акцентов может привести к неспособности вторичной слуховой корой головного мозга осуществить фонетический анализ речевого потока.

Тем самым нарушается процесс коммуникации на изучаемом языке, поскольку лексической единице или части устного текста не присваивается семантическое значение. Все это обуславливает актуальность и потребность в целенаправленной работе над звуковой системой изучаемого языка и его вариантов с целью повышения качества восприятия устной речи.

Основываясь на физиологических особенностях обработки и восприятия устных текстов при обучении фонетической вариативности необходимо иметь в виду, что:

1) отдельные элементы фонетической вариативности изучаемого языка, восприятию которых мы обучаем, могут перейти в продуцирование устной речи студентов. Задания на имитацию определенного акцента в таком случае – верный способ проверить действительную способность обучаемых к распознаванию фонетической вариативности и установлению соответствия по линии: модифицированная фонема > фонема “бенчмарк” (ориентир, эталон);

2) лексика играет важную роль в понимании устных текстов через контекст, однако такие факторы, как сильный акцент говорящего, использование им локальной лексики, в том числе реалий и наименований мест/объектов, и грамматики может значительно снизить ценность контекста в понимании устного аутентичного текста. В этой связи обучение восприятию мыслится как целостная система, включающая в себя не только ознакомление с особенностями акцента, но и диалекта;

3) восприятие фонетической вариативности накладывает существенную когнитивную нагрузку на некоторые отделы головного мозга как результат подавления механизмов прогнозирования, поэтому сложность заданий на непосредственную работу с устным текстом, равно как и их содержательная и фонологическая сложность, должна постепенно возрастать;

4) рекомендуемый уровень владения изучаемым иностранным языком, с которого ознакомление с фонетической вариативностью будет наиболее оптимальным с точки зрения сложности – это B2 “Upper-Intermediate” и C1/C2 “Advanced/Proficient”, что обуславливается наличием у таких обучаемых достаточного опыта взаимодействия с аутентичными материалами, а также коммуникации на изучаемом языке в различных контекстах и условиях.

1.2.2. Фактор обучения фонетике и произношению в восприятии иноязычной устной речи

Как мы выяснили, обучение восприятию нестандартной устной речи выражается не только в повышенной когнитивной нагрузке, но и в стремлении головного мозга к имитации услышанного, и может потенциально негативно отразиться на понятности и разборчивости речи обучаемого в процессе коммуникации, что требует от нас установления четкой границы между каким-либо общепринятым стандартным акцентом, который будет выступать в качестве модели подражания для обучаемых, с одной стороны, а с другой – в роли образца, на основе которого и будет осуществляться выявление элементов фонетической вариативности. При этом полноценное рассмотрение фонетической вариативности невозможно без обращения к Международному фонетическому алфавиту, позволяющему установить звуко-графическое соответствие. Все это актуализирует потребность в первоначальном обучении фонетике, а ее игнорирование может привести к ситуации, которую мы опишем с помощью русской поговорки “одно лечим, другое калечим”.

Обучение фонетике и особенностям национально-территориальных вариантов изучаемого языка весьма значимо в связи с тем, что в процессе восприятия иноязычной устной речи обучаемые для установления содержания сообщения в первую очередь обращаются к имеющимся у них знаниям с целью его предвосхищения. Такой подход исключает необходимость в дословном понимании речи говорящего, что иллюстрирует процесс “сверху-вниз” (Goh C.C.M., 2000). Одновременно с этим обучаемые обращаются и к процессу “снизу-вверх”, процессу собственно восприятия звуков и задействования знаний о системах языка, что позволяет им вычленять из речевого потока слова, фразы и тем самым конструировать значение напрямую из звучащей речи (Goh C.C.M., 2000). Многие студенты сталкиваются с трудностями при восприятии речи на слух ввиду

недостаточно сформированного умения низкоуровневой обработки звуковой информации (процесс “снизу-вверх”). В результате они не могут эффективно сегментировать звучащую речь на отдельные элементы, такие как звук, слог, слово. Вместо этого, восприятию подвергаются лишь те языковые единицы, которые хорошо знакомы обучаемым, использующим контекст высказывания как основную опору (Brown S., Brown S.R., 2011; Cutler A., 2000; Graham S., 2006). Более того, при восприятии иноязычной устной речи реципиенты склонны придерживаться своих предположений во время прослушивания, даже если есть осознание того, что говорящий может рассуждать о другом. Иными словами, изучающие иностранный язык студенты стремятся услышать то, что они “хотят” услышать. А. Катлер утверждает, что реципиенты при восприятии иноязычной устной речи используют различные эмпирические подходы к сегментации речевого потока. На начальных этапах формирования умения воспринимать иноязычную устную речь именно эти стратегии сегментации во многом зиждутся на тех же принципах, которые применяются при восприятии речи на родном языке (Cutler A., 2000). Однако такой подход к сегментации часто оказывается неэффективным при прослушивании устного сообщения на иностранном языке (Graham S., 2006).

Ввиду того что восприятие иноязычной устной речи полагается как на знания об окружающем мире, так и на знания об особенностях изучаемого языка и его вариантов, многие студенты находят выполнение заданий на понимание устного текста весьма сложным, при этом большинство из них склонно возлагать проблемы в понимании такового на процесс “снизу-вверх”, или, говоря иначе, фонетику. В частности, студенты, изучающие иностранный язык, испытывают значительные трудности в восприятии быстрой речи и распознавании отдельных слов в непрерывном речевом потоке (Vandergrift L., Goh C., 2012). Аналогично этому распознавание уже знакомых слов и устойчивых выражений в речевом потоке, что относится к процессу “сверху-вниз”, также рассматривается как источник затруднений

для восприятия устной речи, в особенности для студентов с низким уровнем сформированности умений воспринимать устную речь (Brown S., Brown S.R., 2011). На важность работы над развитием процесса восприятия устной речи “снизу-вверх” указывает Дж. Филд, а также Уилсон и др., которые установили, что слуховая дискриминация занимает ведущую роль в восприятии иноязычной устной речи, в особенности на ранних стадиях развития этого навыка (Wilson I. et al., 2011; Field J., 2003). Исходя из этого, ученые заключают, что при обучении студентов воспринимать иноязычную устную речь, и национально-территориальных вариантов английского языка в частности, крайне важно уделять внимание намеренному формированию системы знаний о звуковой системе изучаемого языка на разных сегментных уровнях, в особенности у обучаемых, обладающих низким уровнем владения иностранным языком (Wilson I. et al., 2003).

Обучение воспринимать иноязычную звучащую речь вызывает значительные сложности у педагогов еще и потому, что данный процесс может быть охарактеризован как “внутренний” и “закрытый”, развитие которого мы не можем наблюдать. В условиях современного иноязычного образования все больше внимания уделяется развитию восприятия иноязычной звучащей речи, однако такая практика зачастую ограничивается заданиями на понимание устного текста и не предоставляет студентам возможности более детального ознакомления со звуковой системой и фонетическими явлениями изучаемого иностранного языка и его вариантов (Cutler A., 2000; Siegel J., Siegel A., 2015). Использование заданий, нацеленных на развитие низкоуровневой обработки звуковой информации (процесс “снизу-вверх”), таких как работа с транскриптом и выявление связной речи в устном сообщении, позволяет улучшить умение воспринимать иноязычную устную речь (Thomson R.I., 2012).

Иным свидетельством являются эксперименты, в которых студенты работали с ограниченным набором проблемных минимальных пар звуков

(например, /r/ и /l/ у японских студентов) или гласных звуков английского языка, а затем выполняли задания на проверку восприятия контрастных сегментных единиц. Выявлены более высокие результаты научения восприятию устной иноязычной речи даже после небольшого количества занятий (Bradlow A.R. et al., 1997; Iverson P., Evans B.G., 2009; Shin D.-J., Iverson P., 2013).

Несмотря на то что большинство исследований рассматривает сформированность умения воспринимать иноязычную речь на уровне сегментов, небольшое количество исследователей в своих работах полагались на просодику английского языка, где студенты должны были выявить фокус внимания в предложениях на основе ударения в речи говорящего (Shinohara Y., Iverson P., 2018).

Обучение воспринимать иноязычную устную речь, в том числе на уровне звуков, как правило, предполагает применение заданий на дискриминацию (т.е. различение) звуков или их идентификацию. Дискриминация звуков используется для обучения студентов воспринимать звуки, отличия в произнесении которых могут быть не существенными на слух, зачастую при этом используются минимальные пары (например: /i/ и /ɪ/ в словах ship и sheep). Дискриминационное обучение в фонетике является примером процесса «снизу-вверх», поскольку полагается на перцепцию и выявление нюансов в произнесении схожих звуков. В условиях идентификационного обучения в фонетике студенты учатся идентифицировать отдельный звук в представленной группе слов (к примеру, студенты слышат слово «ship» и должны выбрать это слово среди предложенных, таких как «bed», «cat», «on», «ship»). Идентификационное обучение – это пример обучения по схеме «сверху-вниз», поскольку основной опорой студентов выступает их лексический запас.

Считается, что так называемое дискриминационное обучение направлено на совершенствование способности различать звуки изучаемого

языка на слух. Данный подход призван содействовать переориентации восприятия обучающихся с фонетической системы родного языка на фонологическую систему изучаемого иностранного языка, позволяя им постепенно адаптироваться к новой схеме распознавания звуковых единиц. Идентификационное обучение нацелено прежде всего на классификацию различных звуков английского языка, за счет чего у студентов формируются когнитивные репрезентации звуков на фонетическом уровне (Kewley-Port D. et al., 2009). Какой бы из способов не использовался в процессе обучения звуковой системе английского языка, важным элементом должна выступать его вариативность, т.е. каждая звуковая единица должна быть представлена записями различных спикеров, говорящих на разных акцентах, происходящих из разных социальных и этнических слоев общества. Наличие вариативности в обучении звуковой системе языка позволяет студентам устанавливать закономерности, экстраполировать имеющиеся знания о ней на новые контексты, которыми могут быть и ранее неизвестные акценты. Ряд исследователей приходит к выводу о том, что целенаправленное обучение воспринимать иноязычную речь демонстрирует более высокую эффективность при условии использования учебного материала, отражающего вариативность английского языка в сравнении с подходом, основанном исключительно на интенсивном аудировании (Shinohara Y., Iverson P., 2018; Kewley-Port D. et al., 2009), что является результатом стремления преподавателя обратить внимание обучаемых на фонетические особенности изучаемого иностранного языка. Такое обучение мотивирует студентов к обращению к имеющимся у них знаниям о звуковой системе и фонетических особенностях изучаемого языка (Bradlow A.R. et al., 1997). Аналогичные результаты получены и другими исследователями, обнаружившими, что обучение воспринимать устную речь и имитация отдельных звуковых единиц, принадлежащих к различным акцентам североамериканского английского языка, способствует более успешной и

скорой адаптации обучаемых к разнообразным коммуникативным ситуациям использования иностранного языка, включая более высокие показатели понимания услышанного (Flege J.E., 1995).

Считается, что «правильное» восприятие иноязычной устной речи является важным компонентом для «правильного» производства звуков обучаемыми (Akerberg M., 2005). Помимо модели изучения речи Д. Фледжа, другие модели обучения восприятию элементов звуковой системы английского языка также указывают на сильную связь между восприятием речи и ее производством обучаемыми (Broselow E., Park H.-B., 2014; Colantoni L., Steele J., 2008; Sakai M., Moorman C., 2018). Анализ исследований на тему взаимосвязи обучения воспринимать иноязычную устную речь и ее влияния на продуцирование речи студентами с 1988 по 2013 год показывает, что обучение исключительно восприятию речи без сопровождения со стороны фонетического курса неоправданно ввиду ограниченного влияния такого обучения как на восприятие устной речи, так и на ее продуцирование студентами. В то время последовательное и комбинированное ознакомление студентов с этими двумя составляющими демонстрировало более высокие результаты как в части восприятия речи, так и в отношении качества ее продуцирования (Gordon J., Darcy I., 2016).

Тем не менее, в последнее время целенаправленное ознакомление студентов с фонетикой неоднократно подвергалось критике ввиду того, что большинство курсов ставят в абсолют стандартизированные акценты, такие как General American и Received Pronunciation, требуя от них достижения уровня «носителя» в качестве продуцирования речи (Gordon J., Darcy I., 2016). Действительно, внедрение фонетического курса, даже вводного (Saito K., 2012), оказывает положительное влияние на качество продуцирования речи (Leather J., 1999). Помимо этого, умение воспринимать устную речь и качество продуцирования речи должны рассматриваться как взаимосвязанные элементы (Kissling E.M., 2015), поскольку улучшение одного из них неизбежно приводит

к улучшению другого (Akerberg M., 2005). Такая закономерность наблюдается как на начальных уровнях владения иностранным языком, так и на продвинутом уровне, даже при использовании нестандартных акцентов изучаемого языка (Kilpatrick C.D., Pierce L.M., 2014; Rasmussen J., Zampini M.L., 2010; Ausín A., Sutton M., 2010; Major R.C. et al., 2002).

Таким образом, целенаправленная работа над звуковой системой изучаемого языка и его акцентов весьма необходима и способствует формированию системы знаний о ней, которую студенты используют для восприятия иноязычной устной речи как литературных вариантов английского языка, так и нестандартных.

1.2.3. Фактор осведомленности в развитии умения воспринимать национально-территориальные акценты в процессе формирования академической среды

В предыдущем подразделе мы установили, что обучение фонетике при развитии умения восприятия национально-территориальных вариантов английского языка является первостепенным шагом, позволяющим сформировать базу, отталкиваясь от которой мы можем приступать к изучению фонетической вариативности как девиации от общепринятого акцента.

Потребность в интеграции различных национально-территориальных вариантов английского языка в учебные материалы назрела весьма давно. Рой Мейджор указывает на то, что изучающие иностранный язык все чаще сталкиваются с нестандартными вариантами языка в процессе коммуникации. Глобализация, высокая мобильность населения, доступность и распространение средств ИКТ и сети Интернет создают условия и предпосылки к лингвистическому разнообразию, которое на настоящий момент не в полной мере адресовано в методике обучения иностранным языкам. Р. Мейджор подчеркивает, что если мы стремимся к использованию в образовательном процессе живого, аутентичного языка как средства развития

восприятия звучащей речи, то мы должны предусмотреть использование речи с акцентом (Major R.C. et al., 2005).

Дж. Флауэрдью, обобщая исследования по теме влияния акцента или диалекта на восприятие иноязычной речи, установил, что незнакомый слушателю акцент приводит к возникновению сложностей в восприятии речи как для изучающих язык, так и для его носителей (Anderson-Hsieh J., Koehler K., 1988; Bilbow G.T., 1989; Richards J.C., 1983; Flowerdew J., 1994). М. Эйзенштейн и Д. Беркович указывают, что для изучающих иностранный язык легче воспринимать говорящего на стандартном варианте, чем речь, подверженную интерференции родного языка или индивида, говорящего на одном из национально-территориальных акцентов стран внутреннего круга (Einstein M., Berkowitz D., 1981). Вместе с тем восприятие иноязычной устной речи упрощается, если родной язык для реципиента и говорящего один (Flowerdew J., 1994). К аналогичным результатам приходит Дж. Уилкоккс (Wilcox G.K., 1978). Ряд исследований указывает и на то, что для изучающих иностранный язык рецепция речи друг друга представляет собой менее сложную задачу по сравнению с восприятием речи носителей при условии, что реципиент находится на ранних стадиях владения иностранным языком, а говорящий – на уровне независимого пользователя (B1, B2, C1/C2) (Bent T., Bradlow A.R., 2003). Причиной такому феномену мы усматриваем в отсутствии или минимальном использовании в устной речи качественной редукции гласных, элизии согласных звуков, гортанной смычки, flap [t] и [d] (переход [t] и [d] в [ɾ]: 1) при нахождении между ударной и безударной гласными звуками; 2) в сочетании tt в таких словах, как little, matter; 3) если одно слово оканчивается на [t] или [d], а последующее – начинается с гласной), потери взрыва в согласных звуках на финальной позиции в слове, слитной речи (running speech/connected speech) (Bent T., Bradlow A. R., 2003). В результате речь изучающих иностранный язык отличается избытком “фонетических

подсказок”, которые дают реципиенту больше звуковых точек опоры, которые можно использовать для декодирования потока звучащей речи.

Принимая во внимание факты, обобщенные в предыдущем подразделе, где рассматривались физиологические аспекты функционирования головного мозга, а также влияние обучения фонетики на восприятие иноязычной устной речи, напрашивается вывод о фундаментальной роли фактора осведомленности реципиента о фонетической, лексической, грамматической системах, а также культуры и традиций группы/народа изучаемого языка и его вариантов. Действительно, ряд исследований указывает на ведущую роль осведомленности. Обратимся к некоторым из них.

Гас С. и Варонис Э.М. считают, что понимание нестандартных (в том числе международных) вариантов английского языка складывается из лингвистически-обусловленных, социальных факторов, эрудированности реципиента, и представили рецепцию и понимание устной речи в виде формулы:

$$C = p_{\alpha} + g_{\beta} + f_y + f2_{\delta} + f3_{\epsilon} \dots fl_{\zeta} + s_{\eta}..$$

где C = понимание устной речи; p_{α} – произношение, g_{β} – грамматика, f_y – осведомленность в теме дискурса, $f2_{\delta}$ – знакомство с участником(-ами) дискурса, $f3_{\epsilon}$ – осведомленность об особенностях родного языка говорящего, fl_{ζ} – беглость речи, s_{η} – иные социальные факторы (Gass S., Varonis E. M., 1984).

Результаты их научных изысканий натолкнули ученых на вывод об особой роли диверсификации акцентов, восприятию которых в процессе коммуникации или учебной деятельности подвергается обучаемый в обеспечении успешности восприятия устного дискурса на уже известной и новой для него фонетической вариативности (Gass S., Varonis E.M., 1984).

Рассматривая иные компоненты осведомленности из вышеуказанной формулы, ученые установили следующий порядок повышения показателей понимания устного дискурса (в порядке возрастания понимания): 1) отсутствие контекста (т.е. обучаемым предлагается транскрибирование текста

и выражение краткого содержания услышанного на основе аудиотекста, который они слышат впервые); 2) контекст представляется спикером А с родным языком А, а предложения на контроль понимания и для транскрибирования спикером Б с родным языком Б; 3) контекст и предложения для проверки понимания и для транскрибирования зачитываются разными спикерами (А и Б), которые владеют одним и тем же родным языком (А); 4) контекст и предложения представляются одним спикером (Gass S., Varonis E.M., 1984).

Учитывая вышесказанное, а также скудность имеющихся материалов, которые могли бы служить поставленным целям настоящего исследования, при разработке учебных упражнений на развитие рецепции, а также тестирования степени развития рецепции, мы чаще всего сталкивались со сценарием 4, где предварительное ознакомление с устным текстом и выполнение заданий на детальное понимание текста основывались на речи одного и того же говорящего.

Схожие компоненты, слагающие восприятие иноязычной устной речи, выделяет К. Гох, среди которых упоминаются основные пять: лексика, фоновые знания, темп речи, тип текста, акцент говорящего (Goh C., 1998). При этом больше половины (68%) обучаемых-участников эксперимента ученого обозначили незнакомые акценты как основное препятствие успешного восприятия иноязычного устного дискурса. Аналогичные выводы указываются и в исследовании Б. Кагычи Йилдыз, в котором приняли участие 107 студентов среднего уровня владения иностранным языком (B1-Intermediate). Результаты исследования подтверждают, что нестандартный вариант английского языка у говорящего вызывал наибольшие затруднения у студентов (Kağıtçı Yıldız B., 2017).

Ф. Лобо и К. Юшида, с другой стороны, акцентируют внимание на важности вокабуляра обучаемого в восприятии акцентов, указывая на то, что различение отдельных фонем зависит от знания лексических единиц, внутри

которых модификация звука и реализуется (Lobo F., Youshida K., 1982). С.М. Гас и Э.М. Варонис, рассматривая влияние акцента на восприятие устной речи носителями языка стран внутреннего круга, предполагают, что “если бы носители языка были осведомлены об особенностях системного, но некорректного использования слов изучающими (неносителями) языка, весьма вероятно, они бы не испытывали сложностей в понимании их устного дискурса” (Gas S.M., Varonis E.M., 1985, p. 47). Для носителей проблематичность восприятия речи неносителей языка лежит в плоскости интерференции родного языка последних, внедряющего фонологические изменения и паттерны, неизвестные первым, с одной стороны, использование “ложных друзей переводчика” или отличающиеся смыслы, закладываемые в семантическое значение лексической единицы – с другой. С такой же проблемой сталкиваются и изучающие иностранный язык при восприятии аутентичной речи носителей языка, зачастую содержащей в себе элементы фонетической вариативности и диалекта. В исследовании С.М. Гас и Э.М. Варонис приводится пример непонимания носителем американского варианта английского языка английского устного дискурса носителя греческого языка, который использовал слова «mystery» и «categorize» как фонетические эквиваленты греческих слов «μυστήριον» и «κριτικάρω» в таких предложениях, как «I’m not trying to categorize (criticize) you» и «There will be two mysteries (sacrament) at church Sunday afternoon» (Gas S.M., Varonis E.M., 1985, p. 56). Студенты экспериментальной группы, посещающие занятия по фонетической вариативности, столкнулись со схожей проблемой при прослушивании аудиозаписи носителей английского языка из штата Висконсин, которые использовали глаголы «borrow» и «lend» взаимозаменяемо как результат интерференции скандинавских языков, а также при изучении особенностей диалекта штата Пенсильвания, где для некоторых носителей характерно взаимозаменяемое использование глаголов

«let» и «leave» как, например, в предложениях: «I let my keys in the car» и «I left my kids to play on the playground».

В дополнение к этому, сложность рецепции каждого акцента может существенно отличаться. Так, результаты исследования Д. Бююкахиска и А.Дж. Уяр, в котором 22 студентам предлагались к прослушиванию аудиотексты, зачитанные спикерами из Аргентины, Австралии, Великобритании, Китая, Франции, Ирландии, Италии и отличающиеся тематически, показали, что вместе с акцентом и его характеристиками изменяется и сложность восприятия, варьируемая от практически полного понимания (аудиотекст спикера из Великобритании - 80% правильных ответов) до абсолютного непонимания устного текста (спикеры из Ирландии, Франции - 3 и 4% правильных ответов соответственно) (Büyükahıska D., Uyar A.C., 2019, p. 1385-1386).

Таким образом, прогрессию сложности восприятия иноязычной устной речи и фонетической вариативности можно представить в виде следующей последовательности (сверху-вниз от легкого к сложному) в таблице 4.

Таблица 4 – Прогрессивная шкала сложности восприятия фонетической вариативности

Уровни по CEFR	Характеристика акцента и условия, обеспечивающие его восприятие
A1, A2	Акцент как результат интерференции родного языка и иноязычной речи (реципиент и говорящий обладают аналогичными знаниями о фонетической системе родного и иностранного языка)
A1, A2, B1, B2	Общепринятый стандартный акцент (таковой, который используется в образовательном процессе, условие – ознакомление с его характеристиками и/или продолжительное восприятие на слух)
B1, B2	Акценты, отличающиеся минимальной девиацией от стандартного (не всегда требуется целенаправленное ознакомление с характеристиками для его понимания)

B2, C1, C2	Некоторые акценты, обладающие обширной системой фонетических модификаций (условие – целенаправленное ознакомление и системная практика восприятия в различных контекстах)
B2, C1, C2	Возникающие акценты (условия, обеспечивающие восприятие, отличаются в зависимости от сложности системы фонетических изменений)
B1, B2, C1, C2	Международные акценты (требуется понимание фонетической системы языка говорящего, т.е. плюрилингвальная компетенция)

Как считают Д. Бююкахиска и А.Дж. Уяр, использование только одного варианта при обучении слушанию иноязычной устной речи может негативно отразиться на восприятии других акцентов изучаемого языка, включая стандартные (Büyükahıska D., Uyar A. S., 2019, p. 1388). Более того, обширный корпус научных исследований подкрепляет идею о том, что предварительная осведомленность с темой дискурса, его участниками и особенностями их акцента в совокупности оказывают значимое влияние на общее понимание устного звучащего текста, что делает целенаправленное и системное ознакомление с фонетической вариативностью рациональным шагом (Kağıtçı Yıldız B., 2017). Тем не менее, обучение вариативности английского языка все еще остается весьма редкой практикой.

1.2.4. Фактор субъективной оценки речи с акцентом на восприятие аутентичного устного дискурса

Осуществление исследований в области восприятия нестандартной иноязычной речи осложняется тем, что на фактическое восприятие и понимание сообщения говорящего с акцентом влияет не только степень разборчивости его речи, но и отношение слушателей к тому или иному акценту. Так, к примеру, носители языка склонны считать, что человек обладает более низким социальным статусом, если его речь находится под влиянием интерференции родного языка вне зависимости от ее выраженности (Brennan E.M., Brennan J.S., 1981; Nesdale D., Rooney R., 1996).

К схожему мнению приходят Мэкки С., Финн П., и Ингэм Дж., указывая на то, что носители языка, не являющиеся лингвистами или которые редко сталкиваются с фонетической вариативностью, склонны оценивать речь своих соотечественников, разговаривающих на региональном акценте, как менее естественную, при этом речь говорящих на международных вариантах английского языка оценивается ими как еще менее естественная (Maskey L.S., Finn P., Ingham R.J., 1997).

Изучающие иностранный язык студенты так же, как и носители языка, склонны прибегать к стереотипам как средству оценки различных его вариантов и говорящих на них. Так, некоторые исследования указывают на то, что изучающие английский язык студенты склонны негативно относиться к вариантам изучаемого языка, которые характерны странам «внешнего круга», в то время как отношение к региональным акцентам/диалектам англоязычных стран у них было положительным (Pihko M., 1997). Как считают Дальтон-Паффер К., Кальтенбок Г. и Смит Ю., личностное отношение обучаемых к тому или иному варианту изучаемого языка формируется под влиянием опыта взаимодействия с материалами, коммуникации с говорящими на них людьми (Dalton-Puffer C., Kaltenboeck G., Smit U., 1997).

Ввиду того что восприятие иноязычной звучащей речи находится под влиянием личного отношения слушателя к определенным акцентам английского языка, с целью ее оценки ученые выделяют два уровня восприятия: понятность устной речи, которая отражает мнение слушателя относительно того, насколько понятна речь говорящего, и разборчивость речи, которая отражает число правильно понятых ее элементов, таких как звуки, слоги, слова и фразы (Munro M. J., Derwing T. M., 1995). Манро М. Дж., Деруинг Т.М. добавили к оценке восприятия речи и третий уровень, направленный на оценку степени выраженности, или частотности использования, элементов, свойственных нестандартным вариантам

английского языка – акценту/диалекту. Они обнаружили, что разборчивость речи всегда набирала больше баллов, чем восприятие, и восприятие набирало больше с понижением выраженности акцента/диалекта (1- Munro M.J., Derwing T.M., 1995; 2 - Munro M.J., Derwing T.M., 1995; Derwing T.M., Munro M.J., 1997). Помимо этого, даже весьма выраженные характеристики определенного акцента не всегда делают речь менее разборчивой (1- Munro M.J., Derwing T.M., 1995). Такой подход на практике реализуется не в блокировке восприятия фонем и их модификаций под влиянием акцента, а на уровне понимания, или установления семантического значения, устного высказывания. Это – проблема, которая может быть потенциально разрешена путем заблаговременной и разносторонней работы преподавателя по обеспечению осведомленности студентов о фонетической вариативности английского языка, а также создания условий, позволяющих студентам разносторонне пользоваться этим знанием для решения прикладных задач. В иной ситуации ознакомление с фонетической вариативностью сделает речь более разборчивой, но не более понятной для студентов.

1.3. Академическая среда как средство ознакомления с фонетической вариативностью и развития рецепции устной речи

1.3.1. Основные понятия средового подхода и теории развития академического сообщества

В данном параграфе будет рассмотрен понятийный аппарат средового подхода и теории развития средового подхода, в том числе понятие чувства принадлежности к сообществу. Установлена связь их с процессом обучения иностранному языку и ознакомлением студентов с фонетической вариативностью иностранного языка.

Изучение иностранного языка многими видится как комплексная, взаимосвязанная система, где эффективное достижение результата возможно только при условии, что обучаемый формирует языковые компетенции не только в ходе занятий, предусмотренных учебным планом, но и в рамках разнообразной внеучебной деятельности. Такая деятельность может находиться под контролем педагога, а может быть вне поля его влияния и иметь непрогнозируемые результаты. Данная проблема в особенности актуальна для развития умения воспринимать иноязычную устную речь на слух. В связи с этим возникает потребность в организации целостного образовательного процесса, плавно перетекающего из учебной аудитории во внешний мир. Именно для достижения этих целей мы обратились к потенциалу средового подхода и рассмотрению роли чувства принадлежности к сообществу, а именно к академическому сообществу.

Сообщество, по А. Роваи, представляет собой “социальное объединение учащихся, в котором знания, ценности и цели являются общими” (Rovai A.P., 2002). Кэрол Гуденоу несколько расширяет это понятие, указывая, что “чувство принадлежности к сообществу – значит быть принятым, быть по достоинству оцененным, быть включенным в деятельность группы и поддержанным участниками образовательного процесса (одногоруппниками и преподавателем) на занятиях, осознание себя важной частью учебной группы. Это – уважение автономии студента, его личности” (Goodenow C., 1993). Р.Ф. Баумайстер и М.Р. Лири рассматривают сообщество как фундаментальную мотивацию человека, обусловленную его целями и вызывающую поведение, позволяющее достичь их, оказывающую влияние на индивида при любых условиях, влияющую на его когнитивные процессы и восприятие действительности (Baumeister R.F., Leary M.R., 2017). Потребность в принадлежности к какому-либо сообществу возникает как потребность в социальном контакте (Baumeister R. F., Leary M. R., 2017), основным источником которого в стенах высшего учебного заведения

становится академическая деятельность, реализуемая в различных контекстах (D'Amico M. M. et al., 2014; Lester J., Brown Leonard J., Mathias D., 2013), включая внеучебную (Blomfield C. J., Barber B. L., 2010; Waters S., Cross D., Shaw T., 2010). Зная, какое влияние сообщество и чувство принадлежности к нему оказывают на индивида в контексте обучения фонетической вариативности иностранного языка, нам также необходимо определить границы сообщества, т.е. в какой плоскости оно залегает, где оно начинается и где заканчивается. Чувство принадлежности к сообществу как концепт основывается на таких положениях психологии, как пирамида потребностей Маслоу (Maslow A., 1968), теория привязанности (Bowlby J., 1973; Cohen A.P., 2013), теория социального капитала (Fiske S.T., 2004), социально-экологическая теория (Bronfenbrenner U. et al., 1994). Ученые, изучающие эффект развития сообществ в вузах, указывают на то, что они выступают в роли предиктора вовлеченности студентов на занятиях по фонетической вариативности (Zengilowski A. et al., 2023), определяют их удовлетворенность процессом обучения в целом (Hoffman M. et al., 2002; Morrow J., Ackermann M., 2012), а также стремление студентов к продолжению обучения в конкретном учебном заведении (Hoffman M. et al., 2002). Из рассуждений выше мы понимаем, что сообщество служит удовлетворению потребности индивида прежде всего в социализации. Антрополог Карлтон Кун считал, что группы (сообщества) могут отличаться по типологии, количеству членов, длительности существования (Coon C. S., 1946), масштабу. С точки зрения социально-экологической теории, чувство принадлежности к сообществу в условиях вузов формируется на нескольких уровнях. Рассмотрим каждый по отдельности. Первый уровень – микросистема. Это, собственно, сам индивид, его окружение, включая друзей, членов семьи, преподавателей и однокурсников. Следующий уровень – мезосистема, которая включает в себя отдельные структуры университета, включая локальные организации и объединения, в деятельности которых индивид принимает участие, принятые

в них правила и культура. Последним и самым обширным уровнем выступает макросистема, заключающая в себе ценности и нормы всего общества в целом (Allen K. et al., 2018). С точки зрения масштаба и продолжительности существования в стенах университета, сообщества могут существенно отличаться от ячейки внутри учебной группы, созданной, к примеру, для обсуждения услышанного на аудиозаписи в парах или до 3-4 человек и прекращающей свое существование по достижении поставленной цели, до более обширных и стабильных, таких как сама учебная группа или студенческие объединения участвующих в научно-исследовательской или социально-воспитательной деятельности, где одной из основных целей выступает использование иностранного языка и развитие рецепции устной речи (Bollen K.A., Hoyle R.H., 1990; Hoffman M. et al., 2002; Strayhorn T.L., 2018). Развивать сообщества, по мнению С. Уртадо, Д.Ф. Картера и Ф. Сантоса Лаанана, следует начинать с первого года обучения (Hurtado S., Carter D.F., 1997; Santos Laanan F., 2007) и продолжать вплоть до окончания университета студентами, что говорит о том, что развитие рецепции посредством ознакомления с акцентами изучаемого языка должно носить систематический характер и быть представлено через различные виды деятельности, что особенно важно в контексте учета такой особенности сообществ, как их “выживаемость” и адаптивность. Сообщества могут существенно видоизменяться, их участники могут географически находиться на большом расстоянии друг от друга, без возможности поддержания той частотности и интенсивности социального контакта как прежде, а цель, поставленная перед сообществом, достигнута, но оно продолжит свое существование в уже иной, модифицированной форме (Hazan C., Shaver P.R., 1994). Таким образом, очевидна роль сообществ не только как образовательного, разносторонне развивающего средства, мотивирующего студентов к взаимодействию на иностранном языке и его углубленному, осознанному изучению, развитию рецепции устной речи, но и как своего рода

скрепа, позволяющего сохранить связь между университетом и его выпускниками (Freeman T.M., Anderman L.H., Jensen J.M., 2007; Murphy M.C., Zirkel S., 2015; Ostrove J.M., Long S.M., 2007; Pittman L.D., Richmond A., 2007; Walton G.M., Cohen G.L., 2011).

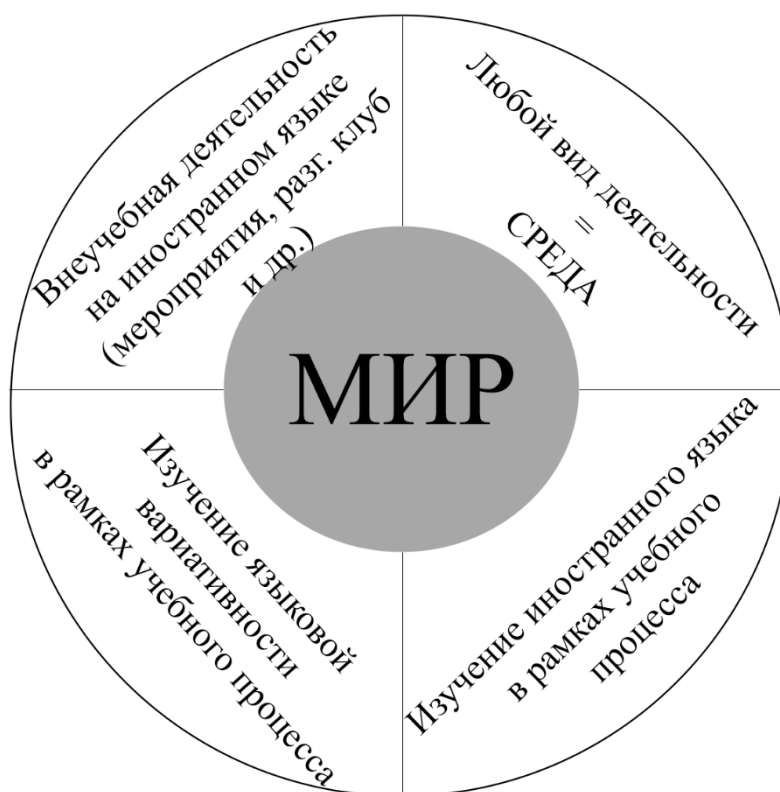


Рисунок 2 – Составляющие среды

Рассмотрим понятие средового подхода. Один из основоположников средового подхода в отечественной науке Мануйлов Ю.С. определял его как “подход со стороны среды, которая выступает детерминантом выбора субъектом способов взаимодействия” (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 76). Таким образом, понятие “среда” является центральным к одноименному подходу. Давайте обратимся к многообразию ее трактовок. Среда как концепт рассматривается в гуманитарном знании с “молекулярной” и “факторной” позиций. Так, М. Хейдметс рассматривает среду как “часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует или прямым, или косвенным

образом, в открытой или латентной форме” (Хейдметс М., 1983). Среду можно представить как тот или иной вид деятельности человека, что и проиллюстрировано на рисунке выше, где значение и использование иностранного языка представляет собой одну из сред, где взаимодействие с таковой является или открытым (такие ситуации, как изучение иностранного языка самостоятельно и в группах и др., где целью выступает сам иностранный язык), или латентным (такие ситуации, как организация мероприятий на иностранном языке, общение на нем, изучение зарубежной литературы с целью решения той или иной задачи, напрямую не связанной с иностранными языками). При этом Мануйлов Ю.С. отмечает, что среда не существует изолированно от субъектов или системы и развивается под их влиянием (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 7). В таком случае изучение иностранного языка в целом и обучение восприятию акцентов английского языка, а также ознакомление с фонетической вариативностью как вид деятельности формируют среду, которая находится под влиянием на двух уровнях:

Уровень системы – ФГОС ВО, локальные нормативно-правовые акты университета, оборудование аудиторий для изучения иностранного языка, поддержка сообществ со стороны государства, университета и других структур, преподаватель иностранного языка – представитель всего уровня.

Уровень субъектов среды – студенты и их мотивация изучения иностранного языка, межличностные отношения между субъектами среды и др. индивидуальные факторы, такие как личностные возможности, способности и фоновые знания, объективность оценки результатов студентов.

Таким образом, выпадение одного из уровней среды (таблица 5) не приводит к ее полному разрушению, однако видоизменяет ее. Это, в свою очередь, означает, что изучение фонетической вариативности становится личностным выбором индивида.

Учёными выделяется две разновидности классификации среды – внутренняя и внешняя. Внутренняя классификация основывается на самой среде, ее характеристиках, ее элементах, их взаимодействии и взаимозависимости. Внешняя классификация, как считает Мануйлов Ю.С., не является адекватной репрезентацией истинной структуры среды из-за ее схожести со структурами научных дисциплин, которая не в полной мере отражает взаимосвязь и взаимозависимость всех элементов среды.

Таблица 5 – Системный и субъектный уровни академической среды

Уровень системы	Цели и задачи ФГОС ВО и РПД	> > >	Изучение национально-территориальных вариантов иностранного языка	< < <	Цели и задачи индивида (желаемые возможности среды)	Уровень субъекта
	Поддержка/обеспечение сообщества	> > >		< > <	Предоставляемые возможности (любая поддержка среды/сообщества, в том числе академическая)	
	Результат (в том числе обеспечивается наличием системы контроля и корректировки) V V V	< < <		> > >	Результат (достижение личностных целей, а также таковых, предусмотренных ФГОС ВО, РПД) V V V	
	Существование и развитие среды/сообщества					

Одной из важнейших характеристик среды является то, что она находится в тесной взаимосвязи с другими средами и, таким образом, не формирует замкнутую систему. В таком случае ознакомление с фонетической вариативностью опирается на весьма обширный спектр дисциплин лингвистического профиля, в особенности на практическую фонетику, языкознание, иностранный язык, история и культура стран изучаемого языка.

Среда как молекулярное понятие осмысливается некоторыми учёными как “места деятельности” (Хейдметс М., 1983), “место” (Глазычев В.Л., 1981; Гибсон Д.Д., 1988), “места поведения” (Раудсепп М., 1983).

По В.Л. Глазычеву, место – это нечто уникальное, обладающее своими отличными характеристиками, собственным именем и возникает как результат взаимодействия людей между собой (Глазычев В.Л., 1981) с целью достижения той или иной цели. Джордж Гибсон также рассматривал среду с позиции места, указывая на то, что оно может иметь название, но при этом обладать не строго определенными границами. Роджер Баркер, в свою очередь, считал, что среда состоит из мест поведения, которые он трактовал как “устойчивую ситуацию, которая существует по своим внутренним законам, относительно независимо от окружения” (Раудсепп М., 1983).

Важнейшим элементом любой среды по Д. Гибсону выступают ее “возможности” (или стимулы), которые она в состоянии предоставить. Возможности он противопоставляет качествам, считая, что человек в первую очередь обращает внимание именно на возможности (Гибсон Д.Д., 1988). Апеллируя к физическим объектам, он утверждал, что возможности являются инвариантом и не изменяются вместе с изменением потребностей индивида, что нельзя сказать об их восприятии индивидом. Однако образование, являясь гибкой и абстрактной системой, в отличие от физических объектов, обладающих строгим функциональным набором, на наш взгляд, подвержено появлению в нем новых и видоизменению старых возможностей в своем стремлении удовлетворить социальный заказ на подготовку кадров.

