

Обучение произносительной стороне речи в неязыковом вузе как методическая проблема Teaching Pronunciation in a Non-Linguistic University as a Methodological Issue

Авторы статьи

Чеснокова Наталья Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ино-
странных языков БУ ВО «Сургутский государственный
университет», г. Сургут, Российская Федерация
chesnokova_ne@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8973-8068

Шукурова Инна Вячеславовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ино-
странных языков БУ ВО «Сургутский государственный
университет», г. Сургут, Российская Федерация
inn2000@rambler.ru
ORCID: 0000-0003-3625-0071

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан.

Для цитирования

Чеснокова Н. Е., Шукурова И. В. Обучение произноси-
тельной стороне речи в неязыковом вузе как методи-
ческая проблема // Научно-методический электрон-
ный журнал «Концепт». – 2026. – № 09. – С. 71–86. –
URL: <https://e-koncept.ru/2026/261235.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2026-11235

Authors of the article

Natalia Eu. Chesnokova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Foreign Languages Department, Surgut State University,
Surgut, Russian Federation
chesnokova_ne@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8973-8068

Inna V. Shukurova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Foreign Languages Department, Surgut State University,
Surgut, Russian Federation
inn2000@rambler.ru
ORCID: 0000-0003-3625-0071

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

For citation

N. Eu. Chesnokova, I. V. Shukurova, Teaching Pronuncia-
tion in a Non-Linguistic University as a Methodological Is-
sue // Scientific-methodological electronic journal "Kon-
cept". – 2026. – No. 09. – P. 71–86. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261235.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11235

Поступила в редакцию <i>Received</i>	10.06.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	16.07.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	16.07.26	Опубликована <i>Published</i>	30.09.26



Аннотация

В статье рассматривается проблема обучения произносительной стороне иноязычной речи студентов неязыкового вуза в условиях ограниченного количества аудиторных часов, неоднородного уровня языковой подготовки обучающихся и недостаточного внимания к развитию произносительных навыков в практике преподавания иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена возрастанием требований к качеству устной иноязычной коммуникации выпускников неязыковых направлений подготовки, а также необходимостью поиска эффективных способов интеграции фонетической работы в образовательный процесс без увеличения учебной нагрузки. Несмотря на признание важности произносительной стороны речи для успешной коммуникации, в современной вузовской практике приоритет чаще отдается развитию лексических и грамматических навыков, тогда как вопросы совершенствования произношения остаются недостаточно разработанными. Цель исследования заключается в анализе существующих подходов к обучению произносительной стороне иноязычной речи в неязыковом вузе и разработке интегративной системы упражнений и мероприятий, направленной на совершенствование произносительных навыков студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык». В качестве ведущего метода исследования использовано опытное обучение, реализованное в дизайне pre-test/post-test без контрольной группы. Дополнительно применялись методы наблюдения, тестирования, анкетирования, анализа продуктов речевой деятельности обучающихся и сравнительно-сопоставительного анализа полученных результатов. В ходе исследования разработана и апробирована система упражнений, основанная на принципах коммуникативности, ситуативности, функциональности и интеграции фонетической работы с обучением аудированию, чтению, говорению и усвоением лексико-грамматического материала. Особое внимание уделялось коррекции типичных произносительных ошибок русскоязычных студентов, развитию навыков работы с транскрипцией, совершенствованию интонационной выразительности речи и поддержанию мотивации посредством участия обучающихся во внеучебных языковых мероприятиях. Результаты опытного обучения показали положительную динамику, наблюдение и внешняя экспертиза подтвердили снижение количества грубых фонологических ошибок и повышение качества устной речи обучающихся. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании интегративного подхода к совершенствованию произносительных навыков студентов неязыкового вуза и уточнении методических условий его реализации. Практическая значимость определяется возможностью использования разработанной системы упражнений и комплекса мотивационных мероприятий в практике преподавания иностранного языка в неязыковых образовательных организациях высшего образования.

Ключевые слова

произносительная сторона речи, фонетика, совершенствование произносительных навыков, английский язык, неязыковой вуз, коммуникативная методика, интегративный подход

Благодарности

Авторы выражают благодарность заведующей кафедрой иностранных языков БУ ВО «Сургутский государственный университет» доктору филологических наук, профессору Наталье Анатольевне Сергиенко и преподавателям кафедры за поддержку и помощь в организации и проведении исследования.

Abstract

The article addresses the problem of teaching the pronunciation aspect of foreign-language speech to students of non-linguistic universities under conditions of limited classroom hours, heterogeneous levels of language proficiency, and insufficient attention to the development of pronunciation skills in foreign language teaching practice. The relevance of the study stems from the increasing demands on the quality of oral foreign-language communication among graduates of non-linguistic programs, as well as the need to find effective ways of integrating pronunciation work into the educational process without increasing the academic workload. Despite the recognition of the importance of pronunciation for successful communication, in contemporary university practice priority is often given to the development of lexical and grammatical skills, while issues of pronunciation improvement remain insufficiently elaborated. The aim of the study is to analyze existing approaches to teaching the pronunciation aspect of foreign-language speech in non-linguistic universities and to develop an integrative system of exercises and activities aimed at improving students' pronunciation skills within the discipline "Foreign Language". The leading research method was experimental instruction implemented in a pre-test/post-test design without a control group. Additional methods included observation, testing, questionnaires, analysis of students' speech production, and comparative analysis of the obtained results. In the course of the study, a system of exercises was developed and tested, based on the principles of communicativeness, situationality, functionality, and the integration of pronunciation work with teaching listening, reading, speaking, and the acquisition of lexical and grammatical material. Particular attention was paid to correcting typical pronunciation errors of Russian-speaking students, developing transcription skills, improving the intonational expressiveness of speech, and maintaining motivation through students' participation in extracurricular language-related activities. The results of the experimental instruction showed positive dynamics; observation and external assessment confirmed a reduction in the number of major phonological errors and an improvement in the quality of students' oral speech. The theoretical significance of the study lies in substantiating an integrative approach to improving the pronunciation skills of students in non-linguistic universities and specifying the methodological conditions for its implementation. The practical significance is determined by the possibility of using the developed system of exercises and the set of motivational activities in the practice of teaching foreign languages in non-linguistic higher education institutions.

Key words

pronunciation aspect of speech, phonetics, improvement of pronunciation skills, English language, non-linguistic university, communicative methodology, integrative approach

Acknowledgements

The authors express their gratitude to Professor Natalia A. Sergienko, Head of the Department of Foreign Languages at Surgut State University, Doctor of Philological Sciences, and to the department's faculty members for their support and assistance in organizing and conducting the study.

