# *Оглавление*

# Введение………………………………………………………………………...2

# Теоретическая часть:

## Связь слухопроизносительных навыков с различными видами речевой деятельности…………………………………………………………...4

## Методика работы над фонетическим материалом и выработка слухопроизносительных навыков…………………………………………….7

# *Ознакомление учащихся с новым фонетическим*

# *материалом…………………………………………………………………………17*

## Обучение интонации……………………………………………………………..23

# *Обучение технике чтения вслух……………………………………………...26*

***Пути преодоления интерференции слухопроизносительных навыков……………………………………………………………………………….33***

***.***

## Выводы по теоретической части…………..……………………………38

### Практическая часть. Фонетические упражнения.……………………40

Выводы по практической части…..………………………………..……46

Заключение……………………………………………………………………47

## Приложение………………………………………………………………..….48

**Список используемой литературы…………………………………..….51**

# Введение

Под фонетикой как аспектом обучения понимается звуковой строй языка - совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы).

Язык как средство общения возник и существует, прежде всего, как **звуковой** язык, [[1]](#footnote-1) и владение его звуковым строем (наличие его произносительных навыков) является обязательным условием общения в любой его форме. Речь будет понята слушающим с трудом, искаженно или вообще не понята, если говорящий нарушает фонетические нормы языка. Слушающий не поймет или будет с трудом понимать обращенную к нему речь, если сам не владеет произносительными навыками;

Высказыванию в письменной форме (письму) обязательно предшествует его развернутое проговаривание во внутренней речи, а чтение про себя, даже очень беглое, сопровождается озвучиванием зрительно воспринимаемого текста. Озвучивание при этом носит свернутый характер, но прийти к нему можно только через развернутое, сначала во внешней речи (чтение вслух), а затем и во внутренней (чтение про себя), поэтому несовершенство произносительных навыков тормозит развитие беглости чтения. Оно часто является и причиной неточного или даже неверного понимания текста.

Интонационные навыки учащихся, зачастую, не выдерживают никакой критики. Перед преподавателями остро стоит вопрос, есть ли реальная возможность улучшить обучение интонации. Считается, что в условиях современной школы это задача из невыполнимых. Известно, что интонационные, так же как и фонетические навыки являются наиболее неустойчивыми. Однако попытаюсь рассмотреть несколько попыток развития их, поддержания и, при необходимости, реанимирования.

Иногда рекомендации, относящиеся к обучению произношению, основываются только на данных фонологии. Однако не всегда эти исследования могут быть непосредственно использованы в методике обучения языку в средней школе, для которой не так существенно углубление в природу звука, как овладение звуковым составом в его наиболее упрощенном виде. Поэтому подробное описание артикуляции звуков, основанное на их физиологической характеристике, и схематичное изображение положения органов речи в процессе артикулирования непригодны для обучения произношению в средней школе.

Таким образом, только наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех без исключения видов речевой деятельности. Этим и объясняется то значение, которое придается работе над произношением в средней школе и мною, в частности.

Целью моей работы является попытка кратко рассмотреть возможную методику введения фонетического материала, дальнейшей работы над ним и способы предотвращения типичных ошибок.

# Теоретическая часть

## Связь слухопроизносительных навыков с различными видами речевой деятельности.

Звуки речи определяют значение слова и морфологические формы, влияют на синтаксические структуры и стили речи. Поэтому одной из важнейших предпосылок общения является развитие слухопроизносительных навыков, те есть способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать, в свою очередь, звуки, соответствующие определенным значениям.

Значение слухопроизносительных навыков для речевой деятельности в ее основных разновидностях вне сомнений. Нарушение фонематической правильности речи (подразумевается смыслоразличительная функция фонем), ее неверное интонационное оформление говорящим ведет к недоразумениям и непониманию со стороны слушающего.

К изменению смысла ведет и неправильное членение фразы. Так, от расстановки пауз меняется смысл следующих предложений:

*Ann, George and Tom go to school.*

*Ann! George and Tom go to school.*

В первом случае сказано, что в школу идут трое детей. Во втором – говорящий обращается к девочке и сообщает ей, что в школу идут два мальчика.

На мой взгляд, эти примеры, хотя их список можно было бы продолжить, наглядно иллюстрируют роль фонетики при говорении.

Следует отметить, однако, что слабое развитие слухопроизносительных навыков не только влияет на выдачу информации говорящим, но и затрудняет понимание чужой речи, соответствующей произносительной норме. В этом случае между оратором и рецептором нет необходимой тождественности в элементах сообщения. Услышанные звуки не ассоциируются со звуковой базой самих учащихся и не имеют поэтому никакого сигнального значения для них.

Овладение слухопроизносительными навыками является важным условием и при обучении чтению. К громкому чтению (учебный вид) предъявляются те же требования, что и к говорению. Нарушение фонематической правильности при чтении ведет к тем же последствиям что и при говорении – слушающий перестает понимать читающего. Если при громком чтении связь между уровнем развития слухопроизносительных навыков очевидна, то при тихом чтении (или чтении про себя), которое является целью обучения, эта связь более сложная. Из психологии известно, что процесс чтения про себя связан с внутренней речью [[2]](#footnote-2), основу которой составляет устная речь. При этом устная речь «перестраивается по механизму» и значительно упрощается: « ее целый значимый состав заменяется новыми краткими сигналами»[[3]](#footnote-3). Следует помнить, что эти сигналы являются исключительно субъективными. Такие процессы свойственны внутренней речи и в процессе чтения на родном языке. Что касается, все же, иностранного языка, то чем ниже уровень владения этим умением, тем характер тихого чтения ближе к громкому чтению. На продвинутом этапе возможно их качественное отличие. Таким образом, автономное развитие тихого чтения, не связанное с развитием слухопроизносительных навыков иностранного языка, ведет к значительному ограничению коммуникативной роли языка, так как нарушает связь между основными видами речевой деятельности.

## Методика работы над фонетическим материалом и выработка слухопроизносительных навыков

Не возникает вопросов в том, что обучение произношению в целом подчинено развитию речевой деятельности. Но методистам не всегда было понятно, стоит ли сконцентрировать работу над произношением на начальном этапе или постепенно совершенствовать навыки в течение всего периода обучения.

На определенном этапе считалось, что первый вариант является наиболее приемлемым. Отражением данной точки зрения стало появление так называемых «вводных фонетических курсов». Однако такой подход имел ряд существенных недостатков:

* будучи первостепенной задачей, отработка произношения на начальном этапе препятствовала формированию навыков и, как следствие, умений практического пользования языком, так как возможность работы в этом направлении резко сокращалась ввиду того малого количества времени, которое имеется в распоряжении школьного учителя;
* на среднем и старшем этапах обучения работа над произношением прекращалась, поскольку считалось, что навыки сформированы на начальном этапе; хотя именно этот тип навыков можно считать наиболее подверженным деавтоматизации;
* попытки сразу поставить безукоризненное произношение были напрямую связаны с подробными объяснениями артикуляции, что ведет к чрезмерной теоретизации учебного процесса.

В настоящее время методисты считают, что работа над совершенствованием произношения должна проводиться в течение всего срока обучения, хотя роль этой работы и ее характер меняются на различных этапах.

***Начальный этап***. На начальном этапе происходит становление слухопроизносительных навыков, которое включает в себя: ознакомление со звуками, тренировку учащихся в их произношении для формирования навыков, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении.

