

RU

Письменный контроль в аспекте усвоения фонетико-графической компетенции при изучении французского языка в вузе на уровне A1

Небываева Н. С., Анисимов В. Е.

Аннотация. Целью исследования является выявление эффективности использования письменного текущего контроля в ходе обучения французскому языку студентов неязыкового вуза направления подготовки «Международные отношения» как способа получения непрерывной информации о ходе и качестве усвоения учебного материала, а также как средства формирования и совершенствования фонетико-графической компетенции у обучающихся французскому языку как второму иностранному (уровень A1). В статье рассматривается эффективность использования текущего письменного контроля на этапе усвоения фонетико-графической компетенции в образовательных организациях высшего профессионального образования для обучающихся французскому языку как второму иностранному. Понятие фонетико-графической компетенции вводится в научный оборот и обосновывается, определяются структура и взаимосвязанные компоненты компетенции, в рамках которых происходит обучение фонетическому строю французского языка. Научная новизна исследования заключается в обосновании значимости письменного контроля для всестороннего усвоения фонетико-графической компетенции, что позволяет улучшить навыки распознавания звучащей речи за счет формирования связей звуко-буквенных образов на начальном этапе обучения французскому языку. Новым является обоснование самой фонетико-графической компетенции с выделением в ней соответствующих субкомпетенций. В результате проведенного исследования установлено, что использование письменного текущего контроля помогает обучающимся быстрее и качественнее запоминать изученный материал, повышает эффективность усвоения фонетико-графической компетенции, что отражается на успеваемости студентов, изучающих французский язык на начальном уровне.

EN

Written assessment in the context of the phonetic-graphic competence acquisition in French language learning at the university at the A1 level

N. S. Nebyvaeva, V. Y. Anisimov

Abstract. The study aims to evaluate the effectiveness of using written ongoing assessment in teaching French to non-linguistic university students majoring in International Relations as a means of obtaining continuous feedback on the progress and quality of learning material acquisition, as well as a tool for developing and enhancing phonetic-graphic competence in students learning French as a second foreign language (level A1). The article examines the effectiveness of ongoing written assessment during the stage of acquiring phonetic-graphic competence in higher professional education institutions for students studying French as a second foreign language. The concept of “phonetic-graphic competence” is introduced into scholarly discourse and substantiated, and the structure and interconnected components of this competence, within which instruction in the phonetic system of the French language takes place, are defined. The scientific novelty of the study lies in substantiating the importance of written assessment for the comprehensive acquisition of phonetic-graphic competence, which improves auditory speech recognition skills by establishing sound-letter associations at the initial stage of learning French. A novel aspect is the conceptual justification of phonetic-graphic competence itself, along with the identification of its corresponding sub-competencies. The study establishes that the use of written ongoing assessment helps students memorize the studied material faster and more thoroughly, increasing the efficiency of acquiring phonetic-graphic competence, which positively impacts the academic performance of students learning French at the elementary level.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена востребованностью совершенствования форм контроля в связи с новыми вызовами цифровой эпохи, такими как внедрение нейросетей и инструментов искусственного интеллекта (ИИ-инструментов) и технологий и развитие дистанционных форм обучения. Данная проблема особенно остро стоит в классическом университете, как при обучении профильным специальностям, так и общеобразовательным предметам, к числу которых относится иностранный язык. Специфика подготовки студентов по иностранному языку в неязыковом вузе в качестве общеобразовательной дисциплины обосновывает применение специальных форм контроля обучения. Текущее разделение фонетики и графики французского языка в рамках учебного процесса в высшей школе на отдельные блоки не всегда позволяет обучающимся провести грамотное сопоставление звуков и букв, что приводит, например, к неверному использованию диакритических знаков. Опора на вводимую нами фонетико-графическую компетенцию позволяет нивелировать существующий в практике обучения французскому языку как иностранному пробел, совокупно повысив знания обучающихся как в области французской фонетики, так и орфографии. Без прочных знаний из области фонетики и графики, а также их грамотного применения, невозможно решить проблему обучения французскому языку, развития устной и письменной речи обучающихся, что подтверждает необходимость системного обучения фонетике и графике на начальном этапе обучения французскому языку как иностранному для лучшего распознавания на слух звучащей речи, в том числе аутентичной, в рамках формирования общей фонетико-графической компетенции обучающегося.

Достижению вышеуказанной цели способствовало решение следующих задач:

- теоретический анализ современных отечественных и зарубежных исследований по проблемам формирования фонетико-фонологической и графической компетенций и специфике обучения второму иностранному языку;
- введение в научный оборот и обоснование понятия фонетико-графической компетенции с выделением ее взаимосвязанных компонентов;
- разработка и апробирование комплекса письменных контролируемых заданий, интегрированных в процесс обучения фонетике и графике французского языка;
- обоснование преимущества использования письменного текущего контроля в процессе обучения иностранному языку в сравнении с традиционными методами устного контроля (индивидуальный или фронтальный опрос; фонетический разбор слова; чтение вслух изолированных слов; чтение текстов; самозапись и т. д.).