Согласно концепции Роджера Баркера, среда состоит из “мест поведения”, которые предлагают различные сценарии взаимодействия индивида с окружающим миром. Он установил, что различные факторы среды, такие как обстановка помещения, формируют систему, в которой элементы среды согласуются с человеком, его поведением, действиями. К примеру, аудитория с плохой акустикой, где звук раздается эхом, не

предрасполагает к проведению занятий по развитию рецепции иноязычной устной речи. По мнению Р. Баркера, среды обладают системами коррекции и сохранения, которые стремятся к внесению таких изменений, которые позволят среде с минимальными последствиями продолжать свое существование. Примером может служить исключение неуспевающего студента (Раудсепп М., 1983). При ознакомлении с фонетической вариативностью корректирующей системой выступает как сам преподаватель, направляющий и оказывающий студентам разумную помощь, а также модифицирующий скорость аудиодорожки с целью упрощения восприятия речи на слух, так и сами студенты при выполнении групповых форм работы или индивидуальных заданий с последующей совместной проверкой, а также при консультировании друг друга.

Теперь давайте обратимся к факторному рассмотрению среды. В данном контексте среда – это совокупность факторов, условий, потребностей человека (Платонов К.К., 1984; Маркович Д.Ж., 1991). Д.Ж. Маркович выделяет два вида сред — естественную, которая является творением природы и неподвластна человеку, и искусственную, являющуюся результатом деятельности человека (Маркович Д.Ж., 1991). Согласно такой классификации, иностранный язык сам по себе, усваиваемый в силу потребности людей в коммуникации, можно отнести к искусственной среде, сюда же относится и ознакомление с фонетической вариативностью.

Л.П. Бучева предлагает такое понятие, как идейная среда, включающая в себя и материальные, и духовные компоненты. Их синергию она видит как “объективный фактор” формирования среды, поскольку, помимо прочего, она является результатом взаимодействия таких факторов, как: общественное сознание и отношение общества, членов семьи, друзей к изучению иностранного языка, существующая система обучения и воспитания личности, средства массовой информации и их доступность (в том числе на изучаемом иностранном языке), терпимость общества, семьи и любых других

общественных ячеек к нестандартным (инновационным) проявлениям как в родном языке, так и в иностранном, нормы и правила, ценности, принятые в сообществах, с представителями которых индивид взаимодействует (Будева Л.П., 1968).

Таким образом, можно утверждать, что результативность формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающегося и ознакомления с фонетической вариативностью иностранного языка в условиях факторной среды предопределяется целым набором личностных параметров, которые можно суммировать как личностный опыт обучающегося, в том числе в изучении иностранного языка и использования аутентичных материалов, его возраст, личностное отношение к литературному и нестандартному вариантам языка. Как указывает Шеремет М.А., не последнее место в этой цепочке факторов формирования среды занимает и личность преподавателя, который способен изменить ценностные установки обучающегося, мотивировать его к более глубокому изучению иностранного языка, где развитие рецепции нестандартных вариантов иностранного языка выступает скорее необходимостью (Шеремет М.А., 2020).

Некоторые ученые, рассматривая компоненты, формирующие среду, справедливо указывают на существенную роль образа жизни личности, которая включает в себе “устойчивый способ жизнедеятельности человека” (Панормов С., 1929), а также “фиксирует стабильное, повседневное, обыденное, устойчивое, повторяющееся существование индивидуумов в окружающей среде” (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 22). В результате образ жизни представляет собой систему регулярно-повторяющихся действий, формируемых и поддерживаемых как изнутри, так и извне. Аналогичное справедливо и для изучения иностранного языка, равно как и для его отдельных компонентов, таких как восприятие иноязычной устной речи. Таким образом, при наличии условий погружения в язык и культуру народов

стран изучаемого языка, а также механизмов, а значит и среды, где обучаемый взаимодействует с иностранным языком в открытой форме (собственно, его изучение и совершенствование), но и опосредованно (т.е. решение каких-либо задач, в первую очередь коммуникативного характера, и достижение целей средствами изучаемого языка), можно сделать изучение иностранного языка и ознакомление с его фонетической вариативностью своего рода подлинным образом жизни.

В дополнение к этому, делаются высказывания о том, что среда определяет образ жизни и, если меняется среда, то изменяется и образ жизни индивида (Мануйлов Ю.С., 2002). Об этом также свидетельствуют исследования психологов (Goodenow C., 1993; Baumeister R.F., Leary M.R., 2017), рассматривающих влияние чувства принадлежности к сообществу на показатели академической успеваемости студентов. В рамках этого концепта учёные обнаружили ограниченность потребности человека в количестве социальных контактов. И, если таковая потребность удовлетворена, индивид не стремится к инициации новых контактов и может отказаться или минимизировать уже существующие, но излишние, а при их разрыве по тем или иным обстоятельствам стремится их возместить более частым и близким общением в уже имеющейся сети социальных контактов или поиском новых.

Задача педагога – создать такую среду или сообщество, которое отвечает психологическим, социальным, творческим, эстетическим, академическим и профессиональным потребностям студентов (концепция “образовательной среды” Новикова В.Н (2011), Облицовой Э.Г. (2020), Патракова Э.В. (2015), Тарасова С.В. (2011), Хуторского А.В. (2007)), в частности запросу на достижение продвинутого уровня владения иностранным языком, что предопределяется развитием рецепции как одного из видов коммуникативной деятельности, а также осведомленности студентов о фонетической вариативности.

Роль среды, способствующей развитию рецепции иноязычной устной речи, и преподавателя в ней (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 23) сводится к следующему: 1) среда обладает чертами и молекулярной, и факторной концепций, в связи с чем она оказывает развивающее и формирующее влияние; 2) чем больше возможностей среда способна предложить обучаемым, тем более разносторонняя личность будет сформирована к окончанию обучения, тогда как ограниченное количество возможностей, напротив, способствует “усреднению” личности в отношении имеющихся знаний и умений, интересов; 3) педагог должен стремиться к созданию неординарных ситуаций в процессе ознакомления студентов с фонетической вариативностью, ставя перед ними задачи, требующие новаторства, благодаря чему развивающая сторона среды будет лишь усиливаться; 4) среда – это совокупность принуждения, ограничения и свободы выражения личности обучаемого.

Формирующие и развивающие процессы в среде являются интегральными, в связи с чем ее роль в ознакомлении с фонетической вариативностью и обучением иностранному языку весьма существенна, что позволяет преподавателю выстраивать и корректировать процесс обучения в двух плоскостях – в учебной и внеучебной деятельности.

Ознакомление с фонетической вариативностью может выступать с двух позиций: как возможность среды изучения иностранного языка или как собственно сама среда, предлагающая такие возможности, как: 1) взаимодействие с аутентичными материалами, получение академической поддержки при возникновении затруднений; 2) развитие рецепции/восприятия иноязычной устной речи (стандартных/нестандартных вариантов языка); 3) углубление знаний в области языкознания, фонетики, социолингвистики; 4) изучение локальной культуры и традиций; 5) творческое и психологическое развитие личности обучающегося. Возможности 1-4 можно отнести к формирующим, а последнюю – к

развивающим. Здесь стоит отметить, что использование исследовательского инструментария студентами (при выполнении фонетического исследовательского проекта) на начальных этапах ознакомления с фонетической вариативностью выступает как формирующий элемент среды, а при выполнении его самостоятельно – как развивающий в силу отсутствия детерминированных требований к выбору того или иного акцента для исследования.

Средовой подход также оперирует такими терминами, как ниша, стихия, меченые, трофика. Особо примечательными понятиями являются “стихия” и “ниша”, которые, согласно Мануйлову Ю.С., “отображают двойственность” среды, где первая детерминирует. Он трактует нишу как “более или менее однородную в питательном отношении часть среды, представляющую собой пространство возможностей”, а также “объективные возможности среды, сулящие ее обитателям благо или вред, огорчение или радость” (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 77). С.И. Умарова, рассматривая роль средового подхода как средства обучения иностранному языку, определяет нишу как “пространство, посредством которого идет воздействие на обучающегося” (Умарова С.И., 2022). Таким образом, в отношении обучения восприятию иноязычной устной речи под определение ниши попадают такие элементы среды, как учебная аудитория, учебные дисциплины (теоретическая и практическая фонетика, история и культура стран изучаемого языка, языкознание, иностранный язык, в частности занятия, посвященные развитию рецепции аутентичной устной речи и дополняющие развитие остальных видов коммуникативной деятельности согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком), места организации и виды внеаудиторной деятельности на иностранном языке. Под стихией понимается “движущая сила, устремленность, тенденция, импульс” (Мануйлов Ю.С., 2008), что приводит к заинтересованности, мотивированности индивида в осуществлении какого-либо рода деятельности и программирует его

поведение. В трактовке С.И. Умаровой стихия – “это импульс, увлекающий человека” (Умарова С.И., 2022, с. 314). Она включает в себя мотивацию, заинтересованность, вопрошание обучаемого. При этом стихии могут носить характер как контролируемого влияния среды, так и бесконтрольного, при этом влияние может исходить как из образовательной среды, так и извне. Примером неконтролируемого влияния среды может быть наличие предпочтений у обучаемого в потреблении определенного вида/формата/жанра/тематике контента (жанр музыки, фильмов, определенная тематика видеороликов). Наша задача — внедрить элементы контроля в имеющийся спектр интересов и деятельности индивида, чтобы привнести в них структурированное и целенаправленное влияние на его знания, компетенции в изучении иностранного языка в целом и в совершенствовании восприятия аутентичной нестандартной речи на слух в частности. Реализация такой цели при изучении фонетической вариативности возможна лишь только при условии, когда учебная деятельность, дающая знания о системе изменений в акценте и обучающая пользоваться алгоритмом исследования/обнаружения в устной речи, собственно переходит в исследовательскую, характеризуемую отсутствием ограничения свободы обучаемого в выборе материала для ее осуществления, а далее, по желанию, в социально-воспитательную.

В такой среде обучаемые именуется мечеными, т.е. “людьми, склонными к выполнению определенных действий, на кого было оказано воздействие стихии” (Умарова С.И., 2022). Другим немаловажным элементом среды выступает ее питание, которое в средовом подходе получило название “трофика”. Согласно Мануйлову Ю.С., потребность в наличии такого понятия обуславливается потребностью в репрезентации содержательной части среды во всем ее единстве и во взаимосвязи с обучаемыми, которая “оказывает какое-то влияние” на них (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 78-79). Трофика исходит как от самой среды, так и от ее обитателей (обучаемых) и

может быть эмоциональной, интеллектуальной, духовной и физической. Трофика рассматривается ученым как качественный показатель, определяющий развитие среды (способствующее или препятствующее, ограничивающее) в целом и каждого индивида в частности.

Таким образом, трофика — это часть ниши. Каждая ниша обладает определенным набором возможностей (показатель наличия), которые характеризуются качеством “трофического питания”. Приведем пример. Катушенко О.А. (2022) рассматривает понятие “информация” и ее переход в трофику образовательной среды и индивида при условии, что он 1) обращает внимание на информацию; 2) взаимодействует с ней. В контексте ознакомления с фонетической вариативностью американского варианта английского языка качество и доступность информации определяет: 1) разнообразие упражнений, предлагаемых обучаемым преподавателем; 2) мотивацию обучаемых к изучению фонетической вариативности и социолингвистики; 3) временные затраты преподавателя или методиста на поиск достоверной информации и ее трансформации для нужд развития рецепции устной речи; 4) качественную сторону развития рецепции у обучаемых, возможность варьировать сложность, тематическое содержание материала.

Теперь обратимся к факторным условиям, определяющим эффективность среды в целом и каждого ее участника с позиции чувства принадлежности к сообществу при ознакомлении студентов с фонетической вариативностью иностранного языка. Среди них можно отметить следующие:

1. Аудитория в формировании чувства принадлежности к сообществу так же, как и в реализации средового подхода, занимает весомое место в развитии социальных формаций студентов в образовательном учреждении, поскольку “аудитория — это место, где студенты взаимодействуют друг с другом социально и академически” (D’Amico M.M. et al., 2014). Однако, как указывает Д’Амиго М. такой потенциал аудитории

как места полностью раскрывается при условии высокого уровня посещаемости студентов.

2. Взаимозависимость социальной адаптации студента и академических показателей. Социальная адаптация определяет интеграцию студента в различные академические и социальные структуры университета (Strauss L.C., Volkwein J.F., 2004), и как следствие, оказывает прямое влияние на его желание обучаться в целом, а также способствует саморазвитию (Tinto V., 2012; Pascarella E.T., Terenzini P.T., 1991), что обуславливается психологической потребностью индивида в признании, безопасности и наличием ресурсов (в нашем случае – академических и социальных) (Baumeister R. F., Leary M.R., 2017). В дополнении к этому, согласно теории подкрепления Б.Ф. Скиннера, развитие социального контакта в различных условиях использования иностранного языка, а значит, и восприятия устной речи, в том числе акцентов, способствует нивелированию негативного влияния одной из неотъемлемых частей аффективного фильтра – страха. Эта теория была предложена Стивеном Крашеном в 1985 году, в рамках которой основными понятиями выступают целеполагание, мотивация, самооценка и страх. Последние могут приводить к ограничению способности обучаемого к восприятию входного материала. Напротив, обучаемые с низким аффективным фильтром склонны к поиску новых возможностей его получения, в том числе посредством коммуникации на изучаемом языке за пределами учебного процесса (Krashen S., 1982).

3. Наличие общего академического опыта в сообществе (воспринимаемого как положительный или негативный) приводит к сплочению социальной группы и более высокой оценке ее членами деятельности друг друга (Kenrick D. T., Johnson G. A., 1979).

4. Многовекторность деятельности с использованием иностранного языка, учитывающая потребности и интересы обучаемых в развитии иноязычной коммуникативной компетенции в целом и рецепции устной речи

в частности, поддерживаемая преподавателем и обеспечивающая их вовлеченность в эту деятельность (Ishitani T. T., McKittrick S. A., 2010; Grites T. J., 2013). Такое качество сообщества удовлетворяет следующим критериям: частотность социального контакта и его стабильность (интенсивность) (Baumeister R. F., Leary M. R., 2017).

5. Наличие предубеждений и дискриминации в отношении отдельных членов может приводить к асоциальному поведению на занятиях, стремлению к абстрагированию от академической деятельности (Nora A., Nagedorn L. S., 1999).

6. Наличие отличительной идентичности у академического сообщества способствует сплочению внутри него, гордости за достижения всей группы и ее отдельных участников (Thomas L., 2012), а также повышению активности обучаемых в учебной и внеучебной деятельности, соответствующей целям сообщества (Young S., Bruce M. A., 2011; Haar M., 2018).

7. Наличие детальных и понятных требований к студентам со стороны преподавателя (Thomas L., 2012).

8. Сообщество характеризуется постоянством его состава, что обуславливается склонностью людей к развитию социального контакта лишь с ограниченной группой людей, в среднем до 6 человек (Wheeler L., Nezlek J., 1977). При этом даже малые группы внутри образовательного сообщества всегда выстраиваются вокруг лидера группы и/или педагога (Bowlby J., 1973).

9. Цели и ценности сообщества, а также достижения по завершении деятельности, направленной на изучение фонетической вариативности и совершенствования рецепции устной речи, признаваемые всем сообществом, несут бóльшую ценность, чем личностные (Baumeister R.F., Leary M.R., 2017).

Резюмируя характеристики, предъявляемые к среде и сообществу с точек зрения средового подхода и теории развития чувства принадлежности к сообществу, а также особенности целеполагания, мы обнаруживаем их существенное сходство, в особенности в отношении социального и

академического компонентов, в связи с чем сообщество мы рассматриваем как одну из составляющих образовательной среды. Элементы непосредственно трофики среды, цель которой – развитие рецепции иноязычной устной речи у студентов языковых направлений подготовки представлена в таблице 6 ниже.

Таблица 6 – Виды трофики и ее характеристика для курса языковой вариативности

Вид трофики	Качественная характеристика трофики
Информационная	Наличие доступа у педагога и обучаемых к актуальной и структурированной информации по фонетической вариативности изучаемого языка, соотносящейся с целью обучения, т.е. развития рецепции (базы данных полевых записей социолингвистов, словари DARE и American Heritage, корпуса аутентичной устной речи – International Dialects of English Archive, видеоресурс YouTube и Youglish, фонетические веб-ресурсы (https://aschmann.net/AmEng/), актуальные УМК, а также научная литература по акцентам изучаемого языка). Преподаватель должен: владеть иностранным языком на уровне C1/C2 (Advanced/Proficient), быть осведомленным об актуальном положении акцента, которому обучает; владеть веб-ресурсами, указанными выше, и синтезировать учебный материал на их основе. Уровень владения иностранным языком, необходимый для изучения фонетической вариативности – B2 (Upper-Intermediate) или C1/C2 (Advanced/Proficient). Фоновые знания студентов о фонетической системе изучаемого языка. Уверенное знание и умение распознавать символы международного фонетического алфавита. Наличие предыдущего опыта использования аутентичных материалов на иностранном языке с целью достижения какой-либо цели, а также коммуникации с носителями и неносителями языка.
Материально-техническая	Определяется характером взаимодействия обучаемых, выбранного преподавателем подхода при разработке

	учебных материалов. Наличие современных мультимедийных средств и ИКТ, которые позволяют использовать аудио и видео при ознакомлении с фонетической вариативностью, а также наглядно демонстрировать просодические особенности акцента на спектрограмме. Для групповых форм работы – легкая мебель, которая позволяет быстро объединиться студентам в группы по запросу преподавателя. Преподаватель должен знать приемы организации различных форм работы на занятии и осознавать их влияние на восприятие информации студентами на каждом этапе ознакомления с фонетической вариативностью; владеть имеющимися в его распоряжении средствами мультимедиа и ИКТ и интегрировать их в образовательный процесс.
Коммуникативно-организующая	Характеризуется частотностью и интенсивностью взаимодействия участников среды в различных контекстах. Частично отвечает на потребность обучаемых в социализации, самореализации, практическом использовании изучаемого языка для решения прикладных задач. Сообщество, организованное в условиях среды, отличается самоорганизованностью, структурированностью, распределением прав и обязанностей при изучении фонетической вариативности и развитии рецепции аутентичной устной речи. Участники сообщества (включая педагога) оказывают друг другу поддержку (академическую, эмоционально-психологическую), осуществляют обмен знаниями, мотивируют друг друга, уважительно относятся друг к другу, в случае разногласий быстро находят компромиссное решение, осуществляют саморегуляцию среды, достигая поставленных педагогом целей.

1.3.2. Управление образовательной деятельностью, направленной на развитие рецепции устной речи изучаемого языка посредством академического сообщества

В предыдущем подразделе мы рассмотрели понятие среды и сообщества и установили, что они весьма схожи по своему влиянию,

устройству, целям, природе возникновения. Считается, что средовой подход и чувство принадлежности к сообществу — это системы, позволяющие создать необходимые условия в образовательном процессе для изучения фонетической вариативности иностранного языка. Однако, как и любая система, в первую очередь она характеризуется своей динамичностью и самокоррекцией, что обуславливается наличием неких механизмов управления внутри нее. Здесь мы будем рассматривать модели управления среды и сообществами при обучении фонетической вариативности. Начать стоит с того, что за любым управленческим решением стоит некий объем входной информации. По мнению Ю.Г. Маркова, для управления среды в образовательном процессе для педагога будет ошибкой при принятии решений руководствоваться деталями. Скорее, важно общее понимание вещей, общей тенденции развития учебной группы, восприятие среды как целостного целого, совокупности (Марков Ю.Г., 1982).

В трактовке Фредерика Скиннера среда управляет и вносит коррективы в поведение людей, указывая на то, что “дела человека — следствие запланированных факторов среды. Подобно тому, как общество планирует часы работы людей, оно планирует и их поведение” (Шварцман К.А., 1989). В кибернетике процесс управления предполагает непрерывное создание условий центром, способствующих реализации имеющихся возможностей среды. При этом само создание условий рассматривается как процесс “определения” или “подбора” подходящих параметров, которые позволяют педагогу достичь желаемых результатов обучения (Шварцман К.А., 1989, с. 101, 106). Таким образом, организуя образовательный процесс, целью которого является ознакомление студентов с фонетической вариативностью иностранного языка, педагогу в первую очередь необходимо задуматься об условиях обучения, позволяющих достичь цели, таких как обеспечение или проверка наличия фоновых знаний у обучаемых в области фонетики, в том числе явлений, возникающих в быстрой разговорной речи в общепринятом

стандартном варианте языка, а также символов международного фонетического алфавита (МФА/ІРА) и их звуковой репрезентации; знание уровня владения иностранным языком у обучаемых; понимание того, какие методы и подходы будут наиболее эффективны для ознакомления с фонетической вариативностью в конкретной учебной группе; определение перечня вариантов изучаемого языка на основе принципа постепенного повышения сложности его фонетической составляющей; определение наиболее подходящего помещения для проведения занятий, учитывая акустику помещения, наличие мультимедийных средств. Если учебная деятельность переходит в исследовательскую и затем/или в социально-воспитательную, то педагогу следует предусмотреть вовлечение выпускников, педагогов-практиков иностранного языка, переводчиков и любых других специалистов, осуществляющих деятельность на иностранном языке, к организации встреч с обучаемыми, где обсуждается не только проблематика обучения/изучения иностранного языка в целом, но и рецепции иноязычной речи на слух; разработать и реализовать систему мотивирования студентов к изучению иноязычной устной речи в ее многообразии; организовывать театрализованные праздники, мастер-классы, квизы, привлекать студентов к организации учебного пространства (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 56) с целью окружить их лингвистическим знанием, заинтересовать других студентов в изучении фонетической вариативности.

В.Н. Новиков (2011) предложил перечень требований к образовательной среде, которые помогут педагогу в ее планировании и отслеживании результатов деятельности. Требования к среде и их обеспечение в условиях развития рецепции устной речи/ознакомления с фонетической вариативностью студентов языковых направлений подготовки представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Требования к академической среде и их реализация в процессе обучения восприятию языковой вариативности

Требования к среде	Чем обеспечивается в образовательном процессе
Эстетическая привлекательность элементов среды	Привлечением студентов к организации учебного пространства (аудиторий и др. помещений, где осуществляется деятельность студентов).
Проблемность и исследовательский характер содержания образования, его ярко выраженная направленность на подготовку выпускников вузов как профессионалов-личностей граждан	Аутентичными материалами для прослушивания на стандартном варианте изучаемого языка. Изучением фонетической вариативности отдельных акцентов (в том числе на выбор обучающегося), установлением причинно-временных характеристик модификации акцента. Выполнением фонетического исследовательского проекта (аудиторно и внеаудиторно). Созданием обучаемыми в группах проблемных юнитов на основе одного из акцентов на выбор для взаимного обучения. Разработкой и подбором материала для сценария культурно-массового мероприятия, где в центре внимания – один или несколько акцентов/диалектных зон.
Избыточность и вариативность элементов образовательной среды, способной удовлетворить профессионально-личностные потребности студентов и преподавателей и обеспечить выбор индивидуальных образовательных траекторий (иначе говоря, возможности среды)	Развитием рецепции иноязычной устной речи с целью осуществления эффективной межкультурной коммуникации, профессиональной деятельности в области последовательного и параллельного устного перевода. Овладением основами фонетических исследований и исторического отслеживания развития языка (с целью осуществления научных изысканий в области социолингвистики и фонетики). Изучением локальных традиций, обычаев и культуры в принципе.
Функциональность и эргономичность образовательной среды	Наличием средств ИКТ, специализированного программного обеспечения, необходимого для обнаружения фонетических явлений на аудиодорожках и их демонстрации. Наличием доступа к корпусам устной

	аутентичной речи изучаемых акцентов. Адекватной и не препятствующей восприятию иноязычной устной речи на слух акустикой помещений.
Высокий уровень психолого-педагогической культуры общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, его насыщенность положительными чувствами, эмоциями и настроениями	Уважительным и доброжелательным отношением субъектов образовательного друг к другу, а также налаженным контактом с преподавателем. Объективной оценкой преподавателем фактических результатов деятельности каждого субъекта, а также групп. Возможностью получения академической поддержки субъектами среды в случае возникновения трудностей в изучении фонетической вариативности. Признанием преподавателем учебных и прочих достижений субъектов образовательного процесса (таких как публикация научной статьи, успешная организация культурно-массового мероприятия на изучаемом языке). Разнообразием учебной и внеучебной деятельности, связанной с ознакомлением с фонетической вариативностью.

Более того, по Мануйлову Ю.С., параметры среды могут быть управляющими и управляемыми. Управляющие параметры среды — это те, на которые педагог может оказывать влияние и изменять их по мере необходимости. Они, как правило, измеряются в таких величинах, как предельные, допустимые, отличные, и напрямую влияют на субъектов управления — обучаемых, и как следствие, определяют как их действия, так и степень усердия при изучении фонетической вариативности, приводя к управляемым параметрам — фактическим результатам образовательной деятельности (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 26). При этом среда характеризуется наличием так называемых точек бифуркации, которые сигнализируют нам о наличии какой-либо нестандартной, чрезвычайной и случайной ситуации или действия, а между ними — зонами регулярности, зонами спокойствия, где все действия и события предсказуемы, действуют/возникают согласно какому-

либо паттерну. Преподавателю, дающему оценку деятельности как всей среды, так и ее отдельных членов, важно не игнорировать как точки бифуркации, так и зоны спокойствия, в иной ситуации субъекты управления – студенты могут усиливать или подавлять любое отклонение в среде по их желанию.

Само по себе управление средой должно быть построено так, чтобы результат действий обучаемых был результатом воздействия среды или сообщества в совокупности на каждого индивида. Это может быть достигнуто только при условии, когда преподаватель, организовывая среду, студенческое академическое сообщество или какой-либо вид деятельности, учитывает внутренние тенденции системы, т.е. учебной группы. Являясь сложной системой со множеством параметров, мнений, способностей, но и устоявшихся законов функционирования, она не приемлет навязываемый ей путь развития, если он не отвечает ее общим потребностям (Князева Е.Н., 1992).

Няпиен Л.О. (1990), Ю.С. Мануйлов (2002) и Князева Е.Н. (1992) приходят к выводу о том, что при формировании сообщества/среды (в нашем случае – с целью изучения фонетической вариативности иностранного языка), крайне необходимо воздействовать на среду и призывать ее к действию своевременно. Если среда развивается спонтанно, сама по себе изначально, влияние преподавателя в ней будет весьма невелико. В связи с этим весьма логичным шагом видится продвижение изучения отдельных аспектов лингвистики и изучаемого языка, таких как фонетика, социолингвистика и др. в различных форматах с самого первого года обучения студентов в университете. Таким образом, суммируя все вышесказанное, можно резюмировать: 1) если методика преподавателя предполагает организацию деятельности вокруг некой среды или студенческого сообщества, ему необходимо принимать участие в его жизни с самого начала обучения студентов и постепенно вовлекать их в исследовательскую, социально-воспитательную и учебную деятельность различными способами; 2) организуя учебную, исследовательскую, социально-воспитательную деятельность,

обеспечивающую ознакомление студентов с фонетической вариативностью иностранного языка, необходимо предварительно изучить тенденции и “внутренние законы”, по которым функционирует учебная группа, что дает понимание того, где и в каких случаях можно воздействовать на среду и добиваться необходимого результата при минимальном приложении сил.

Схожего мнения придерживается и Иорданский Н.Н. (1925), подчеркивая, что обучаемые не должны видеть в среде ограничение их свободы, что достигается учетом потребностей учебной группы в образовательном процессе. Только при таких условиях среда отвечает на академические, социальные, творческие потребности обучаемых, что делает ее сильной альтернативой любой иной деятельности за пределами учебного заведения. Таким образом, среда в условиях обучения иностранному языку и развития рецепции иноязычной устной речи выступает в роли образовательно-воспитательного пространства (Выготский Л.С., 1984; Калашников А.Г., 1990, с. 77-78), где она занимает срединное положение между педагогом (в роли управляющего) и коллективом/обучаемыми (в роли субъектов образовательного процесса) (Пинкевич А.П., 1929; Выготский Л.С., 1991).

Таким образом систему управления в рамках средового подхода в условиях ознакомления с фонетической вариативностью и развития рецепции устной речи можно представить в следующем виде (см. рисунок 3).

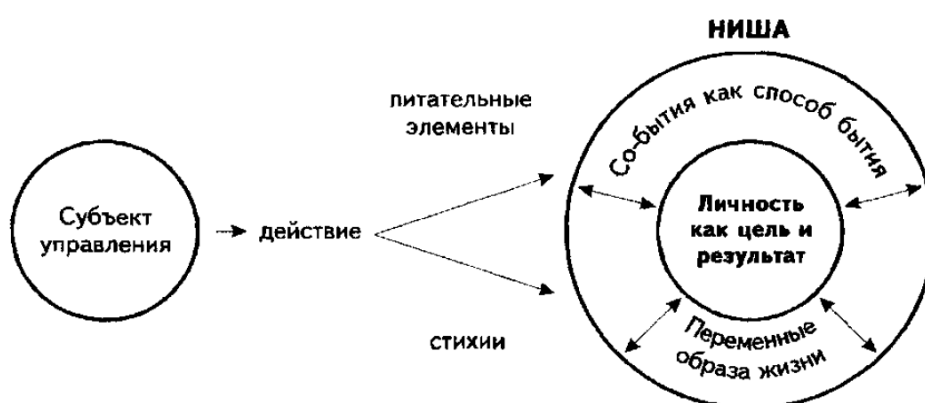


Рисунок 3 – Система управления академической деятельностью студентов в условиях обучения восприятию языковой вариативности

1.3.3. Роль преподавателя в образовательном процессе и организации деятельности академического сообщества

Роль преподавателя в развитии академического сообщества существенна, поскольку он участвует в его конструировании. Как отмечалось ранее, сообщество зачастую является временным объединением, нацеленным на достижение цели, определяемой преподавателем. Это требует от него выбора оптимального формата взаимодействия в рамках учебной деятельности и тем самым способствует установлению и развитию социальных взаимоотношений между обучаемыми, в том числе и их с ним. Именно характер социальных контактов и определяет восприятие самой атмосферы на занятии по иностранному языку студентами, что в положительной или негативной форме может влиять на их желание к участию в процессе коммуникации и конструировании знания. Само изучение иностранного языка на современном этапе основывается на социальном взаимодействии, где преподаватель выступает в роли организатора и помощника, что ставит в центр внимания процесс его совместной деятельности со студентами. Такой подход к организации образовательной деятельности положителен и для преподавателя, ввиду того что развитие социальных контактов со студентами создает условия для предотвращения профессионального выгорания, и для студентов, способствуя повышению их вовлеченности на занятиях по иностранному языку и академической успеваемости (Roorda D. L. et al., 2017; Wentzel K. R., 2009).

Регулирование и установление вектора развития локального сообщества в условиях учебной деятельности преимущественно осуществляется преподавателем на таком микроуровне, как задания и различные виды предлагаемой активности на занятиях по иностранному языку, включая их наполнение, формат, продолжительность взаимодействия, тематика, система оценивания и др. Некоторые ученые отмечают особую ценность наличия четких целей и задач, поставленных перед студентами при

выполнении заданий, а также критериев оценки каждой работы, которые понятны всем обучаемым. Влияние на развитие академического сообщества, а также сети социальных взаимодействий внутри него обусловлено фактическим наполнением выполняемых заданий, что в условиях применения коммуникативного подхода к обучению иностранному языку особенно важно. Таким образом, преподаватель должен стремиться к использованию актуального, практически-применимого материала, что является статистически значимым предиктором развития чувства принадлежности к сообществу ($b=.15$) (Hurtado S. et al., 2007). При этом должна предусматриваться смена формата работы – между индивидуальным, парным и групповым (Freeman T. M., Anderman L. H., Jensen J. M., 2007). В последнем случае важно учесть и наличие механизма, обеспечивающего смену группы. По мнению Дж. Дьюи, преподаватели и студенты разделяют место в сообществе посредством процесса взаимодействия (Dewey J., 1916). В условиях иноязычного образования в целом и развития рецепции устной речи в частности такое взаимодействие не должно ограничиваться учебной, но и распространяться на социально-культурную, научную деятельность, обеспечивающую формирование локального сообщества ($r=.730$; $p=0,007$), а также убежденность студентов в его положительном влиянии на развитие иноязычных компетенций ($r=.758$; $p=0,004$) (Ивченко М.И., Поляков О.Г., 2022, с. 185). Включение студентов в социально-культурную и научную деятельность кафедры отвечает потребности в создании условий для академической и социальной связи между студентами разных курсов (Chaves S., 2006, p. 150). При этом отмечается существенная роль последней в развитии студенческого сообщества ($b=.09$) (Hurtado S. et al., 2007, с. 874).

Роль преподавателя в поддержании интереса обучаемых к изучению иностранного языка весьма очевидна, однако возникает вопрос: какие действия преподавателя способны это обеспечить в условиях развития рецепции устной речи? Обратимся к исследованию Р. Андерсона, С.Т.

Манугяна и Дж.С. Резника, которые установили, что личностная вовлеченность преподавателя в образовательный процесс положительно сказывается на мотивации студентов. В рамках эксперимента было задействовано две группы. В обеих группах было обеспечено присутствие преподавателя, однако в контрольной группе преподаватель не проявлял интереса в оказании помощи студентам, испытывающим трудности с выполнением задания, а также не стремился определить проблемы, с которыми столкнулась студенческая группа. В результате в этой группе наблюдалось существенное падение уровня мотивации по сравнению с экспериментальной группой (Anderson R., Manoogian S.T., Reznick J.S., 1976). Т.М. Фримэн и его коллеги также отмечают, что безразличие преподавателей к студентам ведет и к снижению социальной активности последних внутри учебной группы как результат возросшей конкуренции (Freeman T.M., Anderman L.H., Jensen J.M., 2007, p. 206). Таким образом, предоставляя студентам помощь при выполнении заданий на занятиях по иностранному языку, преподаватель как минимум поддерживает прежний уровень мотивации студентов к его изучению, с одной стороны, и участвует в построении социального контакта с обучаемыми, становится членом академического сообщества – с другой. Это делает преподавателя уважаемой фигурой, позволяя ему вносить коррективы в поведение студентов в образовательном процессе, а также влиять на принимаемые ими решения, включая те, что касаются продолжения обучения в определенном вузе ($\beta=.19$, $srj^2=.03$). Последнее также зависит от наличия академической поддержки студентами друг друга (Morrow J., Ackermann M., 2012, p. 486). На особую роль взаимоотношения между педагогом и обучаемым в мотивации учебной деятельности указывают Райян Р. М., Стиллер Дж. Д., Линч Дж. Х., отмечая, что среди случаев восприятия социального контакта с родителями, одноклассниками и преподавателями, наиболее сильная корреляция наблюдалась в последнем случае (Ryan R.M., Stiller J.D., Lynch J.H., 1994).

Более того, обучаемые, которые не боялись обратиться к педагогу с вопросом или за помощью, имели более высокие показатели вовлеченности на занятии, что позволяло им преодолевать трудности в освоении учебного материала. Обнаружена и такая связь: студенты с высокими показателями академической успеваемости были склонны гораздо чаще инициировать контакты с преподавателями, в то время как остальные – в большей степени полагались на знания и умения учебной группы (сообщества) ($r=-.721$; $p=0.008$).

Помимо этого, была обнаружена сильная корреляционная связь между академической поддержкой преподавателя студентов на занятиях по иностранному языку и его вовлеченностью в их личностное развитие в рамках внеучебной деятельности (научной или культурно-массовой) и стремлением обучаемых к оказанию посильной помощи другим студентам. Это отчасти удовлетворяет запрос некоторых студентов на наличие академической и социальной адаптации, с одной стороны, а с другой – воспитывает в них активную гражданскую позицию. Другой инструмент, который показывает высокую эффективность в мотивировании студентов – это применение системы обратной связи, которая позволяет привлечь студентов к внесению изменений в образовательный процесс в части выбора методов, подходов, форм работы и тематического содержания, используемого на занятиях по иностранному языку (Osterman K.F., 2000). Вместе с тем наличие возможности у студентов принимать участие в конструировании собственного образования способствует развитию академического студенческого сообщества и воспитывает в них чувство ответственности за принимаемые решения и действия. Обратная связь играет важную роль в развитии доверительных отношений внутри академического сообщества. Поскольку преподаватель рассматривается как его неотъемлемая часть, он должен учитывать и стремиться к внесению даже небольших изменений, предложенных студентами, в противном случае система обратной связи не будет отражать фактическое положение дел, а значит не будет выполнять

свою функцию. Помимо учета обратной связи, при подготовке будущих педагогов-лингвистов, на наш взгляд, имеет смысл привлечение студентов к проектированию отдельных элементов занятий по иностранному языку с целью развития их профессиональных и языковых компетенций, а также реализации одного из важнейшего принципа сообщества – обмен знанием.

Преподаватель иностранного языка и академическое сообщество совместно развивают автономию обучаемых (Ryan R.M., 1995; Deci E.L., Vallerand R.J., 1991) путем их привлечения к разработке и организации отдельных видов обучающих активностей на иностранном языке, создания условий для реализации групповых форм работы на занятиях, где лидирующая роль отводится студентам, учета мнений, полученных через систему обратной связи.

Дж. Дьюи считал что цель образования заключается в обучении, а также в подготовке студентов к участию в социальной и политической жизни общества, а его компонентами являются социальное взаимодействие в условиях образовательной среды, проблемности обучения (поскольку именно этот компонент является когнитивно-сложным, способствует развитию критического мышления, а также выработке опыта апробации собственных идей), учебная группа или академическое сообщество (среда, в которой обучаемые совместно работают над решением определенной проблемы). Преподаватель им рассматривался с позиций консультанта и организатора образовательной среды, где его влияние ослабевало вместе с развитием внутренней дисциплины обучаемых (Dewey J., 1966).

П. Фрейри также считал, что основной целью обучения является не столько получение новых знаний и навыков, сколько научение индивида взаимодействовать в социуме, брать на себя ответственность за принимаемые решения. При этом роль преподавателя в образовательном контексте – создать почву и инициировать дискуссию, в рамках которой путем обращения к собственному опыту и имеющимся фоновым знаниям студенты смогут

найти решение поставленной перед ними проблемы и тем самым получить новое знание (Freire P., 1974).

Схожего мнения придерживался и К. Роджерс, считавший исследование окружающего мира естественной потребностью человека, и призывал к организации среды обучения, допускающей совершение ошибок студентами, подпитывающей его любознательность к познанию. В его видении преподавателю отводится роль «фасилитатора», т.е. человека, дающего направление, оказывающего академическую поддержку (Rogers C.R., 1983).

Согласно теории конструктивизма, знания не могут быть даны и являются результатом исследовательской деятельности, опосредованной социальным взаимодействием в образовательном процессе. Более того, отмечается, что эффективность обучения напрямую зависит от активного участия студентов в образовательном процессе (т.е. в учебной и внеучебной деятельности) (Kelly G. A., 1963; Barnes D., 1976.; Kolb D., 2014).

Развитие автономии также стимулируется применением аутентичных материалов для обучения иностранному языку и наличием систематической психологической подготовки обучаемых к самоорганизации, самоконтролю и самооценке собственных действий и результатов (Аникина, Ж.С., Агафонова Л.И., 2009).

Перейдем к рассмотрению границ автономии обучаемых. Границы свободы обучаемого и границы допустимого вмешательства или контроля со стороны преподавателя в условиях развития учебной автономии четко не определены и рассматриваются научным сообществом по-разному. В 1970 – 80-х годах концепт учебной автономии ассоциировался с личностно-ориентированным обучением, в рамках которого преподаватель строит образовательный процесс с учетом личностных характеристик обучаемых, их потребностей. Автономность студентов ограничивается непосредственным взаимодействием с материалами, предоставленными преподавателем. В конце 1980-х годов автономия рассматривалась как деятельность обучаемого,

осуществляемая за пределами определенных учебным планом занятий, в том числе по иностранному языку. При этом такая учебная или исследовательская деятельность могла осуществляться в стенах учебного заведения, в связи с чем студент считался «полуавтономным» (Riley P., Zoppis C., 1985). Некоторые ученые склонялись к определению автономии как процесса, в котором ответственность за образование и его реализацию полностью возлагаются на обучаемых, в результате чего преподаватель не имеет возможности контролировать процесс (Dickinson L., 1987). Позднее концепт автономного обучения стал рассматриваться с позиций «взаимозависимости» в связи с тем, что образовательный процесс основывается на социальном взаимодействии, а значит, все решения обучаемых обусловлены социальными нормами морали. В таких условиях студенты контролируют собственное поведение в соответствии с социальным контекстом коммуникации, а значит, учатся взаимодействовать с другими, в том числе с целью разрешения конфликтов (Kohonen V., 1992).

Наконец, П. Воллер считал, что для реализации идей автономии студентов необходимо принимать во внимания следующие условия: 1) постепенный переход контроля в образовательном процессе от преподавателя к студенту; 2) наличие партнерских отношений между преподавателем и студентами, иными словами, решения в образовательном процессе принимаются совместно; 3) наблюдение и внесение корректировок в используемые методы, подходы, форматы взаимодействия на занятии и материалы обучения преподавателем (Voller P., 2014).