На этом этапе материальная звуковая оболочка еще не слилась с мыслями органически, заключенными в образце. Она еще сама по себе привлекает внимание учащихся. Следовательно, задача первого этапа заключается в автоматизации слухопроизносительных навыков, направив усилия учащихся на элементарный обмен мыслями.

Здесь превалируют устные формы работы над языковым материалом. Однако в процессе чтения и письма характер работы над произношением не меняется. Громкое чтение - типичное для этого этапа – создает дополнительные возможности для развития слухо - произносительных навыков. Письмо также часто сопровождается проговариванием вслух, в процессе чего слухопроизносительным навыкам уделяется необходимое внимание.

Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенности в звучащем тексте. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Поэтому с первых шагов приходится иногда вводить звуки, которые является наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке. Например, такой звук, как [ ð ] встречается в первых же уроках, поскольку необходим для произнесения артикля.

В обучении произношению оправдал себя ***аналитико*** - ***имитативный*** подход. Учитывая, что единицей обучения является фраза, учащиеся повторяют пример за учителем или записью. Если учащиеся не допустили ошибок в произношении, они переходят к работе над следующими примерами. Если же преподаватель заметил какие-либо недочеты, звуки, подлежащие специальной отработке, вычленяются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом. Это имитативная часть.

Такой подход к обучению фонетическим навыкам на начальном этапе обеспечивает одновременное усвоение учащимися и фонетических, и грамматических, и лексических, и интонационных особенностей английского языка в нерасчлененном виде. При такой постановке обучения оказывается просто ненужной тренировка изолированного звука, так как звуки практически никогда не функционируют в изолированном виде.

Артикуляционные правила носят аппроксимированный (приближенный к правильному) характер. Фактически, это правила-инструкции, которые подсказывают учащимся, какие органы речи (губы, язык) принимают участие в произнесении звука. Например, чтобы произнести звук [e], нужно, произнося русское «е», растянуть губы в улыбку, рот почти закрыть, губы напрячь.

Опыт показывает, чем короче, лаконичнее объяснение, тем оно эффективнее. Например:

* полугласный звук [w] получится правильным, если вы представите, что целуете кого-то;
* носовой [ŋ] можно сравнить со звоном колокола (бим-бом, дин-дон).

Изобретательность учителя подсказывает ему другие оригинальные и легко запоминающиеся правила-инструкции.

Замечено, что неординарно сформулированные правила-инструкции запоминаются учащимися на всю жизнь; нередко уже давно утрачены и звуки, и все остальное, а меткое объяснение учителя остается в памяти и через десять лет после окончания школы. Однако наиболее рационально воспользоваться психологической особенностью учащихся младших классов - прекрасными имитационными способностями - и шире использовать эффективный прием обучения - ***имитацию***.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно чередоваться с демонстрацией «эталонов», которые учащиеся слышат от учителя или в записи. Затем следует интенсивная тренировка в произношении, которая опять таки происходит на основе «эталонов». Тренировка включает два типа упражнений: *активное слушание образца* и *осознанная имитация*.

Для того чтобы слушание было действительно активным, оно должно предваряться задачами, помогающими привлечь внимание учащихся к нужному качеству звука, интонемы. Оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. Поднятием руки или сигнальной карты учащийся показывает учителю, как он узнал звук.

Упражнения в активном слушании являются обязательной составной частью упражнений в развитии слухопроизносительных навыков; они шлифуют слух и подводят учащихся к упражнениям в воспроизведении.

Удельный вес упражнений в воспроизведении должен быть значительно выше предыдущих. Ведь они представляют собой осознанную имитацию «эталона». Они мобилизуют все усилия учащихся и направляют их в качественное воспроизведение нового звука. Простая имитация, без осознания особенности иноязычного звука, недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка. В отношении некоторых звуков это безопасно, однако с другими может быть чревато нарушением коммуникации. Проводимые регулярно упражнения в осознанной имитации помогают преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию.

Повышению качества сознательной имитации способствует дирижирование учителя. При этом следует научить учащихся определенной символике жестов. Долгота изображается горизонтальным движением руки, краткость звука - быстрым дугообразным; лабиализованные гласные – движением руки вперед и ее округлением (имитация положения губ). Особенно важно дирижировать при обучении интонации: ударение демонстрируется энергичным взмахом руки снизу вверх, подъему тона соответствует плавное движение руки вверх, его понижению - вниз. Дирижирование учителя – это важная наглядная опора для учащихся на стадии становления слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков.

Предметом тренировочных упражнений могут являться звуки и звукосочетания, помещаемые во все более крупные единицы: от слога - через слово - к словосочетанию и тексту. Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста к тексту, создаваемому учащимся.

При становлении произносительных навыков широко используются следующие организационные формы: хоровая, индивидуальная и парная. Хоровая работа позволяет увеличить время тренировки: каждый учащийся многократно произносит нужные звуки. Помимо этого, произнесение хором подчеркивает произносительные особенности звуков, делает их более наглядными, благодаря воспроизведению их всеми учащимися в унисон. Кроме того, такая работа способствует уменьшению и снятию комплексов, языкового барьера. Однако эффект хоровой работы зависит от того как она будет сочетаться с индивидуальной. Важно чередовать эти два вида, так как произнесение в одиночку повышает ответственность каждого ученика в отдельности.

Для осознанной имитации целесообразно давать учащимся материал, ценный с точки зрения содержания: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы, поговорки. На начальном этапе - считалочки и поговорки, на более поздних - истинные образцы поэтического слова.

Особую привлекательность в этой связи представляют художественные произведения или их фрагменты, при усвоении которых наблюдаются межпредметные связи, в частности с литературой, искусством. В результате ценный материал не только обогатит память учащихся произносительными эталонами, но будет одновременно способствовать расширению общеобразовательного горизонта, что в конечном итоге сыграет положительную роль в развитии мотивации учения.

***Средний и старший этапы.*** Можно было бы предположить, что сформированный на начальном этапе слухопроизносительный навык на последующих этапах сам собой совершенствуется под влиянием расширяющегося и углубляющегося речевого опыта учащихся. Однако дело обстоит не совсем так.

Задача среднего этапа обучения состоит в поддержании приобретенных навыков произношения, воспрепятствовать их деавтоматизации. Естественно, что содержание речи усложняется, и это поглощает основное внимание учащихся, а произношение упускается из виду. Становится более заметным влияние родного языка. Происходит **интерференция** сформировавшихся навыков.

Задача старшего этапа в отношении произношения в принципе не отличается от среднего этапа. Она также состоит в поддержании и совершенствовании слухопроизносительных навыков. Учитель не снижает требований к произношению учащихся в процессе всей речевой деятельности.

Однако следует считаться с тем фактом, что в начале этого этапа классы часто подвергаются перекомплектации. В группы попадают учащиеся с разной степенью развития слухопроизносительных навыков. В связи с этим возникает необходимость организовать специальную работу по корректированию произношения и доведения всех учащихся до одинакового уровня.

Можно выделить следующие точки приложения усилий со стороны учителя и учащихся для упрочнения слухопроизносительных навыков на продвинутом этапе. Это выполнение фонетической зарядки; отработка фонетической стороны нового лексико-грамматического материала; работа над произношением путем чтения вслух.