Теоретической базой исследования послужили труды В. В. Давыдова (1996), И. Я. Лернера (1981), И. М. Осмоловской (2013), Л. И. Кундозеровой (2015), А. П. Кононенко, Е. В. Федорович (2024), В. А. Гориной (2018), Н. Д. Гальсковой (2003), А. Н. Шамова (2020), посвященные подробному рассмотрению методов и подходов организации текущего письменного контроля и мониторинга прогресса обучающихся. Опора на труды Т. В. Антиповой (2021), Л. В. Величковой (1989), Ж. Б. Верениновой (2011), В. Г. Гака (2022), Н. Л. Гончаровой (2006), Г. Глисона (2007), О. А. Лавровой (2010), Т. В. Медведевой (2010), Е. И. Михалевой (2025), Ф. М. Монгиной, Ю. А. Говорухиной (2023), П. Ю. Петруевич (2022), Л. Л. Присной (2008), Д. А. Фогель, О. Г. Оберемко (2025), А. А. Хомутовой (2013), О. А. Biryukova, V. M. Pronkina (2023), A. Comblain (2026), J. David (2023; 2026), F. Fredet, Ch. Nikou (2020), O. Makhsurova (2025), K. Z. S. Qizi (2025), J. Saturno (2023), R. Thimonnier (1967) позволили детальнее рассмотреть особенности фонетико-фонологической компетенции обучающихся, а также графической системы французского языка для теоретического обоснования фонетико-графической компетенции.

Материалом исследования послужили результаты письменных работ (срезовых и итоговых) студентов первого курса направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (далее – МГИМО МИД России) экспериментальной и контрольной групп общим объемом 480 работ (из них срезовых – 360, итоговых – 120), выполненные за период 2024–2025 и 2025–2026 гг.

В ходе исследования были использованы следующие методы: описательно-аналитический метод с его основными приемами (анализ, синтез, сравнение, классификация и категоризация) в части анализа научной и учебно-методической литературы, а также обоснования, описания и классификации фонетико-графической компетенции; метод составления методических заданий при разработке системы тренировочных упражнений; изучение письменных работ обучающихся для проверки разработанной системы упражнений и тестовых заданий письменного контроля; лонгитюдный преобразующий педагогический эксперимент в части верификации улучшения навыков распознавания звучащей речи за счет формирования связей звуко-буквенных образов на начальном этапе обучения французскому языку; методы ранжирования и шкалирования с целью количественного анализа успеваемости участвовавших в эксперименте групп.

Гипотеза данного исследования состоит в том, что систематическое и целенаправленное использование письменного контроля у студентов, изучающих французский язык как второй, способствует более эффективному усвоению фонетико-графической компетенции по сравнению с традиционными методами устного контроля.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении понятийного аппарата педагогики за счет введения в научный оборот и обоснования понятия фонетико-графической компетенции обучающегося.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования результатов работы по внедрению письменного контроля в аспекте усвоения фонетико-графической компетенции в процесс обучения

иностранному языку специалистами в области методики преподавания иностранных языков и преподавателями-практиками, а также последующего исследования эффективности усвоения фонетико-графической компетенции французского языка при использовании письменного контроля. Результаты исследования представляется возможным применить в подготовке практических письменных заданий по французскому языку для обучающихся на уровне А1.

Обсуждение и результаты

Анализ современных исследований по проблемам формирования фонетико-фонологической и графической компетенций

Известно, что обучение иностранному языку на начальном этапе тесным образом связано с освоением студентом фонетической и графической систем языка и формированием соответствующих компетенций.

Фонетика является разделом языкознания, изучающим звуковую и интонационную сторону языка, в то время как графика – начертательные средства языка для обозначения звуков (фонем) и соотношения между графемами и фонемами (Фонетика // ЛЭС; Графика // ЛЭС). Оба компонента важны для формирования устной и письменной речи. Фонетику обозначают одним из основных разделов языка: в частности, Г. Глисон считает, что «активное владение языком требует почти стопроцентного знания фонологии, а знания грамматики – хотя бы на 50 процентов. В то же время часто можно обойтись одним (или даже меньшим) процентом словаря» (2007, с. 67). Схожее мнение высказывает Л. В. Величкова (1989, с. 87), говоря о главенствующей роли овладения звуковой стороной языка при формировании речевой возможности на изучаемом иностранном языке.

В свою очередь, в работах Р. Тимонье пристальное внимание уделяется графической системе французского языка и теоретическому обоснованию многочисленных мнемонических правил французской орфографии. Исследователем вводится понятие «фонетико-графических констант» (Thimonnier, 1967, р. 47), которые описывают синтагматические отношения внутри правил чтения (и написания) слов, связанных с позицией букв в слове. Ученый выделяет 10 подобных констант, из которых наиболее важными являются: 1) правила употребления диакритических знаков в зависимости от окружения; 2) удвоение согласных в зависимости от их позиции в слове; правила чтения букв французского языка с, s, g, х в зависимости от их позиции и окружения в слове; 3) правила чтения конечных согласных в зависимости от рода существительного; 4) потеря назализации при удвоении согласных (m и n); 5) особенности произнесения гласного i в зависимости от окружения и др. Однако автор не сводит перечисленные константы к общей системе, а лишь отмечает, что их использование в письменной речи является непоследовательным и несвязанным.