Образование как процесс и среда рассматривается с позиций гармоничного существования и взаимодействия двух аспектов: учебного и воспитательного. Таким образом, при обучении иностранному языку мы должны обеспечить использование знаний и умений, полученных в ходе учебной деятельности во внеучебной, что также позволяет закреплять изученный материал и создавать у студентов стимулы к их углублению.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что преподаватель как своего рода архитектор образовательного процесса определяет методы, подходы, используемые материалы на занятиях по иностранному языку, формат взаимодействия студентов с ним, а также студентов между собой, что в свою очередь формирует образовательную среду, и как следствие, эффективность конечного образовательного процесса. Помимо этого, преподаватель также определяет возможности студентов в части практического использования иностранного языка, а также последовательно развивает автономию студентов, что особенно важно для развития рецепции устной речи студентов.

Выводы по Главе I

Работа над первой главой диссертационного исследования позволила в полной мере раскрыть и решить три задачи, поставленные перед соискателем.

В первом параграфе рассматривается роль устной рецепции в овладении языком, а также коммуникации на нем в различных контекстах. В изучении иностранного языка рецепция является главным каналом при первичном взаимодействии с изучаемым языком и культурой и как результат формирует вокабуляр и произношение, выступая в роли платформы, на которой происходит интеграция других видов коммуникативной деятельности и предметного содержания. Рассмотрены сходства и различия между двумя видами рецепции – устной и письменной. Среди отличительных черт, свойственных рецепции устного текста, отмечаются: а) незаконченность высказывания; б) частое отсутствие структуры устного высказывания; в) наличие нестандартных или неполных грамматических форм, дискурсивных маркеров, фальстартов и пауз, повторения; г) возможное присутствие языковой вариативности, а также усложняющих восприятие фоновых звуков,

не являющихся частью целевого сообщения; д) быстрота и однократность предъявления устного текста.

На основе обзора научной литературы по теме диссертационного исследования был представлен краткий перечень контролируемых факторов в образовательном процессе, положительно влияющих на качество рецепции аутентичного устного текста, который включает фактор осведомленности с особенностями языковой вариативности в целом, частоту и продолжительность взаимодействия обучаемых с нестандартными вариантами, наличие опыта коммуникации с носителями и/или потребления контента на нестандартных вариантах английского языка вне образовательного учреждения. Рассмотрено понятие “аутентичный устный дискурс”, его роль в научении воспринимать языковую вариативность, установлено допущение комбинирования аутентичных и учебных текстов при обучении иностранному языку ввиду высокой эффективности такой стратегии в развитии устной рецепции.

Во втором параграфе рассмотрены руководящие документы, такие как ФГОС ВО для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика, а также дескрипторы новой редакции Общеввропейских компетенций владения иностранным языком и на их основе представлено обоснование потребности в научении воспринимать языковую вариативность. Установлена неоднородность в развитии различных видов коммуникативной деятельности, компетенций по CEFR, а также несостоятельность обращения к таким категориям, как носитель языка, в определении фактического состояния развития различных иноязычных навыков, умений и компетенций у студентов языковых направлений подготовки. Подробно рассмотрены требования, предъявляемые в отношении различных видов устной рецепции и типов устных текстов к способности изучающего иностранный язык воспринимать стандартный, знакомый, в целом знакомый и незнакомый варианты изучаемого языка.

Раскрыты принципы отбора содержания обучения восприятию языковой вариативности и требования, предъявляемые к средствам обучения. Содержание обучение разделяется на два блока: общее, которое реализуется в условиях занятий по иностранному языку, и индивидуализирующее, которое выявляется в рамках проектной деятельности на целевом языке. В обучении восприятию вариативности справедливо обращаться к таким методам и приемам, как аналитико-имитативный, аудирование с опорой на транскрипцию, контрастивный анализ нестандартного на фоне стандартного варианта, постепенного повышения выраженности инвариантных характеристик.

Выявлены и охарактеризованы основные факторы, оказывающие влияние на качество рецепции иноязычной устной речи в целом, так и речи, маркированной региональными отличиями от общепринятого варианта языка. В первую очередь рассмотрению была подвергнута физиологическая сторона восприятия устной речи, маркированной нестандартным вариантом изучаемого языка. Мы обнаружили, что восприятие на слух незнакомого варианта языка повышает нейронную активность в отдельных областях головного мозга, ответственных за обработку устной речи; продолжительная коммуникация с носителями или прослушивание аудиозаписей, маркируемых нестандартным вариантом языка, способствует выявлению паттернов и адаптации, что повышает качество рецепции и снижает амплитуду интенсивности реакции головного мозга – потенциал N400; восприятие незнакомой обучаемому языковой вариативности вызывает подавление головным мозгом прогностических механизмов, играющих ключевую роль в упрощении и повышении качества восприятия устной речи, и нарушением синхронизации нейронных колебаний, участвующих в передаче и обработке информации в центральной нервной системе. Целенаправленное ознакомление обучаемых с фонетикой стандартного варианта изучаемого языка также играет существенную роль в повышении качества рецепции,

поскольку, во-первых, необходимо принципиальное понимание обучаемыми положения органов артикуляции, фонетических явлений, имеющих место в быстром речевом потоке стандартного национально-территориального варианта языка, который в дальнейшем выступает в роли модели; во-вторых, студенты учатся сегментировать звучащую речь на отдельные элементы (процесс снизу-вверх); в-третьих, возникает понимание звуковой системы изучаемого языка и когнитивной репрезентации звуков; в-четвертых, обнаруживается сильная связь между восприятием речи и ее производством, а целенаправленное обучение восприятию без сопровождения со стороны фонетического курса в существенной мере ограничивает эффективность такого обучения. Помимо этого, были рассмотрены факторы осведомленности об аспектах языковой вариативности (фонетика, грамматика, лексика, культура). Ряд исследований достоверно доказывает положение о том, что качество восприятия иноязычной звучащей речи обусловлено такими факторами, как осведомленность о фонетической вариативности и особенностях диалекта, темой дискурса, его производителями и особенностью их речи, включая их родной язык. С учетом этого была предложена прогрессивная шкала сложности восприятия фонетической вариативности, охватывающая все уровни развития устной рецепции, представленные в Общевропейских компетенциях. Последними двумя факторами, влияние которых весьма затруднительно достоверно измерить и не контролируемые преподавателем иностранного языка, являются фактор субъективной оценки речи с акцентом и аффективный фактор, специфика которых заключается в том, что при негативном отношении реципиента к акценту говорящего в силу определенных причин рецепция отдельных лексических единиц не будет вызывать весомых затруднений, тогда как присвоение семантического значения всему устному сообщению и его понимание будут осложнены, если вовсе невозможны. Аффективный фактор в рецепции представлен в теории аффективного

фильтра Крашена С., суть которого заключается в ограничении перцептивной и когнитивной способности индивида в обработке устного сообщения, если он испытывает дискомфорт, стресс, страх в процессе коммуникации на иностранном языке.

В третьем параграфе был представлен понятийный аппарат средового подхода, осуществлено сопоставление среды с понятием “чувство принадлежности к сообществу”, которое представляет собой социальное объединение, обладающее едиными целями и задачами, где способности и потребности каждого обучаемого принимаются во внимание. В научной литературе академическое сообщество рассматривают как фундаментальную потребность человека, обусловленную его целями, и подчиняющую его поведение их достижению, реализуемую в условиях образовательного учреждения. Академические сообщества необходимо развивать с первого курса до выпуска обучаемых, что в первую очередь требует организации системной и разнообразной деятельности на изучаемом языке. Средовой подход, который рассматриваем в связке с академическим сообществом трактуется как подход со стороны среды, регулирующий принятие решений субъектом в части выбора способов взаимодействия в учебном учреждении. Сама среда рассматривается как тот или иной вид деятельности. Среда не существует изолированно. в этой связи обучение восприятию языковой вариативности в условиях формирования академической среды опирается на обширные межпредметные связи с другими лингвистическими дисциплинами. Она развивается на двух уровнях – уровне системы и уровне субъекта. Каждый уровень, участвуя в развитии академической среды, преследует свои цели и задачи, обеспечивает поддержку сообщества и тем самым создает возможности, вместе с тем пользуется ими. Конечный результат деятельности такой среды/сообщества (т.е. достижение поставленных целей и задач) предопределяет дальнейшее существование и развитие академической среды. Определено, что сформированность

общефессиональных и профессиональных компетенций, а также развитие рецепции нестандартных вариантов языка в условиях академической среды предопределяются личностным опытом обучающегося в изучении иностранного языка, использовании аутентичных материалов, отношением к стандартным и региональным вариантам изучаемого языка, а также ролью преподавателя, который способен изменить ценностные установки обучающегося, мотивировать его. Вместе с этим академическая среда, создающая условия для системной работы над рецепцией нестандартных вариантов языка в условиях образовательного процесса и продолжающаяся за его пределами, делает освоение иностранного языка своего рода образом жизни обучающегося, оказывая развивающее и формирующее влияние на него. К формирующим возможностям академической среды мы относим: 1) взаимодействие с аутентичными материалами и получение академической поддержки; 2) развитие рецепции/восприятия нестандартных вариантов английского языка; 3) углубление знаний в области языкознания, фонетики, социолингвистики; 4) изучение особенностей региональной культуры и традиций. К развивающим мы относим творческое и психологическое развитие обучающегося.

Развитие академической среды в условиях обучения иностранному языку в целом и рецепции нестандартных вариантов языка в частности нивелирует влияние аффективного фактора.

Предложены виды трофики академической среды, нацеленной на создание благоприятных условий для развития рецепции устной речи. Это – информационная, материально-техническая и коммуникативно-организующая трофика с детализацией качественной характеристики каждого вида.

Особое внимание уделено управлению образовательной деятельностью средствами академической среды\сообщества. Считается, что академическое сообщество в стремлении создать благоприятные условия для обучения

рецепции национально-территориальных вариантов иностранного языка, помимо наличия внешнего контроля на уровне системы и субъекта, в дополнение к ним вырабатывает системы самокоррекции. Для успешности реализации этих систем от педагога требуется общее понимание вещей, имеющих и набирающих обороты тенденций, восприятие академической среды как единого целого. Создание собственно условий видится как процесс “определения” или “подбора” параметров, которые позволяют достичь поставленных учебных целей. В условиях обучения восприятию языковой вариативности такими параметрами могут быть проверка фоновых знаний обучаемых, включая осведомленность о МФА и знание звуковой репрезентации его символов; проверка общего уровня владения иностранным языком и рецепции в отдельности; определение методов и подходов, которые будут эффективны для конкретной учебной группы; определение перечня диалектных зон, подлежащих изучению в рамках общего содержания обучения, и расположение их в порядке повышения сложности, в первую очередь опираясь на фонетическую вариативность; подбор средств обучения, обеспечивающих надлежащие условия для развития восприятия языковой вариативности; обеспечение для определения индивидуализирующего содержания обучения участие выпускников, педагогов-практиков, переводчиков в организации встреч с обучаемыми и обсуждение с ними проблемных вопросов научения рецепции; предусмотрение системы мотивирования студентов к самостоятельному изучению языковой вариативности; организация и опосредованный контроль внеучебной деятельности обучаемых на изучаемом иностранном языке; привлечение обучаемых к организации образовательного процесса и учебного пространства. Помимо этого, была адаптирована модель требований к образовательной среде Новикова В.Н. с указанием условий, обеспечивающих удовлетворенность студентов обучением восприятию языковой вариативности (эстетическая привлекательность элементов среды,

проблемность и исследовательский характер содержания образования, его ярко выраженная направленность на подготовку выпускников вузов как профессионалов, личностей, граждан; избыточность и вариативность элементов образовательной среды; функциональность и эргономичность среды; высокий уровень психолого-педагогической культуры общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса). Управление академической средой должно выстраиваться так, чтобы результат действий обучаемых в ней был результатом воздействия среды/сообщества. Это становится возможным только при условии, если преподаватель в первую очередь обращает внимание на внутренние тенденции учебной группы, поскольку среда не приемлет навязываемого пути развития, не отвечающего ее потребностям.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВОСПРИЯТИЮ НАЦИОНАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

2.1. Разработка методики обучения студентов восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды

Современный устный и письменный дискурс на английском языке отличается существенным лингвистическим разнообразием, которое, во-первых, обуславливается его положением как языка международного общения. По различным оценкам, он является родным для 360-400 миллионов человек, признается официальным в 67 странах мира и является вторым для 600-700 миллионов (Crystal D., 2018). В результате доля неносителей языка является преобладающей, а значит, осуществление коммуникации с говорящим, речь которого подвержена в разной степени интерференции родного языка, является более вероятной. Во-вторых, страны внутреннего круга (США, Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия, ЮАР) и внешнего круга (Пакистан, Индия, Сингапур, Нигерия, Малайзия, Бангладеш и др.) ведут протекционистскую политику в отношении собственных национально-территориальных вариантов английского языка, считая их литературной нормой и продвигая их на международной арене с помощью образования и СМИ. В-третьих, ландшафт лингвистической языковой вариативности английского языка внутри вышеупомянутых стран не отличается однородностью ввиду развития локальной и социальной языковой вариативности, присущей определенному региону или группе населения страны. В-четвертых, английский – ведущий язык сети Интернет, отличающейся от классических СМИ, таких как радио и телевидение,

отсутствием контроля за языковой нормой публикуемых аудио- и видеоматериалов. В-пятых, отечественные и зарубежные ученые солидарны в эффективности использования аутентичных материалов как средства развития иноязычной коммуникативной, межкультурной и социолингвистической компетенций и призывают к их использованию в образовательном процессе.

Анализ научной литературы позволил выявить целый ряд факторов, затрудняющих восприятие иноязычной устной речи, среди которых можно отметить: 1) обработку входного материала головным мозгом (повышение когнитивной нагрузки при прослушивании речи с незнакомым акцентом, изменение интенсивности реакции головного мозга, подавление прогностических механизмов, нарушение синхронизации нейронных колебаний – потенциал N400); 2) фонетическую взаимозависимость (способность к воспроизведению определенной фонемы согласно ее свойствам в границах целевого национально-территориального или нестандартного варианта языка, которая отражается на способности обучаемого к ее восприятию на слух); 3) осведомленность (о фонетических характеристиках стандартного национально-территориального варианта изучаемого языка; о фонетической вариативности локального или социального варианта изучаемого языка; о лексике, грамматике; о теме дискурса; об особенностях родного языка говорящего, если для него язык дискурса не является родным; о социокультурных особенностях, присущих носителям определенного варианта изучаемого языка); 4) субъектно-психологические факторы (субъективное отношение обучаемого к говорящему, теме дискурса, варианту языка, которое может затруднить вычленение семантического значения сказанного из речевого потока; влияние аффективного фильтра, например: страх препятствует фокусировке обучаемого на устном сообщении).

Все вышесказанное (распространение английского языка и его вариативность, а также факторы, влияющие на качество рецепции изучаемого языка) обуславливает потребность в разработке методической модели обучения рецепции и исследованию его фонетической вариативности, предоставляющей возможность обучаемым воспринимать ее на слух и с учетом культурных особенностей определенной диалектной зоны интерпретировать устное сообщение в процессе коммуникации, при взаимодействии с медиа-средствами; целесообразность предоставления студентам исследовательского инструментария для самостоятельного изучения фонетической вариативности с четко определенным алгоритмом действий; разработку стратегии эффективного слушания; адаптацию аутентичных аудиотекстов для учебных целей.

В результате анализа научной литературы, а также документов, задающих требования к иноязычному образованию, таких как, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3-го поколения (3++) по программе бакалавриата 45.03.02 Лингвистика, а также Общевропейские компетенции владения иностранным языком редакции 2018 года, выявлен ряд компетенций, связанных со способностью выпускников языкового вуза воспринимать иноязычную устную речь, а именно: 1) ФГОС ВО – ОПК-3 “Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения”, ОПК-4 “Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменных формах как в общей, так и профессиональной сферах общения” (ФГОС ВО 45.03.02 Лингвистика, 2020); 2) CEFR – дескрипторы видов коммуникативной деятельности (рецепция, взаимодействие) на пороговом (B1), продвинутом пороговом (B2) и профессиональном (C1/C2) уровнях. Более подробно требования к

восприятию на слух стандартных и нестандартных вариантов языка были рассмотрены в п. 1.1.2.

Помимо этого, учитывая весомую роль рецепции устной речи в процессе общения, а также английского языка как межкультурного средства коммуникации, важно отметить, что лингвистическое и культурное разнообразие, возникающее в результате его распространения за пределы стран “внутреннего” и “внешнего” круга, а также массовой доступности и фактически отсутствия контроля за языковой нормой в сети Интернет, может существенно снизить качество взаимодействия в процессе коммуникации и восприятия материала. С фонетической вариативностью изучающие иностранный язык сталкиваются весьма часто: при прослушивании подкастов, просмотре кино, сериалов, видеороликов, коммуникации по сети Интернет в синхронном и асинхронном режимах, а также при личной встрече. С другой стороны, потребность в ознакомлении с фонетической вариативностью обуславливается и педагогической необходимостью, поскольку, рассматривая ее, педагог: 1) формирует у обучаемых систему знаний о фонетическом строе изучаемого языка и его вариативности; 2) пользуется аутентичными материалами, что позволяет планировать занятия на основе актуального тематического и языкового материала, повышая мотивацию студентов к изучению иностранного языка; 3) готовит обучаемых к осуществлению коммуникации в различных контекстах с учетом многообразия языковых норм; 4) создает предпосылки и развивает автономию студентов, что положительно сказывается на иноязычной коммуникативной компетенции в целом и ее отдельных элементах - плюрилингвальной, плюрикультурной, социокультурной, социолингвистической, фонологической компетенциях.

Следует отметить и наличие противоречий между требованиями ФГОС ВО для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика, дескрипторов рецепции, взаимодействия в Общевропейских компетенциях владения

иностранным языком в научении студентов воспринимать и правильно интерпретировать устные тексты, отличающиеся фонетически, лексически, и/или грамматически от одного из общепринятых стандартных вариантов английского языка, начиная с порогового уровня, согласно шкале CEFR (B1-Intermediate), и фактически отсутствием методики целенаправленного ознакомления с фонетической вариативностью в условиях вуза, а также потребностью в организации совместной научной, социально-воспитательной деятельности студентов на изучаемом языке и фактически отсутствием механизма объединения учебной и внеучебной деятельности, выстроенной вокруг изучения фонетической вариативности.

Подход в методике преподавания иностранных языков трактуется как концепт, определяющий общую стратегию, направленность образовательного процесса, а также выбор методов (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 2009; Московкин 2021), приемов и принципов (Блауберг И.В., Юдин Э.Г., 1973), необходимых для “решения образовательных задач и достижения поставленных учебных целей” (Аксенова И.Н., 2023). Как отмечает И.А. Зимняя, в задачи подхода входит: а) репрезентация личностных установок и убеждений всех участников образовательного процесса как в отношении его организации, так и содержания обучения; б) рассмотрение образовательного процесса и его участников как единой, взаимосвязанной, континуальной системы. В данном контексте особую роль играет самоорганизация образовательного процесса, т.е. его гибкость, возможность коррекции под нужды обучаемых (Зимняя И.А., 2005, с. 75).

Выбор подходов, принципов и методов в настоящем диссертационном исследовании подчинен цели предложения методики организации такой образовательной среды, которая: 1) отвечает на психологические, социальные, творческие, эстетические и академические потребности обучаемых (Облицова З.Г., 2020; Патраков Э.В., 2015; Тарасов С.В., 2011; Хуторской А.В., 2007); 2) обеспечивает достижение единства учебной и

внеучебной деятельности на изучаемом языке; 3) обеспечивает индивидуализацию деятельности на изучаемом иностранном языке, подчиненной развитию восприятия национально-территориальных вариантов изучаемого языка; 4) трансформирует процесс изучения и совершенствования изучаемого языка из разряда увлечения или профессиональной потребности в образ жизни обучаемого. Таким образом, авторская методика развития рецепции предполагает обращение к следующим подходам:

- средовой подход, который определяется Мануйловым Ю.С. как “подход со стороны среды, которая выступает детерминантом выбора субъектом способов взаимодействия” (Мануйлов Ю.С., 2002, с. 76). В рамках настоящего диссертационного исследования мы рассматриваем средовой подход как ключевое звено в обеспечении единства образовательного процесса и внеучебной деятельности на изучаемом языке, реализации “опосредованного” контроля деятельности каждого обучаемого со стороны коллектива-сообщества, членами которого он является. Средовой подход создает предпосылки к индивидуализации содержания обучения и внеучебной деятельности, за счет чего достигается многогранность и контекстуальность развития иноязычной коммуникативной компетенции, частью которой является способность воспринимать национально-территориальные варианты английского языка;

- системный подход, который рассматривает все элементы, включенные в образовательный процесс, а также явления, происходящие в нем, как комплексную систему, подчеркивая их непрерывное взаимодействие, и как результат, зависимость (Афанасьев В.Г., 1981; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г., 1978; Гарькина И.А., Данилов А.М., 2013; Жилина А.И., 2007; Подласый И.П., 2001; Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., 2003; Лекторский В.А., Садовский В.Н., 1960). Таким образом, анализу подвергается вся система как совокупность, а именно: характеристика ее элементов, цепочка взаимодействий и возникающих зависимостей, и как

результат, паттернов. В образовательном процессе такими элементами выступают преподаватель иностранного языка, обучаемый, образовательная организация, родители обучаемых (Беляев А.А., 2024). При изменении одной из переменных системы возникает нарушение связей внутри нее, либо ее частичное или полное изменение. Системный подход нацелен на: 1) достижение систематизации знаний обучаемых о фонетическом строе языка, ознакомление с его стандартными вариантами и их разновидностями в виде акцентов и/или диалектов, с установлением причинно-следственных связей таких модификаций; 2) установление и поддержание межпредметных связей с дисциплинами, указанными в п. 1.1; 3) развитие автономии обучаемых, стимулирование их познавательной деятельности (Морозова Е.А., 2009).

Несмотря на сходство определений системного и средового подходов, представленных здесь, мы хотели бы провести разграничивающую их черту в контексте обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды. Действительно, оба подхода видят объект рассмотрения как единую, взаимосвязанную систему, однако, системный подход, отличающийся своей формализованностью и конкретностью, обладает четко определенным набором элементов образовательного процесса. Известен их статус, порядок взаимодействия, контексты, легко прогнозируется результат воздействия рассматриваемой в рамках системного подхода образовательной системы. Основная цель подхода заключается в установлении формализованных связей, сценария осуществления образовательной деятельности. Средовой подход, напротив, абстрактен, нацелен на создание среды, в условиях которой осуществляется взаимодействие на изучаемом языке. Границы среды размыты, а ее возможности отличаются динамикой. Так, обучаемый, осуществляя деятельность в образовательной среде, может замечать определенные ее возможности, но вместе с тем и не замечать или игнорировать другие. Отсюда успешность достижения образовательной цели

в видении средового подхода обеспечивается разнообразием контекстов деятельности, предоставляемых возможностей (наличие возможности выбрать путь достижения поставленной цели). Синергия этих двух подходов – формализованной структуризации образовательного процесса, установление цели обучения, с одной стороны, и расширение комбинаторики возможностей, а также социальная организация – с другой – и легла в основу предлагаемой нами методики обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в контексте формирования академической среды;

- компетентностный подход, в основе которого лежит идея о том, что каждый индивид в результате освоения программы высшего образования на всех его уровнях овладевает определенным набором компетенций, необходимых для осуществления общественной, социальной и профессиональной деятельности. Компетенция, в свою очередь, в широком смысле может восприниматься как “совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойство личности; потенциальная способность индивида справляться с различными задачами” (Нечаева Е.С., 2010, с. 20). А.В. Хуторской различает три уровня компетенций: 1) ключевые; 2) общепредметные; 3) предметные. К первым относятся те, которые можно характеризовать как “базовые” или “метапредметные”, такие как коммуникативные, общекультурные, социальные, профессиональные, цифровые и др. Ко вторым относятся компетенции, связанные с определенной областью знаний, к примеру, гуманитарными науками. К третьим относятся частные компетенции, которые формируются в рамках освоения определенного предмета (Хуторской А.В., 2007; Зимняя И.А., 2006). В условиях компетентностного подхода в центре образовательного процесса находится студент и его активная практическая деятельность, нацеленная на практическую реализацию полученных знаний и формирование умений, в

том числе автономно (Хуторской А.В., 2003), тогда как преподавателю отводится роль консультанта-помощника (Клочихин В.В., 2024);

- коммуникативно-когнитивный подход, который включает в себе два компонента – когнитивный и коммуникативный, иными словами, изучение иностранного языка видится как уравновешенная система, где осознанное рассмотрение его подсистем, включая фонетическую, тесно переплетается с их реализацией в процессе коммуникации на изучаемом языке. Двойственная природа подхода ставит перед педагогом две задачи: 1) дать фундаментальное знание, добиться его понимания обучаемыми; 2) обеспечить его применение в реалистичных контекстах коммуникации. Вместе с этим в рамках данного подхода особое внимание уделяется центральному месту обучаемого в образовательном процессе, который, в свою очередь, способствует развитию критического мышления, памяти, логики (Беляев А.А., 2024), гибких навыков, “способности к самообучению” (Щепилова А.В., 2003). Когнитивное понимание материала в рамках подхода отчасти обеспечивается использованием аутентичных материалов, отражающих действительное использование языка, сопоставлением систем и явлений родного и изучаемого языка, установлением причинно-следственных связей и паттернов развития и/или распространения фонетической вариативности;

- личностно-ориентированный подход, который предполагает организацию учебной деятельности вокруг личности обучаемого, его потребностей, умений, уровня знаний, интересов. Личность обучаемого представляется как субъект, который изменяется вместе с образовательной средой, но вместе с тем автономен, самостоятельно выбирает методы и средства осуществления учебной деятельности (коммуникация на иностранном языке, изучение фонетической вариативности и социолингвистических, культурных аспектов рассматриваемой диалектной зоны, развитие рецепции). Деятельность субъекта (обучаемого), ее качество и собственно ее активизация определяются мотивом и мотивацией. При

рассмотрении понятия “мотивация” ее обычно разделяют на два вида: внутреннюю и внешнюю (Зимняя И.А., 1991; и др.). Первая определяется внутренними интересами, устремлениями обучаемого (фонетика, социолингвистика представляют академический интерес для обучаемого; студент развивает рецепцию для уверенной коммуникации на иностранном языке или взаимодействия с аутентичными материалами для расширения собственного кругозора, познания нового). Последняя определяется внешними условиями, такими как профессиональные, академические (требования ФГОС ВО, CEFR, условия выполнения проекта и т.д.). Таким образом, роль педагога, согласно личностно-ориентированному подходу, заключается в построении образовательного процесса, основанного на личностных характеристиках обучаемых и нацеленного на их всестороннее развитие средствами иностранного языка;

- социолингвистический подход, который рассматривает изучаемый язык как социальное явление с присущей ему социальной, профессиональной, региональной, контекстуальной вариативностью, отличной от общепринятых стандартных вариантов языка, таких как Received Pronunciation и General American. Подход ставит во главу угла обучение воспринимать, правильно интерпретировать социолингвистические сигналы, в частности акцент, просодию, а также дискриминировать различные варианты изучаемого языка, поскольку “понятие владения иностранным языком является не чисто лингвистическим, а социолингвистическим” (Нечаева Е.А., 2008, с. 27). Для данного подхода характерно использование аутентичных материалов. Особое внимание уделяется воспитанию толерантного отношения обучаемых к многообразию культур, языковых норм и их взаимосвязи.

В основу предлагаемой методики обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды лег ряд общедидактических и частнодидактических

принципов. Но для начала давайте рассмотрим понятие “принцип обучения”. Данное понятие является производной закономерностей и педагогических законов, возникающих и используемых в образовательном процессе. Определяя характер познавательной и практической деятельности обучающегося, деятельность преподавателя, а также форм организации и содержание обучения (Хмаренко Н.И., 2023; Гайфутдинов А.М., 2012), принцип подчинен учебной цели. Он обеспечивает эффективность методики. Выбирая принципы обучения, “важно обеспечить их баланс и взаимодополняемость” (Клочихин В.В., 2024).

Принцип активности и сознательности занимает важную роль в разрабатываемой нами методике. Данный принцип включает в себе фактически три компонента: 1) обучаемые разделяют учебные цели и задачи, осознают их ценность для себя как пользователей языка и профессионалов – лингвистов и педагогов; 2) обучаемые стремятся к когнитивному восприятию информации, ее анализу, трансформации, обнаружению паттернов развития фонетической вариативности, установлению и пониманию причинно-следственной связи в развитии различных явлений языка (в том числе автономно); 3) обучаемые выступают в роли “актеров” в образовательном процессе, отвечая и задавая вопросы на занятии, организуя дискуссии, участвуя в организации деятельности всех участников образовательного процесса (в том числе при выполнении научных проектов и проведении культурно-массовых мероприятий), оказывая академическую поддержку друг другу аудиторно и внеаудиторно, обеспечивая преподавателя качественной обратной связью о результативности изменений в образовательном процессе, качестве учебных материалов по изучению фонетической вариативности и др. Таким образом, принцип активности и сознательности способствует развитию таких личностных качеств обучаемых, как “самостоятельность, критическое мышление, рефлексия” (Беляев А.А., 2024, с. 105).

Принцип индивидуализации и дифференциации. Данный принцип является следствием предыдущего и подразумевает, что при проектировании образовательного процесса, т.е. отбора предметного содержания, выбора форм осуществления деятельности обучаемых, методов и приемов, преподаватель руководствуется профессиональными и личностными потребностями и интересами обучаемых. Это реализуется за счет разнообразия предлагаемых учебных упражнений и форм их выполнения обучаемыми (индивидуально, в парах, в группах), предоставления возможности выбора рассматриваемых материалов в рамках фонетического исследовательского проекта. Рассмотрев трактовки принципа индивидуализации и дифференциации, представленные в диссертационных исследованиях Хмаренко Н.И. (2023), Клочихина В.В. (2024), Беляева А.А. (2024), Белоусова А.С. (2023), мы пришли к выводу о том, что данный принцип не в полной мере удовлетворяет одной из целей настоящей диссертации, поскольку фокусируется на конкретном образовательном процессе (к примеру, при планировании курса фонетики, который занимает один семестр) с конкретными профессиональными целями, и в результате не предлагает континуальности учебной, исследовательской и творческой деятельности обучаемых на изучаемом языке и не обеспечивает переноса его из категории профессиональной потребности в образ жизни. В этой связи в дополнении к принципу индивидуализации и дифференциации для обеспечения перехода образовательного процесса во внеучебную деятельность предлагаем для рассмотрения принцип диверсификации учебной и практической деятельности обучаемого.

Принцип диверсификации учебной и практической деятельности обучаемого основывается на идее о том, что обучаемому в учебном процессе предлагается на выбор несколько способов достижения поставленной цели, которые соответствуют его интересам и возможностям. В контексте обучения восприятию фонетической вариативности студентам предлагается выполнить

проект и предоставляется возможность выбрать форму его реализации: 1) разработка учебных материалов для обучения восприятию ранее не представленного нестандартного варианта языка с дальнейшей презентацией результатов преподавателю, получением от него обратной связи и внесением корректировок, за чем следует проведение занятия на основе разработанных материалов, получение обратной связи от одногруппников и рефлексия; 2) организация культурно-массового мероприятия на изучаемом языке. Обучаемые выбирают вариант языка, который ранее не был представлен на занятиях, самостоятельно изучают его, включая социолингвистические элементы диалектной зоны, поведенческие паттерны его носителей, культурные стереотипы, и планируют сценарий мероприятия с учетом этих характеристик и с последующей организацией мероприятия и/или отдельных сценок, в которых данный вариант представлен. Наконец, они получают обратную связь от одногруппников и других приглашенных гостей, имеет место рефлексия.

Принцип доступности и посильности предполагает, что педагог, планируя образовательный процесс, учитывает уровень знаний студентов по дисциплинам, с которыми у обучения восприятию языковой вариативности имеются межпредметные связи, а также уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции с последующим плавным повышением уровня сложности рецепции рассматриваемых фонетических отклонений акцентов. Обучение целесообразно начинать с вариантов, обладающих наименьшим числом фонетических отклонений (к примеру, акцент штатов Миннесота, Висконсин, Айова, Северная и Южная Дакота, для которого характерна монофтонгизация /ɔʊ/ > /ɔ/) от общепринятого стандартного варианта изучаемого языка с постепенным переходом к акцентам, развившим сложную систему модификаций, в рамках которых она осуществляется только при наличии определенных условий (акцент г. Филадельфия, Балтимор, юг штата Нью-Джерси, например, short /æ/ split

system, где изменение гласного звука происходит только если перед ним есть консонанты /m/, /n/, /f/, /s/, /θ/ в закрытом слоге, но при этом /æ/ остается неизменной, если за последующей консонантной следует гласная, ср. *pass* и *animal*), а также акценты, которым свойственен сдвиг гласных (сдвиг северных городов – штаты Иллинойс, север Индианы, г. Детройт, г. Кливленд, северо-запад штата Нью-Йорк; сдвиг гласных в штате Калифорния). В рамках предлагаемой методики особое значение приобретает принцип преемственности, поскольку изучение фонетической вариативности и детальное изучение аутентичной устной речи будут эффективными и посильными для обучаемого только при условии высокого уровня развития умений восприятия стандартных вариантов изучаемого языка.

Принцип наглядности заключается в использовании средств визуализации учебного материала с целью задействования зрительной системы обучаемых. В рамках обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка использование визуальных средств является одним из факторов, упрощающих восприятие и понимание сложного фонетического материала. Данный принцип реализуется в результате использования: 1) цифровых географических карт распространения отдельных фонетических модификаций, нестандартных грамматических конструкций и лексики для их анализа, сопоставления и установления причинно-следственных связей, учитывая социальное положение, возраст, уровень образования, место рождения индивидов, принимавших участие в проекте *Yale Grammatical Diversity Project: English in North America*; 2) демонстрации работы органов речевого аппарата и прослеживания изменений положения органов артикуляции при возникновении фонетической модификации (в отдельных случаях для сопоставления одной характеристики в разных акцентах у носителей и влияния интерференции родного языка на американский английский у мигрантов и изучающих его как иностранный использовались видеозаписи

магнитно-резонансной томографии положения органов артикуляции проекта Speech MRI Open Dataset); 3) демонстрации культурных особенностей территории рассматриваемого варианта изучаемого языка; 4) программного обеспечения Adobe Audition для обнаружения просодических характеристик, а также различий в формантах гласных звуков в разных акцентах американского английского языка, а также скрипта рассматриваемой звучащей речи в рамках выполнения фонетического исследовательского проекта.

Принцип коммуникативной направленности рассматривает язык как средство коммуникации, в которой особая роль отводится таким коммуникативным умениям, как продуцирование устных высказываний и их рецепция. Подлинное восприятие аутентичной устной речи не ограничивается фонетической вариативностью, а напротив, включает в себя рассмотрение поведенческих паттернов, локальной культуры, реалий, что создает контекстуальность, которая осмысливается обучаемыми в процессе решения коммуникативных и псевдокоммуникативных задач в условиях среды, максимально приближенной к естественной среде, свойственной рассматриваемому варианту изучаемого языка. Данный принцип способствует реализации идей средового подхода в обучении восприятию национально-территориальных вариантов английского языка.

Принцип аутентичности языкового материала предполагает использование материалов, которые созданы носителями и неносителями языка с целью достижения любой иной цели, кроме учебной. Аутентичные материалы выгодно отличаются тем, что репрезентуют язык в той форме, в которой он встречается в процессе действительной коммуникации, что позволяет “имитировать инокультурное пространство с помощью материалов аудиотекстов, маркированных разнообразными социофонетическими явлениями” (Лапина В.Е., 2010, с. 120). Более того, аутентичный языковой

материал подлинно отражает культуру и социокультурные реалии рассматриваемой диалектной зоны.

Принцип междисциплинарных связей играет ведущую роль в обеспечении готовности студентов к изучению фонетической вариативности. Как мы уже указывали ранее, изучение фонетической вариативности изолированно не представляется возможным в связи с потребностью в принципиальном понимании процессов, происходящих в языке, и того, что их вызывает, интенсифицирует. Изучение вариативности изучаемого языка предполагает наличие обширной сети междисциплинарных связей, в частности это касается таких дисциплин, как:

- теория иностранного языка (курс теоретической фонетики) и практическая фонетика английского языка, которые обеспечивают знание и понимание фонетического строя английского языка, основных фонетических явлений (палатализация, дебуккализация, потеря взрыва, носовой и боковой взрыв, слитная речь, ассимиляция, редукция, элизия и их практическое воплощение), понимание устройства и владение органами речевого аппарата, осведомленность о звуко-буквенной системе международного фонетического алфавита;

- история и культура стран изучаемого языка, обеспечивающая знание и понимание исторических и культурных событий, повлекших возникновение инноваций в изучаемом языке, историю заселения территорий и миграцию населения;

- иностранный язык (английский): в п. 1.1.2 детально рассмотрены требования к уровню развития умений рецепции устной речи, которым должен удовлетворять обучаемый для обеспечения результативности изучения вариативности изучаемого языка.

Рассмотрев основополагающие принципы обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды, обратимся к методам, обеспечивающим

успешную имплементацию содержания обучения в образовательный процесс. Прежде всего рассмотрим понятие “метод”. Он представляет собой набор “взаимосвязанных и взаимообусловленных” (Загвязинский В.И., 2006) действий преподавателя и обучаемых, обуславливающих когнитивную и практическую деятельность, подчиненную достижению поставленной учебной цели в условиях организации комплексной, континуальной образовательной (академической) среды на иностранном языке с использованием материалов, маркированных прежде всего фонетической вариативностью. Иначе говоря, “метод определяет способ достижения педагогической цели” (Клочихин В.В., 2024), “как способ обучения аспектам языка или видам речевой деятельности в узком смысле” (Хмаренко Н.И., 2023). В настоящем диссертационном исследовании используются следующие методы: исследовательский, эвристический, репродуктивный, проектный, коммуникативный. Рассмотрим их подробнее.

Исследовательский метод является одним из наиболее важных в предлагаемой авторской методике. Согласно ему, обучаемые должны быть способны к осуществлению научного исследования вариативности изучаемого языка, прежде всего фонетической, пользуясь понятийным аппаратом таких отраслей лингвистики, как фонетика, социолингвистика, а также широким набором методов и средств. Данный метод задействуется при организации образовательного процесса, нацеленного на развитие рецепции иноязычной устной речи, маркированной фонетической вариативностью, при выполнении фонетического исследовательского проекта (в том числе самостоятельно), при сопоставлении диалектных зон, прослеживании их развития, разработке учебных материалов в виде группового проекта или сценария культурно-массового мероприятия на основе диалектной зоны, которая ранее не рассматривалась. Исследовательский метод занимает важную роль в развитии автономии обучаемого как в части развития

рецепции устной аутентичной речи, так и в отношении изучения иностранного языка как средства коммуникации в целом.

Эвристический метод предполагает выделение из общей цели конкретных, частных задач, решение которых и обеспечивает ее достижение в рамках учебной и внеучебной деятельности. В контексте научения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка данный метод реализуется за счет того, что обучаемые знакомятся на учебных занятиях с основными фонетическими и социокультурными особенностями рассматриваемой диалектной зоны и практикуются в восприятии аутентичной устной речи, маркированной фонетической вариативностью, с последующим переходом к обсуждению основных выявленных характеристик диалектной зоны и ее сопоставления с уже изученными. Далее следует выполнение фонетического исследовательского проекта, выполнение задания на имитацию устной речи по его результатам с опорой на транскрипт и аудиозапись. Последний этап предполагает изучение новой диалектной зоны обучаемыми в группах самостоятельно и разработку на основе модели-образца учебных материалов или сценария культурно-массового мероприятия и его организацию. Тем самым достигаются две глобальные цели: развитие рецепции национально-территориальных вариантов языка у обучаемого и научение его работать с исследовательским инструментарием.

Репродуктивный метод предполагает отработку и способность обучаемых к воспроизведению изученных и известных им действий, необходимых для детального рассмотрения лингвистической и культурной вариативности английского языка. Данный метод тесно переплетается с двумя предыдущими методами и обеспечивает достижение осознанности, с одной стороны, и автоматизм в распознавании фонетической вариативности нестандартных акцентов – с другой, что позволяет студентам быстро адаптироваться к разнообразным контекстам процесса коммуникации и, в

случае необходимости, выступать в роли медиатора. Данный метод играет важную роль в реализации проектной работы.

Проектный метод основывается на идее о том, что познавательная деятельность студентов на иностранном языке является практико-ориентированной, коллективной, комплексной, принимающей вариативность содержания и методов обучения, учитывающей их личностные и профессиональные интересы (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009; Хмаренко Н.И., 2023, с. 113). В центре данного метода – автономность обучаемых от преподавателя, которому отводится роль консультанта и организатора образовательного процесса. Обучаемые при этом самостоятельно разбивают поставленную перед ними цель на конкретные задачи, распределяют их между собой, организуют контроль и качество их выполнения, что предполагает самостоятельный отбор содержания, его осмысление и использование в практической деятельности в стремлении достичь поставленной учебной цели (Мильруд Р.П., 1995, 1997). Таким образом, студенты на занятиях по иностранному языку развиваются интеллектуально, творчески, социально и одновременно познают основы организации коллективной деятельности (Нечаева Е.С., 2010, с. 117). Эффективность проектного метода в обучении восприятию фонетической вариативности национально-территориальных вариантов английского языка обеспечивается наличием всех форм взаимодействия при выполнении проекта и их соотношением, адекватным поставленной цели; исследовательско-прикладной направленностью темы, цели, задач проекта; наличием формализованной и понятной обучаемым формы представления результатов проектной деятельности; структурированностью проектной деятельности как всей группы в целом, так и каждого индивида, вовлеченного в нее; раскрытие проекта невозможно силами одного индивида и требует наличия сообщества с его интернализированным знанием, навыками, и возможностями,

необходимыми для выполнения обширного и разнообразного спектра проектных задач.