Фонетическая зарядка, выполняемая почти на каждом уроке в течение всего курса обучения иностранному языку, представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков. При выполнении фонетической зарядки учащиеся должны мобилизовать как произвольное, так и непроизвольное внимание к произношению. Определенный звук (из объективно трудных или тех, что плохо усвоены данной группой учащихся) должен стать предметом произвольного внимания. Задания формулируются следующим образом: «Повторите за мной/ диктором слова, обращая внимание на звук [ŋ]». Не следует связывать с фонетической зарядкой несколько целей, как это часто бывает на практике, когда учитель включает в фонетическую зарядку для повторения грамматические и лексические явление. Внимание учащихся рассеивается, и это сказывается на том, насколько тщательно отрабатывается фонетическая сторона. Несомненно, лексико-грамматический материал, так или иначе, включается в фонетическую зарядку, но акцент должен делаться на фонетическую сторону. Например, «Давайте вспомним название цветов, обращая внимание на произношение слов».

Материалом фонетической зарядки могут быть отдельные звуки, звукосочетания, слова, предложения и небольшие тексты, содержащие фонетические явления, нуждающиеся в постоянном репродуцировании. Обычно фонетическая зарядка строится поэтапно: от более мелких единиц (собственного предмета тренировки) к более крупным, где они предстают в разнообразных сочетаниях.

Например, в английском языке: [w] — what, water, wind, why, а далее рифмовка:

Why do you cry, Willy;

Why, Willy, why?

При выполнении фонетической зарядки упражнения в осознанной имитации сочетаются с упражнениями в самостоятельном воспроизведении текста учащимися.

Важным является выяснение места фонетической зарядки на уроке. Она часто выполняется в начале урока, вводя учащихся в его атмосферу, нейтрализуя влияние звуковой среды на родном языке и. Как следствие, в некотором роде предупреждая интерференцию. Однако, ее проведение возможно непосредственно перед упражнениями в устной речи или чтении в качестве фонетического упражнения, повышающие внимание к произношению словарных единиц, которые затем будут использованы в речи. Например, учитель предлагает: «Сегодня у нас дискуссия на тему «Environmental problems». Потренируемся сначала в произнесении слов, обозначающих профессию. Обратим внимание на долготу и краткость гласных, а также на ударение в сложных словах». В этом случае целесообразно сгруппировать слова на основе данного признака.

Фонетическая зарядка может предшествовать чтению, тогда она происходит на материале текста для чтения, из которого вычленяются фонетические трудности, которые могут группироваться соответствующим образом и предлагаются затем учащимся для осознанной имитации.

Совершенствование произносительных навыков происходит также в связи с работой над новым словарным и грамматическим, материалом. Знакомя учащихся с новыми лексико-грамматическими явлениями, нельзя упускать из виду содержащиеся в них произносительные трудности.

Все эти явления в принципе уже должны быть известны учащимся, т. е. в **их** опыте имеется множество слов с подобными фонетическими особенностями. Однако подведение новых слов под соответствующее правило само собой не происходит. Надо, поэтому, привлечь внимание учащихся к их произношению одним из следующих способов: произнеся слово, задать наводящий вопрос относительно его фонетической особенности («Куда падает ударение в сложных словах и. следовательно, в этом слове?») или предложить учащимся припомнить и привести уже известные им слова с аналогичными произносительными особенностями. Также отрабатывается произносительная сторона грамматических форм и конструкций. При работе над синтаксисом учителю предоставляются большие возможности для актуализации ритмико-интонационных правил.

В результате любая порция слов и грамматических явлений может стать поводом для совершенствования произносительных навыков на продвинутом этапе. Важно подчеркнуть при этом следующее: учитель не должен снова объяснять артикуляционные и ритмико-интонационные правила, главное — стимулировать учащихся к припоминанию правила и подведению под него новой языковой единицы. Эффективность такого подхода еще и в том, что он предполагает усвоение нового в тесной связи со старым, постоянную актуализацию всего ранее усвоенного материала.

# Ознакомление учащихся с новым фонетическим

# ма­териалом

Почти со всем объемом фонетического материала, изучаемым в школе, учащиеся знакомятся, как уже отмечалось, на начальном этапе. Но и в этот период работа по постановке про­изношения не выделяется в самостоятельный аспект, а осуществляется в связи с развитием устной речи и чтения, что требует одновременной, параллельной работы и над звуками иностранного языка, и над его ритмико-интонационными моделями (интонемами).

В современных учебниках последовательность введения новых звуков и интонем определяется не их относитель­ной трудностью, а теми речевыми образцами, с которыми знакомятся учащиеся Степень трудности звука, тем не менее, оказывает влияние на характер работы с ним. Учитывая влияние родного языка на про­изношение, звуки иностранного языка условно делятся на три группы:

1. Фонемы, близкие к фонемам родного языка по арти­куляционным и акустическим свойствам. Например, английские [р], [b], [g], [s], [z], [m] и др.

В соответствии с принятой аппроксимацией артикуля­ционная база русского языка считается достаточной для произнесения этих звуков, а их звучание (взрывность ряда согласных, большая интенсивность некоторых из них и т. д.) корректируется подражанием учителю, который может об­ратить внимание учащихся на специфику этих звуков, но овладение которой не является для них обязательным. Другими словами, при овладении указанными звуками действует перенос из родного языка и никакой специаль­ной работы с ними не предусматривается.

2. Фонемы, которые кажутся — в силу наличия общих свойств — одинаковыми с фонемами родного языка, но от­личаются от них существенными признаками: английские [е], [æ], [i], [i:], [з:], [I], [t|], [d] и др.

И при восприятии и при произнесении этих звуков особенно сильно действует интерференция, и учащиеся уподобляют их привычным звукам русского язык. Эта группа требует особо пристального внимания со стороны преподавателя, так как овладение ими связано с ломкой привычного стереотипа, частичной перестройкой ар­тикуляционной базы, привнесением в звук качеств, не су­щественных для русского языка (например, долготы глас­ного). Звуки этой группы, поэтому считаются наиболее трудными, хотя они и не однородны в этом отношении. При ознакомлении с ними используются все способы — описание артикуляции, сравнение с другими звуками иностранного и родного языков, показ, имитация, привле­чение в качестве исходного позиционного варианта русской фонемы, по своим акустическим характеристикам наиболее близкой к объясняемому звуку. Особую роль приобретают упражнения в слуховой дифференциации схожих звуков иностранного и родного языков, так как пока учащиеся не услышат между ними разницы, они вряд ли сумеют пра­вильно произнести изучаемый звук.

З. Фонемы, не имеющие артикуляторных или акустиче­ских аналогов в родном языке: английские [ð], [θ], [ŋ], [г], [h], [w] и др. При работе со звуками этой группы необходимо создать у учащихся новую, не существующую в родном языке, артикуляторную базу. Они также неоднородны по трудности, к более легким относят те, артикуляцию которых легко показать ([ð], [θ]), к более трудным — те, где это прак­тически сделать невозможно ([h], [ŋ], [r]).

Для этих звуков также необходимы упражнения в диф­ференциации на слух, так как вследствие неразвитого фоне­матического (иноязычного) слуха учащиеся часто ошибочно ассоциируют их с весьма отдаленными звуками родного или изучаемого языка (например, английский [ð] — с русским [з1 или [дз] или с английским [v]. Особо важными, однако, являются упражнения в воспроизведении этих звуков, так как учащиеся должны освоить непривычный уклад органов речи и приобрести новый двигательный навык.

Звуки первой группы, как правило, вводятся в речевом образце (предложении, слове) и усваиваются учащимися имитативно в процессе работы над этим образцом. При произнесении образца учитель может несколько утриро­вать новый звук (например, усилить придыхание, продлить звук и т. д.), прокомментировать его особенности с тем, чтобы привлечь к ним внимание учащихся.