Следует отметить, что среди ученых на данный момент нет единства мнений относительно названия формируемой компетенции при изучении фонетики французского языка. Ряд авторов выделяют фонетическую компетенцию, которая базируется на знаниях, умениях и навыках обучающегося, посредством которых он способен выполнять коммуникативную задачу в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка (Веренинова, 2011; Хомутова, 2013). В свою очередь, О. А. Лаврова (2010) и Т. В. Медведева (2010) анализируют фонологическую компетенцию, видя в ней совокупность знаний о звуковом строе языка и фонетических явлениях сегментного и супraseгментного уровней иностранного языка, слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, умений адекватно интерпретировать невербальные средства общения в соответствии с используемым фонетическим стилем. Отметим, что между приведенными определениями нет существенных противоречий, так как фактически авторы рассматривают различные стороны одного и того же явления.

Наиболее полным нам представляется определение фонетико-фонологической компетенции Н. Л. Гончаровой как «гибкой динамичной многоуровневой системы, субкомпонента лингвистической компетенции, включающего интериоризированные знания о звуковой системе современного иностранного языка, релевантные перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией, а также комплекс внутренних инструментально-интеграционных мотивов, убеждений и ценностей, обеспечивающих высокое качество профессиональной межкультурной деятельности» (2006, с. 8).

Следует отметить, что графическая компетенция в зарубежной и отечественной лингводидактике (Гак, 2022; David, 2023; 2026; Malumi, 2025; Jaffré, 1991) не являлась предметом самостоятельного научного рассмотрения, так как ее содержание, как правило, раскрывалось в рамках орфографической компетенции. В частности, В. Г. Гак, разрабатывая методику формирования орфографической компетенции, выделяет в структуре французской орфографии несколько принципов, среди которых присутствует и графический, под которым понимаются «принципы, основанные на учете связи данной фонемы (буквы) с соседней фонемой (буквой)», используемые «в связи с несоответствием числа букв и фонем в графических системах языков» (2022, с. 77). Таким образом, графический аспект оказывается интегрированным в орфографическую компетенцию и как отдельная компетенция не изучается.

Таким образом, анализ научной литературы, посвященной исследованию фонетических, фонологических и графических аспектов речевой деятельности французского языка, свидетельствует об отсутствии единого определения комплексного понятия «фонетико-графической компетенции» как отдельной лингводидактической категории. Существующие исследования зачастую рассматривают фонетику и графику изолированно, что не в полной мере отражает их системную взаимосвязь в процессе овладения иностранным языком. Фонетическая компетенция ориентирована на адекватное восприятие речи и точное артикуляционное воспроизведение звукового состава языка, тогда как графическая система отвечает за орфографически корректную фиксацию

речи на письме. Совместное развитие указанных аспектов приводит к формированию способности к точному соотношению звуковых и буквенных соответствий как в устной, так и в письменной речи, что является необходимым условием для полноценного осуществления коммуникативной задачи на французском языке.

**Концептуализация понятия фонетико-графической компетенции
в контексте фонетико-фонологической компетенции и графической системы французского языка**

На основании вышеизложенного представляется теоретически обоснованным и целесообразным введение в научный оборот термина «фонетико-графическая компетенция» (далее – ФГК) для дальнейшего исследования данного аспекта: *фонетико-графическая компетенция представляет собой интегративную лингводидактическую категорию, объединяющую знания о звуковой системе изучаемого языка (фонетике), а также умения точного графического воспроизведения сегментных единиц (звук, слог, фонетическое слово, фраза) в орфографической форме, то есть способов обозначения звуков буквами на письме (графики).*

Реализация ФГК в речевой деятельности предполагает способность обучающегося определять слоговую структуру слова, осуществлять его фонемный анализ и анализировать соотношение букв и звуков. Данные операции являются разнородными (гетерогенными) и требуют дифференциации входящих в их состав навыков. В связи с этим представляется методологически оправданным определение трехуровневой структуры ФГК, включающей соответствующие субкомпетенции, которые выступают относительно автономными, но взаимосвязанными компонентами общей компетенции. ФГК можно представить следующим образом:

- фонетическая (звуковая) субкомпетенция ориентирована на работу с артикуляционными характеристиками речи: владение специфическими звуками французского языка (носовые гласные, увулярное [r], гласные переднего ряда [y], [ø] и т. д.);
- графическая (письменная) субкомпетенция предполагает работу со знаковой (графемной) стороной речи: знание французского алфавита, диакритических знаков (ç, é, è, ê, û), а также правил орфографии (согласование причастий прошедшего времени, написание немых окончаний);
- соотносительная субкомпетенция обеспечивает установление динамических связей между звуковым и буквенным уровнями: знание правил чтения буквосочетаний, понимание позиционных изменений звуков, а также реализация механизма графемного и фонемного соотношения в процессе чтения и письма.

Представленные субкомпетенции взаимозависимы и образуют интегративное единство в составе фонетико-графической компетенции. Обобщенное представление их структурных элементов приведено в Таблице 1, тогда как развернутая характеристика каждого компонента относительно французского языка предлагается в последующем изложении.