Коммуникативный метод предполагает изучение в рамках практической деятельности обучаемых иностранного языка как средства коммуникации, где он выступает одновременно и как цель, и как средство. Содержание обучения и практическая деятельность обучаемых на языке должны обладать такими характеристиками, как ситуативность и функциональность, т.е. отражать подлинный процесс коммуникации в его разнообразии. Применение данного метода в рамках предлагаемой методики обуславливается несколькими факторами: 1) рецепция устной речи значима для процесса коммуникации (ценность рецепции в процессе коммуникации была ранее рассмотрена в п. 1.1); 2) речевая направленность коммуникативного метода и имитация речи, маркированная социолингвистической, социокультурной вариативностью, выступают одним из инструментов контроля усвоения материала, развития умения воспринимать нестандартные акценты изучаемого языка (более детально рассмотрено в п. 1.2.2), осуществления проектной деятельности, взаимодействия между обучаемыми, а также с преподавателем в рамках учебной и внеучебной деятельности; 3) содержание обучения базируется на использовании аутентичных материалов, репрезентирующих контекстуальность восприятия и интерпретации услышанного в процессе коммуникации, что требует их детального рассмотрения, сопоставления с опытом изучения иностранного языка, схожими по характеру развития явлениями в родном языке обучаемых.

Содержание обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка определяется дисциплиной “Иностранный язык (английский)” в части требований к уровню развития рецепции иноязычной устной речи. Подробно они были рассмотрены в п. 1.1.2 и 1.1.3.

Академическая среда, организуемая средствами средового подхода, конечная цель которой – создать благоприятные условия для развития

иноязычной коммуникативной компетенции и, в частности, рецепции устной иноязычной речи, предъявляет целый ряд требований к средствам обучения. Подробно их мы рассматривали в п. 1.3.1 и 1.3.2. Здесь представим перечень средств обучения, которые задействуются в предлагаемой методике. С целью ознакомления с устройством речевого аппарата, изучения артикуляции гласных, согласных звуков и дифтонгов стандартного варианта изучаемого языка использовались учебно-методические комплексы по практической фонетике, а именно: *The American Accent Guide 2nd Edition* (Lujan B.A., 2006), *American Accent Training. 4th Edition* (Cook A., 2018), *American English Phonetics and Pronunciation Guide* (Carley P., Inger M., 2019). Для развития иноязычной коммуникативной компетенции и устной рецепции стандартного варианта языка использовался УМК *American English File 4. 2nd Edition* (Latham-Koenig C., Oxenden C., 2015). Для формирования системы знаний о природе вариативности языка в целом и отдельных ее аспектов использовались: УМК *Национально-территориальная вариативность английского языка (Английский язык в США)* (Куликов В. Г., 2005), *American English Dialects and Variation* (Wolfram W., Schilling N., 2015), *The Atlas of North American English: Phonetics, Phonology, and Sound Change* (Labov W., Ash S., Boberg C., 2006); видеоматериалы проекта *Speech MRI Open Dataset*; словарь *Dictionary of American Regional English* (Cassidy F.G., 1985), онлайн-словарь *The American Heritage Dictionary of the English Language*¹; текстовые, аудио- и видеоматериалы интернет-ресурсов *YouTube*, *International Dialects of English Archive*², *Reddit*³, *Yale Grammar Diversity Project*⁴, *North American English Dialects*⁵ и другие⁶.

¹ <https://ahdictionary.com/>

² <https://www.dialectsarchive.com/>

³ <https://www.reddit.com/>

⁴ <https://ygdp.yale.edu/>

⁵ <https://aschmann.net/AmEng/>

⁶ <http://dialectblog.com/northamerican-accent/>
<https://www.paulmeier.com/vowels/>

Согласно предлагаемой методике, обучение восприятию национально-территориальных вариантов изучаемого языка в процессе формирования академической среды предполагает аудиторную и внеаудиторную организационные формы обучения. В аудиторную работу включено ознакомление с основным содержанием обучения восприятию вариативности, осуществление коллективных видов деятельности, включая сопоставление явлений, их анализ, выполнение фонетического исследовательского проекта на основе материалов, предоставляемых преподавателем, а также презентация студентом результатов исследования вариативности учебной группе. Внеаудиторная работа включает в себя выполнение фонетического исследовательского проекта на основе материалов, выбранных самим обучаемым, разработку комплекса учебных и тренировочных упражнений в группах, разработку сценария культурно-массового мероприятия и его организацию.

2.2. Последовательность обучения студентов восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды

Как упоминалось ранее, процесс коммуникации характеризуется своей ситуативностью, что обуславливает наличие множества контекстов использования средства ее реализации – иностранного языка, его восприятия на слух. Это требует рассмотрения типологии заданий как по структуре, так и по тематическому содержанию. П.В. Сысоев, рассматривая использование технологии подкастов в обучении восприятию иноязычной устной речи, приводит тематический перечень наиболее распространенных типов устных текстов, к которым он относит медиа-тексты (прогноз погоды, новостной и спортивный репортажи, объявления, ТВ-шоу, фильмы и театральные

постановки, др.), академические тексты (лекции), устные инструкции, коммуникативные тексты (интервью, собеседование, диалог в формальной и неформальной ситуациях общения) (Сысоев П.В., 2014). Е.И. Пассов в методическом пособии для преподавателей РКИ выделяет два типа учебных упражнений — это условно-речевые и речевые. К условно-речевым он относит упражнения, нацеленные на имитацию устной речи, заполнение пропусков во время прослушивания, трансформацию и репродукцию. К речевым относятся те, в рамках которых обучаемые задействованы в передаче и создании какой-либо информации, выражении собственного мнения и т.д. (Пассов Е.И., 1989). Майкл Рост считает, что успешность в развитии рецепции иноязычной устной речи лежит в плоскости того, как обучаемые взаимодействуют с имеющимся в их распоряжении материалом и выделяет 6 типов слушания, к которым относятся: интенсивное, выборочное, коммуникативное, продолжительное, реагирующее, автономное. Каждый из указанных видов слушания связан с определенной учебной целью и набором действий обучаемого. Рассмотрим каждый из них более подробно. В рамках интенсивного слушания особое внимание уделяется фонетике, синтаксису и лексике. От обучаемого требуется восприятие отдельных звуков, слов, фраз. По мнению Роста М., несмотря на то что потребность в интенсивном слушании в процессе коммуникации возникает крайне редко, оно способствует развитию восприятия устной речи с различными фонетическими модификациями и фоновым шумом, а также позволяет научить студентов прогнозировать последующее содержание устного текста. В большинстве случаев интенсивное слушание реализуется в таких упражнениях, как диктант (включая заполнение пропусков во время слушания или воспроизведение устного текста полностью, по частям), выборочная или полная имитация речи (shadowing). Следующий тип слушания – выборочное. Оно предполагает наличие задания, в котором четко обозначена информация, которую обучаемые должны найти в устном тексте.

Как правило, это подтверждение или опровержение определенных фактов (альтернативный выбор true/false), установление причинно-следственных связей, временно-пространственной хронологии текста, сопоставление чего-либо, высказывание собственного мнения по четко обозначенному явлению, событию и пр. Коммуникативное слушание репрезентовано в новой редакции Общеввропейских компетенций владения иностранным языком. Данный вид слушания представляет собой восприятие устной речи в процессе синхронной коммуникации с другим индивидом, что также требует от обучаемого согласования значения. В контексте обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды данный вид слушания присутствует, однако не нацелен на развитие восприятия акцентов в рамках учебных занятий. Он реализуется преимущественно во внеучебной деятельности, находясь, в большинстве случаев за пределами контроля со стороны преподавателя (студенты во время подготовки к разработке собственных учебных упражнений по самостоятельно ими выбранной диалектной зоне, используя технологии синхронной и асинхронной коммуникации в сети Интернет, обращались к людям, проживающим на этих территориях за консультацией), за исключением организованной и опосредованно-контролируемой внеучебной деятельности на иностранном языке (организация деятельности разговорного клуба, где коммуникация ведется со студентами-иностранцами; подготовка к культурно-массовому мероприятию). Продолжительное слушание нацелено на научение студентов осознанному восприятию устных текстов продолжительностью от трех минут и выявлению общего семантического значения всего представленного устного дискурса. Зачастую материалом для продолжительного слушания служат академические тексты, такие как лекции, а также художественные, документальные фильмы, подкасты на любую иную тему, интересующую обучаемого. Одним из условий научения восприятию большого объема

входного материала выступает автономность студента, поскольку продолжительность стандартного занятия по иностранному языку (90 минут) не располагает к детальному рассмотрению такого устного текста. В результате роль образовательного процесса в обеспечении успешности восприятия в данном случае заключается в предварительном ознакомлении студентов с характеристиками диалекта, акцента, реалий, социокультурными особенностями территории, речью которой маркирован устный текст, темой дискурса (Kanaoka Y., 2009; Clement J. et al., 2009; Camiciottoli B.C., 2007), а также в проверке понимания общего содержания текста. Продолжительное слушание крайне важно в аспекте мотивирования студентов к взаимодействию с аутентичными материалами на изучаемом языке, делая его средством познания окружающей действительности, что согласуется с концептом “иностраный язык как образ жизни”, позволяет преодолеть влияние аффективного фильтра и развивает произносительные навыки на целевом языке (Brown R. et al., 2008). Реагирующее слушание фактически выступает разновидностью продолжительного слушания. Его суть заключается в том, что, прослушав отрывок аудиотекста, обучаемые должны представить собственное субъективное суждение по содержанию прослушанного. Его использование при работе с большим объемом входного материала является скорее необходимостью, чем стремлением к реализации принципа коммуникативности: эффективность кратковременной памяти при прослушивании аудиотекста длительностью более 3-х минут существенно снижается (Roch M. et al, 2010; Cowan N., 2005). В этой связи, по мнению М. Роста, наиболее эффективной стратегией представляется разбиение большого аудиотекста на маленькие фрагменты до 3-х минут и организация различных видов активностей вокруг их содержания, включая высказывание собственного мнения по услышанному. В рамках предлагаемой методики, реагирующее слушание было задействовано, однако в силу критериев отбора содержания (см. п. 1.1.3) и скудости выбора материалов, им

соответствующих, аудиотексты продолжительностью более 3-х минут использовались крайне редко и их фрагменты распределялись на несколько уроков при соблюдении следующих условий: 1) устный текст является обзорным по всем региональным вариантам американского варианта английского языка, формирует систему знаний о различных отраслях лингвистики; 2) вариант, маркирующий устный текст, не отличается значимыми региональными фонетическими, лексическими, грамматическими отклонениями от общепринятого стандартного варианта изучаемого языка; 3) рассматриваемые региональные варианты обладают общими фонетическими, грамматическими, лексическими особенностями. Последний вид слушания – автономное. Оно предполагает, что обучаемый самостоятельно, без вмешательства преподавателя осуществляет отбор устных текстов, а также выполняет задания к ним. Здесь преподаватель выступает в роли консультанта и предлагает обучаемым различные стратегии слушания, а также задания на контроль понимания устного текста во время и после прослушивания, если перечень таких текстов заранее определен (Rost M., 2015).

Всякий образовательный процесс одной из своих ключевых целей усматривает в развитии критического мышления студентов. Аналогичное применимо и к обучению восприятию национально-территориальных вариантов иностранного языка в условиях формирования академической среды. На наш взгляд, изучение особенностей национально-территориальных вариантов изучаемого языка не должно заключаться в исключительном развитии у студентов умения распознавания в речи и репродукции характеристик акцента и/или диалекта, но скорее, их осмыслении как паттерна, системы инноваций внутри языка и их тесной связи с локальной историей и культурой. В этой связи считаем необходимым рассмотрение базовой модели технологии развития критического мышления в обучении восприятию иноязычных устных текстов, маркированных языковой

вариативностью. Она представлена тремя этапами: до прослушивания, во время слушания, после прослушивания (Евстигнеева И.А., 2021; Вао Х., 2016). Итак, этап “до прослушивания” предполагает опору на имеющиеся знания студентов по изучаемой теме. Задача преподавателя – создать благоприятные условия для “вызова” этого материала. Данный этап часто используется для достижения следующих целей: 1) проверить остаточные знания студентов по теме при отсутствии формальной оценки таковых; 2) вовлечь студентов в образовательный процесс. Как упоминалось ранее в п. 1.1.3, структурирование содержания обучения восприятию национально-территориальных вариантов изучаемого языка должно, где возможно, выстраиваться вокруг основной темы – акцент/диалект. Однако, проектируя комплекс упражнений и проверяя их эффективность в ходе эксперимента, мы столкнулись с проблемой недостатка знаний у обучаемых в области диалектологии на начальном этапе обучения. Таким образом, для создания условий “вызова” фоновых знаний и интереса обучаемых мы вынуждены обратиться к тематике, соответствующей содержанию аудиозаписи или видеофрагмента, который используется на последующих этапах. Следующий этап, “во время слушания”, предполагает непосредственное восприятие новой информации и работу с ней. На данном этапе используется выборочное слушание. Запись проигрывается не более 3-х раз полностью и каждый отдельный фрагмент по запросу обучаемых не более 2-х раз. В большинстве случаев обучаемые испытывали сложности с пониманием отдельных фрагментов, а не всего аудиотрека в целом. При возникновении затруднений у обучаемых в выполнении заданий этапа “во время слушания” допускается изменение скорости проигрывания наиболее сложных фрагментов аудиотекста и дача пояснений. При выполнении условно-речевых упражнений интенсивного слушания, требующих от студентов заполнения пропусков, восстановление текста на слух, количество прослушиваний каждого отдельного фрагмента такого текста может быть увеличено и

определяется преподавателем в зависимости от степени осведомленности студентов о характеристиках определенного акцента/диалекта, теме дискурса, личностных особенностях произношения говорящего и других факторах, которые детально рассматривались в п. 1.1.3. Последний этап работы с аудиотекстом – этап “после прослушивания”, или этап рефлексии (Евстигнеева И.А., 2021). Он подразумевает использование знаний, полученных на предыдущем этапе, как правило, в формате коммуникативных групповых заданий, цель которых определяется содержанием прослушанного аудиотекста. В контексте обучения восприятию языковой вариативности это были задания на сравнение инновационных явлений в различных региональных вариантах английского и русского языков, культуры, выявление паттернов в распространении нестандартных грамматических конструкций и др.

С учетом представленной здесь специфики типологии собственно учебных упражнений (речевые и условно-речевые), видов слушания (интенсивное, выборочное, коммуникативное, продолжительное, реагирующее, автономное), базовой модели технологии развития критического мышления, а также факторов, влияющих на восприятие устной речи, маркированной языковой вариативностью, подходов, принципов и методов, мы разработали последовательность обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды, которая представлена ниже, в таблице 8. Считаем важным уточнить, что элементы языковой вариативности, восприятию которой мы обучаем, могут существенно отличаться друг от друга по своим характеристикам, условиям их реализации в речи, объему. В этой связи элементы вариативности, представленные в настоящей последовательности, для некоторых диалектных зон, акцентов могут быть слабо представлены, либо отсутствовать в принципе.

Таблица 8 – Последовательность обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка (американского) в условиях формирования академической среды

Блоки	Действия преподавателя	Действия обучаемых
Предваряющий этап		
Все	- демонстрирует карту рассматриваемой диалектной зоны/акцента и знакомит студентов с целями и задачами занятия; - спрашивает студентов, если им что-то известно об особенностях речи людей, проживающих на этой территории, где довелось ее услышать; ИЛИ - демонстрирует изображения, видеоролик, отражающий особенности местной культуры/известных персоналий и просит студентов обсудить, что они увидели, провести параллели с популярной американской культурой.	- задают вопросы преподавателю; - участвуют в парной дискуссии.
Ознакомительно-процессуальный этап		
Рецепция	- знакомит студентов с особенностями акцента на сегментном уровне, объясняет условия реализации модификации в речи; - демонстрирует видеозапись с отрывками, где фонетическая вариативность значимо представлена; - контролирует выполнение студентами заданий на глобальное восприятие,	- задают вопросы преподавателю; - просматривая видеоролик и пользуясь транскриптом как опорой, маркируют его отрывки, на которых обнаруживаются фонетические модификации, рассмотренные ранее; - выполняют условно-речевые упражнения на имитацию отдельных фонетических

	выборочное слушание аудиотекста; - консультирует студентов по содержанию прослушанного аудиотекста, а также фонетической вариативности; - изменяет темп аудиозаписи в случае возникновения существенных затруднений у студентов в восприятии всего текста, либо его отдельных отрывков, обращает внимание студентов на конкретные фонетические модификации.	модификаций акцента в парах (на основе транскрипта); - выполняют задания на глобальное восприятие аудиотекста; - выполняют задания на выборочное восприятие аудиотекста.
Грамматика	- знакомит студентов с грамматическими конструкциями, присущими рассматриваемой диалектной зоне; - проверяет принципиальное понимание рассматриваемой грамматической конструкции студентами.	- задают вопросы преподавателю; - отвечают на дополнительные вопросы преподавателя; - выполняют условно-речевые упражнения на подстановку и/или трансформацию предложений (из литературной нормы в диалект и наоборот).
Лексика	- формирует группы студентов; - контролирует выполнение заданий; - при возникновении существенных затруднений у групп консультирует студентов, предоставляя новые контекстные предложения, или направляет студентов на веб-сайт словаря American Heritage Dictionary или корпус-видеороликов Youglish.	- знакомятся с лексическими единицами, фразеологизмами, изменениями в лексическом значении слов, присущими рассматриваемой диалектной зоне, и вычлениают их семантическое значение, работая в парах или группах до 4-х, на основе представленного контекста; - на основе выявленных семантических значений осуществляют соотнесение имеющихся лексических единиц, фразеологизмов с представленными дефинициями или изображением обозначаемого

		предмета, явления и т.д.
	При работе с письменным текстом: - контролирует выполнение заданий и консультирует студентов при возникновении затруднений.	При работе с письменным текстом: - знакомятся с письменным текстом, рассуждающим о лингвокультурных особенностях рассматриваемой территории, обращая внимание на слова, выделенные жирным шрифтом; - отвечают на вопросы к тексту; - выполняют условно-речевые упражнения на подстановку лексических единиц или заполнение пропусков внутри текста.
Рефлексивно-оценочный		
Рецепция	- проигрывает аудиозапись, видеоролик; - формирует группы; - консультирует студентов.	- в парах или группах до 4-х человек обсуждают содержание прослушанного, выражают собственное мнение, осуществляют сравнение языковой вариативности, местной культуры и традиций рассматриваемой диалектной зоны с ранее изученными, а также пытаются обнаружить схожие черты в русском языке и культуре; - выбирают представителя от группы и представляют результаты обсуждения всей учебной группе; - задают/отвечают на вопросы одноклассников и преподавателя.
Грамматика	- демонстрирует и направляет студентов на веб-ресурс Yale Grammar Diversity Project;	- переходят по веб-ресурс Yale Grammar Diversity Project по ссылке, прикрепленной к

	- консультирует студентов при возникновении затруднений, контролирует выполнение задания.	заданию, затем открывают интерактивную карту и в группах до 4-х человек просматривают, анализируют карту распространения рассматриваемой грамматической конструкции; - выявляют географически и социально-обусловленные паттерны распространения грамматической конструкции и представляют выводы, учитывая происхождение, возраст, образование, предыдущие места проживания респондента и его/ее родни (при наличии таковых).
	Грамматико-лексический блок - формирует группы или устанавливает порядок выполнения коммуникативного задания; - предлагает готовый перечень тем для обсуждения или просит студентов составить таковой индивидуально; - специфицирует грамматические конструкции, лексические единицы, фразеологизмы, речевое поведение носителей диалекта, которые должны быть использованы при выполнении коммуникативного задания.	Грамматико-лексический блок - выбирают или индивидуально определяют перечень вопросов/тем для обсуждения; - используя грамматические конструкции, лексические единицы и фразеологизмы, лингвистические паттерны поведения носителей диалекта, осуществляют коммуникацию с одноклассниками в парах, группах или в формате mingle-exercise.
Фонетический исследовательский проект. Ознакомительный этап		
Рецепция	- знакомит студентов с критериями и порядком выполнения проекта; - выдает студентам	- отслеживают действия преподавателя на основе транскрипта и услышанного на аудиозаписи;

	транскрипт (на первом занятии аудиотекст соответствует стандартному акценту); - демонстрирует последовательность выявления фонетической вариативности на сегментном и супraseгментном уровнях на основе первого абзаца представленного аудиотекста, с опорой на транскрипт; - предоставляет студентам перечень слов, отличающихся в произношении в разных акцентах американского английского языка (jaguar, sea gulls, library, mirror, wash, toilet, Iran, aluminium и др.); - знакомит обучаемых с функционалом корпуса видеороликов Youglish; - отвечает на вопросы студентов.	- в парах читают перечень представленных преподавателем слов, затем обращаются к онлайн-словарю Merriam Webster и сверяются; - просматривают несколько отрывков, на которых произносятся целевые слова в корпусе видеороликов Youglish, обращают внимание на различия в произношении и представляют свои выводы преподавателю.
Фонетический исследовательский проект. Процессуальный этап		
Рецепция	- консультирует студентов по ходу выполнения фонетического анализа; - отслеживает соблюдение студентами последовательности выполнения проекта; - изменяет скорость воспроизведения аудиодорожки, акцентируя внимание студентов на фонетических модификациях, происходящие в быстрой аутентичной речи.	- прослушивают отрывки аудиозаписи и в транскрипте размечают выявленные элементы фонетической вариативности на сегментном и супraseгментном уровнях.
Рецепция, грамматика,	При выполнении проекта в группе:	При выполнении проекта в группе:

лексика	- формирует проектные малые группы; - предоставляет перечень материалов на выбор для выполнения проекта (региональные варианты американского английского языка) или предоставляет возможность студентам самостоятельно выбрать аудиовидеозапись для разбора (любой акцент/диалект); - консультирует студентов лично и онлайн.	- выбирают представителя проектной группы; - осуществляют выбор материала для выполнения проекта; - распределяют обязанности внутри группы; - оказывают академическую поддержку участникам своей группы, которые испытывают затруднения при выполнении проекта; - вовремя представляют промежуточные результаты и работают с обратной связью преподавателя; - выявляют основные элементы языковой вариативности, которые были обнаружены в результате анализа аудиовидеозаписи, подготавливают транскрипт.
Фонетический исследовательский проект. Имитационно-учебный этап		
Рецепция	- инструктирует студентов по выполнению условно-речевого имитационного упражнения с соблюдением выявленных характеристик на сегментном и супraseгментном уровнях с опорой на транскрипт.	- задают вопросы; - выполняют условно-речевое имитационное упражнение, пользуясь транскриптом.
	При выполнении проекта в группе: - отбирает четное количество малых проектных групп, выступающих в роли педагогов, а оставшиеся группы объединяет в большие учебные (от 4 человек и более); - обеспечивает учебные	При выполнении проекта в группе: - малые проектные группы (до 3-х человек), которые выбраны как педагоги, организуют процесс выполнения проекта учебными группами, консультируют их; - участники учебных групп выявляют фонетические

	группы всем необходимым; - консультирует и контролирует образовательный процесс.	характеристики устной речи на основе предоставленного транскрипта и аудиозаписи (продолжительностью до 1 минуты); - участники учебных групп составляют перечень выявленных характеристик языковой вариативности и представляют их малой проектной группе; - малая проектная группа оценивает их работу.
Финальный проектный трек. Подготовительно-процессуальный этап		
Все	- формирует проектные группы (от 3 до 10 человек каждая); - представляет перечень проектных направлений для выполнения (разработка комплекса учебных упражнений или разработка сценария, части культурно-массового мероприятия на изучаемом языке); - знакомит проектные группы с последовательностью и порядком выполнения проектного направления, предоставив модель-образец; - отслеживает выполнение проектными группами поставленных задач; - консультирует студентов по ходу решения задач, предоставляет обратную связь.	- выбирают лидера проектной группы; - выбирают проектное направление; - распределяют обязанности внутри группы; - выбирают региональный вариант американского английского языка, не рассмотренный ранее; - разрабатывают приблизительный план проекта, указывая сроки выполнения каждого этапа; - основываясь на модели-образце, изучают фонетические модификации, лексику, грамматику, культуру выбранного варианта языка. Для комплекса учебных упражнений: - осуществляют отбор содержания обучения, руководствуясь критериями из п. 1.1.3; - для каждого блока разрабатывают комплекс

		учебных упражнений, вносят изменения согласно обратной связи преподавателя; - представляют полную версию комплекса учебных упражнений, вносят корректировки согласно обратной связи преподавателя; - готовятся к организации учебного занятия с группами, принимающими участие в разработке сценария. Для разработки сценария: - определяют общую идею мероприятия или сценки; - осуществляют отбор языковых, культурных референсов, отражающих типичное поведение носителей регионального варианта, принятых норм, традиций, известных персоналий; - осуществляют написание сценария, детально прописывая речь, действия, манеры поведения актеров, фоновую музыку и т.д.; - имитируют речь модели-референса акцента, отрабатывают произношение на основе составленного сценария; - готовятся к организации культурно-массового мероприятия на изучаемом языке. Обратная связь преподавателя предоставляется на каждое указанное здесь действие.
Финальный проектный трек. Презентационно-рефлексивный этап		
Все	Для комплекса учебных упражнений:	Для комплекса учебных упражнений:

	- знакомит студентов с порядком работы на занятии; - формирует учебные группы и малые проектные группы; - отслеживает работу студентов на занятии, при необходимости – консультирует, отвечает на вопросы студентов; - оценивает деятельность малых проектных групп. Для разработки сценария: - оказывает студентам помощь в подготовке к организации культурно-массового мероприятия, проводит репетиции, на которых проверяет корректность использования выявленных особенностей выбранного варианта изучаемого языка; - непосредственно участвует в организации и проведении мероприятия; - организует встречу-рефлексию по результатам проведенного мероприятия, дает оценку деятельности учебной группы.	- малые проектные группы организуют занятие согласно действиям преподавателя, указанным в предваряющем, ознакомительно-процессуальном, рефлексивно-оценочном этапах; - оценивают деятельность учебных групп; - учебные группы предоставляют, а малые проектные группы собирают и анализируют обратную связь с последующим обсуждением ее с преподавателем; - вносят финальные правки и загружают комплекс учебных упражнений на платформу проектов. Для разработки сценария: - организуют культурно-массовое мероприятие согласно сценарию с соблюдением фонетической вариативности, лексики, грамматики диалекта; - получают обратную связь от гостей мероприятия и малой проектной группы, преподавателя; - организуют встречу-рефлексию совместно с преподавателем, обсуждают роль культурно-массовых мероприятий на изучаемом языке на развитие иноязычной коммуникативной компетенции; - сценарий мероприятия с выводами по результатам встречи прикрепляют на платформу проектов.
--	---	--

2.3. Экспериментальное обучение студентов языковых направлений подготовки восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды

Экспериментальное обучение, целью которого являлось установить эффективность предлагаемой авторской методики обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды, было организовано на базе кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина в рамках дисциплин “Иностранный язык (английский)”, “Проектный семинар” в IV семестре 2023-2024 учебного года. Участниками эксперимента выступили студенты языковых направлений подготовки (экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы по 20 человек) с уровнем владения иностранным языком B2 – Upper-Intermediate по шкале CEFR. Общая трудоемкость дисциплины “Иностранный язык” составляла 6 академических часов в неделю (3 пары), из них 2 задействовались для апробации предлагаемой методики аудиторно. Фактическая трудоемкость внеучебной деятельности, осуществляемой в рамках дисциплины “Проектный семинар” на базе университета, составила 8 академических часов в неделю (в период с февраля по май). Проверка достоверности и эффективности предлагаемой методики осуществлялась в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для проверки предлагаемой гипотезы, а также установления последовательности обучения в ходе осуществления диссертационного исследования были обозначены и выполнены следующие задачи:

- 1) определить критерии отбора содержания, а также средства обучения студентов языковых направлений подготовки восприятию национально-территориальных вариантов английского языка;

- 2) определить роль академической среды и факторы ее развития в условиях языкового вуза;
- 3) определить механизмы развития и поддержания академической среды при обучении рецепции вариативности английского языка;
- 4) разработать модель образовательного процесса и этапы обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в процессе формирования академической среды;
- 5) разработать систему упражнений, направленных на обучение восприятию национально-территориальных вариантов английского языка, которые учитывают условия создания и развития академической среды, основываясь на принципах средового подхода.

На констатирующем этапе осуществлялась “фиксация” на момент начала экспериментального обучения у студентов контрольной и экспериментальной групп таких параметров как: 1) рецепция устных текстов на общепринятом варианте изучаемого языка (General American); 2) рецепция аутентичных устных текстов, маркированных фонетической, лексической, грамматической, социокультурной вариативностью. Данные были получены в ходе выполнения двух тестов, которые состояли только из заданий на восприятие устной речи на слух и были нацелены на проверку трех разновидностей слушания из п. 2.2: интенсивного, выборочного, продолжительного. Проверка остальных, таких как коммуникативное, реагирующее, автономное, не представлялась возможной и целесообразной. Тест на восприятие языковой вариативности включал в себя 17 заданий (из них 15 на выборочное, продолжительное слушание – выбор из предложенных вариантов с последующей краткой рефлексией по общему содержанию аудиотекста, 2 – на интенсивное – заполнение пропусков в представленном транскрипте на основе услышанного и восстановление текста на слух). Содержание обучения восприятию языковой вариативности, предполагающее принципиальное разделение на общее и исследовательское, предопределило

диалектные зоны, представленные в тесте (5 диалектных зон – Великие Озера (NCVS), г. Филадельфия и Балтимор, Западная Пенсильвания, Внутренний Север, Центральный Север – подлежат ознакомлению в рамках учебных занятий; 2 диалектные зоны из Северной Каролины – Внешние Отмели (барьерные острова) и Аппалачи, а также 2 диалектные зоны юга США – северо-западная часть штата Флорида, северо-западной части штата Техас (г. Лаббок и окрестности) – подлежат самостоятельному изучению обучаемыми в ходе выполнения фонетического исследовательского проекта, разработки комплекса учебных упражнений или сценария культурно-массового мероприятия на изучаемом языке, если таковые выбраны обучаемыми. Результаты тестирования по восприятию языковой вариативности представлены в таблице 9.

Данные таблицы позволяют сделать вывод об отсутствии статистической значимости различий в результатах контрольного тестирования в обеих группах до начала экспериментального обучения. Вместе с этим следует отметить относительно высокие медианные показатели выполнения заданий на выборочное восприятие речи, маркируемой сдвигом северных городов (КГ и ЭГ=3), интенсивного восприятия речи штатов Миннесота, Висконсин, Северная и Южная Дакота (КГ=50,5; ЭГ=61), а также умеренные показатели других акцентов северо-востока США. В этом мы усматриваем несколько причин: 1) акценты среднего запада легли в основу стандартного варианта американского английского, который используется в средствах массовой информации, сфере образования США, сети Интернет, что обуславливает его распространение; 2) участники обеих групп посещали занятия по дисциплинам “Теория первого иностранного языка” и “Практическая фонетика английского языка”, где они знакомились с особенностями стандартного американского варианта; 3) в рамках дисциплины “Иностранный язык” использовался УМК “American English File”, где подавляющая часть материалов для аудирования

основывается на стандартном американском варианте. По мере продвижения на юг мы обнаруживаем существенное снижение показателей восприятия звучащей речи по всем рассматриваемым показателям, что наиболее ярко проявляется в интенсивном слушании речи таких диалектных зон, как штат Флорида (КГ=17; ЭГ=12), Северная Каролина (КГ=6; ЭГ=3) и Техас (КГ=17; ЭГ=15,5).

Таблица 9 – Результаты констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах

	Группа	Медиана	t-критерий	p-значение
1. Выборочное слушание	КГ	11	,515	0,610
	ЭГ	11,5		
а) NCVS	КГ	3	,143	0,887
	ЭГ	3		
б) г. Филадельфия, г. Балтимор	КГ	4	,142	0,888
	ЭГ	4,5		
в) Внешние отмели (Северная Каролина)	КГ	4	1,058	0,297
	ЭГ	4,5		
2. Интенсивное слушание	КГ	208	,437	0,665
	ЭГ	211		
а) заполнение пропусков - Техас	КГ	17	,075	0,941
	ЭГ	15,5		
б) восстановление текста	КГ	188	,459	0,649
	ЭГ	196		
i) Западная Пенсильвания	КГ	31,5	,850	0,401
	ЭГ	36		
ii) - North Central	КГ	50,5	1,447	0,156

	ЭГ	61		
iii) г. Филадельфия	КГ	31,5	,184	0,855
	ЭГ	40,5		
iv) Флорида	КГ	17	1,485	0,146
	ЭГ	12		
v) Аппалачи (С. Каролина)	КГ	6	1,171	0,249
	ЭГ	3		
vi) NCVS	КГ	36,5	,861	0,395
	ЭГ	36		
3. Продолжительное слушание - Внешние отмели (С. Каролина)	КГ	4	1,058	0,297
	ЭГ	4,5		
4. Итог - акценты, надлежащие ознакомлению	КГ	150	,945	0,351
	ЭГ	184,5		
5. Итог - акценты, не рассматриваемые на занятиях	КГ	49	1,355	0,183
	ЭГ	35,5		
6. Общий итог	КГ	221	,448	0,657
	ЭГ	225		

при $p < 0,05$

Формирующий этап эксперимента по обучению восприятию национально-территориальных вариантов английского языка осуществлялся на основе предлагаемой последовательности обучения (см. п. 2.2), а также тематического планирования содержания обучения, и представлен ниже, в таблице 10.

Таблица 10 – Содержание обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды

Период	Вариант	Рассматриваемые аспекты вариативности		
		Фонетика	Лексика	Грамматика
Февраль	Inland North	/æ/ > /ie/ /ɑ/ > /æ/ /ɔ/ > /ɑ/ /ʌ/ > /ɔ/ /ε/ > /ʌ/ /ɪ/ > /ə/	Boulevard, pop, bubbler, cash station, rummage sales, treelawn, sucker, gym shoes, yous, Devil's night, doorwalls, expressway, gaper's block/delay, goose pimples	-
Март	Central North	/ɔʊ/ > /o/ /eɪ/ > /e/ /æ/ > /ie/ или /ε/ (Canadian raising) /aɪ/ > /ε/ cot-caught merger Mary-marry-merry merger	the Cities, Twin Cities, borrow vs lend, uff-da, ope, 'n so, ish da, a couple two three minutes, to budge, Piggly Wiggly, you betcha!, fair midland, yeah no yeah, yeah no, no yeah no, yeah no for sure, you bet, that's different, whatever, stop and go light	-
Март-Апрель	Midland	-	bingo card, on one's bingo card, mid, goated, padawan, doggo, to lie doggo, to jump the gun, Hoosier, buggy, gut-buster, nebbly, Naptown, Dutch-treat, You dirty dog!, Do what now?, puppy chow, pretty near, back behind, to	Positive "anymore", like/need/want + past participle, all the + comparative, alls + subject + verb, whenever conjunction, possessive 's with company names

			suck left hind tilt, let's go to the house, to get a mouse in one's pocket, cattywampus, to not care to, mango	
Апрель	Western Pennsylvania	/aʊ/ > /a/ > (на конце слова) /æʊ/ /aɪ/ > /ɑ/ и /ɜɪ/ /ɔʊ/ > /əʊ/ /æ/ > /ɛə/ /i/ > /ɪ/	spinoff, the Green Belt, dippy eggs, jimmies, long Johns, crudded/crudled milk, craw, hoagie, hot cakes, Holler's Eve, goofy, to be up the house, to not get all one's commies, to redd up, sweeper, to sweep, night turn, Mummers Parade, onion snow, to outen the house, gumband, MAC (money access center), state store, n'at, peachy keen, grody, knuckle sandwich, capeesh	Like/need/want + past participle, all = gone, ally all
Май	Philadelphia	/aɪ/ > /ɑ/ и /ɜɪ/ или /oɪ/ /aɪ/ > /ʌɪ/ /ɔʊ/ > /əʊ/ /ʌ/ > /u/ /ɔ/ > /oə/ или /ʊə/ /u/ > /ʊu/ /aʊ/ > /ɛɔ/ /oʊ/ > /əʊ/ /ɔ/ > /ɑ/ /ɑr/ > /ɔr/ /ɛ/ > /ʌ/ /i/ > /ɪ/ Short "a" split	frolicking, jumpstarted, boisterous, lavish, tomfoolery, to strut one's stuff, to deck in (out), a banjo, a glockenspiel, staple, to accrue, jeet, Ahia, a hap, Kennywood's open.	to be (all) done (started, finished) + noun phrase.

		system /æ/ > /eə/ /ɔɪ/ > /ʊɪ/ /s/ > /ʃ/		
--	--	--	--	--

По изучении всех вышеуказанных региональных вариантов студентам было предложено выполнение проекта на выбор, где от них требовалось самостоятельно изучить еще не рассмотренную диалектную зону и разработать сценарий культурно-массового мероприятия или комплекс учебных упражнений, который студенты апробировали во второй декаде мая. Обратная связь, полученная в ходе апробации учебных упражнений, а также организации культурно-массового мероприятия были учтены и внесены правки, за чем последовала загрузка студентами финального результата выполнения проекта в личный кабинет. Для проверки эффективности предлагаемой методики на последних двух занятиях в обеих группах осуществлялось контрольное тестирование, результаты которого отражены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

	Группа	Медиана	t-критерий	p-значение
1. Выборочное слушание	КГ	12	6,999	0,001
	ЭГ	16		
а) NCVS	КГ	3	2,717	0,010
	ЭГ	4		
б) г. Филадельфия, г. Балтимор	КГ	4	2,996	0,005
	ЭГ	5		
в) Внешние отмели (Северная Каролина)	КГ	5	6,662	0,001
	ЭГ	7		

2. Интенсивное слушание	КГ	303	4,873	0,001
	ЭГ	405		
а) заполнение пропусков - Техас	КГ	23	9,010	0,001
	ЭГ	30		
б) восстановление текста	КГ	282,5	4,602	0,001
	ЭГ	375,5		
i) Западная Пенсильвания	КГ	39,5	2,492	0,017
	ЭГ	51,5		
ii) - North Central	КГ	66,5	3,016	0,005
	ЭГ	81		
iii) г. Филадельфия	КГ	53	3,810	0,001
	ЭГ	73		
iv) Флорида	КГ	46	3,475	0,001
	ЭГ	73		
v) Аппалачи (С. Каролина)	КГ	7,5	4,014	0,001
	ЭГ	10		
vi) NCVS	КГ	54,5	3,463	0,001
	ЭГ	82,5		
3. Продолжительное слушание - Внешние отмели (С. Каролина)	КГ	5	6,662	0,001
	ЭГ	7		
4. Итог - акценты, надлежащие ознакомлению	КГ	234	4,601	0,001
	ЭГ	296		
5. Итог - акценты, не рассматриваемые на занятиях	КГ	81,5	5,331	0,001
	ЭГ	121		
6. Общий итог	КГ	314,5	5,081	0,001
	ЭГ	421		

при $p < 0,05$

Таблица 12 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

	Группа	t-критерий	p-значение
1. Выборочное слушание	КГ	1,294	0,211
	ЭГ	6,269	0,001
а) NCVS	КГ	,922	0,368
	ЭГ	4,414	0,001
б) г. Филадельфия, г. Балтимор	КГ	1,064	0,301
	ЭГ	3,455	0,003
в) Внешние отмели (Северная Каролина)	КГ	,403	0,691
	ЭГ	5,407	0,001
2. Интенсивное слушание	КГ	6,279	0,001
	ЭГ	11,701	0,001
а) заполнение пропусков - Техас	КГ	3,632	0,002
	ЭГ	7,002	0,001
б) восстановление текста	КГ	6,074	0,001
	ЭГ	11,684	0,001
i) Западная Пенсильвания	КГ	2,182	0,042
	ЭГ	2,615	0,017
ii) - North Central	КГ	3,963	0,001
	ЭГ	4,493	0,001
iii) г. Филадельфия	КГ	4,596	0,001
	ЭГ	7,312	0,001
iv) Флорида	КГ	5,966	0,001

	ЭГ	12,606	0,001
v) Аппалачи (С. Каролина)	КГ	,427	0,674
	ЭГ	4,740	0,001
vi) NCVS	КГ	5,433	0,001
	ЭГ	7,045	0,001
3. Продолжительное слушание - Внешние отмели (С. Каролина)	КГ	,403	0,691
	ЭГ	5,407	0,001
4. Итог - акценты, надлежащие ознакомлению	КГ	5,885	0,001
	ЭГ	8,306	0,001
5. Итог - акценты, не рассматриваемые на занятиях	КГ	5,250	0,001
	ЭГ	14,727	0,001
6. Общий итог	КГ	6,326	0,001
	ЭГ	11,876	0,001

при $p < 0,05$

Сопоставим результаты констатирующего и экспериментального срезов в обеих группах. Качественный прирост показателей восприятия при выполнении заданий на выборочное слушание наблюдается только в экспериментальной группе по всем показателям (NCVS=6,269 при $p=0,001$; Филадельфия и Балтимор=3,455 при $p=0,001$; С. Каролина=5,407 при $p=0,001$), в то время как в контрольной группе статистически-значимого прироста не наблюдалось. Интерпретируя данные констатирующего среза, мы указывали на высокие показатели восприятия акцентов среднего запада США на фоне противоположной ситуации с акцентами среднеатлантического региона (Пенсильвания) и юга (Флорида, С. Каролина). Обратившись к сравнению показателей медиан для контрольной группы, мы все же обнаруживаем несущественный прирост для акцентов юга (констатирующий=4, контрольный=5). Наличие прогресса в одной группе, и отсутствие в другой

обуславливается фактором целенаправленного ознакомления с вариативностью, включая местную культуру, персоналий, реалии, которые подвергались рассмотрению на занятиях и в рамках внеучебной деятельности с экспериментальной группой, чего не было сделано с контрольной. Используемый на занятиях по дисциплине “Иностранный язык” УМК также не включал в себя вышеперечисленные аспекты вариативности. В этой связи не умаляем эффективность традиционной методики обучения иностранным языкам в части развития рецепции, а обнаруживаем неэффективность используемого УМК из-за его ориентированности на многоцелевое использование и глобальный рынок, и как результат, размытость его содержания в части ознакомления с элементами языковой вариативности, свойственной определенной территории или социальной группе. Данный тезис подтверждается при обращении к сопоставлению результатов выполнения заданий интенсивного слушания, которое по своей сложности значительно превосходит выборочное и продолжительное. Здесь наблюдается существенный прирост как в экспериментальной, так и в контрольной группе в таких аспектах, как восстановление текста ($K\Gamma=6,279$; $\mathcal{E}\Gamma=11,701$ при $p=0,001$) и заполнение пропусков ($K\Gamma=3,632$ при $p=0,002$; $\mathcal{E}\Gamma=7,002$ при $p=0,001$). Ввиду повышенной сложности задания, аудиотексты для данного блока отбирались на основе их “культурной нейтральности” для всех рассматриваемых регионов, за исключением Северной Каролины, что и отразилось прямым образом на результатах восстановления данного аудиотекста ($K\Gamma=0,427$ при $p=0,674$; $\mathcal{E}\Gamma=4,740$ при $p=0,001$). Для других языковых вариантов данного блока наблюдался прирост в обеих группах, со значительным приростом у экспериментальной (Западная Пенсильвания - $K\Gamma=2,182$ при $p=0,042$; Миннесота - $K\Gamma=3,963$ при $p=0,001$; Филадельфия - $K\Gamma=4,596$ при $p=0,001$, $\mathcal{E}\Gamma=7,312$ при $p=0,001$; Флорида - $K\Gamma=5,966$ при $p=0,001$, $\mathcal{E}\Gamma=12,606$ при $p=0,001$; Чикаго - $K\Gamma=5,433$ при $p=0,001$, $\mathcal{E}\Gamma=7,045$ при $p=0,001$). Результаты выполнения задания на продолжительное слушание, которое было основано на

аудиотексте из Аппалачского региона (разновидность южного диалекта), характеризующегося яркой выраженностью фонетической, лексической, грамматической вариативности, а также специфическим дискурсом (обсуждалась культура, традиции, язык данного региона), следуют тому же паттерну, где ознакомление с вариативностью играло ключевую роль в обеспечении прогресса и успешности выполнения заданий на рецепцию нестандартных вариантов целевого языка ($KГ=0,403$ при $p=0,691$; $ЭГ=5,407$ при $p=0,001$). Это также демонстрируется в сопоставлении итоговых показателей, где в экспериментальной группе наблюдается наибольший рост качества рецепции в целом по региональным вариантам, которые рассматривались в рамках учебной деятельности ($KГ=5,885$ при $p=0,001$; $ЭГ=8,306$ при $p=0,001$), и по тем, которые изучались студентами экспериментальной группы в рамках внеучебной деятельности ($KГ=5,250$ при $p=0,001$; $ЭГ=14,727$ при $p=0,001$). Общий итог оценки качества рецепции по всем рассматриваемым аспектам вариативности, а также региональным вариантам показал прирост в обеих группах ($KГ=6,326$ при $p=0,001$; $ЭГ=11,876$ при $p=0,001$).