Объяснение звуков второй и третьей групп состоит из четырех компонентов: 1) демонстрация звука; 2) объяснение способа его произнесения; 3) упражнения в дифференциа­ции; 4) воспроизведение нового звука учащимся. В зави­симости от специфики звука последовательность этих ком­понентов может несколько варьироваться (например, объ­яснение уклада органов речи может предшествовать де­монстрации звука), но наличие всех четырех обязательно.

Демонстрация звука предполагает отчетливое произне­сение его учителем, как в изолированном виде, так и в зву­ковом контексте (в слове, в речевом образце). При этом возможны два пути: от изолированного звука к слову (ре­чевому образцу) и от слова (образца) к изолированному звуку. Для большинства звуков рассматриваемых групп предпочтительнее первый, так как он не только подготав­ливает правильное слуховое восприятие нового звука в ок­ружении других, но и позволяет подчеркнуть его наиболее характерные признаки, которые могут сглаживаться в зву­ковом потоке. Для некоторых звуков этот путь, однако, менее целесообразен либо потому, что в изолированном виде они теряют свое качество (например, всегда безударный «шва», долгие гласные), либо потому, что их легче произнести в сочетании с другими (например, [h], [j]), для таких звуков более пригоден второй путь.

Характер объяснения также зависит от особенностей конкретного звука. Как уже отмечалось, учитель может описать уклад органов речи, соотнести с каким-либо схо­жим позиционным вариантом русской фонемы (например, [е] похоже на первый звук в слове «эти»), использовать сравнения, помогающие воспроизвести нужный звук (на­пример, для [h] — выдох: am - ham); дать описание через русский звук (например, поместить "кончик языка между зубами и произнести русское «з» —[ð] ) и т. д. При постановке звука необходимо опираться на слуховые, дви­гательные, осязательные и зрительные ощущения учащихся и добиваться, чтобы их имитативные усилия были созна­тельно направлены и исходили из понимания особенностей произносимого звука. Все пояснения должны быть доступ­ны для учащихся, кратки и практически направлены. Они должны предвосхищать возможные ошибки и все время сопровождаться произнесением нужного звука.

В процессе освоения нового звука важную роль играет его «материальная» фиксация. Вопрос о ее способах является в методике дискуссионным, и его практическое ре­шение во многом зависит от принятого авторами учебников построения начальной ступени обучения. Большинство методистов склоняется к тому, что на началь­ной ступени обучения нецелесообразно прибегать к тран­скрипции, поскольку транскрипционные знаки интерфе­рируют с буквами и тем самым задерживают развитие на­выков чтения и письма; кроме того, овладение ими требует дополнительного учебного времени, а практической на­добности в них нет, поскольку учащиеся младших классов самостоятельно с новыми словами не знакомятся и при чтении не встречают слов, которые не были бы предвари­тельно отработаны устно. Поэтому ознакомление с тран­скрипцией относится на самый конец первого-начало второго годов обучения, когда от учащихся требуется обращение к двуязычному словарю.

Ознакомление учащихся с основными ритмико-интона-ционными Моделями осуществляется в процессе овладения ими речевыми образцами, которые одновременно являются и структурными типами предложений. Основные трудности для учащихся представляют членение предложения на ритмико-мнтонационные группы (совпадающие с синтаг­мами) и правильное их звуковое оформление — слитное произнесение на одном выдохе, без пауз, с одним ударением и одновременным повышением/понижением тона, а также произнесение предложения как единого целого, т. е. объе­динение всех входящих в него синтагм в единый интона­ционный рисунок.

## При работе над ритмико-интонационными моделями осо­бенно ярко проявляется единство имитации и объяснения как способов введения нового материала. Объяснения преподавателя, которые должны носить характер практических указаний, могут строиться и дедуктивно, и индуктивно. В первом случае он отчетливо произносит ряд однотипных примеров, поясняя особенности ударения, мелодики и т. д.; во втором — он также произносит ряд однотипных приме­ров, но заставляет учащихся самих прийти к нужному обобщению (правилу) путем наводящих вопросов. Индук­тивный путь более эффективен (хотя и требует больше вре­мени), особенно в начале обучения, так как он обеспечивает лучшее запечатление услышанных образцов и развивает слух учащихся, привлекая их внимание к тем сторонам звучащей речи, которые в противном случае могли бы ос­таться и незамеченными, несмотря на предварительное упоминание о них. Следует помнить, что управление голо­сом (при сохранении правильности отдельных звуков) для многих учащихся задача очень трудная, и качество воспро­изводимых образцов в значительной мере зависит от того, как они их услышат. С этой целью рекомендуется также использовать доступные средства наглядности — движе­нием руки показывать изменение тона, отстукивать ритм и т.д.Обучение интонации

Вполне естественно, что безупречная интонация является украшением речи, звучащей на любом языке. Однако не стоит спешить драматизировать ситуацию с обучением интонационным навыкам в условиях современной средней школе.

Для достижения безупречной интонации требуется достаточно много времени. По-моему, было бы гораздо разумнее научить учащихся основным модельным фразам в аппроксимированном исполнении, чем одной интонационной модели без изъянов.

Как уже упоминалось выше, интонационные навыки крайне неустойчивы, поэтому чрезмерные временные затраты на их формирование можно считать излишними.

Однако не стоит полагать, что на проблемы интонации не нужно обращать внимание вообще. Просто необходимо несколько ограничивать обучение интонационным навыкам минимумом моделей. В качестве эффективных приемов обучения интонационным навыкам можно назвать следующие:

* упражнения на развитие темпа речи учащихся. Интонация английской фразы хороша лишь при соответствующем темпе, который у учащихся, как правило, крайне низок.
* Использование скороговорок, пословиц, поговорок. При этом важно добиваться того, чтоб учащиеся произносили их на одном дыхании, без пауз и необоснованных остановок, которыми нарушается интонационный рисунок фразы. Например:
  + *Love me. Love my dog.*
  + *Money spent on the brain is never spent in vain.*

Затем от фразового переходят к сверхфразовому уровню, когда на одном дыхании произносят коммуникативный отрезок в 2-4 фразы.

Обучение интонационным навыкам вне языковой среды - дело чрезвычайно сложное. Поэтому, рационально чаще прибегать к использованию опосредованных приемов обучения. Так, например, использование условно- речевых упражнений в устной речи, с интонационной направленностью. Существенным резервом улучшения интонационных навыков является выполнение упражнений в выразительном чтении. Полезно проводить такую работу на материале текстов диалогического характера со следующей последовательностью обучающих действие:

1. образцовое чтение
2. фонетическая отработка
3. интонационная отработка
4. инсценирование диалога

Ознакомление учащихся с основными ритмико-интонационными моделями осуществляется в процессе овладения ими речевыми образцами, которые одновременно являются и структурными типами предложений. Основные трудности представляют членение предложения на ритмико-интонационные группы (совпадающие с синтаг­мами) и правильное их звуковое оформление — слитное произнесение на одном выдохе, без пауз, с одним ударением и одновременным повышением/понижением тона, а также произнесение предложения как единого целого.