Введение / Introduction

Цель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе заключается в совершенствовании и развитии навыков и умений устной и письменной речи для коммуникации в академической среде и в дальнейшем в профессиональной деятельности. Произносительная сторона речи является визитной карточкой говорящего и залогом успеха в овладении устной формой коммуникации на иностранном языке, поскольку лежит в основе всех видов речевой деятельности. Согласно многочисленным наблюдениям, студенты неязыкового вуза, владеющие произносительными навыками (далее – ПН) на высоком уровне и участвующие в конкурсах, олимпиадах и конференциях на иностранном языке, получают лучшие результаты, даже если содержательная сторона работы представлена хуже. Это говорит о том, что понимание и степень доверия к такому человеку намного выше в сравнении с тем, кто владеет ПН на посредственном уровне.

Результаты анкетирования и опросов студентов неязыкового вуза свидетельствуют о том, что произносительная сторона речи не представляет для них особой важности. Современные исследования Д. Кроутера и С. Лозна показывают, что фокус изучения иностранного языка у студентов зачастую смещен на овладение лексикой и грамматикой [1]. Подобная тенденция, по мнению Дж. Мора, обусловлена в том числе традициями школьного образования, в котором лексико-грамматические аспекты обучения иностранному языку длительное время находятся в приоритете [2]. Произношению, как правило, обучают на начальной ступени обучения, в средних и старших классах работа продолжается, но зачастую она фрагментарна и несистематична. В результате поступившие в неязыковой вуз студенты не знают транскрипции, не владеют правилами чтения, а некоторые с трудом произносят слова. Стоит отметить, что общий уровень подготовки студентов-первокурсников по иностранному языку весьма низкий. Согласно результатам ежегодного входного тестирования, большая часть студентов (60%) владеет иностранным языком на начальном уровне A1 (Elementary), 30% – A2 (Pre-Intermediate), остальные 10% распределены между теми, кто владеет языком на среднем уровне B1/B2, и начинающими (Beginners) по общеевропейским критериям.

В ведущих столичных вузах, возможно, картина иная с учетом того, что проходной балл и, соответственно, общая подготовка выпускника школы выше. Региональные вузы высоким уровнем владения иностранным языком на неязыковых направлениях отличиться не могут. Поэтому преподавателям часто приходится в экстренном порядке работать над формированием различных навыков, работа с которыми должна быть завершена еще школе. При этом ПН остаются в забвении в силу малого количества часов, выделяемых на освоение дисциплины (64 часа в год) и игнорирования многими преподавателями важности работы над совершенствованием произношения. К сожалению, в методической литературе можно встретить утверждения М. А. Деминой о том, что «фонетический аспект межкультурной коммуникации, возможно, не так очевиден, как грамматический или лексический» [3], или же А. А. Тымбая: «Высшая школа в большей степени озабочена формированием лексико-грамматической базы, и, принимая во внимание малое количество часов, заниматься постановкой правильного произношения или риторических навыков было бы непозволительной роскошью» [4]. Однако в работах более авторитетного автора Л. В. Величковой звучит мысль о том, что «овладение звуковой стороной языка с психолингвистической позиции считается главным для формирования речевой возможности на изучаемом языке» [5]. Американский лингвист Г. Глисон подчеркивает, что

«активное владение языком требует почти 100% знания фонологии, а знания грамматики – хотя бы на 50–90%. В то же время часто можно обойтись одним (или даже меньшим) процентом словаря» [6].

При этом следует учитывать, что именно произносительные проблемы зачастую становятся преградой в восприятии речи говорящего, так как приводят к смысловым искажениям слов и препятствуют пониманию речи. Как отмечает Е. Н. Макарова, «связь между правильным продуцированием иноязычной речи и способностью правильно воспринимать звуковой отрезок делает совершенствование фонетической компетенции актуальным для учащихся всех категорий» [7]. Очевидно, что требуется пересмотр вопросов обучения произносительной стороне речи и разработка новых подходов, технологий и приемов работы в реалиях неязыкового вуза.

Цель работы – проанализировать существующие подходы к обучению произносительной стороны иноязычной речи в неязыковом вузе и разработать систему упражнений и мероприятий для совершенствования произносительных навыков, интегрированные в программу дисциплины по иностранному языку. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа научно-методической литературы рассмотреть основные подходы к обучению произносительной стороны иноязычной речи в неязыковом вузе.
2. Проанализировать типы ошибок, требования к произносительной стороне речи и выявить типичные ошибки русскоязычных студентов.
3. Разработать систему упражнений и заданий, интегрированных в образовательный процесс по английскому языку, провести опытное обучение.

Обзор литературы / Literature review

Вопросам обучения фонетике и произносительной стороне иноязычной речи посвящено достаточно большое количество работ зарубежных и российских авторов, где предлагаются различные подходы, методы и приемы работы со звуками и интонацией. Анализ зарубежных учебных пособий, в частности работ Дж. Гилберта, позволил выделить основные виды упражнений при работе над произношением: упражнения с минимальными парами слов, в которых лексические единицы различаются одним звуком, с их последующей трансформацией в предложения [8]. Также выделяются упражнения на имитацию и заучивание скороговорок и рифмовок, а также задания, направленные на изучение процесса речеобразования и физиологии звуков, что отражено в работах Дж. Келли [9]. Дж. Дженкинс считает, что при обучении произношению достаточно ограничиться владением важных характеристик, таких как краткость и долгота гласных звуков, аспирация некоторых согласных, отсутствие палатализации, таким образом, проводит отбор фонетических явлений, подлежащих усвоению [10]. В исследованиях Дж. Чана обучение произношению рассматривается через призму принципа *intelligibility* (понятности), предполагающего сосредоточение на тех фонетических характеристиках речи, которые являются значимыми для успешного взаимопонимания участников коммуникации [11]. Аналогичный подход представлен в работах Дж. Ходжета, где приоритет отдается не достижению произносительного идеала носителя языка, а нацелен на развитие коммуникативно значимых произносительных навыков [12].

Современный этап развития методики обучения произношению характеризуется переосмыслением целей фонетической подготовки обучающихся в условиях концепции

World Englishes (мировые варианты английского языка). В исследовании А. Альмушараф отмечается существующий разрыв между теоретическими представлениями о необходимости включения произносительной подготовки в коммуникативный курс иностранного языка и реальной практикой преподавания в вузе [13]. Автор подчеркивает важность интеграции фонетической работы в процесс развития коммуникативной компетенции обучающихся с учетом многообразия вариантов английского языка. В контексте расширения международной коммуникации особую значимость приобретает развитие у студентов способности воспринимать различные акцентные варианты английской речи. Т. А. Толмачева и О. А. Осинцева обращают внимание на ограниченность традиционной фонетической подготовки, ориентированной преимущественно на один нормативный вариант произношения, и доказывают необходимость формирования у обучающихся развитого фонетического слуха, позволяющего успешно взаимодействовать с носителями различных вариантов английского языка [14].

