**Содержание**

[ВВЕДЕНИЕ 3](#_Toc420615879)

[ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 6](#_Toc420615880)

[1.1 Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку младших школьников 6](#_Toc420615881)

[1.2 Требования ФГОС к развитости фонетической стороны речи младших школьников 12](#_Toc420615882)

[1.3 Специфика формирования фонетических навыков младших школьников 14](#_Toc420615883)

[Вывод к Главе 1 21](#_Toc420615884)

[ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ, МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 22](#_Toc420615885)

[2.1 Упражнения на формирование фонетических навыков младших школьников на уроках иностранного языка 22](#_Toc420615886)

[2.2 Роль, место и особенности организации фонетической зарядки на уроках английского языка 28](#_Toc420615887)

[2.3 Материал и упражнения для проведения фонетической зарядки в младших классах 33](#_Toc420615888)

[Вывод к Главе 2 50](#_Toc420615889)

[ОБЩИЕ ВЫВОДЫ 51](#_Toc420615890)

[СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 54](#_Toc420615891)

## ВВЕДЕНИЕ

Данная работа *посвящена* проблемам фонетической зарядки в рамках вопроса формирования и развития фонетических навыков на начальном этапе обучения английскому языку.

В условиях глобализации возрастающая потребность в общении и сотрудничестве между странами и народами с разными языками и культурными традициями требует существенных изменений, например, более практической направленности в подходах к изучению иностранных языков в общеобразовательных учебных заведениях. Изменения, происходящие в российском обществе, осовременивание образовательной системы, достижения в области теории и практики обучения иностранным языкам ставят российскую школу перед необходимостью обновления содержания и методов этого процесса. Особое значение в практическом применении языка отводится не только тому, что говорит человек, но и тому, как он это делает. Способность  построить грамотную с точки зрения носителя языка речь и продемонстрировать ее мелодию, то есть владение фонетическими навыками (корректным произношением, интонацией, ритмом и т.д.), приобретает особую актуальность на современном этапе обучения любому иностранному языку. Проблема обучения произношению на начальном этапе изучения английского языка является одной из самых главных проблем в методике обучения английскому языку, поскольку без правильно поставленного произношения не возможно проявление коммуникативной функции языка. На начальном этапе необходимо научить детей произносить звуки так, как это делают носители английского языка. Обучение фонетике как процессу продуктивному требует от учащегося знания строения речевого аппарата, что представляет собой сложную методическую задачу, поскольку на данном этапе эта информация является наиболее трудной для учащихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и учащихся. Тем не менее эти затраты времени и усилия окупаются, если учащиеся овладевают этом умением на начальном этапе на строго отработанном, в том числе, и в рамках фонетической зарядки, минимальном материале, который обеспечивает мотивационный уровень и надежную базу для формирования иноязычной коммуникативно-речевой деятельности. Этим обуславливается *актуальность* выбранной темы работы, призванной систематизировать полезную для преподавателя английского языка теоретическую базу и методические разработки в сфере обучения фонетической стороне речи в общем и в рамках проведения фонетических зарядок в частности.

*Объект исследования* – процесс обучения младших школьников фонетической стороне речи.

*Предмет исследования* – теория и методология проведения фонетических зарядок с целью обучения звукам и другим элементам фонетической системы англоязычной речи в начальной школе.

*Цель исследования* – анализ теоретической и методологической базы по вопросу обучения английской звуковой системы с помощью фонетической зарядки на начальной ступени обучения иностранному языку.

Поставленная цель предполагает решения следующих *задач*:

1. проанализировать психолого-педагогическую характеристику младших школьников;
2. раскрыть цели и содержание процесса обучения фонетике в младшей школе;
3. изучить требования ФГОС относительно фонетической компетенции младших школьников;
4. проанализировать методы и приемы обучения звуковой системе английского языка на младшей ступени обучения;
5. исследовать материал, типы и виды, а также этапы проведения упражнений направленных на развитие фонетических знаний и умений учащихся младшей школы;
6. определить нюансы места фонетической зарядки на уроке английского языка;
7. выявить материал, используемый для фонетической зарядки;
8. систематизировать особенности методики проведения фонетической зарядки: типы и виды упражнений, методы, этапы и организационные формы их проведения.