Таким образом, статистический анализ подтвердил эффективность предлагаемой методики. Следовательно, подтверждена гипотеза настоящего диссертационного исследования.

Методические рекомендации

При выполнении заданий на выборочное слушание может возникнуть потребность в прослушивании аудиозаписи много раз, включая ее отдельные отрывки, с дачей пояснений со стороны преподавателя, в особенности если вариант языка отличается существенной модификацией отдельных звуков или просодией.

1. Качество аудиозаписи, аудиооборудование и акустика аудитории – первостепенные факторы, определяющие успешность рецепции и собственно всего занятия по изучению курса фонетической вариативности.

2. Первые два фонетических проекта должны выполняться всей учебной группой при активной поддержке и разъяснениях преподавателя. Это позволяет студентам запомнить, адаптироваться к последовательности осуществления проекта, а также понять, на что важно обратить внимание во время прослушивания.

3. При выполнении фонетического проекта одним из обязательных действий становится замедление аудиодорожки при обнаружении фонетических изменений в речи говорящего и их маркировки на транскрипте. В этой связи преподаватель должен убедиться, что используемое программное обеспечение не искажает голос говорящего при внесении изменений в темп аудиодорожки. В противном случае качество рецепции и идентификации фонетических изменений может быть крайне низкой.

4. Мы уже ранее указывали на то, что рассмотрение только фонетики нестандартных акцентов не способно обеспечить истинное понимание аутентичной речи. Обучение рецепции должно быть комплексным и развивать другие виды коммуникативной деятельности, отсюда – потребность в рассмотрении локальной культуры и традиций. Помимо этого, курс изучения языковой вариативности должен характеризоваться динамикой. Все это требует постоянной смены фокуса обучаемых, что реализуется за счет заданий коммуникативной направленности.

5. При выполнении фонетического исследовательского проекта преподаватель, предварительно осуществив фонетический анализ самостоятельно и разметив все рассматриваемые элементы в собственном транскрипте, не должен давать студентам прямого ответа, если они испытывают трудности в идентификации конкретного явления в речи говорящего, а направлять их. Дискуссия, направленная на выявление фонетических отклонений от стандартного варианта языка, должна поощряться.

6. При выполнении фонетического исследовательского проекта количество повторений проигрывания, а также изменение темпа определенного отрывка рассматриваемого аудиотекста подчинены принципам целесообразности и постепенного повышения сложности рецепции и идентификации элементов фонетической вариативности.

7. Соблюдение принципа наглядности при изучении фонетической вариативности является крайне важным условием, способствующим когнитивному осмыслению положения органов артикуляции в стандартном и нестандартном вариантах изучаемого языка при просмотре и анализе записей МРТ, характеристики просодических особенностей аутентичной устной речи через спектрограмму в ПО Adobe Audition. В этой связи средства визуализации в учебной аудитории должны выводить яркое, контрастное изображение.

8. При планировании содержания обучения необходимо принимать во внимание, что в некоторых диалектных зонах один из аспектов вариативности (фонетика, лексика, грамматика) может быть слабо или вовсе не представлен, равно как справедливо и обратное. В таких случаях необходимо выявить общие характеристики, свойственные нескольким диалектным зонам и разнести их по нескольким соответствующим разделам с перечислением тех, которые уже были рассмотрены, но не содержали в себе эти аспекты вариативности.

9. При планировании изучения лексического и грамматического аспектов вариативности определенной диалектной зоны важно обращаться к как можно большему количеству Интернет-ресурсов разной модальности (Reddit, YouTube и др.) для верификации актуальности их использования на момент разработки упражнений и сверяться с диалектными словарями, такими как American Heritage, DARE. Ввиду относительной статичности в использовании нестандартных грамматических конструкций, их фактическую

принадлежность определенной диалектной зоне следует сверять на основе научной литературы по социалингвистике.

10. При планировании блока “аудирование” по возможности предпочтение следует отдавать видеоматериалам, поскольку визуальная репрезентация самого субъекта, возможность проследить за его мимикой, жестикуляцией, положением некоторых органов артикуляции создают аудиальную и визуальную точки опоры, что упрощает рецепцию.

11. При выполнении проектного трека преподаватель должен на регулярной основе осуществлять контроль, в том числе через механизмы опосредованного контроля. Группа студентов, ответственная за разработку комплекса учебных упражнений на основе ранее не рассмотренного варианта изучаемого языка, большую часть работы осуществляет дистанционно, пользуясь онлайн текстовыми процессорами, которые доступны для просмотра и внесения изменений всем членам группы. Преподаватель предоставляет развернутую качественную обратную связь либо внутри этого документа, либо при личной встрече. Другая группа, которая разрабатывает сценарий (или часть) культурно-массового мероприятия, где демонстрируются все аспекты языковой вариативности, включая культуру, требует очной формы работы, а также регулярного присутствия преподавателя, который своевременно вносит корректировки, выступает с предложениями и работает с актерами.

Выводы по Главе II

В Главе II представлено решение четвертой и пятой задач.

В первом параграфе представлена разработка методики обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях академической среды на основе требований, предъявляемых ФГОС

ВО к подготовке бакалавров направления 45.03.02 Лингвистика, нового видения владения иностранным языком, развития плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций, дескрипторов видов коммуникативной деятельности (рецепция, взаимодействие) в Общеευропейских компетенциях владения иностранным языком от 2018 года.

Предлагаемая методика предполагает реализацию в учебном процессе различных подходов: средового, системного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, личностно-ориентированного и др. Неотъемлемой частью лежащей в основе методики системы обучения восприятию языковой вариативности стал ряд общедидактических и частнодидактических принципов (активности и сознательности, индивидуализации и дифференциации, диверсификации учебной и практической деятельности, доступности и посильности, наглядности, коммуникативной направленности, аутентичности языкового материала, междисциплинарных связей), а также методов (исследовательский, эвристический, репродуктивный, проектный, коммуникативный).

Содержание обучения восприятию национально-территориальных вариантов иностранного языка определяется преимущественно в рамках дисциплины “Иностранный язык (английский)”, в части требований, предъявляемых к развитию рецепции устной речи. К средствам обучения предъявляются следующие требования: 1) аутентичность материала; 2) приемлемая громкость аудиозаписи; 3) яркая выраженность аспектов языковой вариативности; 4) логически-законченная мысль устного дискурса. Предполагается аудиторный (индивидуальная и групповая виды работы) и внеаудиторный форматы взаимодействия. Определен перечень используемых УМК, средств визуализации, онлайн-словарей, справочников, корпусов аутентичной устной речи с целью ознакомления обучаемых с различными аспектами языковой вариативности, включая положение органов артикуляции

и анализа устного дискурса для идентификации девиаций от стандартного варианта изучаемого языка.

Во втором параграфе предложена последовательность обучения восприятию национально-территориальных вариантов иностранного языка в условиях формирования академической среды, включающая в себя 3 этапа общего обучения (предваряющий, ознакомительно-процессуальный, рефлексивно-оценочный), охватывающая 3 вида слушания по Росту М. (выборочное, интенсивное, продолжительное) и все аспекты языковой вариативности (фонетика, лексика, грамматика, культура), 3 этапа фонетического исследовательского проекта (ознакомительный, процессуальный, имитативно-учебный) и 2 этапа финального проектного трека, являющегося ядром внеучебной исследовательской деятельности обучаемых (подготовительно-процессуальный, презентационно-рефлексивный).

В третьем параграфе изложены результаты эмпирического исследования эффективности предлагаемой методики обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды. Была доказана гипотеза исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель проведенного диссертационного исследования состояла в разработке методики обучения студентов лингвистических направлений подготовки восприятию национально-территориальных вариантов английского языка (на примере американского английского) в условиях формирования академической среды, ее теоретическом обосновании и экспериментальной проверке.

Была выдвинута и подтверждена гипотеза: обучение восприятию национально-территориальных вариантов английского языка будет эффективным, если оно осуществляется в процессе формирования академической среды, когда студенты вовлечены в учебную и исследовательскую деятельность как на занятиях, так и во внеаудиторное время.

Поставленные в диссертации задачи были решены.

Во-первых, была определена структура содержания обучения и разработаны критерии его отбора, а также выявлены методы и средства его реализации в образовательном процессе.

Во-вторых, были выявлены факторы, определяющие успешность и качество рецепции устной аутентичной речи в обучении будущих лингвистов и учителей иностранного языка.

В-третьих, разработана последовательность обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды и на ее основе разработана система упражнений, формирующая и поддерживающая академическое сообщество в рамках выполнения фонетического исследовательского проекта, финального проектного трека (разработка учебных упражнений на основе юнита-образца, сценария культурно-массового мероприятия на изучаемом языке).

В-четвертых, эмпирически была доказана эффективность предлагаемой методики обучения восприятию национально-территориальных вариантов английского языка в условиях формирования академической среды.

Представляется перспективным поиск альтернативных путей обучения восприятию иноязычной звучащей речи, в частности изучение применения различных методов и средств обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: Приказ Минобрнауки России от 12 августа 2020 г. №969. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 09.04.2024).
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2010. – 446 с.
3. Аксенова И.Н. Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – №4. – С. 880-896.
4. Аникина Ж.С., Агафонова Л.И. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №4 (82). – С. 23-27.
5. Аристова Е.А. Проблема восприятия диалектов и акцентов английского языка студентами языковых специальностей // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2011. – №5. – С. 114–117.
6. Афанасьев В.Г. Общество: системное познание, управление. – М.: Политиздат, 1981. – 310 с.
7. Багузина Е.И. Определение сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе веб-квест технологии // Вестник университета. – 2011. – №1. – С. 302-306.
8. Белоусов А.С. Профориентационное обучение иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования на основе

интегрированного подхода (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2023. – 196 с.

9. Беляев А.А. Методика обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода (клиническая лабораторная диагностика, английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2024. – 212 с.

10. Бим И.Л. Понятие системы обучения иностранным языкам на разных уровнях рассмотрения // Иностранные языки в школе. – 2014. – №4. – С. 56-66.

11. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. – 1978. – №8. – С 39-52.

12. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

13. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.

14. Бондаренко В.Е. Вариативность английского языка как лингводидактическая проблема при обучении английскому как *lingua franca* // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – Вып. 14 (700). – С. 9-17.

15. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Изд-во Мос. ун-та, 1968. – 267 с.

16. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 376–385.

17. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

18. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.

19. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования // Иностранные языки в школе. – 2024. – №7. – С. 5-11.
20. Гарькина И.А., Данилов А.М. Системный подход к повышению качества образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – №4. – С. 4-7.
21. Гибсон Д.Д. Экологический подход к зрительному восприятию / пер. с англ. Т.М. Сокольской; под ред. А.Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 462 с.
22. Глазычев В.Л. Опыт средового подхода к пониманию механизмов культуры // Проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого (на предприятии, в городе, регионе): тез. науч.-практ. семинара. Ч. 1 / под ред. З.И. Файнбург. - Пермь, 1981. – С. 101-104.
23. Гончарова Н.Н. Американский вариант английского языка: История вопроса. Грамматика. Лексика. Орфография. Произношение. Речевой этикет. – М.: Ленанд, 2020. – 240 с.
24. Горлова Н.А. Педагогика личности: учеб. пособие. – М.: КноРус, 2020. – 204 с.
25. Даринская Л.А., Медина Бракамонте Н.А., Молодцова Г.И. Педагогика и психология современного высшего образования: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2023. – 120 с.
26. Евстигнеева И.А., Порошин В.В. Развитие критического мышления студентов языкового вуза в процессе обучения аудированию на английском языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – №191. – С. 24-31.
27. Еловская С.В. Формирование системных фонетических представлений у студентов-филологов педагогических вузов: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Тамбов, 2004. – 45 с.

28. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. – 2007. – №1-2. – С. 15-20.
29. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие. – М.: Академия, 2006. – 192 с.
30. Замковая А.В. Дидактико-методические и психологические особенности использования видеоматериалов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – №1. – С. 89-102.
31. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
32. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
33. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20-26.
34. Ивченко М.И. Роль студенческих академических сообществ в ослаблении влияния аффективного фильтра при обучении фонетике // XXVIII Державинские чтения. Лингвистика и лингводидактика: мат-лы Всерос. науч. конф. – Тамбов: ИД Державинский, 2023. – С. 55-64.
35. Ивченко М.И. Обучение фонетической вариативности как способ развития рецепции // XXVIII Державинские чтения. Лингвистика и лингводидактика: мат-лы Всерос. науч. конф. – Тамбов: ИД Державинский, 2023. – С. 118-124.
36. Ивченко М.И. Вовлеченность на занятиях по иностранному языку как фактор повышения мотивации к изучению иностранного языка // Стратегии профессиональной подготовки учителя иностранных языков в новых образовательных условиях: сб. науч. ст. по мат-лам IV Всерос. науч.-

практ. конф. с междунар. уч.; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2023. – С. 103-107.

37. Ивченко М.И. Использование аутентичных материалов как средства развития рецепции устной речи // XXIX Державинские чтения: мат-лы Всерос. науч. конф.; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2024. – С. 18-27.

38. Ивченко М.И. Обучение рецепции иноязычной аутентичной устной речи на базе фонетического курса // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – №2. – С. 85-99.

39. Ивченко М.И. Ознакомление с фонетической вариативностью английского языка в контексте обучения студентов восприятию аутентичной устной речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – №2. – С. 418-427.

40. Ивченко М.И., Поляков О.Г. Развитие студенческого сообщества как способ совершенствования изучения иностранного языка // Язык и культура. – 2022. – №60. – С. 176-200.

41. Ивченко М.И., Поляков О.Г. Использование инструмента искусственного интеллекта Elsa Speak в обучении произношению // Иностранные языки в школе. – 2025. – №2. – С. 54-58.

42. Иорданский Н. Н. Организация детской среды. – М.: Работник просвещения, 1925. – 102 с.

43. Исакова Л.Д. Многообразие языков в их вариативности: монография. – М.: Проспект, 2022. – 176 с.

44. Калашников А.Г. Проблемы политического образования: избр. тр. – М.: Педагогика, 1990. – 366 с.

45. Катушенко О.А. Трофика и ее педагогическое значение // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия №1. Психологические и педагогические науки. – 2022. – №2. – С. 63-70.

46. Ключихин В. В. Методика обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий искусственного интеллекта (английский язык, языковой факультет): дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2024. – 153 с.
47. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 3-20.
48. Колесников А.А. Принципы интеллектуально ориентированного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2023. – №2. – С. 7-16.
49. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Инэк, 2007. – 327 с.
50. Коряковцева Н.Ф. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – №2 (847). – С. 47-53.
51. Кузьмина И.Я. Обучение вариативности иноязычной речи студентов-лингвистов на основе синтаксической синонимии (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2013. – 21 с. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01006740932.pdf (дата обращения: 01.02.2025).
52. Кузьмина И.Я. Синтаксическая синонимия как средство языковой вариативности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – №3. – С. 250-252.
53. Куликов В.Г. Национально-территориальная вариативность английского языка (английский язык в США): учеб. пособие. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2005. – 170 с.
54. Лапина В.Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 197 с.

55. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
56. Лекторский В.А., Садовский В.Н., О принципах исследования систем // Вопросы философии. – 1960. – №8. – С. 67-79.
57. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Волго-Вят. акад. гос. службы. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород, 2002. – 157 с.
58. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – №4. – С. 21-27.
59. Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании / отв. ред. А.Н. Кочергин, М.В. Глазырин. — Новосибирск: Наука, 1982. – 255 с.
60. Маркович Д.Ж. Социальная экология: кн. для учителя / пер. с серб.-хорв. О.И. Долгой. – М.: Просвещение, 1991. – 173 с.
61. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллект. монография / под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
62. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1995. – №5. – С. 13-18.
63. Мильруд Р.П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России // Иностранные языки в школе. – 1997. – №6. – С. 7-12.
64. Морозова Е.А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции как средство профессионализации студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 25 с.
65. Московкин Л.В. Дидактические основы теории методов обучения неродному языку: монография. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. – 148 с.
66. Мурунов С.С., Медведев Н.В., Шульц О.Е. Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам //

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – №4. – С. 911-922.

67. Нечаева Е.С. Методика формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов на основе социофонетического компонента (на материале английского языка): дис. канд. пед. наук. – М., 2010. – 216 с.

68. Никитенко З.Н., Трешина И.В., Горобинская Н.В. Методология исследовательской деятельности в области иноязычного образования: учебник. – М.: Флинта, 2023. – 224 с.

69. Новиков В.Н. Создание профессионально-личностно стимулирующей среды в вузе // Социальные отношения. – 2011. – №2. – С. 5-11.

70. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

71. Няпинен Л.О предпосылках прогресса общества в свете принципов синергетики // Общественные науки. – 1990. – №3. – С. 245-256.

72. Облицова З.Г. Образовательная среда как фактор саморазвития личности // На пути к гражданскому обществу. – 2020. – №3 (39). – С. 95-98.

73. Панормов С. Среда и воспитание учащейся детворы: в порядке постановки вопроса // Просвещение среднего Поволжья. – 1929. – №3-4. – С. 16-22.

74. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

75. Патраков Э.В., Токарская Л.В., Гущин О.В. Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности вуза: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. фед. ун-та, 2015. – 184 с.

76. Пинкевич А.П. Основы советской педагогики: учеб. пособие. – М.; Л.: Госиздат, 1929. – 350 с.

77. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
78. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 368 с.
79. Прошина З.Г. Глобальность и локальность английского языка в образовательных системах азиатских стран // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – №3 (35). – С. 14–19.
80. Раудсепп М. Среда как место поведения (школа экологической психологии Р. Баркера) // Человек в социальной и физической среде: сб ст. / под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса; Эст. Отд. Общества психологов СССР; Таллин. пед. ин-т им. Э. Вильде. – Таллин, 1983. – С. 143-166.
81. Сафонова В.В. Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – №1. – С. 9-25.
82. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие в 2 ч. Ч. 1 / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Владос, 2003. – 288 с.
83. Смокотин В.М., Гураль С.К. Понятие языка всемирного общения и его место среди вариантов английского языка и в глобальной системе языков // Язык и культура. – 2023. – №62. – С. 73-89.
84. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2014. – №2 (26). – С. 189-201.
85. Сысоев П.В., Ивченко М.И. Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. – 2025. – №2. – С. 600-614.
86. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – №3. – С. 133-138.

87. Тарева Е.Г., Максимкин И.А. Факторы вариативности французского языка как основа поликультурного обучения студентов // Иностранные языки в школе. – 2020. – №6. – С. 2-6.
88. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – №5. – С. 133-149.
89. Умарова С.И. Эффективность средового подхода в обучении иностранным языкам // Инновационные технологии в образовательной деятельности: мат-лы XXIV Междунар. науч.-метод. конф. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. тех. ун-та им. Р.Е. Алексеева, 2022. – С. 313-316.
90. Фрейдина Е.Л. Вариативность английского произношения в контексте профессиональной подготовки учителя // Преподаватель XXI век. – 2018. – №1-1. – С. 106–114.
91. Фролова Г.М. Реализация современных принципов обучения на занятиях по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – Вып. 1 (850). – С. 93-97. – URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/1_850_E.pdf (дата обращения: 01.02.2025).
92. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними // Психология и архитектура. – 1983. – №1. – С. 61-63.
93. Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2023. – 253 с.
94. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
95. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 2007. – 638 с.

96. Чернышов С.В., Шамов А.Н. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. – М.: КноРус, 2022. – 442 с.
97. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. – М.: Логос, 2006. – 106 с.
98. Шамов А.Н. Образовательная среда как фактор повышения учебных результатов по овладению иностранным языком в школе // Нижегородское образование. – 2024. – №2. – С. 35-44.
99. Шварцман К.А. Философия и воспитание. Критический анализ немарксистских концепций. – М.: Политиздат, 1989. – 207 с.
100. Шеремет М.А. «Лингвистический старт» в реализации средового подхода при обучении русскому языку как иностранному // Язык. Культура. Общество: Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания: сб. ст. / под ред. Т.А. Буниной, Ф.Р. Мирзоевой. – М.: Квант Медиа, 2020. – С. 266-274.
101. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2003. – 55 с.
102. Языкова Н.В., Макеева С.Н. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете: монография. – М.: Тезаурус, 2015. – 288 с.
103. Яроцкая Л.В. К вопросу о проектировании процессов развития личности в логике педагогической деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – №1 (842). – С. 90-95.
104. Adams T.W. What Makes Materials Authentic (ERIC Document Reproduction. Service No. ED 391389). – 1995. – 8 p. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391389.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).
105. Adank P., Janse E. Comprehension of a novel accent by young and older listeners // Psychology and Aging. – 2010. – Vol. 25/3. – P. 736–740.

106. Akerberg M. La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2 // Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas. – México: Universidad Nacional Autónoma de México-CELE, 2005. – P. 45-73.

107. Allen K., Kern M.L., Vella-Brodrick D., Hattie J., Waters L. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis // Educational Psychology Review. – 2018. – Vol. 1 (30). – P. 1–34.

108. Anchimbe E.A. The native-speaker fever in English language teaching (ELT): Pitting pedagogical competence against historical origin // Linguistik Online. – 2006. – Vol. 1 (26). – P. 3–14. – URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/618/1065> (дата обращения: 01.02.2025).

109. Anderson R., Manoogian S.T., Reznick J.S. The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children // Journal of Personality and Social Psychology. – 1976. – Vol. 5 (34). – P. 915–922.

110. Anderson-Hsieh J., Koehler K. The Effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension // Language Learning. – 1988. – Vol. 4 (38). – P. 561–613.

111. Ausín A., Sutton M. An L2 pronunciation judgment task // Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics symposium / ed. by C. Borgonovo, M. Español-Echevarría, P. Prévost. – Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2010. – P. 234–245.

112. Baese-Berk M.M., Bradlow A.R., Wright B.A. Accent-independent adaptation to foreign accented speech // The Journal of the Acoustical Society of America. – 2013. – Vol. 3 (133). – P. 174-180.

113. Bao X. A study on schema theory-based listening teaching mode for English majors // International Journal of English Linguistics. – 2016. – Vol. 6/4. – P. 207-212.

114. Barker L.L. Listening Behavior. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1971. – 154 p.

115. Barnes D. R. From Communication to Curriculum. – Harmondsworth: Penguin Education, 1976. – 202 p.
116. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // *Interpersonal Development* / ed. by B. Laursen, R. Zukauskienė. – London: Routledge, 2007. – P. 57–89.
117. Benson P., Voller P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London: Routledge, 1996. – 284 p.
118. Bent T., Bradlow A.R. The interlanguage speech intelligibility benefit // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 2003. – Vol. 3 (114). – P. 1600–1610.
119. Bilbow G.T. Towards an understanding of overseas students' difficulties in lectures: A phenomenographic approach // *Journal of Further and Higher Education*. – 1989. – Vol. 3 (13). – P. 85–99.
120. Blanco B.G. *The Role of Linguistic Input in Language Acquisition: A listening comprehension-based study considering the input limitations of the EFL environment*: PhD diss. – Bloomington, IN: Indiana University, 2002.
121. Blomfield C., Barber B. Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes? // *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. – 2010. – Vol. 10. – P. 114–128.
122. Bollen K.A., Hoyle R.H. Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination // *Social Forces*. – 1990. – Vol. 2 (69). – P. 479–504.
123. Bowlby J. *Attachment and Loss*. Vol. II. Separation, Anxiety and Anger. – New York: Basic Books, 1973. – 444 p.
124. Bradlow A.R., Bent T. Perceptual adaptation to non-native speech // *Cognition*. – 2008. – Vol. 2 (106). – P. 707–729.

125. Bradlow A.R., Pisoni D.B. Recognition of spoken words by native and non-native listeners: Talker-, listener-, and item-related factors // The Journal of the Acoustical Society of America. – 1999. – Vol. 4-1 (106). – P. 2074–2085.
126. Bradlow A.R., Pisoni D.B., Akahane-Yamada R., Tohkura Y. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production // The Journal of the Acoustical Society of America. – 1997. – Vol. 4 (101). – P. 2299–2310.
127. Brennan E.M., Brennan J.S. Measurements of accent and attitude toward Mexican-American speech // Journal of Psycholinguistic Research. – 1981. – Vol. 5 (10). – P. 487–501.
128. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development // Readings on the Development of Children / ed. by M. Gauvain, M. Cole. – 2nd ed. – New York: Freeman, 1993. – P. 37–43. – URL: <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).
129. Broselow E., Park H.-B. Mora conservation in second language prosody // Phonological Acquisition and Phonological Theory. – New York: Psychology Press, 2014. – P. 151–168.
130. Brown R., Waring R., Donkaewbua S. Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories // Reading in a Foreign Language. – 2008. – Vol. 2 (20). – P. 136–163.
131. Brown S., Brown S.R. Listening Myths: Applying second language research to classroom teaching. – Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2011. – 208 p.
132. Büyükahıska D., Uyar A. C. The effects of different accents on listening comprehension in EFL classes // OPUS International Journal of Society Researches. – 2019. – Vol. 20 (14). – P. 1369–1394.
133. Cabrera A.F., Nora A., Terenzini P.T., Pascarella E., Hagedorn L.S. Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison

between white students and African-American students // *Journal of Higher Education*. – 1999. – Vol. 70/2. – P. 134-160.

134. Camiciottoli B.C. *The Language of Business Studies Lectures: A corpus-assisted analysis*. – Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007. – 236 p.

135. Carley P., Mees I.M. *American English Phonetics and Pronunciation Practice*. – New York: Routledge, 2019. – 272 p.

136. *Dictionary of American Regional English*. Vol. 1. A-C / ed. by F.G. Cassidy. – Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1985. – 1064 p.

137. Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M. *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. – New York: Cambridge University Press, 1996. – 435 p.

138. Chaves C. Involvement, development, and retention: Theoretical foundations and potential extensions for adult community college students // *Community College Review*. – 2006. – Vol. 34/2. – P. 139–152.

139. Clarke C.M., Garrett M.F. Rapid adaptation to foreign-accented English // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 2004. – Vol. 116/6. – P. 3647–3658.

140. Clement J. *The Impact of Teaching Explicit Listening Strategies to Adult Intermediate- and Advanced-Level ESL University Students*: EdD diss. – Pittsburgh, PA: Duquesne University, 2007. – 235 p. – URL: https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/etd/article/1431/&path_info=etd_CISOMODE_print_CISOPTR_32997_filename_index.pdf (дата обращения: 01.02.2025).

141. Clement J., Lennox C. *Contemporary Topics Introductory: Academic listening and note-taking skills*. – Harlow, Essex: Pearson Education, 2009. – 112 p.

142. Cohen A.P. *Symbolic Construction of Community*. – London; New York: Routledge, 1985. – 128 p.

143. Colantoni L., Steele J. Integrating articulatory constraints into models of second language phonological acquisition // *Applied Psycholinguistics*. – 2008. Vol. 29 (3). – P. 489–534.
144. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. – 235 p. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 09.02.2025).
145. Cook A. *American Accent Training*. – 4th ed. – Hauppauge, NY: Barron's, 2018. – 228 p.
146. Coon C.S. The universality of natural groupings in human societies // *Journal of Educational Sociology*. – 1946. – Vol. 20/3. – P. 163-168.
147. Costa A., Sebastián-Gallés N. How does the bilingual experience sculpt the brain? // *Nature Reviews Neuroscience*. – 2014. Vol. 15/5. – P. 336–345.
148. Cowan N. *Working Memory Capacity*. – New York: Psychology Press, 2006. – 260 p.
149. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2018. – 582 p.
150. Curtain H.A., Pesola C.A. *Language and Children – Making the Match: Foreign language instruction in the elementary school*. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1988. – 352 p.
151. Cutler A. Listening to a second language through the ears of a first // *Interpreting*. – 2000. - Vol. 5/1. – P. 1–23.
152. D'Amico M.M., Dika S.L, Elling T.W., Algozzine B., Ginn D.J. Early integration and other outcomes for community college transfer students // *Research in Higher Education*. – 2014. – Vol. 55/4. – P. 370–399.
153. Dalton-Puffer C., Kaltenboeck G., Smit U. Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria // *World Englishes*. – 1997. Vol. 16 (1). – P. 115–128.

154. Davies A. *The Native Speaker in Applied Linguistics*. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991. – 181 p.

155. Davis M.H., Johnsrude I.S. Hierarchical processing in spoken language comprehension // *The Journal of Neuroscience*. – 2003. – Vol. 23 (8). – P. 3423-3431. – URL: <https://www.jneurosci.org/content/23/8/3423> (дата обращения: 01.02.2025).

156. Davis M.H., Johnsrude I.S., Hervais-Adelman A., Taylor K., McGettigan C. Lexical information drives perceptual learning of distorted speech: Evidence from the comprehension of noise-vocoded sentences // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2005. – Vol. 134 (2). – P. 222–241.

157. Deci E.L., Vallerand R.J. Motivation and education: The self-determination perspective // *Educational Psychology*. – 1991. – Vol. 26/3, 4. – P. 325–346.

158. Derwing T.M., Munro M.J. Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1997. – Vol. 19 (1). – P. 1–16.

159. Dewey J. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. – New York: Macmillan, 1930. – 434 p. – URL: <https://dn790004.ca.archive.org/0/items/democracyandeduc00deweuoft/democracyandeduc00deweuoft.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).

160. Dickinson L. *Self-instruction in Language Learning*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 200 p.

161. Eisenstein M., Berkowitz D. The effect of phonological variation on adult learner comprehension // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1981. – Vol. 4/1. – P. 75–80.

162. Ekong P. On the use of an indigenous model for teaching English in Nigeria // *World Englishes*. – 1982. – Vol. 1/3. – P. 87–92.

163. Farshad M., Pavlov Y.G., Kotchoubey B. Event-related potentials in an associative word pair learning paradigm // *Journal of Neurolinguistics*. – 2021.

– Vol. 59. – Art. 101001. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0911604421000178#preview-section-references> (дата обращения: 01.02.2025).

164. Field J. Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening // *ELT Journal*. – 2003. – Vol. 57 (4). – P. 325–334.

165. Fiske S.T. *Social Beings: Core motives in social psychology*. – 4th ed. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2018. – 592 p.

166. Fiumara G.C. *The Other Side of Language: A philosophy of listening*. – London: Routledge, 1990. – 240 p.

167. Flege J.E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems // *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. – 1995. – Vol. 92 (1). – P. 233–277.

168. Flowerdew J. Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview // *Academic Listening: Research perspectives* / ed. by J. Flowerdew. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 7–30.

169. Freeman T.M., Anderman L.H., Jensen J.M. Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels // *Journal of Experimental Education*. – 2007. – Vol. 75 (3). – P. 203–220.

170. Freire P. *Education for Critical Consciousness*. – London: Sheed and Ward, 1974. – 164 p.

171. Gallien C. Documents d'écoute et débutants: compte rendu d'une étude empirique // *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*. – 2001. – n°26. – P. 91–110. – URL: <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-26-3-1.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).

172. Galloway N., Numajiri T. Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation // *TESOL Quarterly*. – 2020. – Vol. 54 (1). – P. 118–145.

173. Galloway N., Rose H. *Introducing Global Englishes*. – London; New York: Routledge, 2015. – 312 p.
174. Gaskell M.G., Marslen-Wilson W.D. Integrating form and meaning: A distributed model of speech perception // *Language, Cognition and Neuroscience*. – 1997. – Vol. 12/5–6. – P. 613–656.
175. Gass S., Varonis E.M. The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech // *Language Learning*. – 1984. Vol. 34 (1). – P. 65–87.
176. Gass S.M., Varonis E.M. Variation in native speaker speech modification to non-native speakers // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1985. – Vol. 7 (1). – P. 37–57.
177. Goh C.C.M. How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics // *Language Teaching Research*. – 1998. – Vol. 2 (2). – P. 124–147.
178. Goh C.C.M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems // *System*. – 2000. – Vol. 28/1. – P. 55–75.
179. Goodenow C. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates // *Psychology in the Schools*. – 1993. – Vol. 30 (1). – P. 79–90.
180. Gordon J., Darcy I. The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction // *Journal of Second Language Pronunciation*. – 2016. – Vol. 2/1. – P. 56–92.
181. Graham S. Listening comprehension: The learners' perspective // *System*. – 2006. – Vol. 34/2. – P. 165–182.
182. Grites T.J. Successful transitions from two-year to four-year institutions // *New Directions for Higher Education*. – 2013. – Vol. 162. – P. 61–68.
183. Haar M. Increasing sense of community in higher education nutrition courses using technology // *Journal of Nutrition Education and Behavior*. – 2018. – Vol. 50 (1). – P. 96-99.

184. Hadley A.O., Reiken E. Teaching Language in Context: Workbook. – 2nd ed. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 1993. – 96 p.
185. Harding L. Accent and Listening Assessment. A validation study of the use of speakers with L2 accents on an academic English listening test. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011. – 294 p.
186. Hazan C., Shaver P.R. Deeper into attachment theory // Psychological Inquiry. – 1994. – Vol. 5 (1). – P. 68–79.
187. Heidegger M. Being and Time / transl. from the German by J. Macquarrie, E. Robinson. – Oxford; Cambridge, MA: Blackwell, 1962. – 589 p.
URL: <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).
188. Herron C.A., Seay I. The effect of authentic oral texts on student listening comprehension in the foreign language classroom // Foreign Language Annals. – 1991. – Vol. 24 (6). – P. 487–495.
189. Hinkel E. Integrating the four skills: Current and historical perspectives // The Oxford Handbook of Applied Linguistics / ed. by R.B. Kaplan. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – P. 110–124.
190. Hoffman M., Richmond J., Morrow J., Salomone K. Investigating “sense of belonging” in first-year college students // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. – 2002. – Vol. 4 (3). – P. 227–256.
191. Hurtado S., Carter D.F. Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students’ sense of belonging // Sociology of Education. – 1997. – Vol. 70 (4). – P. 324–345.
192. Hurtado S., Han J.C., Saenz V., Espinosa L.L. Predicting transition and adjustment to college: Biomedical and behavioral science aspirants’ and minority students’ first year of college // Research in Higher Education. – 2007. – Vol. 48 (7). – P. 841–887.
193. Hyde R.B. Listening authentically: A Heideggerian perspective on interpersonal communication // Interpretive Approaches to Interpersonal

Communication / ed. by K. Carter, M. Presnell. – Albany, NY: SUNY Press, 1994. – P. 179-197.

194. Ishitani T.T., McKittrick S.A. After transfer: The engagement of community college students at a four-year collegiate institution // *Community College Journal of Research and Practice*. – 2010. – Vol. 34 (7). – P. 576–594.

195. Iverson P., Evans B.G. Learning English vowels with different first-language vowel systems II: Auditory training for native Spanish and German speakers // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 2009. – Vol. 126 (2). – P. 866–877.

196. Kaas J.H., Hackett T.A. Subdivisions of auditory cortex and processing streams in primates // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2000. – Vol. 97 (22). – P. 11793–11799.

197. Kachru B.B. World Englishes and English-using communities // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 1997. – Vol. 17. – P. 66–87.

198. Kagan P.N. Listening: Selected perspectives in theory and research // *Nursing Science Quarterly*. – 2008. – Vol. 21 (2). – P. 105–110.

199. Kağıtçı Yildiz B.K. The effects of speaker's accent on listening comprehension tests // *International Journal of Curriculum and Instruction*. – 2017. – Vol. 9 (2). – P. 107–124.

200. Kanaoka Y. *Academic Listening Encounters. The Natural World: Listening, note taking, and discussion: Teacher's manual*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 130 p.

201. Kelly G. *A Theory of Personality: The psychology of personal constructs*. – New York: W.W. Norton & Company, 1963. – 202 p.

202. Kenrick D.T., Johnson G.A. Interpersonal attraction in aversive environments: A problem for the classical conditioning paradigm? // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1979. – Vol. 37 (4). – P. 572–579.

203. Kewley-Port D., Nishi K., Park H., Miller J.D., Watson C.S. *Learn to Listen (L2L): Perception training system for learners of English as a second*

language. // The Journal of the Acoustical Society of America. – 2009. – Vol. 125 (4, supplement). – P. 2773–2773.

204. Kilickaya F. Authentic materials and cultural content in EFL classrooms // The Internet TESL Journal. – 2004. – Vol. 10 (7). – URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html> (дата обращения: 01.02.2025).

205. Kilpatrick C.D., Pierce L.M. Focused instruction in Spanish syllabification // Foreign Language Annals. – 2014. – Vol. 47 (2). – P. 286–299.

206. Kissling E.M. Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds // Language Teaching Research. – 2015. – Vol. 19 (3). – P. 254–275.