В эпоху цифровизации важная роль отводится разработке электронных образовательных ресурсов и технологий для обучения произношению. В работе А. О. Ильнер и К. В. Горожанцевой была разработана модель электронного вводного фонетического курса немецкого языка для практического освоения в онлайн-формате [15]. М. Хагаг предлагает использовать мобильные приложения при обучении произношению [16], однако не совсем понятно, каким образом осуществляется контроль и коррекция произносительной стороны речи обучающихся. Перспективным направлением современной методики становится применение инструментов искусственного интеллекта. Так, Г. П. Георгиу исследует отношение преподавателей иностранных языков к использованию технологий автоматической оценки произношения и отмечает высокий потенциал ИИ-инструментов для обеспечения индивидуализированной обратной связи и организации самостоятельной работы обучающихся [17].

Несмотря на активное внедрение цифровых ресурсов в образовательную практику, вопрос организации контроля и своевременной коррекции произносительной стороны речи обучающихся остается недостаточно разработанным. В исследованиях Дж. М. Страттона [18] показано, что целенаправленное эксплицитное обучение произношению с использованием акустического анализа демонстрирует более высокую эффективность по сравнению с имплицитным усвоением фонетических особенностей языка, что подтверждает необходимость систематической и осознанной работы над произносительными навыками. Е. С. Коршунова считает, что фонетическая зарядка является одним из основных инструментов коррекции сложных звуков, в ходе которой студенты практикуются в чтении скороговорок, пословиц и рифмовок. Среди других ресурсов автор выделяет лимерики, стихотворения и отрывки из художественной литературы, направленные преимущественно на совершенствование навыков фразового ударения, ритма и интонации [19]. Работая над произношением, Г. Г. Гурова предлагает опираться на фонетическую систему родного языка, объясняя особенности артикуляции звуков. Как подчеркивает автор, «фонетика родного языка должна стать отправной точкой при обучении иноязычному произношению» [20]. Коррекция произносительных навыков осуществляется на основе анализа типичных ошибок в произнесении отдельных звуков, слов и словосочетаний. Вопрос формирования фонетических навыков студентов неязыкового вуза рассматривается также в исследовании Т. И. Скрипниковой и А. Г. Геворгян, где авторы подчеркивают необходимость систематической работы над произносительной стороной речи в условиях ограниченного количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка [21].

Особое внимание исследователи уделяют комплексному развитию фонетических навыков через совершенствование артикуляции, интонационной выразительности речи и восприятия звучащей речи на слух. Авторы отмечают, что формирование устойчивых произносительных навыков требует регулярного включения фонетических упражнений в структуру практических занятий по иностранному языку.

Е. В. Кузнецова и С. В. Маталова убеждены, что внедрение индивидуальных образовательных маршрутов по совершенствованию произносительных навыков на основе метода *peer-to-peer teaching* (взаимное обучение) обладает высокой результативностью и способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Обучающиеся активно вовлекаются в планирование и рефлекссию собственной учебной деятельности, в отличие от пассивного участия в образовательном процессе [22]. В связи с недостаточным уровнем школьной языковой подготовки студентов О. А. Лаврова предлагает создание вводного фонетического курса с последовательным изучением звуков, транскрипционных знаков, правил чтения, а также последующим освоением словесного и фразового ударения и интонации [23]. Данная проблема также рассматривается в работе И. М. Миковой, где среди факторов, затрудняющих формирование устной иноязычной речи студентов неязыкового вуза, выделяются недостаточное количество учебных часов, языковой барьер, низкая мотивация и психологические трудности обучающихся [24]. По мнению О. А. Шурыгиной, формирование фонетических навыков студентов неязыкового вуза требует систематической работы над артикуляцией, интонацией и произносительной стороной речи в целом, поскольку именно недостаточная сформированность данных навыков затрудняет успешное устное общение на иностранном языке [25].

Анализ научно-методической литературы позволил прийти к заключению о том, что обучение иностранным языкам в целом и произношению в частности в неязыковом вузе обладает определенной спецификой и противоречиями. Во-первых, это малое количество часов и невозможность проведения отдельного вводно-фонетического курса при достаточно высоких требованиях к результатам обучения. Во-вторых, это низкий уровень владения иностранным языком и, следовательно, невысокая мотивация студентов, так как это непрофильная дисциплина. В-третьих, игнорирование важности владения ПН некоторых преподавателей и отсутствие единых стандартов при работе с произносительной стороной иноязычной речи. В таких условиях возрастает роль преподавателя, заинтересованного в совершенствовании ПН своих студентов и владеющего необходимыми для достижения этой цели эффективными методами и приемами.

Учитывая вышесказанное, предлагаем интегрировать работу по совершенствованию и коррекции ПН студентов в программу по дисциплине «Иностранный язык». Совершенствование ПН должно осуществляться безотрывно от работы с лексическим и грамматическим материалом на протяжении всего курса, иначе теряется смысл всей деятельности. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез отмечают, что «овладение фонетической стороной речи не является самоцелью, оно подчиняется нуждам и задачам речевого общения и развивается в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму при одновременном формировании лексических и грамматических навыков» [26]. Е. И. Пассов подчеркивает: «Невозможно какую-либо из сторон сделать объектом усвоения в отрыве от двух других, чтобы при этом не нарушить речевую деятельность как процесс» [27].

В рамках коммуникативной концепции иноязычного образования формирование, совершенствование и развитие произносительной иноязычной речевой деятель-

ности происходит с учетом таких принципов, как ситуативность и функциональность. Ситуативность выступает стимулом к говорению и представляет собой соотношение фраз с взаимоотношениями собеседников. Таким образом, совершенствование ПН происходит на основе реальных ситуаций и тем общения, включенных в программу дисциплины. Не менее важна функциональность, т. е. внимание студента направлено не на формальные признаки звуков, ритма и интонации, а на их функциональную значимость в речевой деятельности. Только в таких условиях произносительные единицы способны к переносу в говорение.

Следует отметить необходимость систематической работы над произношением. Сформированные на начальном этапе навыки часто подвергаются деавтоматизации в силу недостаточной устойчивости и дальнейшего подкрепления в речевой деятельности. Как пишет А. А. Тымбай, «если систематически уделять этому навыку должное внимание на протяжении всех четырех лет обучения в бакалавриате, на выходе мы получим студентов, не только обладающих прекрасным произношением, но и полностью готовых к работе в условиях глобального информационного пространства» [28]. Поэтому предлагаемый нами подход включает не только задания на совершенствование ПН по темам программы, но и комплекс мероприятий, направленный на поддержание мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Будем опираться на определение Е. И. Пассова: «Произносительный навык – это способность осуществить синтезированное действие, совершающееся в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы» [29]. Исходя из определения, заключаем: связь между знанием и навыком отсутствует, т. е. можно прекрасно владеть теоретическими знаниями о фонетической системе иностранного языка, но не уметь правильно произносить звуки и интонационно оформлять свою речь. Таким образом, при работе над произносительной стороной речи не следует углубляться в классификацию звуков, озадачивать студентов неязыкового вуза различными терминами и фонетическими определениями, практическая деятельность должна стать ведущей в этих условиях.