При работе над ритмико-интонационными моделями особенно ярко проявляется единство имитации и объяснения как способов введения нового материала. Объяснения преподавателя, которые должны носить характер практических указаний, могут строиться и дедуктивно, и индуктивно. В первом случае он отчетливо произносит ряд однотипных примеров, поясняя особенности ударения, мелодики и т. д.; во втором — он также произносит ряд однотипных приме­ров, но заставляет учащихся самих прийти к нужному обобщению (правилу) путем наводящих вопросов. Индуктивный путь более эффективен (хотя и требует больше вре­мени), особенно в начале обучения, так как он обеспечивает лучшее запечатление услышанных образцов и развивает слух учащихся, привлекая их внимание к тем сторонам звучащей речи, которые в противном случае могли бы ос­таться и незамеченными, несмотря на предварительное упоминание о них. Следует помнить, что управление голо­сом (при сохранении правильности отдельных звуков) для многих учащихся задача очень трудная, и качество воспроизводимых образцов в значительной мере зависит от того, как они их услышат. С этой целью рекомендуется также использовать и доступные средства наглядности — движе­нием руки показывать изменение тона, отстукивать ритм и т. д.

Задачей поддержания интонационных навыков на должном уровне предъявляются высокие требования к речи учителя. Вообще и к ее интонационному облику в частности. Речь учителя в этом смысле должна быть безупречной, образцовой.

# Обучение технике чтения вслух

Постановка произношения обычно сочетается с обуче­нием учащихся так называемой технике (механизмам) чте­ния вслух — воспроизведению в звучащей речи текста, воспринимаемого зрительно, что требует знания принятых в изучаемом языке способов фиксации звукового языка. Первой задачей обучения, поэтому является создание у учащихся прочных зрительных, слуховых и речедвигательных свя­зей, наличие которых позволяет воссоздавать правильную звуковую форму письменного текста.

Однако чтение всегда направлено на понимание текста, поэтому не менее важно развить у учащихся умение объединять графические знаки в значимые единицы — слова, синтагмы, предложения. Наименьшей восприни­маемой единицей при чтении является слово, которое долж­но узнаваться сразу, а это возможно только при наличии его зрительного образа в долговременной памяти учащегося Накопление зрительных образов изучаемой лексики и развитие умения объединять их в смысловые единицы более крупного порядка является второй задачей обучения тех­нике чтения вслух.

Если первая задача решается преимущественно на на­чальной ступени, то вторая сохраняет свою актуальность до конца обучения. Зрительные ощущения — на данный момент всякого чтения — могут превратиться в зрительные образы только при наличии слуховых и речедвигательных (моторных) ощущений, а их правильность можно про­верить только в громкой речи; поэтому чтение вслух ос­тается важным средством обучения чтению в течение всего времени, пока учащиеся знакомятся с новым языковым материалом.

Роль слухо-моторных образов в формировании зри­тельных объясняет тесную связь обучения технике гром­кого чтения и произношению. В то же время зрительный образ является материальной опорой слухо-моторного и способствует лучшему его запоминанию.

Формирование зрнтельной, слуховой и речемоторной связи об­легчается, если у учащегося уже имеется слухо-моторный образ соответствующего слова, поэтому в школе принят принцип устного опережения, в соответствии с которым ознакомление со зрительным образом несколько отстает от ознакомления со слухо-моторным. Соблюдение этого принципа особенно важно в самом начале обучения, когда произносительные навыки учащихся находятся на стадии становления. Отставание при этом может быть различным по длительности — от одного урока до нескольких недель в зависимости от того, как построена начальная ступень. На средней ступени разрыв во времени сокра­щается до одного урока или даже части урока, а в стар­ших классах ознакомление с новым словом носит комплекс­ный характер, причем исходным может быть как слухо-моторный, так и зрительный образ.

Чтение всегда имеет своей целью понимание читаемого, техника чтения — это лишь средство понимания, и ее несколько изолированное рассмотрение в данном параграфе связано с выделением объектов работы в этом направлении. В учебном процессе такого разделения не должно быть.

Работа над техникой чтения начинается с формирова­ния у учащихся графемно-фонемных связей (графема пред­ставляет собой материализованную в письменной форме Языка фонему). Возникающие при этом трудности обуслов­лены расхождением между системами этих связей в родном и иностранном языках, с одной стороны, и между звуковой и графической системами самого иностран­ного языка, с другой стороны.

К числу первых можно отнести следующие:

1. Новый алфавит, буквы которого можно разделить па три группы:
   * а) совпадающие по начертанию с буквами родного русского языка — А, В, С, Е, Н, К, О, Р, Т и др.;
   * б) частично совпадающие—Y, U и др.;
   * в) совершенно отличные— F, G, I, J, L, Q, V, W и др.

Совпадение на­чертания букв является в большинстве случаев источником трудностей, так как в иностранном языке они передают иные звуки (ср.: C=[k], B=[b], Р=[р] и т. д.), и сущест­вующая в русском языке связь «буква—звук» выступает как интерферирующая. Затруднения вызывает н тот факт, что совпадение не всегда распространяется на все варианты буквы: заглавные буквы могут совпадать, а их же строчные варианты — нет, или наоборот (ср.: Т и Т, но т и t и т. д.). Иначе говоря, овладение латинским алфавитом в значительной мере сопряжено с преодолением интерфе­рирующего влияния родного языка в области и графики, и звучания.

1. Наличие иных, по сравнению с русским языком, спо­собов передачи звуков буквами, а именно: использование буквосочетаний для изображения одного звука/например, *англ.* sh, th, ch, ea, ее, wh, ng, au; наличие (более частое, чем в рус­ском языке) «непроизносимых» букв, например, *англ.* немое е, u после q, k перед n —know, gh после i - high; зависимость чтения гласных букв от типа слога в английском языке и т. д. Непривычным для учащнхся является частое несовпадение количества фонетических и орфогра­фических слогов в слове *(англ.* **take, atmosphere**).

Расхождения между графической и звуковой системами иностранного языка проявляются в отсутствии однозначной связи между буквой и звуком: одна и та же буква (или буквосочетание) часто служит для обозначения разных зву­ков (например, *англ.* c=[k] и [s]; а=[æ], [ei],[е] и т. д.), и, наоборот, один и тот *т*от же звук может переда­ваться различными буквами и буквосочетаниями *(англ.* [о:]=ог, au, оог; и т. д.)

Закономерности буквенно-звуковых соответствий получили название правил чтения, которые широко используются в практике преподавания. Трудность, однако, за­ключается в том, что, во-первых, невсе закономерности могут быть обобщены в доступные для учащихся правила (особенно в английском языке). Во-вторых, на начальном этапе изучаются самые частотные в языке слова, чтение которых часто «отклоняется» от этих правил (Ср. *англ.* have, many, girl, give, put, friend и т. д.).

Учитывая изложенные трудности, в школе применяют так называемый аналитико-скнтетический метод обучения технике чтения: учащимся сообщаются определенные правила чтения, для их практического усвоения используется анализ слова (разложение его на слоги, установление буквенно-звуковых соответствий), после чего автоматизируется его целостное (синтетическое) восприятие.

Последовательность ознакомления с правилами определяется языковым материалом для развития устной речи. Правила даются только в том случае, если они распростра­няются на группу слов; единичные слова, даже читающиеся по Правилу, усваиваются как «исключения» — овладение их зрительными образами происходит по аналогии, с помо­щью буквеино-звукового анализа, путем многократного повторения. Приведение правил в определенную систему имеет место в более старших классах, когда у учащихся накопится достаточно большой словарь и когда перед ними возникает задача самостоятельно читать незна­комые слова. Окончательная систематизация правил осу­ществляется в старших классах.