Таблица 1. Структурные элементы субкомпетенций фонетико-графической компетенции

Субкомпетенция фонетико-графической компетенции	Знания	Умения
Фонетическая	Фонемный состав, просодия (связывание, ритмика), интонационные модели	Артикуляционные, просодические, аудитивные
Графическая	Алфавит, диакритика, орфографические нормы	Орфографические (согласование женского рода имени существительного и прилагательного, графемный выбор), пунктуационные
Соотносительная	Правила чтения букв / буквосочетаний, позиционные изменения	Декодирование, кодирование, орфоэпическое чтение, омография

1. **Фонетическая субкомпетенция** охватывает звуковую систему французского языка, включающую знание классификации 16 гласных и 17 согласных звуков, а также просодических особенностей: правил связывания (liaison) и сцепления (enchaînement), сохранения и выпадения «е беглого» (muet / caduc), а также интонационных моделей – восходящую для незаконченных фраз и нисходящую для завершенного высказывания.

На основе этих знаний формируются три группы умений:

- артикуляционные – способность произносить чистые и носовые гласные, например, [ɑ̃] («а» носовой) в словах *sans, vent, dans*, дифференцируя его от [ɔ̃] («о» носового) *son, nom* и [ɛ̃] («э» носового) *vin, main*;
- просодические – умение реализовывать обязательное связывание [z], например, во фразе *vous avez* [vu-za-ve], или, напротив, избегать его перед придыхательным «h» (*vous hurlez* [vu-yr-le]), а также использовать восходящую интонацию в общем вопросе без инверсии (*Il vient?* [il- vjɛ̃ ʔ]);
- аудитивные – способность на слух различать парные звуки, когда они находятся в оппозиции и являются смыслообразующими, например, [u] vs [y] *roue* [ru] (колесо) – *rue* [ry] (улица), и распознавать наличие или отсутствие беглого «е» в быстрой речи (*je le dis* [ʒə-lə-di] → [ʒldi]).

2. **Графическая субкомпетенция** опирается на знание французского алфавита, понимание роли диакритических знаков (седий ç меняет звук [k] на звук [s] в слове *garçon*, акут (accent aigu) é фиксирует закрытый [e] в *été*, гравис (accent grave) è – открытый [ɛ] в *père*), а также орфографические правила согласования (образование женского рода прилагательных: *heureux* → *heureuse*, формы множественного числа на «-s» или «-x»).

На уровне умений выделяются:

- орфографические – способность выбирать графему для передачи одного звука в зависимости от позиции (например, звук [o] может обозначаться на письме как «о»: *dos* [do], *beau* [bo] или «ô» *hôtel* [o-tɛl]), а также

согласовывать причастие прошедшего времени с прямым дополнением, стоящим перед глаголом (*Les lettres que j'ai écrites* (добавление -es при согласовании с прямым дополнением в роде и числе));

- пунктуационные – корректное использование кавычек («*Bonjour !*») и соблюдение правил постановки пробелов перед вопросительными и восклицательными знаками, двоеточием, точкой с запятой, знаком процента (20 %), а также упомянутыми выше кавычками.

3. **Соотносительная субкомпетенция** занимает центральное место в ФГК, поскольку обеспечивает переход между звучащей речью и ее графической фиксацией. Она включает знание системы правил чтения и графической записи речи. К числу основных правил можно отнести:

- буквосочетание *ch* передает звук [ʃ] (*château*);
- сочетание букв *oi* передает на письме полугласный звук [wa] (*roi*);
- буква «e» в закрытом слоге дает открытость звука [ɛ] (*merci*), тогда как -er в конце слова произносится как закрытый звук [e] (*parler*);
- конечные согласные *s, t, d, x* в большинстве случаев не читаются, однако отображаются на письме (*Paris* [pa-ri], *petit* [pə-ti], *deux* [dø]), но могут произноситься в позиции связывания (*deux amis* [dø-za-mi]).

На базе этих знаний формируются три ключевых умения:

- декодирование (чтение) – способность при виде графического слова или словосочетания применить цепочку правил для получения корректного произношения. Например, при чтении слова *beaux-arts* обучающийся, владея ФГК, последовательно распознает, что буквосочетание *eau* = [o]; понимает, что финальный «x» в *beaux* не произносится, но служит показателем множественного числа → [bo]; учитывает, что дефис не создает паузы; читает *arts* → [ar], так как конечная группа *ts* после «г» не артикулируется; применяет возможное связывание, получая итоговое произношение [bo-zar];

- кодирование (письмо под диктовку) – услышав звуковой комплекс [sɛ̃], обучающийся должен выбрать из нескольких графически возможных вариантов *sain* (здоровый), *saint* (святой), *sein* (грудь), *ceint* (опоясанный) тот, который соответствует контексту, лексическому значению и грамматической функции;

- орфоэпическое чтение – интегральный навык, позволяющий читать фразу не побуквенно, а с полноценным применением фонетических процессов. Например, фраза «*Les enfants ont une petite chienne*» произносится не как изолированный перечень слов [le-ã-fã-õ-yn-pə-tit-ʃjɛn], а с обязательным связыванием (*liaison*) и сцеплением (*enchaînement*), обязательным произнесением беглого «e», с нисходящей интонацией, а также с учетом орфографических правил согласования женского рода прилагательного и особенностей его произнесения (без редукции): [le-zã-fã-õ-tyɛn-pə-tit-ʃjɛn].