Рассмотрим основные произносительные ошибки студентов при изучении английского языка. Л. В. Щерба дифференцировал речевые ошибки с точки зрения их воздействия на понимание, разделив их на артикуляционные и фонологические. Первые он называл «фонетическими ошибками» либо «ошибками выговора», вторые – «фонологическими» (или «звукосмысловыми») [30]. Сущностное различие между ними заключается в последствиях: фонетические ошибки формируют акцент, но не меняют смысла; фонологические же приводят к смысловым искажениям и нарушают коммуникацию. Устранять эти недостатки необходимо в комплексе, учитывая системное устройство языка, где взаимосвязь элементов настолько тесна, что дефекты в произнесении согласных, к примеру, могут обернуться искажениями гласных. В исследовании В. В. Кулешова [31] было установлено, что среди типичных произносительных ошибок русскоязычных обучающихся 20% фонетических отклонений приходится на гласные, а 17% – на согласные. Характерно, что трудности с гласными в основном относятся к сфере фонологии, в то время как неточности в согласных вызваны сугубо фонетическими различиями. Наибольшие сложности при освоении английского консонантизма связаны с палатализацией, аспирацией и оглушением – явлениями, которые в русском языке имеют прямо противоположные механизмы реализации. Как отмечает Е. Ю. Мирзоева, это приводит к формированию стойкой межъязыковой интерференции, преодоление которой требует значительных усилий [32].

Поэтому важно создать условия для положительного переноса ПН в говорение на основе ситуативности и функциональности.

На первых занятиях по английскому языку проводится диагностическое тестирование, на основе которого выявляются типичные ошибки студентов. Кроме вышеуказанных ошибок, часто встречается нарушение в произношении альвеолярных звуков [d], [t] и щелевого [r], иногда складывается впечатление, что студенты умышленно произносят их по-русски, что создает весьма сильный акцент. Среди сложных согласных звуков стоит отметить щелевые [w] и [v], межзубные [θ] и [ð], а также гортанный звук [h]. Неверное произнесение гласных [ɔ:] и [3:] приводит к фонологическим ошибкам, отмечается, что часто студенты не слышат разницы между ними, в результате чего мы слышим burn вместо born и work вместо walk. Стоит подчеркнуть, что порядка 80% студентов неязыкового вуза не имеют навыка чтения слов по транскрипции. Владение знаками фонетической транскрипции служит залогом успешной самостоятельной работы, учитывая большое количество исключений, особенности ударений и несоответствий в правилах чтения. Для совершенствования навыков работы с транскрипцией в рамках темы “Education in Russia and Abroad” можно предложить студентам пословицы, представленные в виде транскрипционных знаков для трансформации в графическую форму.

[ɪt ɪz 'nevə tu: leɪt tu: lɜ:n] (It is never too late to learn)

['nɒlɪdʒ ɪz 'paʊə] (Knowledge is power)

[baɪ 'duɪŋ 'nʌθɪŋ wi: lɜ:n tu: du: ɪl] (By doing nothing we learn to do ill)

[ɪks'piəriəns ɪz ði: 'mʌðə ɒv 'wɪzdəm] (Experience is the mother of wisdom)

В зависимости от темы занятия и уровня подготовки студентов пословицы могут варьироваться и в работу включаться цитаты и изречения. Например, при изучении темы “Technologies and Inventions” могут быть следующие выражения:

[tek'nɒlədʒɪ ɪz ə gʊd 'sɜ:vənt bʌt ə bæd 'mɑ:stə] (Technology is a good servant, but a bad master)

[hi: hu: hæz ðə 'deɪtə hæz ðə 'paʊə] (He who has the data, has the power)

[ə skri:n kən ʃəʊ ju ðə wɜ:ld bʌt ɪt 'kænɒt ʃəʊ ju ʃɜ:'self] (A screen can show you the world, but it cannot show you yourself)

[tek'nɒlədʒɪ ɪz best wen ɪt brɪŋz 'pi:pəl tə'geðə] (Technology is best when it brings people together)

Эффективность таких упражнений заключается в том, что студенты узнают звуки, произносят слова (вслух или внутренним проговариванием), объединяют их в смысловые группы, а затем трансформируют предложения в графическую форму. Далее следует ряд коммуникативных заданий на поиск русских эквивалентов, выражение согласия или несогласия, обсуждение актуальности.

Другим примером работы с пословицами и поговорками при изучении темы “Career Choice” с целью совершенствования ПН [ɔ:] [3:] и их дифференцирования предлагается упражнение на соединение частей пословиц:

1. When your work is done

a. work

2. As is the workman

b. it is worth doing well

3. It's an early bird

c. so is the work

4. If a job is worth doing

d. come out in the sun and have some fun

5. Only fools and horses

e. that catches the worm

Затем выделяется звук, повторяющийся в каждом предложении, буквосочетание, передающее его звучание, подбор русских эквивалентов, обсуждение смысла и выражение собственного мнения и отношения к высказыванию.

Методически ценными представляются упражнения с использованием расширяющейся синтагмы. Данная конструкция представляет собой короткое рефлексивное высказывание, включающее 3–4 фразы, которые тесно связаны по смыслу. В каждой из них неизменно повторяется опорное слово или словосочетание (как правило, фонетически сложное), причем объем синтагмы возрастает от фразы к фразе. Путем наращивания и модификации синтагмы удастся выстроить естественное речевое единство: блок, где новое слово или корректируемый звук каждый раз функционирует в ином лексическом окружении [33]. Интонационная структура подчиняется следующей закономерности: первая фраза произносится на восходящем тоне, последующие – на нисходящем. При изучении темы “Modern Lifestyle” студентам предлагается прочитать следующие блоки расширяющейся синтагмы, в которых повторяются звуки [d] и [t], с установкой ознакомиться с мнением молодых людей и высказать свою позицию.

Tim: Internet addiction?

Internet addiction is an important problem.

Internet addiction is an important problem for modern society nowadays.

Becky: Doing sports?

Doing sports is not so popular these days.

Teenagers dislike doing sports at all.

John: Education and studies?

Education and studies are a great challenge today.

Education and studies are a great challenge for ambitious and persistent people today.