207. Kleinberg-Levin D.M. The Listening Self: Personal growth, social change, and the closure of metaphysics. – London; New York: Routledge, 1989. – 364 p.

208. Kohonen V. Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education // Collaborative Language Learning and Teaching / ed. by D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – P. 14–39.

209. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. – 2nd ed. – Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2014. – 416 p.

210. Koshy K.T. I only have ears for you // Nursing Times. – 1989. – Vol. 85 (30). – P. 26-29.

211. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.

212. Laanan F.S. Studying transfer students: Part II: Dimensions of transfer students' adjustment // Community College Journal of Research and Practice. – 2007. – Vol. 31 (1). – P. 37–59.

213. Labov W., Ash S., Boberg C. The Atlas of North American English: Phonetics, phonology and sound change. – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2005. – 318 p.

214. Latham-Koenig C., Oxenden C., Lambert J. American English File. Level 4. Student Book. – 2nd ed. – New York: Oxford University Press, 2014. – 168 p.
215. Leather J. Second-language research: An introduction // Language Learning. – 1999. – Vol. 49. – P. 1–56.
216. Lester J., Leonard J.B., Mathias D. Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement // Community College Review. – 2013. – Vol. 41 (3). – P. 202–222.
217. Listening in Everyday Life: A personal and professional approach / ed. by M. Purdy, D. Borisoff. – 2nd ed. – Lanham, MD: University Press of America, 1997. – 346 p.
218. Lobo F., S.J., Yoshida K. The perceptual acquisition of English phonology by Japanese students // Contemporary Perceptions of Language: Interdisciplinary dimensions: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. – Washington, DC: Georgetown University Press, 1982. – P. 224–234. – URL: <https://scispace.com/pdf/contemporary-perceptions-of-language-interdisciplinary-54zlrqvhuw.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).
219. Lujan B.A. The American Accent Guide: A comprehensive course on the sound system of American English. – 2nd ed. – Salt Lake City, UT: Lingual Arts, 2008. – 237 p.
220. Mackey L.S., Finn P., Ingham R.J. Effect of speech dialect on speech naturalness ratings: A systematic replication of Martin, Haroldson, and Triden (1984) // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 1997. – Vol. 40/2. – P. 349–360.
221. Major R.C., Fitzmaurice S.F., Bunta F., Balasubramanian C. The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment // TESOL Quarterly. – 2002. – Vol. 36/2. – P. 173–190.
222. Major R.C., Fitzmaurice S.M., Bunta F., Balasubramanian C. Testing the effects of regional, ethnic, and international dialects of English on listening comprehension // Language Learning. – 2005. – Vol. 55/1. – P. 37–69.

223. Mareschal C. Student Perceptions of a Self-regulatory Approach to Second Language Listening Comprehension Development: PhD thesis. – Ottawa: University of Ottawa, 2007. – 306 p. – URL: <https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/50537f5c-f311-4fe6-9c74-129a7b93d3da/content> (дата обращения: 01.02.2025).

224. Martin A., Wiggs C.L., Weisberg J. Modulation of human medial temporal lobe activity by form, meaning, and experience // *Hippocampus*. – 1997. – Vol. 7/6. – P. 587–593.

225. Maslow A. Some educational implications of the humanistic psychologies // *Harvard Educational Review*. – 1968. – Vol. 38 (4). – P. 685–696.

226. McQueen J.M., Cutler A., Norris D. Phonological abstraction in the mental lexicon // *Cognitive science*. – 2006. – Vol. 30 (6). – P. 1113–1126.

227. Morosan P., Rademacher J., Schleicher A., Amunts K., Schormann T, Zilles K. Human primary auditory cortex: cytoarchitectonic subdivisions and mapping into a spatial reference system // *Neuroimage*. – 2001. – Vol. 13/4. – P. 684–701.

228. Morrow J., Ackermann M. Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging // *College Student Journal*. – 2012. – Vol. 46 (3). – P. 483-491.

229. Munro M.J., Derwing T.M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners // *Language Learning*. – 1995. – Vol. 45 (1). – P. 73–97.

230. Munro M.J., Derwing T.M. Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech // *Language and Speech*. – 1995. – Vol. 38 (3). – P. 289–306.

231. Murphy M., Zirkel S. Race and belonging in school: How anticipated and experienced belonging affect choice, persistence, and performance // *Teachers College Record*. – 2015. – Vol. 117 (12). – P. 1–40.

232. Nesdale D., Rooney R. Evaluations and stereotyping of accented speakers by pre-adolescent children // *Journal of Language and Social Psychology*. – 1996. – Vol. 15 (2). – P. 133–154.
233. Nichols R.G. Factors in listening comprehension // *Speech Monographs*. – 1948. – Vol. 15 (2). – P. 154–163.
234. Norris D. Perceptual learning in speech // *Cognitive Psychology*. – 2003. – Vol. 47 (2). – P. 204–238.
235. Ockey G.J., French R. From one to multiple accents on a test of L2 listening comprehension // *Applied Linguistics*. – 2016. – Vol. 37/5. – P. 693–715.
236. Olsen W.O. Average speech levels and spectra in various speaking/listening conditions // *American Journal of Audiology*. – 1998. – Vol. 7/2. – P. 21–25.
237. Ortmeyer C., Boyle J.P. The effect of accent differences on comprehension // *RELC Journal*. – 1985. – Vol. 16/2. – P. 48–53.
238. Osterman K.F. Students' need for belonging in the school community // *Review of Educational Research*. – 2000. – Vol. 70 (3). – P. 323–367.
239. Ostrove J.M., Long S.M. Social class and belonging: Implications for college adjustment // *Review of Higher Education*. – 2007. – Vol. 30 (4). – P. 363–389.
240. Otte J.L. Real language for real people: A descriptive and exploratory case study of the outcomes of aural authentic texts on the listening comprehension of adult English-as-a-second language students enrolled in an advanced ESL listening course: PhD thesis. – Chicago: Loyola University, 2006.
241. Otten L.J., Henson R.N.A., Rugg M.D. Depth of processing effects on neural correlates of memory encoding: Relationship between findings from across- and within-task comparisons // *Brain*. – 2001. – Vol. 124 (2). – P. 399–412.
242. Pascarella E.T., Terenzini P.T. How College Affects Students: Findings and insights from twenty years of research. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991. – 920 p.

243. Perani D., Abutalebi J. The neural basis of first and second language processing // *Current Opinion in Neurobiology*. – 2005. – Vol. 15 (2). – P. 202–206.
244. Pérez A., Carreiras M., Dowens M.G., Duñabeitia J.A. Differential oscillatory encoding of foreign speech // *Brain and Language*. – 2015. – Vol. 147. – P. 51–57.
245. Pihko M-K. His English sounded strange. The intelligibility of native and non-native English pronunciation to Finnish learners of English: Doct. diss. – Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997. – 280 p. – URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/d17e7141-ec1b-4001-99a2-17f13336a0be/download> (дата обращения: 01.02.2025).
246. Pittman L.D., Richmond A. Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging // *Journal of Experimental Education*. – 2007. – Vol. 75 (4). – P. 270–290.
247. Rademacher J., Morosan P., Schormann T., Schleicher A., Werner C., Freund H.J., Zilles K. Probabilistic mapping and volume measurement of human primary auditory cortex // *Neuroimage*. – 2001. – Vol. 13/4. – P. 669–683.
248. Rampton M.B.H. Displacing the ‘native speaker’: Expertise, affiliation, and inheritance // *ELT Journal*. – 1990. – Vol. 44/2. – P. 97–101.
249. Rankin P.T. The measurement of the ability to understand spoken language: PhD diss. – Ann Arbor, MI: University of Michigan, 1926. – 501 p.
250. Rasmussen J., Zampini M. The effects of phonetics training on the intelligibility and comprehensibility of native Spanish speech by second language learners // *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. – Ames, IA: Iowa State University, 2010. – P. 38–52.
251. Rauschecker J.P. Cortical processing of complex sounds // *Current Opinion in Neurobiology*. – 1998. – Vol. 8/4. – P. 516–521.
252. Rauschecker J.P., Tian B., Hauser M. Processing of complex sounds in the macaque nonprimary auditory cortex // *Science*. – 1995. – Vol. 268/5207. – P. 111–114.

253. Reinisch E., Holt L.L. Lexically guided phonetic retuning of foreign-accented speech and its generalization // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. – 2014. – Vol. 40 (2). – P. 539–555.
254. Richards J.C. Listening comprehension: Approach, design, procedure // *TESOL Quarterly*. – 1983. – Vol. 17 (2). – P. 219–240.
255. Riley P., Zoppis C. The sound and video library // *Discourse and Learning* / ed. by P. Riley. – London: Longman, 1985. – P. 114–131.
256. Rivier F., Clarke S. Cytochrome oxidase, acetylcholinesterase, and NADPH-diaphorase staining in human supratemporal and insular cortex: evidence for multiple auditory areas // *Neuroimage*. – 1997. – Vol. 6/4. – P. 288–304.
257. Roch M., Florit E., Levorato C. Follow-up study on reading comprehension in Down's syndrome: The role of reading skills and listening comprehension // *International Journal of Language and Communication Disorders*. – 2010. – Vol. 46 (2). – P. 231–242.
258. Rogers C.R. *Freedom to Learn for the 80s*. – Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. – 370 p.
259. Rogers C.V., Medley F.W.Jr. Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom // *Foreign Language Annals*. – 1988. – Vol. 21 (5). – P. 467–478.
260. Romero-Rivas C., Martin C.D., Costa A. Processing changes when listening to foreign-accented speech // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2015. – Vol. 9. – Art. 167. – P. 1–15. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2015.00167/full> (дата обращения: 01.02.2025).
261. Roorda D.L., Jak S., Zee M., Oort F.J., Koomen H.M.Y. Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement // *School Psychology Review*. – 2017. – Vol. 46 (3). – P. 239–261.

262. Ross J.R. Where's English? // Individual Differences in Language Ability and Language Behavior / ed. by C.J. Fillmore, D. Kempler, W.S.-Y. Wang. – New York; San Francisco; London: Academic Press, 1979. – P. 127-163.
263. Rost M. Teaching and Researching Listening. – 3rd ed. – New York: Routledge, 2015. – 342 p.
264. Rovai A.P. Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks // Internet and Higher Education. – 2002. – Vol 5 (4). – P. 319–332.
265. Ryan R.M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes // Journal of Personality. – 1995. – Vol. 63 (3). – P. 397–427.
266. Ryan R.M., Stiller J.D., Lynch J.H. Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem // The Journal of Early Adolescence. – 1994. – Vol. 14/2. – P. 226–249.
267. Saito K. Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies // TESOL Quarterly. – 2012. – Vol. 46 (4). – P. 842–854.
268. Sakai M., Moorman C. Can perception training improve the production of second language phonemes? A meta-analytic review of 25 years of perception training research // Applied Psycholinguistics. – 2018. – Vol. 39 (1). – P. 187–224.
269. Savignon S.J. Communicative language teaching: State of the art // TESOL Quarterly. – 1991. – Vol. 25 (2). – P. 261-277.
270. Scarcella R.C., Oxford R.L. The Tapestry of Language Learning: The individual in the communicative classroom. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992. – 228 p.
271. Schiller N.O., Boutonnet B.P.-A., De Heer Kloots M.L.S., Meelen M., Ruijgrok B., Cheng L.L.-S. (Not so) Great Expectations: Listening to foreign-accented speech reduces the brain's anticipatory processes // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – Art. 2143. – P. 1-11. – URL:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.02143/full> (дата обращения: 01.02.2025).

272. Schnell J. Effective Listening: More than just hearing. – 1995. – 7 p. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379691.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).

273. Shin D.-J., Iverson P. Training Korean second language speakers on English vowels and prosody // *Proceedings of Meetings on Acoustics*. – 2013. – Vol. 19/1. – URL: <https://pubs.aip.org/asa/poma/article/19/1/060048/808612/Training-Korean-second-language-speakers-on> (дата обращения: 01.02.2025).

274. Shinohara Y., Iverson P. High variability identification and discrimination training for Japanese speakers learning English /r/-/l/ // *Journal of Phonetics*. – 2018. – Vol. 66. – P. 242–251.

275. Shrum J.L., Glisan E.W. *Teacher's Handbook: Contextualized language instruction*. – 4th ed. – Boston, MA: Heinle Cengage, 2009. – 510 p.

276. Gilchrist J.A., van Hoeven S.A. Listening as an organizational construct // *International Listening Association Journal*. – 1994. – Vol. 8 (1). – P. 6–30.

277. Sidaras S.K., Alexander J.E.D., Nygaard L.C. Perceptual learning of systematic variation in Spanish-accented speech // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 2009. – Vol. 125 (5). – P. 3306–3316.

278. Siegel J., Siegel A. Getting to the bottom of L2 listening instruction: Making a case for bottom-up activities // *Studies in Second Language Learning and Teaching*. – 2015. – Vol. 5 (4). – P. 637–662.

279. Sjerps M.J., McQueen J.M. The bounds on flexibility in speech perception // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. – 2010. – Vol. 36 (1). – P. 195–211.

280. Smith L.E., Bisazza J.A. The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries // *Language Learning*. – 1982. – Vol. 32/2. – P. 259–269.

281. Strauss L.C., Volkwein J.F. Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions // *Journal of Higher Education*. – 2004. – Vol. 75 (2). – P. 203–227.

282. Strayhorn T. L. *College Students' Sense of Belonging: A key to educational success for all students*. – 2nd ed. – New York: Routledge, 2018. – 210 p.

283. Tauroza S., Luk J. Accent and second language listening comprehension // *RELC Journal*. – 1997. – Vol. 28/1. – P. 54–71.

284. Thomas L. *Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at a Time of Change: Final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. – London: Paul Hamlyn Foundation, 2012. – 99 p. – URL: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/what_works_final_report_1568036657.pdf (дата обращения: 01.02.2025).

285. Thompson-Schill S.L., D'Esposito M., Aguirre G.K., Farah M.J. Role of left inferior prefrontal cortex in retrieval of semantic knowledge: A reevaluation // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 1997. – Vol. 94 (26). – P. 14792–14797.

286. Thomson R.I. Improving L2 listeners' perception of English vowels: A computer-mediated approach // *Language Learning*. – 2012. – Vol. 62 (4). – P. 1231–1258.

287. Tinto V. *Completing College: Rethinking institutional action*. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 2012. – 283 p.

288. Underwood M. *Teaching Listening*. – New York: Addison-Wesley Longman, 1989. – 128 p.

289. Ur P. Teaching Listening Comprehension. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 173 p.
290. Vandergrift L. 'It was nice to see that our predictions were right': Developing metacognition in L2 listening comprehension // Canadian Modern Language Review. – 2002. – Vol. 58 (4). – P. 555–575.
291. Vandergrift L. Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener // Language Learning. – 2003. – Vol. 53 (3). – P. 463–496.
292. Vandergrift L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research // Language Teaching. - 2007. – Vol. 40 (3). – P. 191–210.
293. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in action. – New York: Routledge, 2012. – 316 p.
294. Wagner A.D., Paré-Blagoev E.J., Clark J., Poldrack R.A. Recovering meaning: left prefrontal cortex guides controlled semantic retrieval // Neuron. – 2001. – Vol. 31/2. – P. 329–338.
295. Walton G.M., Cohen G.L. A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students // Science. – 2011. – Vol. 331 (6023). – P. 1447–1451.
296. Waters S., Cross D., Shaw T. Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness // British Journal of Educational Psychology. – 2010. – Vol. 80 (3). – P. 381–402.
297. Wentzel K.R. Students' relationships with teachers as motivational contexts // Handbook of Motivation at School / ed. by K.R. Wenzel, A. Wigfield. – New York: Routledge, 2009. – P. 301–322.
298. Wheeler L., Nezlek J. Sex differences in social participation // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – Vol. 35 (10). – P. 742–754.

299. Wilcox G.K. The effect of accent on listening comprehension – A Singapore study // *ELT Journal*. – 1978. – Vol. 32 (2). – P. 118–127.
300. Wilson I., Kaneko E., Lyddon P., Okamoto K., Ginsburg J. Nonsense-syllable sound discrimination ability correlates with second language (L2) proficiency // *Listening*. – 2011. – Vol. 495/195. – P. 50–58.
301. Wolfram W., Schilling N. *American English: Dialects and variation*. – 3rd ed. – Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2015. – 464 p.
302. Wolvin A.D., Coakley C.G. *Listening Instruction*. – Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1979. – 42 p.
303. Wolvin A.D., Coakley C.G. Listening competency // *International Listening Association Journal*. – 1994. – Vol. 8 (1). – P. 148–160.
304. Wolvin A.D., Coakley C.G. *Listening*. – 5th ed. – New York: McGraw-Hill, 1995. – 464 p.
305. Yi H.-G., Smiljanic R., Chandrasekaran B. The neural processing of foreign-accented speech and its relationship to listener bias // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2014. – Vol. 8. – Art. 768. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2014.00768/full> (дата обращения: 01.02.2025).
306. Young S., Bruce M.A. Classroom community and student engagement in online courses // *Learning*. – 2011. – Vol. 7 (2). – P. 219–230.
307. Zengilowski A., Lee J., Gaines R.E., Park H., Choi E., Schallert D.L. The collective classroom “we”: The role of students’ sense of belonging on their affective, cognitive, and discourse experiences of online and face-to-face discussions // *Linguistics and Education*. – 2023. – Vol. 73. – Art. 101142. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589822001309?via%3Dihub> (дата обращения: 01.02.2025).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Unit 1 – Inland North Dialect



The dots on the map show the cities that belong to Inland North Dialect

Speaking section:

Ex 1: What are the most memorable moments that took place in your childhood? Did you have a specific location where you hung out with your friends most of the time? Discuss in pairs.

Ex 2 R1: Watch the video and select the dialect region of the United States that you consider to be talking «without an accent» or to sound like General American. What is your favorite out of all of these? Discuss in pairs.

Ex 3 R2: Watch the video about the Dennis Preston, a linguist with University of Wisconsin and answer the questions:

1. What were the states that Americans consider to be speaking “incorrect” English?
2. What is the dialect area in the United States that the vast majority of people from this video find charming? What were the reasons they mentioned?
3. What are the states that pronunciation is considered to be the “norm” according to Dennis Preston’s findings?
4. What do you think is the reason for that Midwestern area to be considered to be speaking “without an accent”?

Ex 4: Does your guessing match the American’s? Why do you think you circled the area that you circled in the first place? Compare your map with your other groupmates and give some reasoning for this. You may refer to particular movies, actors, songs and etc.

Ex 5: Have a look at the photos of Anna Chlumksy and Charlie Day. Have you seen any TV shows or movies featuring them? What did you think of them?

Ex 6 R3: Watch a short video clip where Anna and James Corden are discussing the Inland North Dialect. Pay attention to her pronunciation and

vocabulary then discuss your first impressions of the Inland North Dialect with a partner. What were the most prominent features that you heard in her speech?

Ex 7 R4: Watch the video again and find the true (T) and false (F) statements.

	At the time her half-brother was born she was 16 years old
	She entertained herself by playing with the Barbie dolls
	Anna wasn't that much interested in playing with the Barbies, but she didn't have other toys to play with
	One of her Barbies suffered from alcoholism and lost the custody battle over her teenage daughter

Ex 8: Discuss in pairs. How did you entertain yourself, as you were a child? What kind of world did you try to create for your toys? Did you pay a lot of attention to realism and details?

Reading section

Ex 9: Have a look at these pictures. How would you describe the American Midwest?



When you finally break away from a Midwest goodbye



Ex 10: Read an article about the history and cultural significance of the North an Inland North dialect area.

The settlement of the area that comprises of states such as Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, North and South Dakota, Ohio, and Wisconsin and known as Midwest started all back in the 19th century as a result of westward expansion. It's flat but yet fertile land **beckoned** people from all over the US as well as the rest of the World, most prominently Germans, Scandinavians, Irish, and East Europeans. The influx of migrants led to rich cultural and linguistic **tapestry** creating a huge dialect area referred to as «The North» and «Inland North». For example, this is the only region where you might hear someone use Scandinavian lexis such as «**uff-da**», «**ish**» or «**ish da**». The German influence mostly resulted in grammar changes as word order, the use of «by» instead of «to» when talking about the direction of their movement like in «I'm going by my sister's house». Eastern Europeans brought the word “babushka” to mean “a head scarf, especially a triangle one tied under the chin” (Source: <https://dare.wisc.edu/words/quarterly-updates/quarterly-update-2/babushka/>). Since the Midwest was mostly populated by immigrants back in the day, they formed pockets where using the features of their native language was a common practice, including changing English pronunciation.

The rapid settlement of Midwest states was possible thanks to the Homestead Act of 1862, which offered 160 acres of land to anyone willing to relocate here so people **staked their claims** and build homesteads. In turn, this resulted in a huge boom in agriculture and the region be termed the nation's Bread Basket.

The Industrial Revolution began on the east coast of the United States where textile mills flourished along the Northeast's fast-moving rivers. It took longer for the Midwest to industrialize because they were so heavily rooted in agriculture. But the mining of steel and other metals in western Pennsylvania led to the Midwest combining their industries and connecting the Northeast to the Midwest in what was known as the American Manufacturing Belt.

Agriculture in the Midwest took a huge hit during the Great Depression of the 1930s due to a particularly long period of extreme drought. The region was plagued by wind storms that kicked up the dry dirt and blew it around causing dust storms and health issues beyond just the loss of crops. The period of drought along with the dust storms was later called the *Dust Bowl*.

(Text source: <https://study.com/learn/lesson/midwestern-united-states-region-climate-features.html#:~:text=Why%20is%20it%20called%20the,being%20called%20the%20Middle%20West.>)

Glossary

to beckon – to attract or to move a hand or head in a way that tells smn to come nearer

tapestry – sth that is made of many different parts

uff-da – a way to substitute swearing words or to say «I'm overwhelmed»

ish / ish da – gross

to stake a claim – a way to say that smn has a right to possess sth

homestead – a house and the surrounding area of land, usually used as a farm

Source: <https://dictionary.cambridge.org/>

Ex 11: Answer the following questions

1. Apart from “Midwest”, how else is this region called in the text?
2. What is the significance of the Homestead Act of 1862 for Midwest settlement history?
3. Can you remember some of the main immigrant groups that became the Midwest settlers? What made them move to America?
4. What made preserving the features of their native languages in English possible?

Ex 12: Answer the following questions and find evidence in the text to confirm your point of view.

1. What was the impact of immigration on the language spoken in the region?
2. What were the geographical features that contributed to the rapid growth of the Midwest economy?
3. What are some Scandinavian, German, Finnish, and Russian features found in Midwestern English?



A poster advertising westward expansion to the region currently known as «Midwest»

Vocabulary section

Ex 13: Work in pairs or teams of up to 4 students. Read the excerpts and guess out the meaning of highlighted words that are used in the North Inland Dialect.

1	Emma: Let's have a picnic on the boulevard next Tuesday. I'm off work that day.
---	--

	Alex: Sounds great. Dontcha think that'd be too loud to have a picnic in a place where you have cars running around you? Emma: Don't worry, that's a pretty wide boulevard, people hang out there all the time.
2	Sarah: I'm so thirsty after this marathon! Is there any drinking fountain here? Mark: Oh yeah, there's just one in the park out there (pointing to the place)
3	Jake: Do you want some pop with pizza? Lily: Sure, I'll have a cola please.
4	Emily: Oh shoot, my water bottle's empty! Do they have a bubbler around here? Olivia: Yeah, just around the corner but I don't know if you have to pay for using it or not.
5	Mike: Hey, I need to withdraw some cash. Do you know where the nearest cash station is? Lise: Yes, it's on the 1st - Bagley street, you need to go down two more blocks.
6	Amanda: Do you buy things at the rummage sales? Emily: No, I find it disgusting. Let's take clothes for instance, somebody wore them and then just sales it in front of their house. You never know what kind of skin problems they might be having right? Amanda: Yeah, but I meant buying some kind of coffee makers, toys for kids and stuff. Besides, yesterday I bought this vantage dress at the rummage sale. I'm gonna put it on the manikin. (Synonyms: garage sale, yard sale)
7	Chris: Dontcha think the treelawn in front of our house looks empty? Let's plant some flowers or somethin' Sarah: I love the idea. I'll bring the gardening tools. (Other Midwest synonyms: parkway, right-of-way, devilstrip)
8	Emma: "I picked up some candy at the store for the kids." Alex: "What did you get?" Emma: "Suckers and a few chocolate bars." Alex: "Nice! I'll take a sucker. What flavors do you have?" Emma: "We have cherry, grape, and orange." Alex: "I'll go with cherry, please." Emma: "Here you go, one cherry sucker just for you."
9	Sarah: Wait for me real quick, I need to grab my gym shoes before we go to the fitness center. Mike: Yeah, alright.
10	Jake: "Let's pick up some drinks for the party at the party store." Emily: "Sounds like a plan. I'll grab some snacks too but don't buy vodka this time please."
11	Chris: (talking to a group of his friends) "Yous/Yinz should come over for dinner tonight." Olivia: "Sure, we'd love to join you!"

12	Mike: "What are you doing for Devil's Night this year?" Sarah: "I think we'll carve pumpkins and decorate the porch."
13	Lily: "It's so nice to have doorwalls in the living room. They let in a lot of light." Mark: "I agree; they're perfect for enjoying the view." Liza: "I don't think so. Yeah, they give a lot of light and stuff, but they're very confusing, I fail to notice them being locked and walk into them all the time".
14	Chris: "Why is traffic so slow on the expressway ?" Emma: "There's a gapers' block/ gaper's delay up ahead. Looks like there was an accident." Chris: "These guys recording their Tik-toks and vids are driving me crazy. A regular accident, nothing to see there". Synonyms: Gawk block (Detroit), rubbernecking (General American)
15	Emily: "It's so cold outside; I've got goose pimples all over my arms." Alex: "You should wear a warmer jacket next time."

Ex 14: Match words and their definitions given in 1-15.

- 1 _____ (n) sliding glass doors (Detroit, MI)
- 2 _____ (n) hard candy on a stick (Inland North)
- 3 _____ (n) ATM (Chicago, IL)
- 4 _____ (n) grassy area in the middle of some streets
- 5 _____ (n) water fountain/drinking fountain (Milwaukee, WI)
- 6 _____ (n) grassy area between sidewalk and road or road verge (Cleveland, OH and Michigan)
- 7 _____ (n) a way of selling things that people don't need anymore, usually in front of their house (Wisconsin)
- 8 _____ (n) soda / coke or fizzy drink
- 9 _____ (n) a way to describe bystanders staring at accidents (Chicago, IL; Milwaukee, WI; Detroit, MI)
- 10 _____ (n) liquor store (Michigan)
- 11 _____ (n) sneakers / tennis shoes (Chicago, IL; Detroit, MI)
- 12 _____ (n) bumps that appear on a human skin when it's cold
- 13 _____ (n) the night before Halloween (Michigan)
- 14 _____ (n) highway

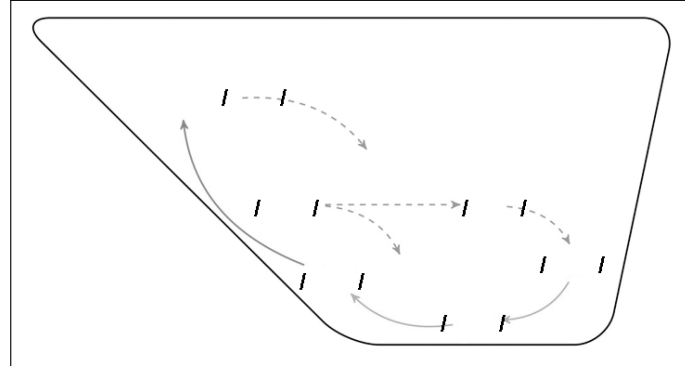
Phonetics section

Ex 15 R5: Watch the video excerpt about North Cities Vowel Shift and check the facts that are mentioned about the NCVS as true (T) or false (F).

	The NCVS is the biggest change in English pronunciation that happened recently
	The NCVS is a chain vowel shift, meaning the change of one causes changes in others
	The NCVS changes are found across the entire country
	The near-square-nurse merger is a feature attributed to white Americans

Ex 16 R6: Watch again and finish the vowel shift chain with IPA symbols like the ones shown then compare with a partner.

/ɛ/ - bet >>> _____
 /ɪ/ - bit >>> /ɛ/ - bet
 /ʌ/ - but >>> _____
 /ɔ/ - bought >>> _____
 /ɑ/ - cot >>> _____
 /æ/ - bat >>> _____



NCVS chain chart

Ex 17: Go back to Ex 9 and fill in the words that follow the chain change.

Ex 18 R7: Watch examples of some speakers with strong NCVS and notice how they pronounce the words listed here.

Adrianne Curry - "Chicago," "hammering," "accent," and "passion."

Jenna Marbles - Listen to everything! She is one of the strongest examples of the NCVS. Listen to "dancing," "hot," "ninety nine," and "fact."

Lisa Brown - "that," "law," "status," and "ask."

Interviewees from Burn - "afterwards," "structure," "cancer," "complications," and "Abby", "three",

Browns Fans - "half," "Max," "game," "tailgate," "parties," "Munster lot," and "passion."

Matt Fish - "Melt," "fantastic" and "hands-on."

Ex 19: Look through the following sentences and try reading them applying the pattern of Northern Cities Vowel Shift. Work in pairs or teams of 3 to 4 students.

Men, handed, bag, that >>> The MEN HANDED me the BAG. It's like THAT.

Awesome, stop >>> That's an AWESOME big-screen TV, don't STOP the GAME.

Thought, awful, pause >>> I THOUGHT it was an AWFUL PAUSE.

Said, get, pet, shed >>> She SAID, "GET the PET BED READY", in the SHED.

Ex 20 R8: Listen to the recording and answer the questions.

1. Why is the speaker reluctant to speak into the microphone?
2. How many siblings does the speaker have?

3. What were the living conditions like for the speaker's large family?
How many bedrooms did they have in the house?

4. What were the positives of living in a big family as mentioned by the speaker?

5. What did they do with the food that wasn't eaten?

6. What's your take on living in a big family?

Ex 21 R9: Watch a video featuring some Americans from Cleveland, Ohio and discuss the following questions

1. What makes the Cleveland accent distinct from the rest of Ohio? Can you provide some examples?

2. What is the dialect area the Cleveland accent belongs to?

3. Who of Mike Polk's colleagues has the strongest Cleveland accent to his mind? *Mark Naymik / Dave Chudowsky / Betsy Kling / Lindsay Buckingham*

4. Do you agree with Mike Polk's opinion on the colleague with the strongest accent? Explain why.

5. How did Mike Polk's colleagues react to him telling them that it was an accent experiment? Why do you think people reacted in that way?

6. What is one more word that people in Cleveland say differently according to Dave Chudowsky's wife off-camera comment? How do they pronounce that word in Cleveland when compared to General American?

7. What is your general impression of the Inland North Dialect?

Ex 22: Work in pairs trying to imitate their pronunciation. Use the following sentences:

1. My mom got my dad a can of pop.

2. It's too hot for hockey today.

3. Because my dad caught the cat eating my mom's lasagna.

Ex 23: Summarize all the NCVS features in the table below using «X».

NCVS	Goose fronting	Cot-caught merger	Mary-merry-marry merger	Pin-pen merger	AI monophthongization	Canadian Raising

Phonetics analysis project

Ex 24 R10: Work in teams of 3 to 4 students and watch the interview with Dennis Franz, mostly known for playing as a detective in «NYPD Blue» TV series. Identify key NCVS features in the following videos. Underline the words that you think are influenced by NCVS and use of the IPA symbols given in Ex 16.

See video script at the next page>

Video script ends at 2:05

PHONETICS RESEARCH PROJECT SCRIPT FOR INLAND NORTH DIALECT AREA (DENNIS FRANZ INTERVIEW)

Dennis Franz: ...and Ed Marinero and Jim Sickick in that bunch

Host: because Ricky Skaggs was big friends with uh one of the guys on the show...and he's now

Dennis Franz: we did as a matter of fact and I cannot remember what the event was but yeah, well, thanks.

Host: I'm a real big of NYPD Blue. Now how close is Dennis and Andy Sipowicz? huh are they is it more like noon and mid-afternoon or is it like night and day?

Dennis Franz: There's, there's some aspects I mean you know I'm maybe I'm around three thirty, I'm three thirty and six o'clock. There's some aspects of Andy that that I have in me, and then there's also some very different aspects of...

Host: You're a lot more fun than Andy.

Dennis Franz: I think, well, he's pretty fun guy. I mean he I think I...I wouldn't mind spending a day with that guy. I'd get a kick out of watching him operate, but I enjoy, I enjoy things more than I think he allows himself to enjoy.

Host: What is it like you know you work your whole life to be successful in this business and you finally get a character that you will never be to get away from. I mean, Andy which is like J.R. Ewing or something. I mean, I watch these shows every night almost when I go to bed on the FX channels and I mean he is, you know, he's a television history.

Dennis Franz: Thank you very much. I'm, I'm honored by that, I mean, I consider it a rare honor. We all strive for an opportunity to get ourselves into position that we can be somebody that that has an impact on a medium or and a set of individuals and and I was lucky enough to get to be one of those guys and and, so I'm very touched by and it's changed my life forever and I'm grateful for it.

Host: You're not going to let this guy die, are you? I got to find it out. Tell the writers not let it happen.

Dennis Franz: I can't imagine that happening to tell the truth

Host: Okay

Dennis Franz: But I...they certainly hold the reins. I don't know, the bottom line is that.

Host: But don't ask for more money or something so they'll kill you off or something you know?

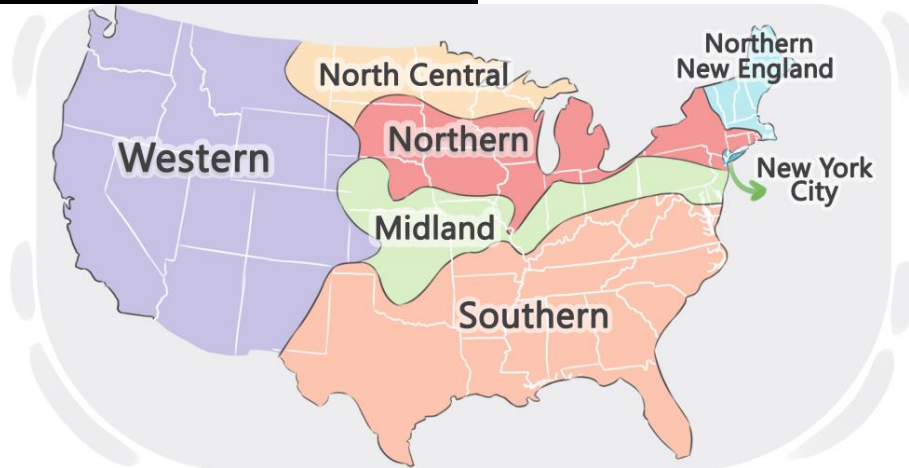
Dennis Franz: I'm going to ask for more money (?)

Host: But don't ask them so much or they'll kill you

Dennis Franz: Alright

Host: Do that for us, for the fans that are out there.

Unit 2 – Central North Dialect



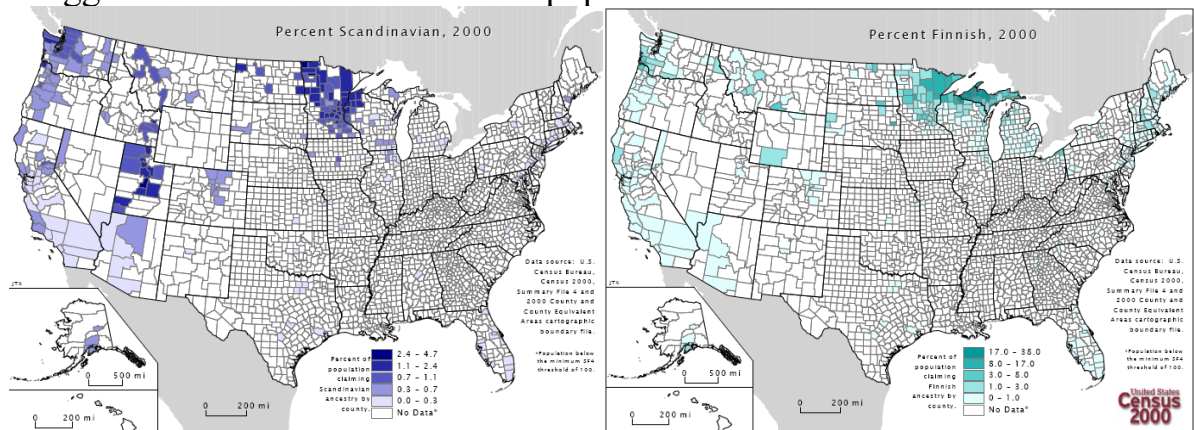
The map of dialects of North American English

Speaking section:

Ex 1: Are there any language stereotypes that are attributed to different regions of Russia? What are they?

Ex 2 R1: Watch the two Minnesotans talking. Have you noticed any peculiarities in their speech? What are your first impressions of their accent? Discuss in pairs.

Ex 3 Have a look at the two 2000 Census maps. What are the areas that have the biggest Scandinavian and Finnish population?



Scandinavian population (left) and Finnish population (right) in the US

Ex 4 R2: Watch the interview and answer the questions about life in the Upper Peninsula of the state of Michigan.

- 1) What attracted people from Finland to settle in the U.P.?
- 2) What are some kinds of activities people do in the U.P. during winter?
- 3) How does Camille's father handle the winter season?
- 4) When does winter begin and end in the U.P.?

Ex 5: What is the season you're mostly looking forward to? Why? What kinds of activities do you do during that season? Discuss in pairs.

Ex 6 R3: Watch the other section of the interview and choose a correct answer

1. What used to be the biggest industry in the UP?
 - a) Iron mining

- b) Cooper mining
 - c) Logging
 - d) Sawmills
2. What does Camille's father sell to other businesses in the state?
- a) First Aid supplies and kits
 - b) Fishing equipment
 - c) Logging machinery
 - d) Wood
3. How old was Camille's father when he started his business?
- a) 18
 - b) 35 y
 - c) 29
 - d) 27
4. Where did he work before starting his own business?
- a) Fishman
 - b) Logger
 - c) Factory worker
 - d) Sawmill operator

Ex 7: What was the profession you dreamed about when you were a child? Did your opinion change as you grow older? Why do you think you liked that profession back then? Discuss in pairs.

Ex 8 R4: Watch the video and pay attention to the features of the Wisconsin accent. What makes it similar to the Inland North Dialect? What are some vocabulary and grammar features she mentioned being used in Wisconsin? What piece of advice does she give to sound like a Wisconsinite?

Vocabulary section:

Ex 9: Read the first paragraph of the text and discuss the questions. Taking into consideration that Minnesota and Wisconsin belong to the same area as Chicago, in which ways do you think they're different from the NCVS area? In which way might the people talk there sound "quirky" to others?

Linguistics it's an area everyone has an opinion on, more specifically, the local dialects. What was the last time when someone tried to correct your speech or you had an argument with another person over how to pronounce a particular word correctly? I bet you have many examples of this kind. The same thing applies to the way people talk in Minnesota. Indeed, the Minnesota and Wisconsin way of talking is considered as quirky and quite distinct from other dialects in America.

Ex 10: Read the rest of the text about Minnesota and Wisconsin and mark sentences as true (T) or false (F). Provide an example from the text that gave you the answer.

	Dialects in the eastern and southern parts of the United States have had more time to evolve because of earlier colonization
	Minnesota and Wisconsin way of speaking is significantly influenced by immigration from Scandinavia and Germany

	The pronunciation of particular vowel sounds like the one in the word “Fargo” is an example of Northern Cities Vowel Shift when /o/ becomes /ɑ/
	The use of words “borrow” and “lend” in Wisconsin and Minnesota is influenced by French, since French settlers were one of the first ones to settle in the Great Lakes area
	The rapid settlement in such areas as Kansas and Colorado makes it difficult to distinguish their accent
	The language and culture are interconnected, with dialects influenced by the cultural backgrounds of immigrants
	States east of Mississippi have less of dialect variation when compared to the Midwest
	People want to drop their dialect features to avoid “standing out” when speaking

To find out what shaped the Minnesota and Wisconsin way of talking, let's start off with a bit of a general overview of American dialects. East of the Mississippi, you'll hear more variation than in the states of Westward expansion. In the East we can find **profound** differences in pronunciation, lexicon, and grammar as we **start off** with New England and move along the coast to the Southern states like Texas and Florida. The reason is, this part of the country was colonized first, so local dialects have had more time to develop.

Later on, as the US grew in population as a cause of the high birth rate and continuous flow of immigrants into the country, people mixed and preferred to drop the features of their speech that made them stand out. Simply speaking, people naturally don't want to sound wrong and **illiterate**, which is mostly **attributed** to people speaking with an accent, so they stop using pronunciation, lexicon and grammar features of their “native” accent. You'd be **hard-pressed** to tell the difference between someone from Colorado or Kansas because so many populations had mixed up by that point as those areas were settled during the westward expansion. People moving to the west of the country came from a wide range of states and countries. So, people living there ended up sounding pretty much the same because they didn't want to sound like a person from the American South or Scotland.