Системный подход к формированию ФГК проявляется в постоянном взаимодействии субкомпетенций: фонетическая обеспечивает звуковую основу, графическая – письменную, соотносительная интегрирует их в коммуникативную практику, создавая базу для адекватного восприятия устной речи на слух и ее корректного воспроизведения. Изолированное формирование фонетических или графических знаний без их соотношения друг с другом не приводит к появлению умения, необходимого для полноценного владения французским языком. Именно интеграция субкомпетенций позволяет преодолевать характерные трудности французской орфографии и произношения (омофония, немые конечные согласные, диакритические знаки и др.).

Таким образом, фонетико-графические знания и умения образуют фундамент для формирования всех четырех видов речевой деятельности: рецептивных (аудирование, чтение) и продуктивных (говорение, письмо). В системе ФГК центральное место занимает соотносительная субкомпетенция, которая выполняет объединительную функцию, связывая фонетическую и графическую субкомпетенцию и обеспечивая тем самым процесс графемного и фонемного декодирования – ключевой механизм преодоления орфографической сложности французского языка. Как следствие, именно недостаточная сформированность соотносительной субкомпетенции препятствует достижению нормативного уровня чтения вслух и орфографически корректной записи речи при аудировании.

Результаты апробирования интеграции письменного контроля в процесс обучения французскому языку как второму иностранному в рамках повышения эффективности формирования фонетико-графической компетенции

В традиционных методах фонетического контроля часто делается акцент на устном воспроизведении, при этом письменному контролю не уделяется должное внимание. В то же время применение форм письменного контроля, таких как диктанты и тестовые задания, позволяет обучающимся систематизировать и усвоить полученные навыки и знания за счет формирования фонетической, графической и соотносительной субкомпетенций.

Письменный контроль, в контексте формирования ФГК, выполняет следующие функции:

- диагностическая функция: выявление пробелов в знаниях в восприятии конкретных фонетических явлений и понимание их причин у обучающегося;
- обучающая функция: активизация внимания, формирование фонематического слуха, систематизация и закрепление знаний у обучающегося;
- корректирующая функция: обеспечение обратной связи способствует закреплению правильного звуко-буквенного соответствия.

Для закрепления *фонетической субкомпетенции* нами были разработаны контрольные тестовые задания для развития и закрепления каждой из субкомпетенций ФГК, которые способствовали развитию фонематического слуха, закреплению связи между фонетическим явлением и его орфографическим воплощением. Обучающимся были предложены следующие упражнения:

- подчеркнуть в словах долгие гласные (например, *Cidre, taverne, père, valise*);
- разделить слова на слоги (например, *traverser, parler, astronome*);
- посчитать количество букв и звуков в слове (например, в слове *beaucoup*);
- сгруппировать слова в зависимости от звукового соответствия «а, о, э» носовых [ā, ã, ě] (например, *bon, bien, grand, nom, vent, vin*);
- отметить в словосочетаниях варианты обязательного связывания и сцепления (например, *les amis, les héros, vous allez, nous hurlons, ils habitent*);
- выбрать из списка предложения с восходящей интонацией (например, *il part ! il part ?*).

Для закрепления *графической субкомпетенции* были составлены тестовые задания, которые способствовали усвоению изученных графических норм написания и произношения звуко-буквенных соответствий. Большое внимание было отведено работе с диакритическими знаками, буквосочетаниями и особенностями произнесения конечных согласных с целью преодоления интерференции от английских паттернов чтения:

- подчеркнуть непроезносимые конечные согласные и расположить слова с непроезносимыми согласными в алфавитном порядке (например, *bras, mer, trop, dormir, parler, dos, club, nez, habit*);
- сгруппировать слова в зависимости от открытости / закрытости звука «э» [e / ɛ] (например, *nez, peine, été, prêt, parlez, mère, mes*);
- вставить пропущенные буквы или буквосочетания ô, ai, â, ç, (например, *h...tel, p...le, gar...on, h...r*);
- выписать из текста слова, которые согласуются в роде и числе с существительным.

Для закрепления *соотносительной субкомпетенции* были составлены тестовые задания, которые способствовали автоматизации перевода графической формы слова в его звуковой образ с учетом всех орфоэпических и орфографических норм:

- перенести из предложенной транскрипции в письменный текст фразы и протранскрибировать предложенные фразы;
- выполнить диктант на слух с особенностями омографии;
- разделить на слоги предложения, пометить все варианты обязательного связывания и сцепления звуков, обозначить обязательное произнесение беглого «е».

Предложенная система упражнений охватывает все компоненты ФГК благодаря систематическому использованию разработанных письменных тестовых заданий на разном уровне изучения французского языка как второго с нарастающей сложностью, учитывая формирование всех субкомпетенций.

Важным аспектом внедряемых контрольных упражнений также являлась самостоятельная внеаудиторная работа студента над допущенными ошибками, которая затем предъявлялась преподавателю для проверки. Каждая допущенная ошибка в обязательном порядке комментировалась студентом в письменном виде с апелляцией к соответствующему правилу французского языка. Подобный подход позволил студентам самостоятельно определить допущенную ошибку и закрепить необходимый правильный вариант. В случае невозможности идентификации ошибки студент обращался к преподавателю.