Не меньшее внимание следует уделять чтению предложений и связных текстов. Предложения используются для обучения технической стороне чтения, которая непосред­ственно связана с пониманием читаемого. Объединение слов предложения в смысловые группы, расстановка ударений и интонационное оформление каждой из них, равно как и предложения в целом, являются и средством, и следствием понимания последнего, и обучение всем операциям осущест­вляется в неразрывном единстве. Правильное произнесение звуков и интонирование отдельных предложений при неокрепших навыках часто нарушаются при переходе к связ­ному тексту. Поэтому чтение связного текста вслух должно быть также объектом систематической целенаправленной работы.

Формированию технических навыков чтения вслух и запечатлению зрительных образов в долговременной памяти учащихся служат все фонетические упражнения, выполняе­мые со зрительной опорой. В дополнение к ним можно также назвать чтение вслух

1. однотипных (с точки зрения правила чтения) слов, организованных по принципу оппозиции, внешне схожих (например, *англ.* from — form, invent—invite)
2. незнакомых, **но** читающихся по известному правилу (средние и старшие классы), слов, в которых одна и та же буква (буквосочетание) читается по-разному и, наоборот, в которых один н тот же звук передается разными буквами, и т. д.;
3. группи­ровка/выписывание слов из списка, из текста по какому-ли­бо признаку;
4. заполнение пропусков/дописывание слов не достающими буквами;
5. чтение вслух

а) однотипных словосочетаний/синтагм,

б) постепенно расширяемого словосоче­тания (например, *англ.:* a book, an English book, an in­teresting Emglish book и т. д.) предложений, внешне схожих, но требующих различного интонационного оформ­ления,

г) предложений с постепенно наращиваемым коли­чеством элементов; деление предложения на синтагмы/ такты, ритмико-интонационные группу и последующее чте­ние их вслух и т. д.

Для ускорения процессов восприятия на начальном этапе обучения рекомендуется чтение слов/синтагм предложений по кар­точкам, предъявляемым учителем на одно мгновение, а также выполнение перечисленных выше упражнений с маг­нитофоном. Регулярно должна проводиться работа, осо­бенно в средних и старших классах, по ускорению чтения текстов/отрывков из текстов.

В заключение следует подчеркнуть, что, хотя чтению вслух в школе уделяется много внимания, оно является не целью, а лишь средством обучения. С одной сто­роны, оно выступает как эффективное упражнение для раз­вития произносительных навыков и устной речи учащихся, а с другой — представляет собой основу и первую ступень в работе по развитию техники чтениям про себя. Эти функ­ции чтения вслух и определяют его место в учебном про­цессе.

## Пути преодоления интерференции слухопроизносительных навыков

Интерференция- это заимствованный из точных наук термин; в методике используется для обозначения отрицательного влияния родного языка при овладении иностранным в виде наложения навыков. Антоним – транспозиция, положительный перенос.

Большой интерес представляет собой природа этого явления, его психофизиологические основы и роль при обучении иностранным языкам в средней школе.

Интерференция объективно проявляется на фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом уровнях.

Что касается борьбы с интерференцией на фонетическом уровне, то здесь большие надежды возлагаются на ТСО. Однако опыт убеждает, что использование ТСО не дает полной гарантии устранения интерференции.

Рассмотрим некоторые из возможных способов борьбы с интерференцией слухопроизносительных навыков.

Одним из условий снижений влияния является образцовое произношение учителя, которому в свою очередь необходимо систематически над ним работать. Вполне очевидно, что во временем даже хорошо поставленное произношение деформируется при отсутствии должных языковых условий и постоянном самоконтроле. Учитель становится менее требовательным к своей речи (в частности, к ее фонетической стороне) и все более терпимым к фонетическим отклонениям в речи учащихся. Это, безусловно, не может не сказаться на общем уровне слухопроизносительных навыков.

Главным средством борьбы с фонетической интерференцией являются специальные фонетически направленные упражнения, которые могут быть двух видов: а) в слушании; б) в воспроизведении. Обе группы тесно связаны между собой и одинаково важны как для слуховых, так и для произносительных навыков. Слушание всегда должно сопровождаться заданием, концентрирующим произвольное внимание учащихся на определенной характеристике фонемы или интонемы.

Не допускать нагромождения трудностей, а, Упражнения в воспроизведении также направлены не формирование произносительных навыков. Эффективность этих упражнений значительно возрастет, если воспроизведению предшествует прослушивание образца независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный.

Однако не следует думать, что многократное повторение автоматически снимает интерферирующее влияние родного языка. Это следует делать систематически. И нельзя дать никаких советов или рекомендаций по поводу того, сколько раз нужно воспроизвести одну и ту же учебную фонетическую единицу в пределах одного урока или серии уроков, чтобы достичь желаемых результатов. Это может определить только сам учитель в каждом конкретном случае.

Доступным и достаточно эффективным способом борьбы с интерференцией является использование стихов, рифмовок, считалок, загадок. Подобранные на ту или иную фонетическую трудность, они способствуют разработке речевого аппарата учащихся, формированию прочности и гибкости навыка[[4]](#footnote-4).

Однако прежде чем начинать бороться с интерференцией, необходимо попытаться ее предупреждать на различных ее уровнях. В той или иной мере это можно сделать за счет следующих факторов.

* Методически грамотно организовывать фонетическую отработку учебно-речевого материала.
* Недопустимость нагромождения трудностей, а, следовательно, и ошибок.
* Обращать внимание учеников на возможные трудности и помогать с ними справляться.
* Умело использовать транспозицию в обучении фонетическим навыкам.

Вспомним, что фонемы английского языка можно условно разделить на три группы[[5]](#footnote-5):

* фонемы, имеющие аналоги в родном (русском) языке;
* Фонемы, имеющие некоторое сходство с фонемами родного языка;
* Фонемы, отсутствующие в родном языке учащихся

В целях предупреждения интерферирующего влияния родного языка на фонетическом уровне при работе над фонемами первой и второй групп следует воспользоваться транспозицией - тогда не потребуется продолжительной фонетической отработки.

Работая над фонемами третьей группы, учителю следует учесть, что они представляют наибольшую трудность для учащихся. Следовательно, требуется усиленная тренировка. Необходимо помнить - в отрабатываемом речевом образце должна быть только одна фонетическая трудность.

Иногда целесообразна тренировка в отрыве от явления, которое провоцирует интерференцию. Это относится и внутриязыковой интерференции.

Таким образом, основной путь преодоления интерференции слухопроизносительных навыков заключается в систематической и целенаправленной тренировке на базе специальных упражнений в слушании и воспроизведении.

# Выводы по теоретической части.

Условно можно выделить два основных этапа в обучении. На первом, начальном этапе происходит становление фонетических навыков. Ознакомление с новым материалом происходит при использовании аналитико - имитативного метода. Для того чтобы урок не был перегружен теорией, учащиеся получают задание просто копировать учителя, который при необходимости дает краткие и оригинальные правила- инструкции.

При тренировке фонетического материала, учащиеся постоянно консультируются с «эталоном». Работа включает в себя два типа упражнений: активное слушание образца и осознанную имитацию.

Естественной задачей среднего и старшего этапов становится поддержание приобретенных навыков, воспрепятствование их деавтоматизации, которая выражается во все более сильном проявлении интерференции. Для ее предупреждения необходимо наиболее полно использовать все возможные способы борьбы, одним из которых является, например, поддержание образцовой речи учителя.