Эффективность этих упражнений заключается в том, что они нацелены также на совершенствование интонационных навыков. Интонационные средства языка признаются одним из сложных барьеров на пути к освоению иной лингвокультуры, ведь именно интонация воплощает в себе национально-специфические смыслы, выступая той самой уникальной матрицей, которая придает речи завершенную форму и наделяет ее коммуникативной значимостью.

Необходимо отметить, что все задания с пословицами, цитатами, расширяющейся синтагмой используются как экспозиция, постановка проблемы занятия и знакомят студентов с темой и фактами культуры, одновременно совершенствуя произносительную сторону речи. Продемонстрируем далее некоторые примеры работы с лексическим материалом, тесным образом связанные с произношением, на основе ситуативности и функциональности.

Так, при знакомстве и обсуждении качеств и характера человека можно задействовать ряд прилагательных, сгруппировав их по фонетическим признакам и поставив речевую задачу:

What kind of person are you? Describe yourself / your friend using the following adjectives. Which of them are positive/ negative/ neutral?

[ʃ] shy, impatient, sociable, ambitious

[3:] nervous, earnest, reserved

[i] sensitive, optimistic, indifferent, independent

[ʌ] unpredictable, dull, supportive

Таким образом, из списка слов можно создать ситуативно соотнесенную дискуссию, этот список слов зависит от темы и фонетических явлений, подлежащих совершенствованию. Современные поисковые системы и программы искусственного интеллекта позволяют сделать обширный подбор материала в зависимости от цели и содержания занятия, сокращая преподавателю время на подготовку.

Следует отметить, что аудирование является неотъемлемой частью работы над произносительной стороной речи, оно должно присутствовать на каждом занятии. Только сформированные слуховые образы позволят усовершенствовать ПН студентов для соответствия основным требованиям: беглости и фонематичности.

Для повышения мотивации студентов-нелингвистов I–II курсов и развития произносительных умений в Сургутском государственном университете проводится ряд мероприятий, где участники демонстрируют говорение на английском языке в форме конкурсов и соревнований. На первом курсе для студентов политехнического института это фонетический конкурс “Sound Right”, на котором участники соревнуются в правильном чтении формул, уравнений, математических выражений, текстов технического характера, а также озвучивают рекламу технических устройств на английском языке. Студенты кафедры режиссуры и педагогического образования, например, принимают участие в «Шекспировских чтениях» и демонстрируют умения чтения сонетов и стихотворений, участвуют в сценических постановках. На этапах подготовки к конкурсам отрабатывается ряд заданий на произношение звуков, интонацию, риторические приемы, а также проводятся соревновательные этапы на уровне группы. Студенты неязыковых направлений также принимают участие в ежегодной научной студенческой конференции, в рамках которой работают три секции на английском языке: «Естественные и технические науки», «Медицина», а также «Экономика и гуманитарные науки», где студенты представляют свои исследования профессиональной направленности. Все перечисленные мероприятия направлены на развитие навыков говорения на английском языке, а произносительная сторона речи лежит в его основе и является одним из критериев при оценивании.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Теоретико-методологической базой данного исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по вопросам обучения фонетике, теории и методики обучения иностранным языкам, а также обобщение опыта работы в вузе. Для решения поставленных задач использовался комплекс научно-исследовательских методов.

1. Теоретические методы: изучение научно-методической литературы по проблеме исследования, анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов и рабочих программ бакалавриата по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых направлений подготовки.

2. Эмпирические методы. Основным методом выступило опытное обучение в дизайне «до/после» (pre-test/post-test) без выделения контрольной группы. Такой дизайн был обусловлен целью исследования – проверкой эффективности и практической реализуемости интегративного подхода в реальных условиях образовательного процесса. Опытное обучение дополнялось включенным наблюдением за учебной деятельностью студентов, анализом продуктов речевой деятельности (устные высказывания, чтение вслух, конкурсные выступления), анкетированием, а также сравнительно-сопоставительным анализом полученных результатов на входе и выходе.

Исследование проводилось в четыре этапа. На подготовительном этапе был проведен анализ литературы, сформулирована гипотеза, разработана система упражнений и критерии оценки. Диагностический этап включал выявление исходного уровня владения ПН у всех участников экспериментальной группы. Формирующий этап заключался в проведении опытного обучения с применением разработанной интегративной системы упражнений. Контрольно-обобщающий этап заключался в повторной

диагностике уровня сформированности навыков, анкетировании студентов, оценке их достижений во внеучебной деятельности, обработке и интерпретации данных.

Опытное обучение проводилось на базе БУ ВО «Сургутский государственный университет». В нем приняли участие бакалавры политехнического института I и II курсов очной формы обучения различных направлений подготовки (в том числе «Управление в технических системах», «Электроэнергетика и электротехника», «Строительство») в количестве 62 человек, объединенных в пять учебных подгрупп. Исследование проводилось в течение двух лет – в 2023/2024 и 2024/2025 учебных годах. Объем аудиторной нагрузки по дисциплине составил 128 академических часов (одно занятие в неделю на протяжении четырех семестров). Деление студентов на подгруппы осуществлялось на свободной основе, без предварительного уровневого отбора, что отражает реальные условия работы в неязыковом вузе.

Для диагностики и оценки эффективности использовались следующие инструменты:

1. Входное и итоговое тестирование: устная часть (чтение незнакомого текста вслух и монологическое высказывание по теме “About myself” / “Career Choice”), что позволяло оценить как фонетическую, так и фонологическую компетенции. Оценивание устной части проводилось по следующим критериям: фонологичность (наличие/отсутствие смыслоразличительных ошибок); артикуляционная точность (качество произнесения звуков); владение интонационными моделями и фразовым ударением.

2. Карта наблюдения: фиксировались типичные ошибки студентов (палатализация, аспирация, замена звуков [θ]-[ð], [w]-[v] смешение [ɜ:] и [ɜ:]), и динамика их преодоления в процессе обучения.

3. Итоговое анкетирование: разработанная авторами анкета включала вопросы, направленные на выявление субъективной оценки студентами прогресса в различных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, произношение, лексика), а также уровня учебной мотивации. Анкетирование было анонимным.

4. Внешняя экспертиза: в качестве дополнительного объективного показателя результативности рассматривались достижения студентов в фонетическом конкурсе “Sound Right” и в секции студенческой научной конференции, где оценивание проводилось независимым жюри.

Количественные данные, полученные в ходе анкетирования и тестирования, были подвергнуты статистической обработке с вычислением процентных соотношений и сравнением средних показателей. Качественный анализ включал описание типичных ошибок, динамики их коррекции и анализ рефлексивных комментариев студентов в вопросах анкеты.