Для проверки гипотезы о повышении эффективности усвоения ФГК через письменный контроль был проведен педагогический эксперимент на базе Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации. Апробационные исследования проводились в 1 семестре 2024-2025 и 2025-2026 учебных годов. В эксперименте участвовали 120 студентов 1 курса факультета «Международные отношения» направлений подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», изучающих французский язык как второй иностранный (уровень А1). Респонденты были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 60 человек. Каждая группа включала в себя 8 подгрупп, численностью от 6 до 8 человек. 8 подгрупп контрольной группы (КГ) обучались по стандартной методике с устными формами контроля произношения. 8 подгрупп экспериментальной группы (ЭГ) в дополнение к стандартным заданиям выполняли письменные работы раз в две недели.

В обеих группах использовался стандартный учебно-методический комплекс для второго иностранного языка «Accent français A1» авторов Л. В. Эрстлинг, М. Л. Петровой (2024).

В КГ обучение фонетике и графике проводилось традиционно посредством объяснения правил чтения, выполнения имитативных упражнений, изолированного заучивания орфографии. Для проверки изученного материала преимущественно использовался устный контроль. В свою очередь, письменный контроль (в форме словарных диктантов) применялся для итоговой оценки один раз в две недели.

В ЭГ система письменного контроля была интегрирована в процесс формирования ФГК и включала серию специально разработанных тестовых заданий, направленных на преодоление конкретных сложностей у обучающихся. Каждая группа заданий отвечала за закрепление определенной субкомпетенции на этапе формирования ФГК.

Разработанные задания были успешно интегрированы в учебный процесс. Эксперимент длился 4 учебных семестра. Промежуточный контроль проводился один раз в две недели в течение каждого семестра, в конце каждого семестра проводился итоговый контроль. В итоговом контроле измерялись: 1) качество усвоения изученных фонетических правил посредством проведения диктанта на слух (40 баллов); 2) корректность орфографии (40 баллов); 3) способность к фонематическому прогнозу при чтении незнакомых слов (20 баллов).

Для получения объективных результатов исследования нами проводились стандартные виды устного контроля (чтение незнакомых слов, чтение отрывка текста) в виде рейтинговых (один раз в месяц) и итоговых (один раз в семестр) срезов знаний студентов, как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, показывают значительное повышение усвоения ФГК в экспериментальной группе, что отражается в значениях рейтинговых срезов по сравнению с группами, не принимавшими участие в исследовании (контрольные группы). В Таблице 2 представлены сравнительные результаты рейтинговых и контрольных срезов знаний студентов экспериментальной и контрольной групп. Оценивание в процентиле соответствует нормам академической оценки в МГИМО МИД России (Система академического рейтинга студентов): 90-100% – «отлично» (5 баллов, оценка ECTS A), 82-89% / 75-81% – «хорошо» (4, B / C), 67-74% / 60-66% – «удовлетворительно» (3, D / E), менее 60% – «неудовлетворительно» (2, F). Приводятся данные медианного значения по всем подгруппам рассматриваемых групп (ЭК / КГ).

Таблица 2. Сравнительные результаты рейтинговых и контрольных срезов знаний студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Срез 1	Срез 2	Срез 3	Итоговый контроль	
Экспериментальная (ЭГ)	83%	85%	88%	88%	92%
Контрольная (КГ)	82%	81%	78%	80%	85%

В МГИМО МИД России принята система выставления трех промежуточных рейтингов в течение семестра, по результатам которого формируется итоговый рейтинг обучающегося. К концу семестра для студентов, обучающихся на уровне A1, проводится итоговый контроль, предусматривающий чтение незнакомых слов и чтение отрывка текста без подготовки.

Внедрение письменных работ, направленных на формирование у обучающихся ФГК, началось в ЭГ в первый месяц обучения одновременно с устным контролем. Подчеркнем, что преподаватели, принимавшие участие в эксперименте, обратили внимание, что сначала обучающиеся в ЭГ отнеслись к предложенному виду работ с недоверием, так как дополнительные виды проверочных работ увеличивали нагрузку на процесс обучения. Однако после первого промежуточного среза всеми участниками эксперимента было отмечено, что данные виды письменного контроля систематизируют знания, помогают отследить пробелы в процессе обучения и закрепить изученный материал. Сравнительные результаты рейтинговых и контрольных срезов знаний студентов экспериментальной и контрольной групп показали, что на момент проведения первого среза расхождения между группами практически отсутствуют (83% ЭГ / 82% КГ). Это связано с тем, что в первый месяц обучения фонетике французского языка изучаемый материал не содержал большого количества трудностей, и студентам в КГ было достаточно заданий для отработки фонетического материала посредством регулярного устного контроля.