Сюда же можно отнести и специальные упражнения, как в слушании, так и в воспроизведении. Грамотно подобранные и систематически выполняемые, они могут стать надежными помощниками в борьбе с интерференцией.

Для облегчения восприятия нового материала была специально разработана методическая типология фонем. К первому типу относятся фонемы, схожие в русском и английском языках. Ко второму типу относятся фонемы на первый взгляд схожие с русскими, но на самом деле имеющие существенные отличия. При их воспроизведении особо сильно действует интерференция. Звуки этой группы считаются наиболее трудными. Третий тип представляет фонемы, не имеющие аналогов в родном языке. Звуки каждого типа вводятся на занятиях определенным образом.

Интонационные навыки также легко подвергаются деавтоматизации. Эффективным приемом обучения интонации является отрабатывание скороговорок, пословиц, стихотворений, которые необычной формой и интересным содержанием привлекают учащихся и повышают их мотивацию в обучении.

# Практическая часть. Фонетические упражнения

Формирование устойчивых слухопроизносительных на­выков—длительный процесс, поэтому работа над произ­ношением должна иметь место не только на начальной, но и на всех последующих ступенях обучения.

По-моему мнению, разработка планов по фонетической части уроков не может иметь принципиальных различий для того или иного класса средней школы, так как обучение фонетике состоит всего из двух этапов. Первый этап приходится на первые 1-3 года обучения (в зависимости от типа школы, класса, количества отведенных часов, способностей учеников и т. д.). Здесь происходит формирование слухопроизносительных навыков. Следовательно, со 2-3 годов обучения начинается этап совершенствования фонетических навыков. Он длится до конца обучения. В данной практической части хотелось бы обратить внимание именно на вторую стадию.

Упражнения, применяемые для закрепления навыков произношения, принято делить на две боль­шие группы: а) упражнения в слушании и б) упражнения в воспроизведении. Эти две группы тесно связаны друг с другом, и они обе необходимы для развития как слухо­вых, так и произносительных навыков.

Упражнения **в слушании.** Количество видов собствен­но фонетических упражнений в слушании сравнительно невелико (совершенствование слуховых навыков осуществляется при выполнении упражнений в аудировании), и все они направ­лены преимущественно на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков повторяемых (на средней и старшей ступенях) фонем и интонем.

Слушание должно быть активным, поэтому оно всегда должно сопровождаться заданием, концентрирующим про­извольное внимание учащегося на определенной характе­ристике фонемы или ннтонемы.

Упражнения могут выполняться только на слух или с ис­пользованием графической опоры (печатного текста). В качестве примера первых упражнений можно привести следующие задания:

1. прослушайте ряд звуков/слов, поднимите руку (сигнальную карточку, хлопните в ладоши), когда услышите звук [...]; (см.№1 в приложении)
2. прослушайте предложение и скажите, сколько раз в нем встретился звук [...]; (см.№2)
3. прослушайте предложения, поднимите руку, когда услышите вопросительное (повествовательное, повелительное и т. д.) предложение; (см.№3)
4. прослушайте предложения и определите, сколько в каждом синтагм (тактов, ударений); (см.№4) и т. п.

Упражнения, выполняемые с графической опорой, могут иметь следующий вид:

1. в ряду слов (словосочетаний, предложений) подчерк­ните то, которое произносит учитель/диктор, из каждого ряда произносится только одно слово/предложение; (см.№5)
2. под­черкните в предложении/тексте слова, на которые падает ударение в речи учителя/диктора; (см.№4). Хорошо выполнять это упражнение после того как предложения будут прослушаны без опоры.
3. обозначьте черточками паузы в предложениях/тексте, которые вы слышите; (см.№4)
4. под­черкните слова, на которых голос учителя/диктора повы­шается; (см.№4) и др.

Как видно из приведенных примеров, многие упражне­ния могут выполняться с магнитофоном. Преимущество использования магнитофона заключается в том, что с его помощью можно регулировать темп работы; тем самым вос­производятся естественные условия восприятия звучащей речи (по мнению большинства методистов, все записи с са­мого начала должны даваться в нормальном темпе устной речи). Приучая учащихся к одномоментному узнаванию языковых единиц, магнитофон в то же время дает возможность повторить упражнение столько раз, сколько необходимо для его безошибочного выполнения.

Следует, однако, помнить, что каждый новый вид зада­ния сначала выполняется на основе восприятия речи учи­теля, и лишь после того, как учащиеся успешно справят­ся с ним, можно переходить к аналогичным упражнениям с использованием фонограмм.

б) **Упражнения в воспроизведении.** Эффективность этой группы упражнений, направленных на формирование соб­ственно произносительных навыков учащихся, значительно возрастает, если воспроизведению предшествует прослуши­вание образца, независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный.

Материалом этих упражнений служат отдельные звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения. Он может быть организован по принципу аналогий (все примеры содержат один и тот же признак), по принципу оппозиции (примеры подобраны так, что в них противопоставляется какой-либо признак), либо дан в произвольной последо­вательности. *В* первых двух случаях упражнения выпол­няют тренировочную функцию, в последнем — преимущест­венно контрольную (и в этом случае образец для предвари­тельного прослушивания отсутствует). Примеры заданий, выполняемых на слух (без опоры на печеный текст).

1. произнесите звуки (слоги/слова/сочетания), обращая внимание на ... (указывается признак) вслед за учителем/диктором; (см.№6)
2. припомните слова, содержащие звук [...] и др.

Эти же упражнения могут выполняться и со зрительной опорой. Кроме того, можно назвать следующие:

1. расставьте в предложениях ударения/паузы и прочтите их вслух;
2. прочтите вслух предложения, меняя интонацию (логические ударения);
3. прочтите по подстановочной таб­лице несколько предложений, сохраняя в них единый ритмический и интонационный рисунок; и т. п.

Помимо специальных упражнений для постановки, под­держания и совершенствования произношения, учащихся широко используются заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, стихотворений (см.№7), диалогов, отрывков из прозы и чтение вслух отрывков из текстов, изучаемых по учебнику. Хотя оговорюсь, что это не обязательно должно быть заучивание наизусть. Иногда достаточно просто оттренировать, например, стихотворение, глядя в текст. Эти виды работы преследуют две цели: добиться, во-первых, максимальной правильности произношения и,во-вторых, — его беглости. Соответственно и различают две стадии работы. На первой текст разучивается под ру­ководством учителя и в языковой лаборатории (с магнитофоном). В результате учащиеся получают оценку за правильность чтения. Только после этого наступает вторая стадия работы, направленная на ускорение чтения уже разученного диалога/стихотворения/отрывка из текста: от учащегося требуется не только правильное, но и беглое произношение. Учащемуся сообщается время, которое должно занимать чтение вслух соответствующего текста, и он тренируется либо самостоятельно, либо в лингафонном кабинете (где он читает текст вслух за диктором в паузах, строго ограниченных по длительности). Учащийся получает за чтение положительную оценку, если он укладывается в заданное время, сохраняя при этом правильное произно­шение.

После этого соответствующий диалог/отрывок или сти­хотворение задаются для выучивания наизусть, если же материал предназначался только для чтения вслух, то ра­бота считается законченной.

Чтение вслух и заучивание наизусть дадут ощутимые результаты только в том случае, если при этом каждый раз достигается максимально правильное произношение. Поэтому рекомендуется подбирать небольшие отрывки (до 10—12 строчек), работа с которыми должна обязательно проходить обе стадии.