Результаты исследования / Research results

Совершенствование ПН студентов посредством интеграции фонетических упражнений в тематический план занятий и вовлечения обучающихся в языковые мероприятия на протяжении всего курса обучения подтвердило свою эффективность. Об этом свидетельствуют как количественные данные, полученные в ходе анкетирования, так и качественные изменения, зафиксированные в процессе наблюдения, а также результаты внешней экспертизы. Согласно протоколам конкурса и конференции, двое студентов из групп, участвовавших в опытном обучении, заняли призовые места, а один был отмечен в отдельной номинации. Показательно, что в числе призеров оказались одни и те же обучающиеся, что может свидетельствовать о сформированности у

них не только устойчивых ПН, но и готовности к публичной презентации результатов своей деятельности на иностранном языке. При этом важно отметить, что данные студенты изначально демонстрировали более высокий уровень владения английским языком, что позволяет предположить: предложенная система работы создает условия для реализации потенциала сильных обучающихся, выводя их на уровень внешней академической и творческой активности. В то же время у более слабых студентов, согласно наблюдениям, улучшилась общая вовлеченность в учебный процесс и снизился процент грубых фонологических ошибок, хотя конкурировать с сильными на внеучебных мероприятиях им было сложно. Данный факт ставит вопрос о необходимости более дифференцированного подхода к организации внеучебной деятельности и, возможно, создания разноуровневых конкурсных заданий или разделения студентов на подгруппы по принципу владения языком для создания равных условий.

Согласно анкетированию, проведенному после завершения второго курса, у 83% опрошенных (52 человека) повысилась мотивация к изучению иностранного языка, а 74% (46 человек) субъективно отметили улучшение общего уровня владения английским языком. Данные результаты позволяют утверждать, что создание ситуативно обусловленных и функционально значимых условий обучения способствует повышению мотивации обучающихся.

Наибольший интерес представляет распределение ответов о прогрессе в отдельных видах речевой деятельности:

- 66% (41 человек) считают, что научились говорению;
- 56% (35 человек) отметили улучшение навыков аудирования;
- 51% (32 человека) улучшил навыки владения лексикой;
- 30% (19 человек) считают, что усовершенствовали ПН.

На первый взгляд низкий процент (30%) может показаться противоречащим гипотезе исследования. Однако, с нашей точки зрения, этот результат имеет методическое объяснение. Студенты не выделяли ПН как отдельную категорию, воспринимая его как неотъемлемую и естественную составляющую устной речи. Подтверждением этой гипотезы служит тот факт, что 66% респондентов отметили улучшение именно говорения в целом.

Кроме того, мы предполагаем, что интегрированный характер обучения, при котором фонетическая работа не выносилась в отдельный блок, а сопровождала работу над лексикой и грамматикой на каждом занятии, мог способствовать тому, что студенты перестали воспринимать произношение как изолированную «тренировку» и начали относить его к комплексному умению «говорить». Это косвенно подтверждает эффективность избранной стратегии: ПН автоматизировались настолько, что перестали быть предметом отдельной рефлексии обучающихся.

Полученные данные свидетельствуют о педагогической целесообразности предложенного подхода. Несмотря на отсутствие контрольной группы, что не позволяет делать выводы о сравнительной эффективности методики, зафиксированная положительная динамика доказывает его результативность в реальных условиях учебного процесса.

Заключение / Conclusion

Проведенное исследование было направлено на анализ существующих подходов к обучению произносительной стороне иноязычной речи в неязыковом вузе и разработку системы упражнений и мероприятий, интегрированных в программу дисциплины «Иностранный язык». Полученные в ходе опытного обучения результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Результаты опытного обучения подтвердили эффективность и педагогическую целесообразность предложенного интегративного подхода. Положительная динамика была зафиксирована как по объективным показателям (успехи студентов в конкурсах и конференциях), так и по субъективным оценкам обучающихся (рост мотивации у 83% студентов, улучшение навыков говорения у 66%).

2. Анализ хода и результатов опытного обучения позволил выделить факторы, обеспечившие результативность работы:

- систематичность: работа над произношением велась не эпизодически, а на каждом занятии на протяжении всего курса обучения, что позволило избежать деавтоматизации навыков;

- интегративность: совершенствование произносительной стороны речи осуществлялось не изолированно, а на основе лексического и грамматического материала во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение);

- функциональность и ситуативность: отбор материала осуществлялся на основе фонетического принципа в сочетании с тематикой программы и воспитательными целями, что обеспечило востребованность отрабатываемых навыков в реальных ситуациях общения;

- мотивационная поддержка: вовлечение студентов во внеучебные мероприятия создало дополнительный стимул для осознанной работы над произносительной стороной речи и позволило вывести навыки на уровень публичной презентации;

- роль преподавателя: эффективность предложенной системы во многом определяется заинтересованностью преподавателя, его готовностью к поиску актуальных материалов и созданию условий для положительного переноса навыков в речь.

Проведенное исследование в дизайне pre-test/post-test подтвердило работоспособность модели в условиях неязыкового вуза. Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ эффективности предложенного подхода с традиционными методами (с привлечением контрольной группы), а также на разработку индивидуализированных материалов для коррекции ПН студентов с учетом их уровня подготовки и профиля обучения.

Таким образом, обучая произносительной стороне речи в рамках предложенного интегративного подхода, мы одновременно совершенствуем и развиваем все речевые навыки и умения студентов, что подтверждает их полную взаимосвязь и взаимозависимость. Полученные результаты позволяют рекомендовать предложенную систему упражнений и мероприятий к внедрению в практику преподавания иностранного языка в неязыковых вузах.

Ссылки на источники / References

1. Crowther D., Loewen S. Instructed Second Language Acquisition and Second Language Pronunciation // Language Learning. – 2025. – Vol. 75(1). – P. 30–54. – DOI: 10.1111/lang.12716.
2. Joan C. Mora Phonological acquisition in instructed SLA: L2 pronunciation training in and beyond the classroom and individual differences // Language Teaching. – Cambridge University Press, 2025. – P. 1–16. DOI: 10.1017/S026144482510102X.
3. Демина М. А. Фонетические средства выражения национальной идентичности в условиях межкультурного общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 1. – С. 47.
4. Тымбай А. А. К вопросу о роли фонетики в программе обучения иностранному языку в рамках высшего профессионального образования (из опыта работы в МГИМО МИД России) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2019. – № 2. – С. 145.
5. Величкова Л. В. Контрастивно-фонологический тест и обучение иноязычному произношению. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – С. 87.