Во втором и третьем срезе отмечаются расхождения в результатах в КГ и ЭГ (2 срез – 85% ЭГ / 81% КГ; 3 срез – 88% ЭГ / 80% КГ). В ЭГ студентам успешно удалось адаптироваться к регулярным письменным работам, направленным на формирование ФГК, и адекватно анализировать полученные результаты путем работы над ошибками и саморефлексии. В данный период значительно снизилась интерференция со стороны английского языка, вызванная высоким уровнем подготовки студентов по английскому языку (основному иностранному): например, чтение конечных согласных (*carner*), конечного гласного -e (*bise*), смягчение согласных (*mode*, *robe*); успешно осуществлялось орфоэпическое чтение; декодирование слов происходило с большей скоростью, чем в начале обучения. В КГ продолжалась работа отработки фонетического материала посредством устного контроля. Обучающиеся в КГ продолжали совершать типичные ошибки: чтение конечных согласных и гласного -e, бессистемное употребление носовых звуков, отсутствие связывания и сцепления, нарушение ритмических групп. Полученные данные позволяют утверждать, что в экспериментальной группе произошло увеличение среднего балла по сравнению с контрольной группой. В Таблице 2 показана выраженная положительная динамика в ЭГ, значительно опережающая прогресс в КГ.

Итоговый контроль по итогам семестра также показал успешность применяемого подхода: студенты ЭГ показали более высокий уровень знаний как при чтении отдельных слов, так и чтении отрывка текста, что может свидетельствовать о лучшем усвоении обучающимися также и просодических умений чтения в потоке речи с применением всех необходимых правил французского языка, в том числе связывания (*liaison*), сцепления (*enchaînement*) и сохранения и выпадения «е» беглого (*muet / caduc*).

Дополнительно отметим, что по результатам итогового контроля, студенты экспериментальной группы в среднем получили оценку «отлично» (рейтинговая оценка от 90%), тогда как контрольной – 85% (оценка «хорошо»), в соответствии со шкалой соответствия оценок академического рейтинга МГИМО МИД России, что позволяет утверждать успешность внедрения регулярного письменного контроля на начальном уровне освоения французского языка как иностранного в учебный процесс.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интеграция письменного контроля в процесс обучения повышает эффективность формирования ФГК. Использование разработанных упражнений и систематическое выполнение работы над ошибками, которая выступала обязательным компонентом обучения, позволяет обучающимся осваивать трудности французской фонетики и графики, закрепить теоретические знания и развить практические умения.

Заключение

Анализ научных трудов, тем или иным образом затрагивающих вопросы фонетических, фонологических и графических аспектов речевой деятельности, позволяет сделать вывод об отсутствии комплексного

рассмотрения фонетики и графики как совокупности умений, которые обучающийся должен приобрести на начальном этапе обучения иностранному языку. Изолированное рассмотрение фонетики и графики не позволяет обратиться к их системной взаимосвязи: фонетическая компетенция ориентирована на адекватное восприятие речи и точное артикуляционное воспроизведение звукового состава языка, тогда как графическая система отвечает за орфографически корректную фиксацию речи на письме. Совместное развитие указанных аспектов приводит к формированию способности к точному соотношению звуковых и буквенных соответствий как в устной, так и в письменной речи, что является необходимым условием для полноценного осуществления коммуникативной задачи на французском языке.

Введенное в научный оборот понятие фонетико-графической компетенции как отдельной лингводидактической категории представляет собой сложную структурную систему, объединяющую в себе фонетическую, графическую и соотносительную субкомпетенции. Корреляция означенных субкомпетенций помогает выстроить у обучающихся при помощи дополнительных письменных заданий единое понимание фонетической и графической структур французского языка, используя их в дальнейшем в письменной и устной речи.

Применение представленных письменных контролирующих заданий в учебном процессе с учетом принципа постепенного усложнения и своевременной обратной связи позволило разнообразить процесс обучения студентов иностранному языку и способствовало закреплению фонетико-графической компетенции.

Результаты исследования подтверждают важность систематического использования письменного контроля не как исключительно оценочного, а как обучающего подхода, который существенно повышает эффективность формирования фонетико-графической компетенции французского языка у обучающихся, изучающих его как второй иностранный. При регулярном использовании письменного контроля повышается когнитивное восприятие звучащей речи, а создание множественных когнитивных связей между фонетическим и графическим образами при выполнении тестовых заданий успешно закрепляет языковые единицы в области звуко-буквенных соотношений.

На основании полученных результатов можно сформулировать несколько направлений для дальнейших исследований, таких как разработка адаптивных фонетических письменных работ с учетом индивидуального подхода к обучающимся и долгосрочные исследования влияния ФГК на различные аспекты речевой коммуникации.

Материалы исследования | Research materials

1. Графика // ЛЭС. <https://tapemark.narod.ru/les/118a.html>
2. Система академического рейтинга студентов // МГИМО МИД России. <https://mgimo.ru/about/structure/org-uch-proc/yyor/oko/docs/sistema-akad-reytinga-studentov/>
3. Фонетика // Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС). <https://tapemark.narod.ru/les/554a.html>
4. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2020.
5. Эрстлинг Л. В., Петрова М. Л. Французский язык для начинающих. А1: учебник. Изд-е 4-е, стереотип. М.: Буки Веди, 2024.