Перечисленные выше и аналогичные им упражнения ис­пользуются на всех ступенях обучения, хотя их назначение при этом несколько различно: на начальной ступени их целью является формирование слухопроизносительных на­выков учащихся, и потому их удельный вес среди других упражнений довольно значителен; на средней и старшей ступенях они направлены на поддержание и совершенствова­ние указанных навыков, а также на предупреждение оши­бок. Поэтому их следует выполнять при овладении новым языковым материалом, перед соответствующими упражне­ниями в устной речи и перед чтением текстов. С теми же целями в начале каждого урока рекомендуется проводить так называемые фонетические зарядки, в которые учитель включает наиболее трудный в фонетическом отношении материал из предстоящего урока: ту или иную ритмико-интонациоинную модель, группу звуков и т. д. Зарядка может включать одно-два задания приведенных выше ви­дов, которые выполняются учащимися и хором, и по оче­реди.

Контроль слухопроизносительных навыков осущест­вляется при выполнении учащимися речевых упражнений — в аудировании и при неподготовленном заранее говоре­нии или чтении вслух, так как только в этом случае можно объективно судить о степени практического владения ими.

При оценке правильности речи учащегося следует раз­личать фонетические и фонологические ошибки. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысла вы­сказывания; вторые — искажают содержание высказыва­ния и тем самым делают речь непонятной для собеседника. В соответствии с принятой аппроксимацией наличие ошибок первого вида допускается в речи учащегося и при оценке ответа во внимание не принимается, фонологические же ошибки, расцениваются как нарушение правильности речи.

# Выводы по практической части.

Обучение фонетике состоит, в основном, из двух этапов, на которых произносительные навыки соответственно формируются и совершенствуются. Все упражнения можно классифицировать по двум большим тесно связанным между собой группам. В самом начале обучения используются **упражнения в слушании**. Они направлены на развитие фонетического слуха. Для выполнения такого вида упражнений иногда могут использоваться графические опоры. Большим плюсом в обучении могут считаться ТСО, в частности, магнитофон. Однако, необходимо держать в памяти, что каждый новый вид заданий сначала выполняется только с речи учителя.

**Упражнения в воспроизведени** направлены на формирование собственно произносительных навыков. Материалом этих упражнений могут служить звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения. Задания могут выполняться как со зрительной опорой, так и без нее.

Особенно эффективными для постановки, подержания и совершенствования произношения учащихся можно считать разучивание скороговорок, рифмовок, стихотворений.

Очевидно, что необходимо осуществлять контроль над выполнением упражнений. При оценке речи различают фонетические и фонологические ошибки. При оценке ответа во внимание принимаются только ошибки второго вида.

При условии выполнения всех вышеперечисленных упражнений и систематическом контроле работу над слухопроизносительными навыками можно будет считать результативной.

# Заключение.

Значение слухопроизносительных навыков для речевой деятельности не ставит под сомнение ни один специалист, так как обучение произношению подчинено собственно развитию речевой деятельности. Недостаточное овладение ими ведет к нарушению коммуникации, хотя к некоторым явлениям и допустим аппроксимированный подход. В настоящее время себя оправдал метод постепенного и непрерывного овладения слухопроизносительными навыками и их обязательное дальнейшее совершенствование.

Выделяют два этапа в обучении слухопроизносительным навыкам. Первый, или начальный этап, ориентирован на формирование навыков. В работу включены упражнения в активном слушании образца и осознанной имитации.

Для второго этапа характерно поддержание приобретенных навыков и воспрепятствование их деавтоматизации. Здесь вполне целесообразно использовать упражнения, как в слушании, так и в воспроизведении для развития не только слуховых, но и произносительных навыков.

При выполнении упражнений целесообразно использовать ТСО, хотя при этом крайне необходим контроль учителя, который координирует работу учащихся, исправляет возникающие неизбежные ошибки и способствует повышению мотивации детей при изучении иностранного языка.

# Приложение

**№1**

Прослушивая ряд звуков; подайте сигнал, услышав звук [æ].

[a:-i-u:-e-Ο-I:-e-æ]

**№2**

*Определите, сколько раз во фразе встретился звук [z].*

He is as clever as his father is.

**№3**

I do know him!

Do you really know her?

Learn the rule!

You want to eat?

**№4**

## Определите количество ударений в предложении

The story says that about 200 years ago there lived in Ireland, a country not far from England, a man James Daly by name.

**№5**

Из каждой пары слов подчеркните то, которое произносит учитель/диктор.

Stay- stayed beg- begged

Rate-rated skim- skimmed

**№6**

Произнесите слова, обращая внимание на долготу/краткость звуков.

Barn- bun card- cud

Darn- done bard- bud

Calm- come laugh- luff

Charm- chum march- much

**№7**

Потренируйте произношение скороговорок, рифмовок, стихотворений.

Swan swam over the sea

Swim, swan, swim;

Swan swam back again,

Well swum, swan!

Doctor Foster went to Gloucester

In a shower of rain;

He stepped in a puddle,

Right up to his middle,

And never went there again.

**№8**

*Закончите стишок подходящими словами.*

Goat, Goat, give me your…!

Bat, Bat, sit down on my…!

Geese, Geese, have you any…?

Boys, boys, give us your…!

Lily, Lily, don’t be…!

Cock, cock, look at the…!

Snake, Snake, come out of the…!

# Quail, Quail, where is your…?

Mouse, Mouse, where is your…?

Mice, Mice, bring us some…!

# *The fox and the lock*

(a lullaby)

“Cock-a doodle-do!” crows the cock.

Granny yawns: “It is two o’clock!”

Baby sleeps. The night is long.

Granny starts to sing a song:

“In a shed there is an ox,

Round the shed there walks a fox.

On the door he sees a lock,

He cannot enter-what a shock!

Fox is hungry; fox is cross,

Fox is really at a loss.

Foxy hears and smells the cock,

But he cannot break the lock.

Baby sleeps. The night is long.

Granny, rocking, sings a song.

# Список используемой литературы

1. Миролюбова А.А., Рахманова И.В., Цетлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, М.,1987.-576с.
2. Гез И.И, Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе, М.,1982.-412с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранных языках, М.,1978.-471с.
4. Барышников Н.В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы, М.,1992-238с.
5. Акулина Е.В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка// Иностранный язык в школе- 2001-№5.-стр.94-97.
6. Скультэ В.И. Английский язык для детей, СПб, 1992.-302с.
7. Демина Т.С. Фразеология пословиц и поговорок, М.,2001.-249с.
8. Аракин В.Д. Практический курс английского языка, 1 курс, М.,1998.-535с.
9. Merkulova Y.M. English for university students. Introduction to phonetics, SPb, 2001.-174с.

1. Письменный язык возник как фиксация звучащей речи, и с этой точки зрения он вторичен по отношению к звуковому языку. [↑](#footnote-ref-1)
2. А. Н. Соколов, Внутренняя речь при изучении иностранного языка, «Вопросы психологии», М., 1960, №5. [↑](#footnote-ref-2)
3. Н. И. Жинкин, Механизмы речи, стр .70 [↑](#footnote-ref-3)
4. материал по теме можно также найти в кн.: Береговская Э.М. Поэзия вокруг нас.- М., 1992 [↑](#footnote-ref-4)
5. речь идет о методической типологии фонем; деление фонем на три группы условно и упрощено, некоторые методисты имеют иную точку зрения по этому вопросу [↑](#footnote-ref-5)