6. Глисон Г. Вступление в дескриптивную лингвистику: пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – С. 345.
7. Макарова Е. Н. Развитие фонетических навыков у студентов неязыкового вуза в эпоху глобализации // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2022. – Т. 6, № 2. – С. 19. – DOI: 10.18503/2658-3186-2022-6-2-19-28.
8. Gilbert J. B. Clear Speech. – Cambridge University Press, 2002. – 132 p.
9. Kelly G. How to Teach Pronunciation. – Pearson Education Limited, 2003. – 164 p.
10. Jenkins J. The phonology of English as an international language. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 258 p.
11. Chan J., Yee H. Towards a feature-based L2 pronunciation teaching approach: variations in Hong Kong English and ELF intelligibility // Journal of English as a Lingua Franca, De Gruyter Brill. – 2025. – Vol. 4. – P. 1–32. – DOI: 10.1515/jelf-2024-0003.
12. Hodgetts J. Intelligibility-based Instruction and English as a lingua franca // Research in Language. – 2025. – Vol. 23. – P. 163–179. – DOI: 10.18778/1731-7533.23.10.
13. Almusharraf A. Pronunciation instruction in the context of World English: exploring university EFL instructors' perceptions and practices // Humanities and Social Sciences Communications. – 2024. – Vol. 11. – DOI: 10.1057/s41599-024-03365-y.
14. Толмачева Т. А., Осинцева О. А. Developing learners' perception skills in the context of English accents diversity // Научное мнение. – 2025. – № 6. – С. 118–124. – DOI: 10.25807/22224378_2025_6_118.
15. Ильнер А. О., Горожанцева К. В. Роль электронных образовательных средств в формировании фонетико-фонологической компетенции // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5. – С. 88–95.
16. Haggag M. H. Teaching phonetics using a mobile-based application in an EFL context // European Scientific Journal. – 2018. – Vol. 14, No. 14. – P. 189–204. – DOI: 10.19044/esj.2018.v14n14p189.
17. Georgiou G. P. Artificial intelligence in pronunciation teaching: use and beliefs of foreign language teachers // Journal of Education for Teaching. – 2026. – P. 1–20. – DOI: 10.1080/02607476.2026.2676279.
18. Stratton J. M. Explicit pronunciation instruction in the second language classroom: An acoustic analysis of German final devoicing // Journal of Second Language Pronunciation. – 2023. – Vol. 9(1). – P. 71–102. – DOI: 10.1075/jslp.22038.str.
19. Коршунова Е. С. Совершенствование произносительных навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 11. – С. 1167–1175. – doi.org/10.30853/ped20220190.
20. Гурова Г. Г. К вопросу о преподавании фонетики в техническом вузе // Гуманитарный вестник. – 2013. – № 7. – С. 2. – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/91.html>
21. Скрипникова Т. И., Геворгян А. Г. Развитие фонетических навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 4. – С. 999–1010. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-999-1010.
22. Кузнецова Е. В., Маталова С. В., Смирнова М. В. Практика обучения фонетике английского языка студентов-нелингвистов в современных условиях // Образовательные ресурсы и технологии. – 2024. – № 1 (46). – С. 63–71. – DOI: 10.21777/2500-2112-2024-1-63-71.
23. Лаврова О. А. К проблеме разработки вводно-фонетического курса для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 4 (715). – С. 72–79.
24. Микова И. М. Основные трудности обучения студентов неязыкового вуза устной речи на занятиях по иностранному языку и пути их решения // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – DOI: 10.17513/spno.32797.
25. Шурыгина О. А. К вопросу о формировании фонетических навыков на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых вузов // Таможенная политика России на Дальнем Востоке. – 2025. – № 4 (113). – С. 101–106. – DOI: 10.24412/1815-0683-2025-4-101-106.
26. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – С. 274.
27. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – С. 238.
28. Тымбай А. А. К вопросу о роли фонетики в программе обучения иностранному языку в рамках высшего профессионального образования. – С. 147.
29. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – С. 311.
30. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 13.
31. Кулешов В. В. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 116 с.

32. Мирзоева Е. Ю. Проблема определения уровня произносительной культуры у студентов первого курса педагогического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 9. – С. 2887–2892. – DOI:10.30853/phil210445.
 33. Чеснокова Н. Е. Система последовательной коррекции произносительных навыков взрослых (на материале англ. яз.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2008. – 182 с.
-
1. Crowther, D., & Loewen, S. (2025). "Instructed Second Language Acquisition and Second Language Pronunciation", *Language Learning*, vol. 75(1), pp. 30–54. DOI: 10.1111/lang.12716 (in English).
 2. Joan, C. (2025). "Mora Phonological acquisition in instructed SLA: L2 pronunciation training in and beyond the classroom and individual differences", *Language Teaching*, Cambridge University Press, pp. 1–16. DOI: 10.1017/S026144482510102X (in English).
 3. Demina, M. A. (2015). "Foneticheskie sredstva vyrazheniya nacional'noj identichnosti v usloviyakh mezhkul'turnogo obshcheniya" [Phonetic Means of Expressing National Identity in Intercultural Communication], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, № 1, p. 47 (in Russian).
 4. Tymbaj, A. A. (2019). "K voprosu o roli fonetiki v programme obucheniya inostrannomu yazyku v ramkah vysshego professional'nogo obrazovaniya (iz opyta raboty v MGIMO MID Rossii)" [On the Role of Phonetics in Foreign Language Curricula within Higher Professional Education (Based on Experience at MGIMO University)], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, № 2, p. 145 (in Russian).
 5. Velichkova, L. V. (1989). *Kontrastivno-fonologicheskij test i obuchenie inoyazychnomu proiznosheniyu* [Contrastive Phonological Testing and Foreign Language Pronunciation Training], Izd-vo Voronezhskogo un-ta, Voronezh, p. 87 (in Russian).
 6. Glison, G. (2007). *Vstuplenie v deskriptivnuyu lingvistiku* [Introduction to Descriptive Linguistics]: per. s angl., Izd-vo LKI, Moscow, p. 345 (in Russian).
 7. Makarova, E. N. (2022). "Razvitie foneticheskikh navykov u studentov neyazykovogo vuza v epohu globalizacii" [Developing Phonetic Skills in Students at Non-Linguistic Universities in the Era of Globalization], *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*, t. 6, № 2, p. 19. DOI: 10.18503/2658-3186-2022-6-2-19-28 (in Russian).
 8. Gilbert, J. B. (2002). *Clear Speech*, Cambridge University Press, 132 p. (in English).
 9. Kelly, G. (2003). *How to Teach Pronunciation*, Pearson Education Limited, 164 p. (in English).
 10. Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*, Oxford University Press, Oxford, 258 p. (in English).
 11. Chan, J., & Yee, H. (2025). "Towards a feature-based L2 pronunciation teaching approach: variations in Hong Kong English and ELF intelligibility", *Journal of English as a Lingua Franca, De Gruyter Brill*, vol. 4, pp. 1–32. DOI: 10.1515/jelf-2024-0003 (in English).
 12. Hodgetts, J. (2025). "Intelligibility-based Instruction and English as a lingua franca", *Research in Language*, vol. 23, pp. 163–179. DOI: 10.18778/1731-7533.23.10 (in English).
 13. Almusharraf, A. (2024). "Pronunciation instruction in the context of World English: exploring university EFL instructors' perceptions and practices", *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 11. DOI: 10.1057/s41599-024-03365-y (in English).
 14. Tolmacheva, T. A., & Osinceva, O. A. (2025). "Developing learners' perception skills in the context of English accents diversity", *Nauchnoe mnenie*, № 6, pp. 118–124. DOI: 10.25807/22224378_2025_6_118 (in English).
 15. Il'ner, A. O., & Gorozhanceva, K. V. (2017). "Rol' elektronnykh obrazovatel'nykh sredstv v formirovanii fonetiko-fonologicheskoy kompetencii" [The Role of Electronic Educational Tools in Developing Phonetic-Phonological Competence], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, № 5, pp. 88–95 (in Russian).
 16. Haggag, M. H. (2018). "Teaching phonetics using a mobile-based application in an EFL context", *European Scientific Journal*, vol. 14, no. 14, pp. 189–204. DOI: 10.19044/esj.2018.v14n14p189 (in English).
 17. Georgiou, G. P. (2026). "Artificial intelligence in pronunciation teaching: use and beliefs of foreign language teachers", *Journal of Education for Teaching*, pp. 1–20. DOI: 10.1080/02607476.2026.2676279 (in English).
 18. Stratton, J. M. (2023). "Explicit pronunciation instruction in the second language classroom: An acoustic analysis of German final devoicing", *Journal of Second Language Pronunciation*, vol. 9(1), pp. 71–102. DOI: 10.1075/jslp.22038.str (in English).
 19. Korshunova, E. S. (2022). "Sovershenstvovanie proiznositel'nykh navykov studentov pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze" [Improving Students' Pronunciation Skills in English Language Training at a Non-Linguistic Higher Education Institution], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, t. 7, № 11, pp. 1167–1175, doi.org/10.30853/ped20220190 (in Russian).
 20. Gurova, G. G. (2013). "K voprosu o prepodavanii fonetiki v tekhnicheskome vuze" [On the Teaching of Phonetics at a Technical University], *Gumanitarnyj vestnik*, № 7, p. 2. Available at: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/91.html> (in Russian).