Источники | References

1. Антипова Т. В. Коммуникативный подход в обучении французскому языку // Романистика в эпоху полилингвизма: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 18-20 октября 2018 г.). М.: Московский государственный лингвистический университет, 2021.
2. Величкова Л. В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению: обучение интонации и артикуляции немецкого языка. Воронеж: Воронежский государственный университет, 1989.
3. Веренинова Ж. Б. Формирование фонетических компетенций на первом курсе языкового вуза: методические приемы и рекомендации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 607.
4. Гак В. Г. Французская орфография. Изд-е 4-е, стереотип. М.: ЛЕНАНД; URSS, 2022.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. Изд-е 2-е., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003.
6. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / пер. с англ. Е. С. Кубряковой и В. П. Мурат; общ. ред. и вступит. ст. В. А. Звегинцева. Изд-е 3-е. М.: ЛКИ, 2007.
7. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка): автореф. дисс. ... к. пед. н. Ставрополь, 2006.
8. Горина В. А. Второй иностранный язык в контексте подготовки бакалавров нелингвистических специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 4 (808).
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
10. Кононенко А. П., Федорович Е. В. Педагогические инновации в международном сотрудничестве // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 1 (179). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.179.1.005>
11. Кундозерова Л. И. Контроль и оценка результатов обучения // Вестник Кузбасского института. 2015. № 4 (25).
12. Лаврова О. А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения): автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2010.

13. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
14. Медведева Т. В. Фонологическая компетенция как условие успешной межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 580.
15. Михалева Е. И. Развитие фонетической компетенции студентов с помощью техники теневого чтения // Язык. Культура. Перевод: межкультурная коммуникация в эпоху цифровых технологий: материалы Международной научно-практической конференции кафедры теории и практики перевода филологического факультета: в 2 ч. (Тирасполь, 28 марта 2025 г.). Тирасполь: Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, 2025. Ч. 2.
16. Монгина Ф. М., Говорухина Ю. А. Фонетические трудности формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции в условиях дистанционного обучения // Вестник военного образования. 2023. № 2 (41).
17. Осмоловская И. М. Теоретико-методологические проблемы развития дидактики // Педагогика. 2013. № 5.
18. Петрусевиц П. Ю. Гуманитаризация процесса формирования фонетической компетенции студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92).
19. Присяня Л. Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 70-1.
20. Фогель Д. А., Оберемко О. Г. Возможность применения интернет-мемов для формирования фонетических навыков иностранного (французского) языка и социокультурной компетенции // Иностранные языки в школе. 2025. № 10.
21. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2013. Т. 10. № 2.
22. Biryukova O. A., Pronkina V. M. Means to form and check students' phonetic competence // The Humanities and Education. 2023. Vol. 14. № 1 (53).
23. Comblain A. Orthographic Depth and Spelling Development in Immersion Education: A Predictive Framework of Spelling Errors in French // Languages. 2026. № 11 (6). <https://doi.org/10.3390/languages11060125>
24. David J. Conception et apprentissage de l'orthographe du français: au-delà des discours de lamentation... // Le Français Aujourd'hui. 2023. № 4 (223).
25. David J. L'orthographe du français // Scolia. 2026. № 40. <https://doi.org/10.4000/16j99>
26. Fredet F., Nikou Ch. Phonétique, littérature et enseignement du FLE: théories et recherches // Corela. 2020. № HS-30.
27. Jaffré J.-P. Compétence orthographique et systèmes d'écriture // Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. 1991. № 4.
28. Makhsurova O. Factors Influencing the Development of Phonetic Competence in Students during English Language Teaching // International Journal of Pedagogics. 2025. Vol. 5. № 12. <https://doi.org/10.37547/ijp/volume05issue12-24>
29. Malumi S. O. Phonétique et Prononciation en Langue Française: Deux Outils Essentiels de l'Apprentissage du FLE // Cascades, Revue Internationale Du Departement De Français Et D'études Internationales. 2025. № 3(1).
30. Qizi K. Z. S. Modern methodological principles in developing phonetic competence: Activation, integrativeness, and individual approach // Advances in Management and Business Studies. 2025. № 1 (1). <https://doi.org/10.35912/ambus.v1i1.3748>
31. Saturno J. ICT and metalinguistic competence: Developing phonetic transcription skills through regular expressions // Alsic. Apprentissage des Langues et Systemes d'Information et de Communication. 2023. Vol. 26. № 3. <https://doi.org/10.4000/alsic.6554>
32. Thimonnier R. Le Système graphique du français: introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe. P.: Plon, 1967.

Информация об авторах | Author information

RU **Небышева Наталья Сергеевна¹**
Анисимов Владислав Евгеньевич², д. филол. н., доц.
^{1, 2} Московский государственный институт международных отношений (университет)
 Министерства иностранных дел Российской Федерации

EN **Natalia Sergeevna Nebyшева¹**
Vladislav Yevgen'evich Anisimov², Dr
^{1, 2} MGIMO University, Moscow

¹ lombric@mail.ru, ² anisimov.vladislav.95@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 04.07.2026; опубликовано online (published online): 04.08.2026.

Ключевые слова (keywords): фонетико-графическая компетенция; французская фонетика; французская графика; письменный контроль; неязыковой вуз; phonetic-graphic competence; French phonetics; French graphics; written assessment; non-linguistic university.