Minnesota and Wisconsin, on the other hand, experienced a strong influence of immigrants from Scandinavia, Finland, Germany and East European countries. That's why in this region it is not unusual to hear a weird mix of Minnesota English with some Finnish or Slavic languages.

On top of that, when you looked at the map in the beginning of the unit, you probably found that Minnesota and Wisconsin have the biggest Scandinavian and Finnish population in the country. So, with this in mind, as people moved in, they learned English and tried speaking it as their **primary** language, but they didn't always do it well. **Significant** Scandinavian and Finnish population helped to form some areas that were **predominantly** populated by immigrants, so people made the

same mistakes. German, Swedish, and Norwegian are all Germanic languages that have many similarities, even though they're not **mutually** understandable. Still, their phonology is quite similar, than, English and French, for example. That's why the way people talk in Minnesota might sound weird to the rest of America, but that German pronunciation sounds absolutely normal to Norwegians living down the street in **the Cities**.

Another example of German and Scandinavian influence on the language could be found in use of words "borrow" and "lend". The word "borrow" is similar to German "borgen", while "lend" is similar to Swedish and Norwegian "låna" and "låne" respectively, meaning both "borrow" and "lend" depending on the context. So a lot of people, particularly, elderly people, don't see the difference between English words "borrow" and "lend". Using "borrow" for both is the norm in **MN** and **WI**, and now you'll hear uncle Pete talking about borrowing someone his **snowblower**.

As we move on to pronunciation, you've possibly noticed that in Minnesota and Wisconsin they have a long "o" sound. It's not wrong, it's simply Germanic. Keep in mind that this area used to be predominantly populated by Scandinavians and Germans, so it sounds normal to them. To illustrate this, we're going to look at the town called "Fargo" in North Dakota. This place became well-known across America thanks to the film shot in Minnesota that is also called "Fargo". In General American, people tend to pronounce it with rounded lips when they say the "go" part of the word, whereas the locals would say "Fargooo".

Ex 11: With a partner, look at the highlighted words and phrases and guess what they mean. Match them to definitions given below

- | | | |
|----|-------------|---|
| 1 | _____ (n) | the area that unites two biggest cities of Minnesota - Minneapolis and Saint-Paul |
| 2 | _____ (v) | to start or cause to start in a particular way |
| 3 | _____ (adj) | main |
| 4 | _____ (n) | short for Minnesota and Wisconsin |
| 5 | _____ (adj) | shared in common |
| 6 | _____ (adj) | a noticeably or measurably large amount |
| 7 | _____ (adj) | having little or no education |
| 8 | _____ (n) | a machine for removing snow, usually from the sidewalk or driveway |
| 9 | _____ (adj) | experiencing a lot of difficulty |
| 10 | _____ (v) | to regard as a characteristic of a person or a thing |
| 11 | _____ (v) | to be prominent or conspicuous |
| 12 | _____ (adj) | felt or experienced very strongly or in extreme way |

Ex 12: Work in pairs. Answer the questions and use vocabulary from exercise 11 as you give answers.

Do you believe that artificial intelligence can bring a profound change in language learning in years to come?

When was the last time you were hard-pressed to make a decision between two equally appealing options?

What is the primary criteria for you when choosing a destination for vacationing?

Ex 13 R5: Watch a short clip section related to some commonly used phrases in everyday speech of Minnesotans and figure out the most common cases when these phrases are used.

You bet is

1. a traditional greeting used among friends and acquaintances. It's similar to saying, "Hello, how are you?" and is considered a polite and friendly way to start a conversation.

2. a Minnesota slang that is mostly used in situations when the speaker wants to disagree with someone in a polite way.

3. a common expression that is used to affirm agreement or used as a filler in cases when the speaker has nothing to say in response. This phrase suggests a mere presence of an opinion.

That's different is

1. a phrase that suggests that the speaker has an opinion different from the other person's but doesn't feel like giving a lot of details in order not to get them offended. This phrase is usually used when somebody is talking about something that is unique, unusual, unexpected, out of norm.

2. used in situations of a sudden change to avoid using strong language.

3. a way to show misunderstanding of what the speaker has just said.

Whatever is

1. often used in a passive-aggressive or dismissive manner. It can imply that the speaker is uninterested, unconcerned, or disagrees with what has been said, usually used when someone is annoyed or frustrated.

2. a synonym for "wow", "amazing".

3. a formal way to show agreement and approval of an idea.

Ex 14: Mingle activity. Get yourself a piece of paper and write down 4 things that you like doing and discuss that with the other students. The listener should express their agreement or disagreement using "You bet" or "That's different".

Ex 15: Work in pairs or teams of up to 4 students. Look through the excerpts and try guessing the meaning of the highlighted words that are used in the North Dialect.

1	John: Uff-da , I can't believe how much homework we have tonight! Emily: I know, right? It's overwhelming. I feel like drowning in assignments.
2	Alex: Ope, let me squeeze right past ya . I wanna grab that book up there. Sarah: Yeah, alright. It looks dangerous, if I were you, I'd get myself a ladder.
3	Lisa: Oh, for (fer) cute! Look at this adorable puppy! Matt: Yeah, he's the cutest thing 'n so
4	Amanda: Sorry, ope. Let me squeeze right past ya . I need to get to the front of the line to buy those concert tickets. Mike: Yeah no yeah. Go ahead.

5	Sarah: Ish da! I found a hair in my soup! Waitress: Oh, I'm so sorry about that. I'll bring you a fresh bowl in a couple two three minutes.
6	Tom: I'm heading up north for the weekend. Do you wanna join? Emily: Yeah no .
7	Greg: I can't believe how crowded this event is. People keep trying to budge in line. Emily: Yeah, it's pretty annoying when folks don't wait their turn.
8	Dennis: I can't believe they ran out of tickets to the concert again. I've tried getting in there 3 times with no success! Alex: I guess we might go somewhere else to hang out. Dennis: Yeah, no for sure . Let's go to the amusement park then.
9	Mark: I'm gonna go to the Piggly Wiggly . Do ya want me to grab somethin' for ya? Like cookies, chips and stuff? Fred: You betcha! Get me some pop please.
10	Mike: Geez, Louise , I can't find my car keys anywhere! Peter: Oh for (fer) Pete's sake , not again. Check your jacket pocket.
11	James: Come 'ere once real quick . I've got somethin' for ya. Emma: Holy cow/Holy buckets! Where'd you get that bag? Did you find it in the Cities ? James: You bet . The bus on our way to Minneapolis broke down and we were waiting for a pick up for an hour. Emma: Cripes! James: Getting back home wasn't easy either, dontcha know?
12	Andy: I know that I called the wrong number, but since we're on the line, how are ya? Jerry: I kinda tried to mow my lawn and you called me. To answer your question, fair midland and you?
13	Amelia: (excitedly browsing the store) Oh, look at these shoes, Olivia! Aren't they fabulous? And this dress, it's stunning! Olivia: (impatiently checking her watch) Oh for cryin' out loud , Amelia. We're supposed to be at the meeting in 20 minutes, and we're still shopping? I mean, you're always wasting a lot of time in this mall. Amelia: (still engrossed in the store's offerings) Well, I just find everything so interesting, you knoo? Just look at this pumpkin styled dress... and this incredibly weird looking hat with a ball on top! I'll go to the fitting room and get back real quick Amelia gets back and says: I look incredible, er' no? Olivia: That's that's...hmmm interesting . Yeah no you look fabulous, let's rush to the meeting, we'll get back here in the evening. Amelia: I feel kinda thirsty, I'm gonna go to <i>the bubbler</i> . Would you wait real quick?

Ex 16: Match the highlighted words from exercise 15 to their definitions in

- 1 _____ (phr.) – a way to say «Fine» when somebody asks «How are you?»
- 2 _____ (phr.) – used to show surprise or shock
- 3 _____ (n) – refers to metropolitan area that combines Minneapolis and St. Paul. The residents are usually called «612er» because of the zip code.
- 4 _____ (phr.) – a way to say «sorry» or «excuse me».
- 5 _____ (v) – to cut in line
- 6 _____ (phr.) – used to react when someone says something outlandish or extremely shocking
- 7 _____ (phr.) – used to show irritation or annoyance at something
- 8 _____ (phr.) – anything that's located to the north of your location, very similar to southern «over yander»
- 9 _____ (phr.) – used to replace strong language
- 10 _____ (phr.) – often is used at the end of a sentence or a story to confirm that the listener got your story
- 11 _____ (phr.) – Wow!
- 12 _____ (phr.) – usually goes with «Ope» and is a way to say «sorry» when you try to get by someone
- 13 _____ (phr.) – gross. Something is distasteful or disgusting. Norwegian origin.
- 14 _____ (phr.) – you're not quite sure what to say or a passive-aggressive way to show your disagreement
- 15 _____ (adv) – anyway, anyhow. Often is used when someone wants to leave the party.
- 16 _____ (n) – grocery store in Wisconsin. Often times is used instead of saying «I'm going grocery shopping». Sometimes is shortened to «pig».
- 17 _____ (n) – a way to soften request

YEAH NO YEAH CORNER

In Midwest people don't always say what they actually mean. Mostly, locals try to be polite in all the cases and have different ways to soften their request, when expressing their opinion, including saying «Yes» or «No».

Yeah no yeah - Yes	No yeah no – something terrible happens and a person is being asked «Are you okay?». The person feels terrible and would use this phrase as a response.
Yeah no - No	Yeah no for sure – Definitely

Ex 17 R6: Watch the video showcasing the «power of the negative» deployed in various situations and answer the questions.

What is the reason for using negatives to express positive feelings?

What does «not too bad» mean in Minnesota?

How do you express when you feel better than average in Minnesota?

What's the difference between «not too bad» and «not too good»?

Ex 18 R7: Watch the stand-up clip of Rob Brackenridge and answer the questions.

What does Rob prefer to call the way people talk in Wisconsin?

What's the meaning and use of “real quick once” in North Dialect?

What is the term used to refer to traffic signals in Wisconsin?

What is ‘er no factor according to Rob? When do people use this phrase?

How does Rob refer to a group of people consisting of more than 2 people?

How does he describe the Shakespeare festival in Wisconsin?

Phonetics section:

Ex 19: Discuss in pairs. What are some word fillers do you use when having a conversation?

Ex 20 R8: Watch the video excerpt about Minnesota accent and check the facts that are mentioned about it as true (T) or false (F).

	Many Americans have quite stereotypical understanding of the way people talk in Minnesota
	The main features of Minnesota accent is the preservation of diphthongs /ei/ and /ou/ in words like “face” and “goat”
	Some features of Minnesota accent can be found in Wisconsin, Michigan, North Dakota and Iowa
	The oral posture of Minnesota accent is pretty closed with active use of lips, but the jaw by and large stays in the same place when speaking
	The American English that is spoken by the Dakota, Nakota, Lakota people is characterized as syllable-timed
	Intonation and pitch in Native American English starts higher than in General American
	The purpose of Native American Boarding Schools was to help the natives to assimilate into the White society
	Kids were not allowed to speak their native languages when in school
	Upon arrival of European settlers in North America there were 200 indigenous languages
	Later on, 123 languages disappeared since young indigenous people are more inclined to use English and see no use in learning their native language

Ex 21 R9: What else do you learn about intonation patterns that are present in North Central dialect?

Ex 22 R10: Watch some examples of strong Minnesota accent and notice how they pronounce the words listed here.

1, Hamel, MN - “rolling”, “Minnesota”, “nowhere”, “you know”, “about”, “you betcha”

2, Oconomowoc, WI - “Menasha”, “man”, “not”, “stopping”, “the”, “stop and go light”

3, Movie Fargo, MN - “yeah”, “lake”, “police”, “going”, “kind of place”, “only”, “understand”, “dead now”, “so”, “don’t”, “nothing”, “that”, “good”, “right that lake”, “this guy”, “funny-looking”, the use of “she” instead of “it” when talking about the weather

Ex 23: Look through the following sentences and try reading them applying the pattern of North-Central Dialect

Yeah, lake, there, funny-looking, place, don’t you know >>> "YEAH, that LAKE over THERE? It's a kinda FUNNY-LOOKING PLACE, DON'T YOU KNOW?"

Walking, road, then, this, thing >>> I was WALKING in the middle of the ROAD and THEN I saw THIS THING.

Yeah, betcha, take >>> YEAH you BETCHA I’ll TAKE the lime jell-o with the carrots in it.

Three >>> Two, four, THREE, THREE. THREE, seven. (phone number)

Yeah, you know, go, fishing, the, lake, boat >>> Oh, YEAH, YOU KNOW, Derek, I’m gonna GO FISHING up at THE LAKE and get in the BOAT. Not a good fish up there, you know

Menasha, pulled, man, not, stopping, the, stop and go >>> in MENASHA today, police PULLED over a MAN from Ashwaubenon for NOT STOPPING at THE STOP and GO light.

Ex 24 R11: Watch the interview with Keely Walter about the Midwest accent and answer the questions.

What are the features the Minnesota accent is known mostly for?

What’s the difference in oral posture of Minnesotans and Wisconsinites?

What is one of the biggest signifiers of the Minnesota accent?

Ex 25 R12: Listen to the recording and answer the questions.

1. How big is the family of the speaker?
2. How old was the speaker at the time they had to move?
3. What was the reason for moving to the other house? Where did his family move?
4. What was the problem they experienced at the time of moving out of the house? How did they deal with that issue?
5. How does the speaker describe the accent in the northern part of Minnesota?
6. What is the part of Minnesota that according to the speaker’s experience has the most «thick» accent?
7. What are some pronunciation features of Minnesota accent he mentioned in the interview?

Ex 26: Work in pairs and summarize all of the Central North Dialect features in the table below using «X».

NCVS (raising of /æ/ before /g/ and /ŋ/ like in bag)	Goose fronting	/oo/ and /ei/ monoph- thongization	Canadian Raising (like in fire, tiger)	AI monoph- thongization	TH-stopping (/ð/ and /ø/ become /d/ and /t/)
Cot-caught merger	Mary- merry- marry merger	Pin-pen merger			

Phonetics analysis project

Ex 27: Work in teams of 3 to 4 students and watch one of the excerpts from the movie Fargo. Identify key Central North Dialect features in the script by using IPA symbols to show the deviation from General American. Then, try shadowing the excerpt keeping all of the dialect features that you found. Every team will present the result next week.

PHONETICS RESEARCH PROJECT SCRIPT FOR CENTRAL NORTH DIALECT AREA (THE FARGO MOVIE)

Scene 1

Marge: Mr. Lundegaard, sorry to bother you again. Can I come in?

Jerry: Yeah, no. I'm kind of, I'm kind of busy here.

Marge: I understand, I'll keep it real short then. I'm on my way out of town, but I was wondering. Do you mind if I sit down? Carrying a bit of a load here.

Jerry: No.

Marge: Yeah, it's this vehicle I asked you about yesterday. I was just wondering.

Jerry: Yeah, like I told you we haven't had any vehicles go missing.

Marge: Okay. Are you sure? Because I mean, how do you know? Because the crime I'm investigating. The perpetrators were driving a car with dealer plates and they called someone who works here. So it'll be quite a coincidence if they weren't, you know, connected.

Jerry: Yeah, I see

Marge: So how do you...Have you done any kind of inventory recently?

Jerry: The car's not from our lot ma'am.

Marge: But how do you know that for sure without doing the...

Jerry: Well, I would know. I'm the executive sales manager.

Marge: Yeah, but I understand

Jerry: We run a pretty tight ship here

Marge: I know, but...well, how did they establish that, sir. I mean, are the cars counted daily or what kind of a routine here?

Jerry: Ma'am, I answered your question.

Marge: I'm sorry, sir?

Jerry: Ma'am I answered your question. I answered the darn...I'm cooperating here and there, there's no uh...

Marge: Sir, you have no call to get snippy with me. I'm just doing my job here.

Jerry: I'm...I'm not uh...I'm not arguing here, I'm cooperating and there's...we're doing all we can.

Marge: Sir, can I talk to Mr. Gasterson?...Mr. Lundegaard

Jerry: Well, heck. If you want to if you want to play games here, I'm working with you on this thing here, but...okay, I'll do a damn lot count

Marge: Sir, right now?

Jerry: Yeah, right now. You're darn tooting. So damn...important to you

Marge: I'm sorry sir

Jerry: Oh what the cripes....Jeez!

Marge: Oh, for Pete's sake! For Pete's sake, he's fleeing the interview, he's fleeing the interview....oh how am I getting the outside line here?

Unit 3 – Midland



The places with strong Midland dialect are red dots. Yellow dots - South Midland that exhibits some features of Southern Dialect. Blue dots - North Dialect region (NCVS).

Speaking section:

Ex 1: What is it about horror movies that both attracts and repels people? Can you share your personal experience with horror films, discussing what draws you to them and what, if anything, makes you hesitant or scared to watch them? Additionally, do you think there are any psychological or emotional benefits or drawbacks to watching horror movies, and how do they compare to other genres of film?

Ex 2 R1: Watch the video about 50 people from 50 states share their tips on how to fit in with the locals. What are some of the tips that you liked?

Ex 3 R1: Look through the cards with state names on them. Listen and write down the tips that are mentioned for a particular state.

Ex 4: Mingle activity. Walk around the classroom and share with others what was the tip for your states.

Ex 5 R2: Watch a section of the documentary “Do you speak American?” featuring John Simon and Jesse Sheidlower, a lexicographer and answer the questions.

What does John Simon fear will happen to American English if it continues to flunk the rules of syntax and grammar?

How does John describe the state of American English today?

Why would the Oxford Dictionary need a full-time office in New York City?

What are some magazine titles that Jesse Sheidlower is using in his research?

Does finding a new word being used in a magazine article mean that it’s going to be recognized by the dictionary?

According to Jesse, what’s the use of reading all of these magazines for lexicographers?

Ex 6: Are there any changes that you’ve observed taking place either in the Russian or English language recently? What’s your attitude to them? Do these changes do more good or harm to the language we speak? Discuss in pairs.

Ex 7: Have a look at these words that are new to the English language and try giving them a definition as well as rewrite the following sentences using them.

bingo card (n)

mid (adj)

goated (adj)

padawan (n)

doggo (n, adv)

on one’s bingo card

lie doggo

While most of our panelists only jog, run, or hike with their pups on-leash, a couple of our testers often let their dogs run free when there are fewer people or cars around.

Lucan said that he would "lie doggo for a bit", and nothing has been heard of him in the past thirteen years.

The Disney+ series expands on the story of Jedi knight Obi-Wan and his former apprentice Darth Vader.

I’m pretty sure nobody expected «global pandemic» back in 2016...

Most people probably don’t consider getting struck in the forehead with a microphone at a 50 Cent concert as a possible scenario, but one woman who attended the rapper’s recent Los Angeles show is checking it off.

Sometimes the most unexpected casting choices for comic book movies are the best ...

The album is really good. My favorite is "Anti-Hero" because it's amazing, but every song is still great.

The PlayStation showcase was average. After two years, it should have had more punch.

Who do you think is the most «average» team in the NBA? ... For me, it's the Pacers. I just completely forget they're around because they're not terrible, but also not good either.

Ex 8: Have a look at the photos of Lady Gaga and Jimmy Fallon. Have you seen any TV shows or films featuring them?



Ex 9 R3: Watch a short clip of Jimmy Fallon interview Stefani Joanne Angelina Germanotta (Lady Gaga) and find true (T) and false (F) statements.

	Stefani loves watching scary things because she finds it relaxing
	Lady Gaga's friends think that watching scary movies is a great thing
	Jimmy's favorite show is Dateline
	Lady Gaga describes the show "Snapped" as the one where women kill their husbands
	The women in the show "Snapped" never get caught for their murderers
	She compares watching scary movies to having a nice cup of tea
	She dislikes the art of Darkness
	She went to music school for 10 years
	Lady Gaga decided to become a singer because she failed at the acting auditioning

Glossary: **to jump the gun** - to act, move, or begin something before the proper time

Ex 10: Have a look at the quote below and discuss whether you agree with it or not. Has it ever happened to you that failure at doing something helped you succeed or make the right decision later on?

"Most great people have attained their greatest success just one step beyond their greatest failure" - Napoleon Hill

Reading section:

Ex 11: Work in groups of four students and search some facts about a Midland state of your choosing. Share your findings with your team.



Missouri River, Missouri



Somewhere in Indiana

Kansas City is a part of Missouri, not
Kansas

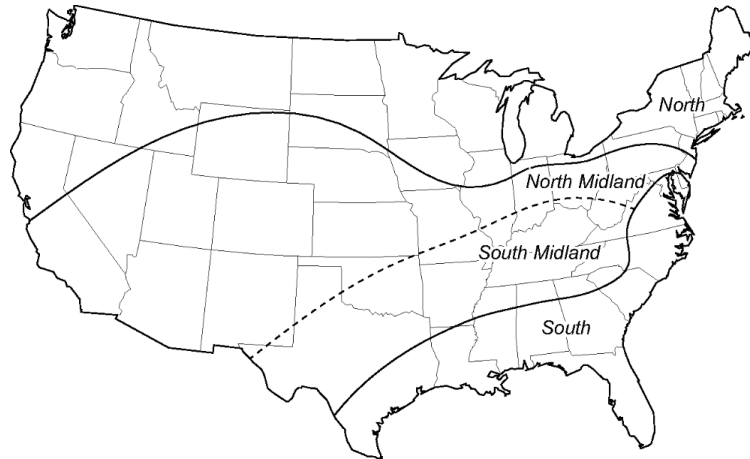
Pontiac, Illinois

Ex 12: Read an article about the history and cultural significance of the Midlands, answer the questions after reading, and find evidence in the text.

The term “Midland” was first used in the 1890s, but the borders of the dialect area were only defined by 1949 by Hans Kurath based on criteria of lexis being used. At that time, the Midland dialect region included Pennsylvania, Appalachian areas of Kentucky, Tennessee, and entire West Virginia. Later on Kurath identified two subdivisions within Midland - South and North Midland (see the map below) since the Northern Midland shared more features with the Inland North Dialect and the Southern Midland had more in common with the Southern Dialect. By 1960 Kurath and some other scholars claimed the entire Midland dialect region nonexistent and considered it to be the extension of the North and the South using only lexical approach in their research. This debate over Midlands continued when William Labov in the 1990s re-identified the dialect region based on phonological features where a great deal of Southern Midland is now a part of Southern dialect. On top of that, Pennsylvania, the region where Midland dialect emerged in the first place, developed Western Pennsylvania and Philadelphia accents that effectively made it distinct from the rest of the Midland.

The Midland Dialect Region currently lies between two well-defined dialect areas - the North and the South. The boundaries of the Midland dialect are still constantly changing since it experiences a lot of influence from the North and from the South. At the same time, some linguists point out some rapid undergoing changes in several Midland subregions starting in the middle of twentieth century up to this day (Saint Louis corridor). As of the beginning of the twenty-first century, the Midland dialect is often labeled as “standard” or “General American”. Most Americans view this dialect as being “accentless” American speech thanks to the absence of pronounced regional features that other dialects have and its use on TV shows, radio and the Internet. It’s not surprising that the Midland dialect is

spreading across America and can be found outside of its core states, like in the city of Charleston, North Carolina, Texan cities of Abilene, Austin and Corpus Christi, and in southern Florida.



The map showing the borders of the North and South Midland subregions of the Midland in before 1960s

Questions:

- 1) How has the recognition and definition of the Midland dialect region changed over time?
- 2) What was the criteria that Hans Kurath used when shaping the boundaries of the area in the 1940s?
- 3) What were the subdivisions of the dialect that were recognized later? What was the necessity to divide the Midland?
- 4) What were some areas separated from the Midland dialect region in 1990s research by William Labov?
- 5) Why do Americans consider the Midland dialect to be “accentless”?
- 6) Can you name some cities outside the Midland region where the Midland accent is found?

Grammar section:

Despite the fact that Midland dialect lacks vivid regional phonological and lexical features, it has some grammar deviations that are considered incorrect in other dialect areas of the United States. The scholars account for up to 17 grammar-related features of this dialect. We’ll have a look at some of them.

Positive “anymore”

is used in affirmative contexts with meanings similar to “nowadays”, “from now on”, “now”. So, it can be used only with Present Tenses. Since, “positive anymore” is also found in Ireland, we assume that this is the result of Irish influence.

Compare:

GA: I don’t go to the movies anymore.

Midland: The tickets are cheap anymore, so we can easily afford going to the movies regularly.

The research of 2016 conducted in the state of Missouri shows that the locals find positive anymore “well established, though controversial”.

Source: <https://ygdp.yale.edu/phenomena/positive-anymore>

Ex 13: Rewrite the following sentences using positive “anymore”.

1. Fast food is so convenient nowadays that I find myself eating it quite often.

2. People don't write letters that often these days.

3. I didn't eat meat before, but now I do.

4. Everything we do right now seems to have been done in a hurry.

5. Nowadays people would rather read an article on the Internet than go to the library.

Constructions “like/need/want + past participle”

are used to substitute the passive voice. The most frequent verbs in use are “need” and “want”. Sometimes in this kind of construction the use of “by” is possible to refer to an agent.

Compare:

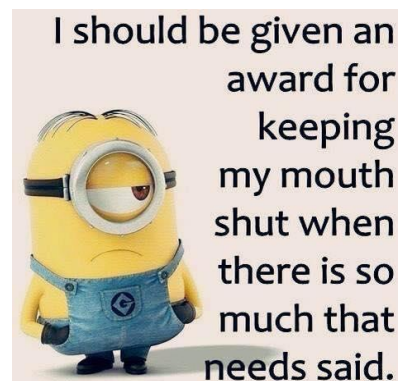
GA: The car needs to be washed by John. / So much needs to be said.

Midland: The car needs washed by John. / So much needs said.

Ex 14: Have a look at the maps showing the frequency of “like/need/want + past participle” use in the United States. Go to and scroll all the way down to “Recent Survey Results” map at: <https://ygdp.yale.edu/phenomena/needs-washed> and tell what is the most acceptable verb to be used with this construction according to the survey. Also, notice the states where this construction is considered correct the most.



Advertisement billboard in Camp Hill, Pennsylvania (source: <https://ygdp.yale.edu/phenomena/needs-washed>)



A meme example found on the Internet (source: <https://ygdp.yale.edu/phenomena/needs-washed>)

Ex 15: Correct the following sentences.

1. This order needs delivered by midnight. Otherwise, we won't get a tip.

-
2. This little baby wants given a toy truck.

 3. Does you house need painted?

 4. The cookies need eaten by someone, but nobody wants to do it.

 5. The horror movie needs watched by someone brave, not me.

 6. That kid is a risk taker. Sure thing, he likes taken to the amusement park on weekends.

All the + comparative

used in the same way as “as adjective as” or “as much comparative adjective as” when followed by a subject. This grammar construction originated in the US, because it’s nonexistent in other World Englishes. At the same time, Crozier believes that Scots-Irish immigrants brought “all the + positive” (All the pretty horses), which then developed into “all the + comparative” in the US.

See the map at: <https://ygdp.yale.edu/phenomena/all-the-further>

Compare:

GA: I drove as fast as I could.

Midland: I drove all the faster I could.

GA: This is as much comfortable as it gets.

Midland: This is all the more comfortable it gets.

Ex 16: Fill the gaps using “all the + comparative”.

1. I tried _____ (hard) I could.
2. I think I run _____ (fast) I could to impress the audience. That’s how I broke my leg. Hasty climbers have sudden falls, as they say.
3. Today’s weather is _____ (cold) it was yesterday.
4. That’s _____ (tall) building I’ve ever seen in my life.
5. Is that _____ (good) you can climb?
6. The movie was _____ (exciting) I hoped.
7. We value _____ (safe) environment at your workplace we can provide.

Alls + subject + verb

the same as “All that + subject + verb”, usually followed by **is** or **was**. This noun phrase is usually used where we expect to see pseudoclefts (a clause that begins with wh word in subject position and followed by the verb “be”).

Compare:

GA: What Greg received in the Post Office was a letter from his bank.

Midland: Alls Greg received in the Post Office was a letter from his bank.

There’s an ongoing debate over the origination of this noun phrase and the meaning of “s” that is attached to “all”. Some scholars believe it to be a reduced

form of “is”, or “as” like in some dialects in England (Eg. All as I know...). Ellen-Contini-Morava says that it might be the German word “alles” and Judy Delin suggests it’s related to American construction like in “You just need to do it, is all”.

Source: <https://ygdv.yale.edu/phenomena/all-construction>

Ex 17: Rewrite the first sentence where “alls” is used to a pseudo cleft sentence.

1. Alls he was excited about when he opened the mailbox was an invitation to the wedding.

2. Alls she was asking about was to be a bit quite for 5 minutes.

3. Alls he’s looking for at the moment is an overhead projector.

4. Alls I want to do is have fun.

5. Alls I want to say is let’s go to the lab and figure out what happened there.

6. Alls they recommend doing is not valid, since they’ve never experienced that issue.

Whenever conjunction

is used to mean “when”, “at the time that”, and “as soon as”. It usually introduces a one-time occurrence in the past, though, sometimes it’s used for regular actions and when we want to emphasize the duration of an action. This conjunction has Scots-Irish origin.

Compare:

GA: I cheered last Saturday when I won the award.

Midland: I cheered last Saturday whenever I won the award.

Ex 18: Write five sentences that are true for you using the “whenever” conjunction.

Speaking section:

Ex 19 R4: Watch the video and tell whether you ever had a conversation go like this in life. Share your story. What did you try to tell? Were you the first to give up and start listening to the person that tried talking to you?

Ex 20: Work in pairs and role-play nonsense dialogue using some features of Midwest communicative behavior (saying phrases like: Ope, sorry; I insist; You bet; Sorry, go ahead and others that you can think of).

Vocabulary section:

Ex 21 R5: Watch the video about the importance of grapholect and answer the questions.

1. Where and why did they set up grammar hotlines?
2. Who manages the original grammar hotline?
3. Who has called the grammar hotline in the past?

4. How do dialect and grapholect differ?
5. How many dialects of English do exist worldwide?
6. What's the importance of grapholect for the English language?

Ex 22: Do you think that some people in Russia are as much concerned over correct use of language as people in America? If such kind of grammar hotlines were established in Russia, do you think many people would use them? Discuss in pairs.

Ex 23: Work in teams of 3 to 4 students. Look through the excerpts and try guessing the meaning of the highlighted words that are used in some parts of the Midland dialect.

1	David: How do you know Charles? Jessica: Oh, I met him at the State Fair in Missouri, but actually he's Hoosier , he's from Indiana.
2	*at the store* Sarah: Hey, Rick, can you grab a buggy for us? Rick: Are we going to buy a lot of stuff? Sarah: You question it? Of course, you got paid today, right? Rick: Alright, let's do it quick.
3	Thomas: This comedy is a real gut-buster ! Linda: Oh yeah, I laughed through the whole movie. It's been a long time since I worked on strengthening my core, if you know what I mean.
4	Karen: She's so nebbby , always asking questions that are not her business. Jessica: Yeah, she can't help herself, always nosy.
5	Elizabeth: Yinz gonna go to the Naptown tonight? Joseph: Nah, we weren't planning at least. Are you up to something? Elizabeth: I suggest that we go to that new restaurant which opened last week. What do you think? Patricia: Sounds good to me. I bet it's quite expensive there right now. Elizabeth: Don't worry, it'll be a Dutch-treat .
6	Mary: Jeet ? Richard: Are you kidding me? We've got a can of pop and a slice of moldy cheese, that's all.
7	Joseph (struggling to open a stuck jar): You dirty dog! Mary: Need any help? Joseph: Do what now? Mary: I said, do you need any help? Joseph: Yeah *Mary opens the jar and says*: There ya go
8	Jennifer: I've been working on this project for hours, and it's so complicated. Nancy: Come on! You've got a couple of hours before the deadline, just git along .
9	Jessica: I've got around your puppy chow . Come here a minute .

	Thomas: Thanks, it's pretty near (purtnear) noon and I haven't eaten anything yet.
10	Rick: Where's my toolbox? Richard: Ope , sorry. I moved it a bit. It's back behind the workbench.
11	Jennifer: I tell ya what , I always get the hardest tasks to accomplish here in the office, but I don't get promoted Nancy: Sounds like you're sucking left hind tilt .
12	Karen *drops her phone on the floor and says*: Dad burn it!/Shoot fire and toe!/Crime in Italy! Elizabeth: What happened? Karen: I dropped my phone and now it's scratched all over the place.
13	David: My mamaw told me that we should dig up the potatoes over yonder. Thomas: Sure enough? The last time you told me to go and grab some tomatoes so it turned out to be our neighbor's garden. Actually, I'm very tired right now. Let's go to the house . David: If we finish today, probly (proolly) she'll let us relax Monday (Mondee, other days are pronounced in a similar way).
14	Patricia: I'm gonna go to the Kroger's . Anything I can get for (fer) ya? David: Yeah, get me a can of pop/coke .
15	Albert: We should save money and invest. Nancy: Or should I say, "you" should save money? You got a mouse in your pocket or something?
16	Fred: How's your new painting coming along? Ashley: It started well, but halfway through, something went cattywampus , and now I have to start over.

See the next page for word-definition match >>>>

- 1 _____ (possessive case) – is attached to all store names that are of their founder's.
- 2 _____ (idiom) – a way to say that somebody doesn't have their own opinion or when one uses pronoun «we» to get others involved in something involuntarily.
- 3 _____ (n) – refers to the person who is Indiana native.
- 4 _____ (n) – grandmother.
- 5 _____ (n) – used to describe something that is very funny.
- 6 _____ (adj) – a person that is very «nosy» and doesn't mind their own business.
- 7 _____ (phr.) – is used instead of «behind» (mostly Indiana).
- 8 _____ (idiom) – we're done with the work.
- 9 _____ (phr.) – used to replace strong language (multiple options)
- 10 _____ (phr.) – uneven, messed up, when something goes wrong.
- 11 _____ (idiom) – getting less than you deserve.

- 12 _____ (phr.) – similar to MN/WI phrase «come ‘ere once real quick».
- 13 _____ (phr.) – I beg your pardon/What are you talking about?/a way to express disagreement over someone’s statement.
- 14 _____ (phr.) – shortened version of «Did you eat yet?»
- 15 _____ (n) – to split the bill/to go Dutch.
- 16 _____ (n) – similar to Central North phrase «Uff-da».
- 17 _____ (v) – to get ready
- 18 _____ (v) – move, keep going
- 19 _____ (n) – a snack that is in other areas of the US is called «Muddy Buddies». It’s a sweet and crunchy snack made from Chex cereal coated in a mixture of melted chocolate, peanut butter, and powdered sugar.
- 20 _____ (idiom) – about / almost

Ex 24: Web research project. What do you think the phrase “I don’t care to” mean? Use the following examples to help you guess the meaning.

- *Can you help me out with moving in a new house, please?*

- *I don’t care to*

- *Thanks*

////

- *Do you want me to get you a cup of coffee?*

- *I don’t care to*

- *With milk?*

- *Yeah*

Now go and search for possible meanings of “I don’t care to” on the Internet. Work in pairs. Alternatively, use the following links to get started:

<https://www.knoxnews.com/story/entertainment/columnists/sam-venable/2017/08/06/dont-care-explain-expression/534724001/>

https://www.phrases.org.uk/bulletin_board/53/messages/1097.html

<https://www.grammarphobia.com/blog/2016/03/i-dont-care.html>

Phonetics section:

Ex 25 R6: Watch the video about some facts related to the state of Indiana and choose and answer (A-D). Sometimes more than one option is possible.

1. How does the interviewee describe the topography of Indiana?
 - a. Hilly
 - b. Mountainous
 - c. Rocky
 - d. Flat
2. What is the capital city of the state of Indiana?
 - a. Lafayette
 - b. South Bend
 - c. Indianapolis
 - d. Columbus
3. What is the main industry in small towns in Indiana?
 - a. Coal mining

- b. Fishing
- c. Manufacturing
- d. Agriculture
- 4. How does the interviewee describe people of Indiana?
 - a. Rude
 - b. Unfriendly
 - c. Humble
 - d. Arrogant

Ex 26: If you were invited to the interview like the one you've watched, how would you describe the Tambov oblast? If you were in other places in Russia, describe them covering the following points:

- the region's Geography or some prominent geographical features;
- the region's capital and its transport infrastructure;
- the economy and main industries;
- if possible, some other major cities in the area;
- culture and places to visit.

Ex 27 R7: Watch the video showing how people in Indianapolis say different words and pay attention to some of the phonetic features that are present in their speech. Jot them down with word examples.

Ex 28: Work in groups of 3. Why do you think people in the Midwest add <'s> when referring to companies, and stores, in particular?

Ex 29: Web research project. Look up on the Internet as to why people add <'s> to the store and companies names (Eg. Kroger - Kroger's, Ford - Ford's). Note the places and peculiarities of the <'s> use in spoken language. Were your suggestions right? Alternatively, use the following links to learn more:

<https://www.cincinnati.com/story/life/2022/08/26/why-do-we-add-s-kroger-answer-after-joe-burrow-ad/65420289007/>

<https://styleblueprint.com/everyday/why-do-people-add-s-to-the-end-of-words/>

<https://boards.straightdope.com/t/its-not-kroger-its-krogers-anyone-else-do-this-with-store-names/239415>

https://www.reddit.com/r/linguistics/comments/5iblm5/why_do_people_ofte_n_pluralize_the_name_of_grocery/

Ex 30 R8: Watch the video about culture and traditions in the state of Indiana and check the facts as true (T) or false (F)

	Indiana is very diverse in terms of religion
	People have parties in Indiana mostly in Winter
	Sporting events are not a big deal in Indiana
	They celebrate Indianapolis Colts and Indy 500
	The Indy 500 event can take 100.000 visitors
	Over a million people come over to see the Indy 500 in the suburb called "Speedway"
	People in Indiana don't feel that patriotic about their country because

	people felt indifferent to September 11th terrorist attacks
	In Indiana the state provides support only to the people that are well-off
	They don't have a lot of things going on in the state of Indiana with the exception of sports events

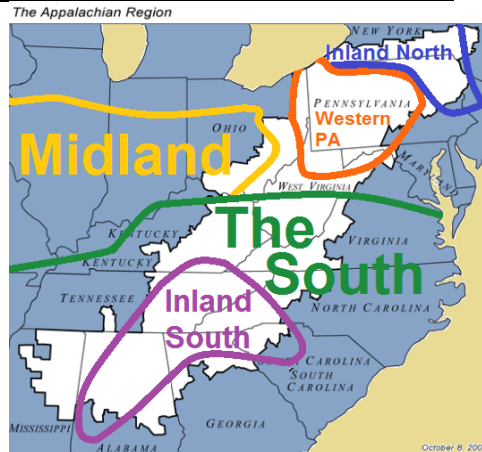
Ex 31: Discuss the cultural and sports events that take place in the place where you live. Do you attend a lot of them? What do you like about them?

Ex 32 R9: Test your ear special assignment. Listen to the following dialogue. Listen to it all the way through. Then, listen to separate sentences and write them down as you hear them.

Name: _____

Ex 32 R9: Test your ear special assignment. Listen to the following dialogue. Listen to it all the way through. Then, listen to separate sentences and write them down as you hear them. Each line is one sentence or exchange.

UNIT 4 – WESTERN PENNSYLVANIA PT. 1



The map showing the boundaries of Western Pennsylvania dialect/accent.

Reading and speaking section:

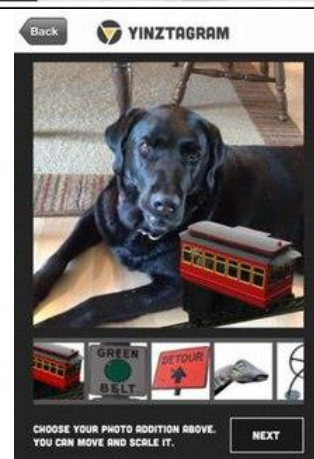
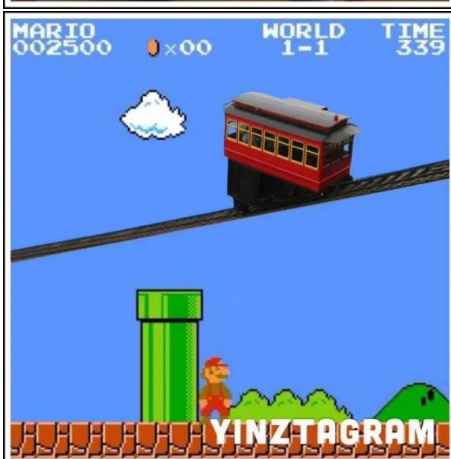
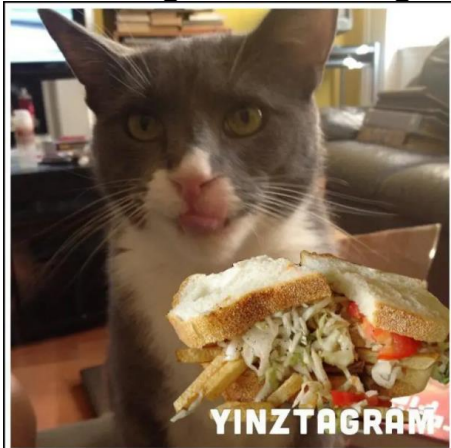
Ex 1: How much time do you spend on social media? What are some creators you follow on social media? What sort of things do you post yourself? Work in pairs and discuss.