21. Skripnikova, T. I., & Gevorgyan, A. G. (2024). "Razvitie foneticheskikh navykov studentov pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze" [Developing Students' Phonetic Skills in English Language Instruction at a Non-Linguistic University], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, t. 29, № 4, pp. 999–1010. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-999-1010 (in Russian).
22. Kuznecova, E. V., Matalova, S. V., & Smirnova, M. V. (2024). "Praktika obucheniya fonetike anglijskogo yazyka studentov-nelingvistov v sovremennykh usloviyakh" [The Practice of Teaching English Phonetics to Non-Linguistics Students in the Current Context], *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*, № 1 (46), pp. 63–71. DOI: 10.21777/2500-2112-2024-1-63-71 (in Russian).
23. Lavrova, O. A. (2015). "K probleme razrabotki vvodno-foneticheskogo kursa dlya studentov neyazykovykh napravlenij podgotovki" [On the Issue of Developing an Introductory Phonetic Course for Students of Non-Linguistic Majors], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, № 4 (715), pp. 72–79 (in Russian).
24. Mikova, I. M. (2023). "Osnovnye trudnosti obucheniya studentov neyazykovogo vuza ustnoj rechi na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku i puti ih resheniya" [The main challenges in teaching oral communication skills to students at non-linguistic universities in foreign language classes and ways to respond to them], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 4. DOI: 10.17513/spno.32797 (in Russian).
25. Shurygina, O. A. (2025). "K voprosu o formirovanii foneticheskikh navykov na zanyatiyakh po anglijskomu yazyku u studentov neyazykovykh vuzov" [On the Issue of Developing Phonetic Skills in English Classes for Students at Non-Linguistic Higher Education Institutions], *Tamozhennaya politika Rossii na Dal'nem Vostoke*, № 4 (113), pp. 101–106. DOI: 10.24412/1815-0683-2025-4-101-106 (in Russian).
26. Gal'skova, N. D., & Gez, N. I. (2007). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of Foreign Language Teaching. Linguodidactics and Methodology]: ucheb. posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya*, Izd. centr «Akademiya», Moscow, p. 274 (in Russian).
27. Passov, E. I., & Kuzovleva, N. E. (2010). *Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo [Fundamentals of Communicative Theory and Technology in Foreign Language Education: A Methodological Guide for Teachers of Russian as a Foreign Language]*, Russkij yazyk. Kursy, Moscow, p. 238 (in Russian).
28. Tymbaj, A. A. (2019). Op. cit., p. 147.
29. Passov, E. I., & Kuzovleva, N. E. (2010). Op. cit., p. 311.
30. Shcherba, L. V. (1957). *Izbrannye raboty po russkomu yazyku [Selected Works on the Russian Language]*, Uchpedgiz, Moscow, p. 13 (in Russian).
31. Kuleshov, V. V. (1987). *Sopostavlenie artikulyacionnykh baz anglijskogo i russkogo yazykov i foneticheskaya interferenciya [A Comparison of the Articulatory Bases of English and Russian and Phonetic Interference]*, Izd-vo MGU, Moscow, 116 p. (in Russian).
32. Mirzoeva, E. Yu. (2021). "Problema opredeleniya urovnya proiznositel'noj kul'tury u studentov pervogo kursa pedagogicheskogo vuza" [The Problem of Assessing the Level of Pronunciation Culture Among First-Year Students at a Pedagogical University], *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, t. 14, № 9, pp. 2887–2892. DOI: 10.30853/phil210445 (in Russian).
33. Chesnokova, N. E. (2008). *Sistema posledovatel'noj korrekcii proiznositel'nykh navykov vzroslykh (na materiale angl. yaz.) [A System for the Sequential Correction of Adult Pronunciation Skills (the Case of English)]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02*, Moscow, 182 p. (in Russian).

Вклад авторов

Н. Е. Чеснокова – планирование исследования, анализ и обобщение литературы, проведение опытного обучения, обобщение результатов исследования, оформление рукописи.

И. В. Шукурова – сбор и систематизация литературы, проведение анкетирования, статистическая обработка данных, формулирование выводов, окончательное утверждение версии статьи.

Contribution of the authors

N. Eu. Chesnokova – research planning, analysis and synthesis of literature, conducting the experimental instruction, summarizing research results, manuscript preparation.

I. V. Shukurova – selection and systematization of literature, conducting the survey, statistical data processing, formulating conclusions, final approval of the article version.