Ex 2: Have a look at the app logo and say what do you think this app is and what do you think might be unique about this app?



Ex 3: Read the first paragraph and find out if you were right. Look at the highlighted words and tell what you think they mean.

PITTSBURGH (KDKA) - There are all sorts of cell phone apps specifically for people here in Pittsburgh, but one is getting a lot of attention. More and more people are using an app called Instagram **to decorate** and post pictures online. Now, there's a **spinoff** of that app that is just for Pittsburghers called Yinztagram. It lets you add your favorite Pittsburgh icons to your favorite photos. "You can add things like a Primanti's sandwich, or the bridge, **the Green Belt sign**, the Incline, that sort of thing," Matthew Pegula said.



Some picture examples from Yinztagram (source:

<https://patch.com/pennsylvania/chartiersvalley/show-us-your-best-yinztagram>)

Ex 4: What kind of applications do you use to decorate your photos? Is there any particular filter or prop that you use frequently?

Ex 5: Read the second section of the text and answer the questions

Who is the creator of the app and what is their background?

What prompted them to code the app? Whose idea was it?

What were the initial expectations of the app creators regarding its use?

Pegula, a local software engineer, created the app after getting a text message from his friend.

"It went from me sending Matthew a message asking if he can make an app to maybe a day later Matthew sending me a picture of his wife, Holly with Rick Sebak," Drew Von Arx said.

A brainstorming session during

How does Pegula feel about other people using his app?

What were some new icons were to be added to the app in the upcoming update?

happy hour, followed by hours of work resulted in what has become a free and popular app.

"It really snowballed quickly and it's really cool to see people you don't know using this application that you made and really enjoying it. So, that's really great," Pegula said.

"I thought that maybe our circle of friends would use it and maybe e-mail their families and that would be the end of it," Von Arx said.

It has spread far beyond friends and family and it will continue to expand.

In fact, sometime this week with Apple's approval, an update will be available which will feature brand new icons.

"The new ones this week are the Cathedral of Learning, the Zoltan, the Z from the Pirates and a PAT bus," Pegula said.

Pegula said he is also in talks with Eat'n Park to add the Smiley Cookie.

Ex 6: If you were to code a similar app for the Tambov region, what celebrities and landmarks would you let the users decorate their photos with? Discuss in small groups of 3-4 students.

Grammar section:

Ex 7R1 (needs washed): Listen to a short podcast about the grammar construction "need+V3" and answer the questions

- 1) Where is the construction used in the US?
- 2) What are the regular alternatives to this construction in standard English?
- 3) What's people's attitude towards speakers that use "needs+V3" construction?
- 4) Why do they say that the difference in status of the standard and dialect variation of this structure is "more or less arbitrary"?

Ex 8R1: Listen again and jot down the examples where the "needs+V3" construction is being used.

ALL=GONE

In Western Pennsylvania, some people say "*all*" to mean "*all gone*" when referring to consumable products. In fast speech, "it's all" is pronounced like "ally all". The phrase is believed to have been derived from German <<*es ist alle/s*>>. Below are the examples:

I'm out of water;

The chips are all, we gotta put them on the shopping list;

A (a person from PA): Is X all?

B (non PA person): What?

Ex 9: Work in pairs and have a look at the context given. Use it to create a dialogue. Make sure to include “*all*” meaning “*gone*” and “*needs+V3*” where possible.

1 – This story has 2 characters that are discussing the coffee machine that won’t work. They try troubleshooting by pressing different buttons, but to no avail. Finally, they open the cabinet to find out that all the coffee beans are gone and they need to buy new coffee.

2 – Roommates get back home from college and they want to bake a Shoofly-pie and start preparing the ingredients. One of them finds out that they’ve run out of cinnamon.

3 – It’s a scorcher in Pittsburgh and two friends decide to go to the ice cream shop to get a Klondike bar, but upon arrival are told they’re sold out and the seller suggests other options of ice creams. Learn more about different kinds of ice creams in the US: <https://www.klondikebar.com/us/en/products.html>



Klondike ice cream bar (the company headquarters in Mansfield, Ohio)

Ex 10: Play the Role-play that you created in Ex 8. Do not forget to use the grammar features mentioned above.

Pronunciation section:

Western Pennsylvania has many pronunciation features concerning changes both in vowels and in consonants what is not that common in other dialect areas of the Unites States. This section will provide you an understanding of this change with word examples. Some of them do not represent the way the sound really changes, and give a mere approximation of it.

Diphthong changes

Diphthong	Change	Conditions of change	Examples
[aʊ]	[a]	before: -nasal consonants ([m], [n], and [ŋ])	downtown – «dahntahn» found – «fahnd»
		-liquid consonants ([l], [r])	fowl – «fahl» hour – «ahr» around – «arahnd»
		-obstruents ([k], [dʒ], or [f] as well as [p, t, k, b, d, g], fricatives [f, s, ʃ, x, v, z, ʒ])	house – «hahs» out – «aht» cloudy – «clahdi» about – «abahd»

[!] Usually NO CHANGE occurs to [aʊ] in word-final position (how, now), but some speakers still change it to [æʊ] ([hæʊ] or [næʊ]). The same thing applies to all examples above.

Ex 11R2: Listen to an audio-podcast by Pittsburgh University on iconic feature of Pittsburghese speech and say whether these options are true (T) or false (F).

	In AmE most vowel sounds are single sounds
	The diphthong /ɔɪ/ is the glide from /ɔ/ to /ɪ/
	In South-Western Pennsylvania most speakers when pronouncing /aʊ/ don't skip the /ʊ/
	The word «downtown» represents the Pittsburghese pattern of pronouncing /aʊ/ because it has two /aʊ/s in it.

Ex 12: Try applying glide deletion in [aʊ] in the following words and phrases.

How much did you pay for that brown cow?

A thousand mouths shouted loud.

I found a pound around the house.

Count now how many sounds.

A proud clown in a crown.

Diphthong	Change	Conditions of change	Examples
[aɪ]	[ɑ]	before: -liquid consonants ([l] and [r])	fire – «far» iron – «arn» tile – «tal» pile – «pal» tire – «tar»
[aɪ]	[ɜɪ]	-voiceless consonants ([tʃ], [f], [k], [p], [s], [ʃ], [t], [θ])	ice - [ɜɪs] might - [mɜɪʔt]

Ex 13: Try applying the glide deletion in [aɪ] in the following words and phrases.

Shy mice hide by the side of the white ice.

My bike glides by the dry pines.

Time flies by as I hike near the Pittsburgh incline.

A wide-eyed child spies a bright firefly in the night sky.

The price of the rice is quite nice.

Diphthong	Change	Conditions of change	Examples
[ɔʊ]	[əʊ]	Before most consonants, except before /r/ and /l/ The lips are not rounded and pushed to front	goat - [gəʊt] home - [həʊm] coat - [kəʊt]

Ex 14R3: The monophthongization of [aʊ] is a unique Pittsburgh feature, whereas the same can't be told about [ɔʊ]. The [ɔʊ] becomes [əʊ] also can be found in other Mid-Atlantic states like NY, Maryland, New Jersey, but in

California too, particularly in Valley Girl Accent (surf dudes use it too). Watch the video and notice the change of the diphthong [ɔʊ] in the word «totally». How do they pronounce it? What do think happens to the tongue movement?

Ex 15: Try applying changes in [ɔʊ] in following sentences.

The bold old fox strolls along the cold road.

The cold wind blows through the old stone.

The old oak grove is known for its bold crows.

Ex 16R4/R5: Work in pairs. Listen to the two recordings and try imitating their speech in pairs.

1) I don't know we know, all I know is what we don't know.

2) Knox's Pierogi House

Ex 17R6: You are going to watch this video 3 times. The first time listen to the speaker and don't try to write anything down. Answer the questions:

1) What is the person the speaker tells about?

2) When does he wake up?

3) What is the first place he goes to?

4) After putting on his «black and gold» he...

5) What is the name of his cousin?

6) What do they do in a bar with his cousin?

7) What do they do provided the Steelers win?

8) When and where does he go last? What does he get there?

Glossary

Iron (n) – Iron City Beer

Manny Brothers (n) – Primanti Bros restaurant in Pittsburgh

St. John Chrysostom (n) – a Catholic church in Pittsburgh

Ex 18R6: Listen again and complete the sentences with one word.

Like if I was explaining to _____ like what I do on Sundays, what my dad does.

Then he comes _____, he puts on his black and gold and _____ Heinz Field.

If the Steelers win, they head down the _____.

...have a few more _____ to celebrate Witchin's buddies.

At the end of the night he's gotta get it down Milkshake factory get some dessert _____, so everything's all good.

Glossary

Steelers (n) often pronounced like «Stillers» in Pittsburgh, a local American football team.

Ex 19: What kind of sports are you interested in? Is there any famous sports team in the place where you live? Do you visit their matches and watch them compete? Did you do a lot of sport when you was a child? What do you think is the most popular kind of sport in our country? Discuss in pairs.

Ex 20R7: Listen to a short podcast-section by Pittsburgh University on [i/u] sounds. Do you remember how a speaker in Ex 17 and 18 pronounced the word «Steelers»? Do you think that this rule applies only to «Steelers»? Is there a pattern

to relaxing the /i/ sound? What are some other vowel sounds that are affected in a similar way?

Ex 21R7: Listen again and jot down the example words that are given in the recording.

Vocabulary section:

Ex 22: Work in teams of 3 to 4 students. Match the words in **bold** and the pictures related to food in PA.

Soda (carbonated drink), crawfish, sprinkles, cottage cheese, sandwich, submarine sandwich, sunny side up, bar doughnuts & underpants, pancakes

[!] Words in *italics* and **bold** may give your wrong spelling since they represent the way these words are pronounced in the state of PA.

	A lot of people start their morning by eating a breakfast that includes dippy eggs .	
	You know you're from Philly when you get jimmies on your ice cream	
	I brought you some long Johns . As I was strolling through the bakery, I couldn't resist buying these. I bet they're tasty.	
	Hey, have you seen how cold it is outside? If you're gonna be out for long, get in your long Johns before you go	
	She always has crudded/crudled milk for breakfast.	
	Last weekend we went to a lake and had a nice <i>pitnic</i> out there n 'at. Ate some boiled craw , you know?	
	-I can't decide between a classic Italian hoagie or a <i>Philly cheesesteak</i> . -Why don't get both?	
	-I'll go to <i>Wawa</i> . Do you want me to get you some <i>soda</i> ? -What? You meant pop ? -Yeah, exactly.	

	-What's for lunch today? -I made a sammich with fixings – you're gonna love it!	
	-Are you fressin' ? -No. Let's have some white coffee and hot cakes ? -Great idea. We do have coffee, but what about <i>melk</i> ?	

Ex 23: Work in teams and try to figure out what your groupmates' favorite snack is. How often do you eat it? Do you cook it yourself or buy it? Are there any unique dishes in your family?

Ex 24R8: Listen to an audio-podcast by Pittsburgh University on the origination of «chipped ham» and answer the questions.

- 1) What kind of food did «Isaly's» sell in Pittsburgh?
- 2) What was one of their products that became nationally known?
- 3) What prompted the company to sell chipped ham?
- 4) How much of ham did Isasy's buy to produce chipped ham?

Ex 25R8: Listen again and complete the sentences.

While the chain certainly _____ tasty food, Isaly's _____ ham was...

No one is sure who _____, but Isaly's solution to chip the ham just as they chipped the dried beef.

However humble the ham's origin _____, slicing it to zero setting, rendered it _____.

Ex 26: Work in teams of 3 to 4 students. Look through the excerpts and try guessing the meaning of the highlighted words that are used in Western Pennsylvania. Go to the next page for word-definition matching.

1	1 – Yo, <i>Yinz</i> going to <i>Sheetz</i>? 2 – Yeah, we're preparing for the Holler's Eve, <i>tamarra</i>'s Halloween. Do you need anything <i>dere</i>? 1 – I think my <i>hahs</i> needs decorated in something goofy. 2 – Do you wanna deal with your jag off neighbor? 1 – Shush! He's up the house. Yesterday he called the cops on me because I was mowing my lawn in the evening. He thought it was very loud. 2 – You have <i>lectric</i> mower, don't you? It should be reasonably quiet. Anyhow, he ain't got all his commies.
2	1 – Your <i>birfdays</i> <i>tamarra</i>, right? I think we had better redd up the <i>hahs</i>, otherwise our parents would be <i>fusstrated</i>. 2 – You're right, I'm gonna go and get the sweeper.
3	1 – <i>Whatcha doin'</i> tonight (<i>tonoight</i>)? The <i>Stillers</i> are playing today. 2 – I work night turn, so I can't show up for the game. 1 – Alright then, do you have a day-off before Christmas? 2 – Yeah, I do.

	1 – Then we can go to the munmer festival in Philly .
4	1 – Hey, come here and look outside the <i>winda</i> . 2 – Wow, seems like we have a bit of an onion snow this year. 1 – When you outen the house , be careful, our <i>perch</i> is <i>probly</i> covered with ice and slippy .
5	1 – Do you have a gumband ? 2 – What do you need it for? 1 – I want to fix the door so it won't close. 2 – You'll find it in the cubberd .
6	1 – Hey, <i>yinz</i> , I'm headin' <i>dahtahn</i> to the MAC to grab some cash. Do you wanna come <i>wit</i> me? 2 – Sure thing. We can get some drinks for the party we have tonight at the state store and n'at .
7	She acts as if everything in her life is peachy keen but I don't think she's really happy.
8	1 – <i>Yo</i> , it seems like it's lunch time. Let's go to <i>Wawa</i> and get some crewsants and coffee. Jeet ? 2 – No, jew ? 1 – No, I slept over a bit today, got late for work <i>n'at</i> . Dittent have time for eating.

- 1 _____ (n) – croissants
- 2 _____ (n) – rubber band
- 3 _____ (n) – Halloween's eve
- 4 _____ (exclamation) – a way to get someone's attention
- 5 _____ (v) – turn off as well as leave
- 6 _____ (n) – night shift (night trick – is another phrase used in Central PA)
- 7 _____ (v) – clean up
- 8 _____ (adj) - slippery
- 9 _____ (phrase) – and so on / etc.
- 10 _____ (adj) – weird, strange (in a positive way)
- 11 _____ (n) – Philadelphia (in fast speech – Philfuya)
- 12 _____ (n) - closet
- 13 _____ (n) – liquor store or party store
- 14 _____ (adj) – very good; fine, excellent
- 15 _____ (phr) – Did you eat
- 16 _____ (phr) – and did you?
- 17 _____ (n) – Money Access Center – the same as ATM
- 18 _____ (phr) – to be at home
- 19 _____ (exclamation) – be quiet, shut up
- 20 _____ (n) – vacuum cleaner (it's also a verb – to clean up with vacuum cleaner)
- 21 _____ (phr) – Didn't

- 22 _____ (n) – an idiot, fool, or unpleasant person
 23 _____ (phr) – crazy, not to have much common sense or not to be very smart
 24 _____ (n) – a parade that is held in Philadelphia on New Year's Day. The oldest folk festival in the country.
 25 _____ (n) – early spring snow

Speaking section

Ex 27R9: Watch the video and pay attention to pronunciation features of Western Pennsylvania accent. What kind of features have you noticed?

Ex 28R9: Watch the video again and answer the following questions

- 1) How do Greg and Donny feel about Gina's getting a Snuggie?
- 2) How did Gina get a Snuggie?
- 3) How does Gina react to the Greg's accusations?
- 4) Since Gina was very busy and couldn't cook, what did she eat?
- 5) What did Donny promise to bring over to their house?
- 6) What makes Gina get off the couch? What does Greg do at the time she's away?
- 7) How does Greg describe the Snuggie?

Glossary

to zip it (v) – to stop talking immediately

grody (adj) – disgusting

Knuckle sandwich (n) – a punch in the mouth

Capeesh (exclamation, informal) /kə'pi:ʃ/ - do you understand?

Ex 29: What's your attitude towards Gina's doing nothing? Do you think that procrastination is always a bad thing? What do you think is the reason people procrastinate? Are there any strategies you use to fight procrastination? How do you procrastinate?

Pronunciation section

Vowel changes

Vowel	Change	Conditions of change	Examples
[æ]	[ɛə]	Before -all voiced consonants and nasals ([m], [n], and [ŋ]) – old Pittsburghers -nasals – young Pittsburghers	bed - [bɛəd] grass - [grɛəs] mad - [mɛəd] bag - [bɛəg]
[i]	[ɪ]	Before -[l] sound -[g] sound	steel - [stɪl] feel - [fiɪ] meal - [miɪ]

Ex 30: Try applying the diphthongization of [æ] in the following words and phrases.

The cat sat on the mat and had a nap

The bad man had a plan to steal the cash from the bank

The mad dad had a bad day and felt sad

The black bag had a tag that said, «gag».

Ex 31R10 and R11: Western Pennsylvania is characterized as a region with «caught-cot» merger. Listen to the recording and identify the difference between the merger in California and Pennsylvania.

Ex 32R12: Watch the interview with Myron Cope used to be the voice of Pittsburgh Steelers for 35 years. First, pay attention to his pronunciation and use of Western Pennsylvania accent features.

Ex 33R12: Watch again and answer the questions.

- 1) When do usually viewers prefer staying at home and watching Steeler's game on the TV and or listening on a radio?
- 2) Despite the fact that there're many sportcasters, whose voice stands out?
- 3) How does he describe his voice? Does he find his voice generic for broadcasting?
- 4) What's the importance of injecting humor in sports commentary?
- 5) What does he compare Nijinsky to?
- 6) When does he prefer to exaggerate? How does it make him and the listeners feel about the game?
- 7) What's the excuse for exaggeration when commenting the game?
- 8) How does he feel about a comment made by a network analyst about the way Curtin Martin played the game?
- 9) What's the most visible symbol of Steelers that was created by Myron Cope? How did Andy Russel react to this invention?

Ex 34R12: Watch one more time and complete the sentences with phrases.

...but most of all, they root for the home team. Sometimes, _____ . For these guys it's strictly personal.

Hardball you can't possibly make nothing out of this. You can't make...I'm gonna make you _____ .

I always tried to inject humor because it is after all a game. That's all it is. It's not _____ .

Tony Siragusa, I'm going to describe him as looking like the guy they send the rhyme _____ you haven't paid your booking.

Here goes Nijinsky. Oh, Nijinsky was a great _____ .

You know, when Kuntz _____ on somebody, I'm feeling like exaggerate. I'm feeling good and I think the listener gets to feel the blow.

...and this fella described it this way, he said «Curtis Martin did an excellent job». And what _____ kind of description is that?

When the football team stinks, I'm saying it stinks...When they're playing well, I'm gonna _____ because I want to root for the _____ .

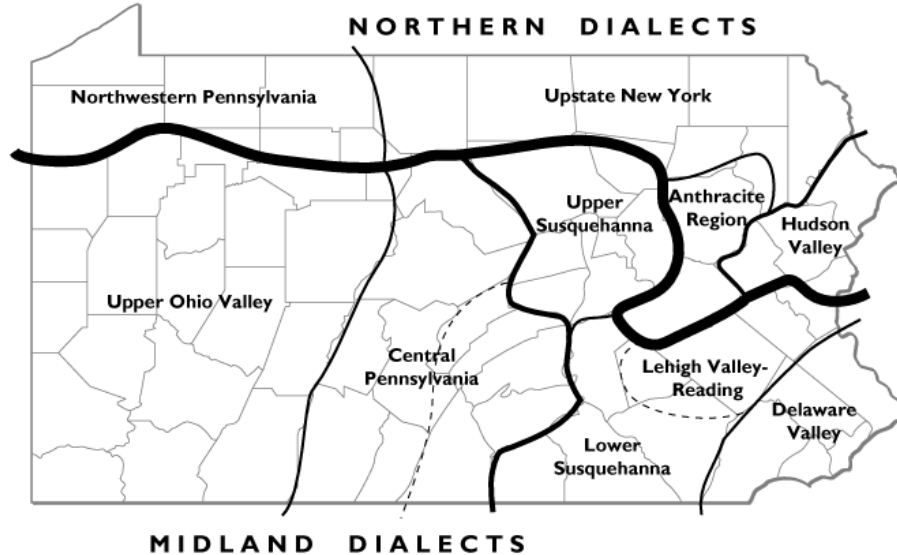
Andy Russel, when I was given the towel to build up for that first game, he comes to me in the locker and he says «Cope, what's this crap about a terrible _____ ».

Ex 35R13: Listen to the following advertisement from Pittsburgh and pay attention to the pronunciation features.

Glossary

Skyliners – a doo-wop group from Pittsburgh. The group was best known for their 1959 hit «Since I don't have you».

Donnie Iris – an American rock musician from Pittsburgh.

UNIT 5 – PHILADELPHIA

SOURCES: Kurath 1949, Thomas 1958, Kurath & McDavid 1961, Carver 1989, Herold 1990, Labov 1997

Source: <http://www.evolpub.com/Americandialects/PennaDialMap.html>

Reading and speaking section:

Ex 1: What kind of cultural events are held in the place where you live? Do you attend them? What was the last cultural event and/or festival that you attended? What was going on there?

Ex 2: Have a look at the following photos and tell what you think it might be. What do people seem to celebrate? Does this parade appear to look like a new tradition? From your cultural knowledge of the United States, do you think that this parade is celebrated across the country or unique to Philadelphia?



Source: <https://quakercitystringband.com/a-history-of-mumming-how-the-mummers-got-here/>



Source: <https://www.visitphilly.com/things-to-do/events/the-mummers-parade/#the-history>



Source: <https://www.visitphilly.com/things-to-do/events/the-mummers-parade/#the-history>

Ex 3: Read the first part of the text and find out if you were right.

The word mummer can be traced back to ancient Greece. It's derived from *Momus*, the personification of satire and mockery. It's also found in an old English word *mommer*, which relates to miming, masking and **frolicking**.

The Scandinavian immigrants were the ones who really **jumpstarted** the Mummer's tradition in Philly. The city happened to have a heavy amount of Swedish folk, who held **boisterous end-of-year celebration** to ring in the New Year. This mixed with the British tradition of St. George and the Dragon play, which entailed **lavish costumes** and a bit of **tomfoolery**.

(Text source: <https://quakercitystringband.com/a-history-of-mumming-how-the-mummers-got-here/>)



Oxfordshire St. George Play. Source: <https://reginajeffers.blog/2017/07/20/oxfordshire-st-george-play/>

Ex 4: Answer the following questions

1. What is the origination of the word «mummer» and what is its meaning?
2. How does the Greek meaning of the word «mummer» compare to old English one?
3. How did Mummer's Parade evolve in Philly in the first place?

Ex 5: Read the second section about the Mummer's Parade and answer the questions.

- 1 What event triggered the Mummer-like parade in America and when?
- 2 How did people's attitude towards Mummer's Parade change over XIX-XX centuries?
- 3 What population groups kept organizing the Mummer's Parade at the time it was banned?
- 4 How many people participate in Mummer's Parade performances today?
- 5 What are the divisions of the parade and what's their role?
- 6 What sort of music instruments are used by the String Bands at the parade?

The first documented Mummer-like parade in America occurred during the Revolutionary War that was performed by British in 1778 as they were leaving America.

Unfortunately, in 1808, some people were offended by Mummery Parades and considered it as a public nuisance and anyone found to be organizing parades could be subject to fines and imprisonment. The tradesman, firefighters, farmers, and craftsman continued on with the parade and no one was imprisoned as required by law.

By 1901, the Mummery Day Parade has been officially adopted by the city of Philadelphia. Today there are over 15,000 people who march on New Year's Day. These individuals are divided into 4 different groups that include: Comic, Fancy, Fancy Brigade and String Band. They represent different parts of the parade.

The Comic groups start the parade. They're dressed in humorous costumes and dance. They also usually employ a theme that they parody during their routine.

The Fancy division utilizes live music **to strut their stuff**. They are also **decked in (decked out)** brightly colored costumes.

The String Bands feature a much larger performance that involves themed costumes, written music, and a choreographed dance that goes with their performance. They often feature *banjos*, saxophones, accordions, *double basses*, drums, *glockenspiels* and even violins.

The last division is the Fancy Brigades. The largest category with the largest crews. They wear huge themed costumes and for safety concerns, some of their performances were moved indoors after the late 1970s.

This incredible spectacle, made up of 4 divisions, has been going on for well over 100 years now. It has become a **staple** within the Philadelphia tradition and **accrues** national attention every year. It may look like a lot of chaos happening at once, but the amount of organization that goes into is well overlooked. Over 15,000 individuals come together every New Year's Day to put on one of the most fantastical events America gets to witness every year.

(Text source: <https://quakercitystringband.com/a-history-of-mumming-how-the-mummers-got-here/>)

Ex 6: Look at the highlighted words in both parts of the text and try guessing their meaning by using the surrounding context. Then, fill in the gaps with them.

It's a beauty pageant in which contestants _____ in skimpy outfits but wear masks to hide their face.

She had _____ him _____ from head to foot in expensive clothes.

The meetings of the book club has become _____ of our little

community. We have everything people enjoy.

If you don't pay your loans, your debts will _____ rapidly.

Ex 7R1: Watch the video and discuss in small teams whether you'd like to attend this parade or not. If you had an opportunity to organize a parade similar to this one, how would it look like? Describe the costumes, the music, dances and other possible performances.

Grammar section:

POSITIVE ANYMORE, ALL & NEEDS+V3

Previously you learned that in Pennsylvania and some parts of Midland dialect area people use the word «*anymore*» to mean «*at the present time, currently*». The other grammatical feature you're familiar with is «*all*» to mean «*all gone*» that has German origin.

Ex 8: Fill in the gaps using positive «anymore», «all», or «needs+V3».

1 Back in the day cars used to be very expensive, but they're pretty cheap _____.

2 Everything we do _____ seems to have been done in a big hurry.

3 _____ we watch videos rather than going to the movies.

4 As soon as the wedding started we found out that the wedding cake was _____. Her husband wasn't lying when he said he has a sweet tooth.

5 You'd better go to the store and get some quick snacks, because ours _____.

6 Look at your shirt, don't you think it _____ (to iron)?

7 Well your room seems to be a mess. It obviously _____ (to clean).

8 Hey, the printing ink is _____ and the cartridge _____ (to refill).

BE DONE+NOUN PHRASE

It's one of the defining features of Philadelphia and Canadian English. This grammar construction is somewhat used in other states like New Jersey, Delaware, Maryland, parts of New England and nowhere to be found in other English-speaking countries. It roughly means «*have/has finished sth*» and could be used almost with any noun phrases. It doesn't express perfect aspect, rather resembles adjective phrase like «to be ready for school».

This grammar construction can be *modified* by the word «*all*».

E.g.: I'm all done my homework.

E.g.: She's done her water = She's finished drinking water, but the bottle isn't empty VS She's done with her water = She's finished drinking water because the bottle is empty.

There are other verbs that are used with this construction. They're shown in degree of acceptability: started > done > finished. If a person finds using «be started + noun phrase» acceptable, they would accept others too.

Source: [Done my homework | Yale Grammatical Diversity Project: English in North America](#)

Ex 9: Fill in the gaps with the «be done + noun phrase» including the modifier «all».

1. A Have you fed the cat yet?

B Yeah, the cat _____ dinner now.

2. Finally, I _____ essay. I can go and rest a bit.

3. Come to my office as soon as you _____ the videoconference.

4. A My laptop seems to be malfunctioning. I think it needs fixed.

B No problem, we _____ lunch and we're gonna jump on the task now.

5. A Are you still reading that book?

B Sort of, I grew tired of it, so I _____ book at this point.

Ex 10: Have a look at the maps showing the frequency and acceptability of «be done + noun phrase» structure in the US. Go to and scroll all the way down to «Recent Survey Results» map at: <https://ygdg.yale.edu/phenomena/done-my-homework> and in pairs find out:

1) The main areas of acceptability for «be started/done/finished + noun phrase».

2) The demographics of respondents (age, gender, education and state). Is there any pattern?

3) What do you think are the reasons for general acceptability of this grammar structure among respondents living in Inland and Central North dialect regions?

Ex 11: Discuss your recent accomplishments with a partner by using «BE DONE+NOUN PHRASE».

Pronunciation section:

Revision

Philadelphia shares many common dialect features with Western Pennsylvania. Some of those are presented in this table.			
Diphthong	Change	Conditions of change	Examples
[aɪ]	[ɑ]	before: -liquid consonants ([l] and [r]);	fire – «far» iron – «arn» tile – «tal» pile – «pal» tire – «tar» isle – «ahl»
[aɪ]	[ɜɪ] [oɪ]	-voiceless consonants ([tʃ], [f], [k], [p], [s], [ʃ], [t], [θ])	ice – [ɜɪs] might – [mɜɪt]
[ɔʊ]	[əʊ]	Before most consonants, except before /r/ and /l/ The lips are not rounded and pushed to front.	Goat – [gəʊt] home – [həʊm] coat – [kəʊt]

Ex 12: Read the following sentences and apply the beforementioned changes to diphthongs.

She tried to iron the coat what led to a fire.

The police officer required him to pull over and show his driver's license.

A goat was living in a home made of ice.

A choir started a fire as a result of cutting the wire.

A mouse was thinking about a new house.
 The light was so bright it could be seen in a mile distance.
 Driver's license
 The nice ice was robed when walked out in the night.

Ex 13: How often do you go shopping? Do you consider yourself shopaholic? What kind of stores do you visit the most often? Is there a shopping place that's your favorite? What do you buy there?

Ex 14R2: Watch the interview with Ann Walter and discuss with your partner whether your way of shopping is similar to Anna's. How do you get the best deals?

Ex 15R3: Watch the second section of her interview where she gives some tips to sound Philadelphian. Pay attention to her pronunciation and tell what pieces of advice does she give to sound like Philadelphian?

Ex 16: Work in pairs and try imitating the following exchange:

- Did you eat? (Jeet?)
- No, I had water ice.

Ex 17: If you were asked to teach someone to speak like your native dialect or accent what kind of tips would you give? Discuss in pairs.

Vowel change

Vowel	Change	Conditions of change	Examples
[ʌ]	[u]	*near /u/ <i>This is a recent change in Philly accent that is led by male speakers.</i>	But – [but] Cut – [kut] Run – [run] Club – [club]
[ɔ]	[oə] [ʊə]	No requirements. This is a result of Philadelphia resistance to cot-caught merger.	thought – [θʊət] dog – [dʊəg] bought – [bʊət]
[u]	[ʊu]	Before most consonants, except liquids - /r/ and /l/ Compare: goat - goal	Suit – [sjʊt] Food - [fʊ:d] Improving – [im'prʊvɪŋ]

Ex 18: Try applying the before mentioned changes in vowel sounds in the following phrases.

I cut the bun with the blunt knife.
 The sun is fun when we run.
 The truck stuck in the muck.
 The duck lucked out with the truck.

Ex 19R4: Watch the video by Sean Monahan and answer the following questions.

How does he describe Philly dialect when compared to Southern and Northern dialects of the US?

What are some of the cities besides Philly that also belong to Mid-Atlantic dialect region?

What makes the way people talk in South New Jersey different from the rest of Mid-Atlantic dialect region?

What's one of the most prominent feature of the Mid-Atlantic dialect pointed out by the speakers of Northern dialects?

What does Sean believe to be so special of Philly dialect when compared to Western Pennsylvania, Midland or Southern dialects? When do they use this pronunciation feature?

Ex 19R5: Listen again to some excerpts taken from the video and try imitating the Sean Monahan's speech.

Go up the street of Philadelphia, Wilmington or Baltimore and ask them...

No way! They don't talk like me at all, hon!

I gotta go home.

Oh, no! I broke my phone! My phone's broken!

Diphthong	Change	Conditions of change	Examples
[aʊ]	[ɛɔ]	Before most consonants, except before /r/ and /l/ The lips are not rounded and pushed to front. (Young and middle-aged people)	Get out – [ɛɔt] House – [hɛɔs] Brown – [brɛɔn] Cow – [kɛɔ]
[oʊ]	[əʊ]	The same as in [aʊ] to [əʊ] change.	Goat – [gəʊt] home – [həʊm] coat – [kəʊt]

Ex 20: Work in pairs and try to figure out how to read the following names of places in Philadelphia.



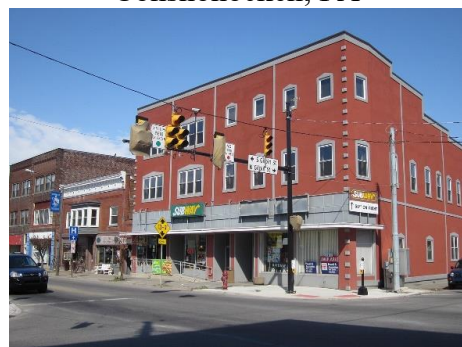
Schuylkill river, PA



Conshohocken, PA



Manayunk, PA



Punxsutawney, PA



Bala Cynwyd, PA



Allegheny and Monongahela rivers in Pittsburgh, PA



Duquesne University, Pittsburgh, PA

Ex 21: Work in small teams and choose one of these locations. Run a google search to find out more about this place. Prepare a quick tour for your other fellow groupmates and tell a bit about this place.

Vocabulary section:

Ex 22: Work in pairs. Look through the excerpts and try guessing the meaning of highlighted words that are used in Philadelphia.

1	Jew hear that Ahia is experiencing a severe droot this summer?
2	If you wanna check out our best deals, please visit us at dubbya dubbya dubbya wawa dot com.
3	- I can't sleep in such a cold, you know. I mean, these blankets are so thick! - Stop complaining about the cold, just go grab a hap an' ' ats it!
4	Ize up the house when Greg brought over a big lopster .
5	-Yo, do you think walking around with your Kennywood's open is okay? -What? Oh, I'm sorry.

Ex 23: Match the highlighted words from Ex 22 with their meaning.

- 1 _____ (idiom) – someone's flyer's or zipper on their pants is open.
- 2 _____ (n) – comforter of quilt.
- 3 _____ (-) – a way to pronounce the letter «W».
- 4 _____ (phr) – Did you?
- 5 _____ (n) – lobster
- 6 _____ (n) – drought
- 7 _____ (phr) – a way to say «I was».
- 8 _____ (phr) – that's it
- 9 _____ (n) – the state of Ohio

Speaking section:

Ex 24R6: Watch the video and pay attention to the pronunciation features that John Dougherty exhibits in his interview to the Philadelphia Inquirer. What kind of features have you noticed?

Ex 25R6: Watch the video again and tell whether the following statements are true (T) or false (F).

	John is the manager of IBEW Local 98 in Philly.
	One out of every five Philadelphians faces hunger daily.
	Rob Rosa Mosser is John's wife.
	The wasted food from hospitals and universities of Philadelphia is currently being efficiently utilized.
	Sister Mary Scallion runs the Film Abundance project in Philly.
	John's idea aims to address the issue of hunger in Philly by repurposing wasted food.

Ex 26: What are the reasons contributing to hunger in contemporary society? Do you believe that the way we deal with unwanted food is efficient? Why? If not, is there a way we can improve it?

Pronunciation section:

[ɔ]	[ɑ]	Before intervocalic /r/	Orange – ['ɑrɪndʒ] Florida – ['flɑrɪdə] Historically – [hɪ'stɔrɪklɪ] Horrible – ['hɔrəbl]
[ɑr]	[ɔr]	[ɑ] is in a stressed syllable before intervocalic /r/ <i>Used by some speakers.</i>	Start – [stɑrt] Car – [kɑr] Far – [fɑr] and etc.

Ex 27R7: Watch the video, answer the following questions, and use the following sentence to help you: «**I caught a ball on a cot**».

How do different dialect areas of the United States resist the «caught-cot» merger?

What's the difference between the Philly and Pittsburg way of saying this sentence? What about the difference between the Great Lakes cities with NCVS and the South (states like Texas)?

Despite the fact that New York, Boston and Philadelphia dialects are different, there are two features that they have in common. What are those?

What is the difference in «Mary, marry, merry» three-way distinction between Baltimore and Philadelphia?

Ex 28R8: Listen to the excerpt highlighting the «Mary, marry, merry» three-way distinction in Philadelphia and practice saying it maintaining it. Use the table below as a guidance.

Mary had a merry Christmas because she was married.

Despite the fact that 57% of Americans don't make a distinction between «Mary-marry-merry» words pronunciation-wise, Philadelphians have a three-way distinction between these words, so they end up sounding different. Below is the

showcase of that difference:

Mary – [mɛə.ɪ]

Marry – [mæ.ɪ]

Merry – [mʌ.ɪ] (*see the Merry-Murray merger below*)

Merry-Murray merger

Vowel	Change	Conditions of change	Examples	
[ɛ]	[ʌ]	Before /r/ <i>1/3 of Philly speakers have this merger and 1/3 have a near-merger.</i>	Fairy – ['fʌɪ] (ferry) Merry – ['mʌɪ] Ferrier – ['fʌɪər] Kerry – ['kʌɪ] Skerry – ['skʌɪ]	Furry – ['fʌɪ] Murray – ['mʌɪ] Furrier – ['fʌɪər] Curry – ['kʌɪ] Scurry – ['skʌɪ]
[i]	[ɪ]	<i>Recent change in Philly dialect is a reverse of this trend to raising and fronting of the vowel to an approximate position of [e]</i>	Colleague ['kɒlɪg] Fatigue [fə'tɪg] Eat – [ɪt]	

Ex 29: Practice applying «merry-Murray» merger in the following sentences.

Take the ferry across the river.

Mary and Larry went to catch the ferry across the river.

The library on Cherry Street is closed, so Jerry and Terry decided to go to Murray Street instead.

Ex 30R9: Listen to the recording and answer the questions by choosing a, b, or c.

1. How many siblings does the speaker have?
 - a. Three
 - b. Seven
 - c. Ten
2. How did the speaker's family arrange sleeping places in their house?
 - a. Each sibling had their own room
 - b. The girls shared the front bedroom and the boys shared a small back room
 - c. The boys slept in front bedrooms and the girls in the living room
3. Her mother raised the kids by her own because their father...
 - a. Moved to the other city seeking for job opportunities
 - b. Died
 - c. Served in the military and spent a lot of time in other countries.
4. What did she like about Christmas?
 - a. Getting a lot of presents
 - b. Being allowed to eat a lot of candies
 - c. Getting the doll they asked for

5. Where did the speaker experience confusion about her accent?
 - a. In NY
 - b. In Ireland
 - c. In Chicago
6. How did the TSA officer react to her accent?
 - a. They assumed she was from the state of Ohio
 - b. They laughed at the her accent
 - c. They couldn't understand where she is from noting the linguistic diversity of America

Glossary

Bunk bed (n) - one of two single beds usually placed one above the other

To pat smth down (v) – to search someone for weapons, drugs, etc. by touching their clothes

Ex 31: Work in pairs and discuss what kind of holidays you like. What do you like about them? As a kid what kind of presents did you use to receive and what was the one you wanted to get very much?

Фрагмент выполненного фонетического исследовательского проекта на материале «The Daily Show with Trevor Noah – The Parent Rap»:

You **know**, actually |, I agree with you

completely |, **Desi** |. **Sometimes** | kids get hurt

hɜːtʃən əˈpleɪgraʊnd æn æts pɑːt ɒf laɪf

on the playground | and that's part of life |.

ɪgˈzækli bʌt

Yeah |. **Exactly**. But when my kid stabs another

wɪð əˈsʌnənli

kid with a screwdriver |, suddenly |

bænfraɪm fɪldˈtrɪps

I'm banned from chaperoning field trips (сопровождать экскурсии) |.

dɪdʒəˈseɪ?

I'm sorry |. Did you say, «stabbed»? |

Yeah |. **Desi Jr.** plays hopscotch to win |.

pɔɪnɪz ˈgəʊən

Look |, the point is | parents have gotten

ænnaʊ ɪtˈstɑːtɪŋ tə

way too fearful | and now it's starting to ruin

dʒʌs ˈlɪsən tə dɪs

people's lives |. I mean, just listen to this

ˈstɔːri

story I heard last week that broke my heart |.

Фрагмент выполненного фонетического проекта на материале серии скетчей SNL «The Californians»:

stuər

hɪm sɔːrlə

Stuart, | why are you home so early? |
 skɪpt̚ wɪtʃə beɪvəli di sænə
 I skipped Wilshire to Beverly over the Santa
 manɪkə æn_nen ɪt̚
 Monica and then took it all the way up |.
 dʒʌst̚ tə
 Hey Stuart, | yeah, | I just came over to fix
 jə
 the speakers, the outside speakers on your
 'pæʃi,ou θɪ_ðeɪ 'prɪt̚l gʊd
 patio. I think they sound pretty good |.
 How was work? |
 eɪ fʊd̚ gəʊ_həʊm na
 I think you should go home now, Devin.
 There's nothing going on, | Stuart |.

Последовательность выполнения фонетического исследовательского проекта:

1. Идентификация пауз (обозначается |)
2. Постановка ударения в каждой смысловой группе, слово с наиболее сильным ударением обозначается **work**
3. Выявление слитной речи (running speech) обозначается _
4. Ассимиляция обозначается **and then**
5. Фонетическая вариативность (изменение гласных\согласных звуков) обозначается с помощью транскрибирования на МФА участка, подверженного модификации (æn_nen).