*Материал* исследования охватывает систему упражнений для формирования и развития фонетических навыков в рамках применения фонетических зарядок на уроках английского языка, данные методических и психологических исследований по теме развития фонетической коммуникативной компетенции младших школьников.

Во время исследования главным образом использовались *методы*:

1. обработка научных источников по теории методики обучения английскому языку;
2. обобщение опыта преподавания английского языка в начальных учебных заведениях России;
3. методы анализа и синтеза.

*Теоретическая значимость* данной работы состоит в том, что материал, представленный в ней, можно использовать в составлении специализированного курса по «методике преподавания иностранных языков», а также в написании комментариев по дисциплине.

*Практическая ценность* работы – в том, что ее данные могут послужить основой для дальнейших исследований в заданной области, а также могут быть полезны и интересны учителям, студентам и широкому кругу заинтересованных лиц, желающих углубить и расширить свои знания по предмету.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## 1.1 Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку младших школьников

С приходом ребенка в школу его чувства и эмоции начинают определять не столько игру и общение с детьми в процессе игровой деятельности, сколько процесс и результат его учебной деятельности и потребность, которую он в ней удовлетворяет.

Учебная деятельность стимулирует проявление интереса к играм, которые требуют сообразительности, элементов соревнования. Положительные чувства возникают теперь и от решения интеллектуальной игровой задачи. Ученик начальных классов стремится узнать, что было, где, когда и как, его больше интересуют факты, нежели причины, но он не должен останавливаться на рассудочно-эмпирическом мышлении. Образное мышление – необходимый этап для мышления понятиями.

Говоря о деятельности, мы имеем в виду те волевые усилия, которые прикладывает личность для достижения простейшей цели. Когда личность преодолевает определенные трудности, она получает большое удовлетворение, так как это отвечает ее первичной потребности в творчестве.

В младшем школьном возрасте, как отмечал Л.С.Выготский, интенсивно проходит интеллектуальное развитие. Система познавательных процессов включается в интеллектуальное развитие, при этом интеллектуальная активность обеспечивает взаимосвязанное развитие всех познавательных процессов - восприятие, представление, внимание, запоминание, мышление [2; c. 103].

Б.Г.Ананьев, Б.М.Теплов и другие исследователи отмечают, в первую очередь, существование индивидуального уровня чувствительности, индивидуальных и типологических отличий в восприятии, в возникновении представлений особенно важных в период обучения.

Л.В.Занков, А.А.Смирнов определили индивидуально-типологические особенности процессов памяти. Особое значение для педагогики имеет определение ними разных типов детей начальных классов по скорости и прочности запоминания.

Исследование Н.А.Менчинской, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова дали возможность убедиться в существовании индивидуальных отличий в мышлении, в качестве ума, в характере связи между отдельными компонентами умственной деятельности. О том, что ребенок первого года жизни способен к восприятию, свидетельствуют факты раннего узнавания ним знакомых людей, игрушек, вещей. Но и у младшего школьника можно увидеть некоторую своеобразность восприятия пространства, времени. В отличие от ощущений, характерными для восприятия являются предметность, целостность; и особенность проявления восприятия – в конкретности изучаемого понятия. Восприятие характеризует уровень познания, на котором эмоциональная реакция на внешние раздражители сливается с рациональной стороной сознания. В результате синтеза и анализа ощущений возникает восприятие, которое в свою очередь порождает новые представления [15; c. 32-23].

Восприятие может возникнуть и на основе запаса представлений, хранящихся в сознании ученика. Острота его зависит от запаса знаний, понятий, представлений, развития ассоциативных способностей мышления, от того, насколько оно подготовлено предыдущим опытом, интересом к воспринятому, т.е. от стимулирования познавательной активности к восприятию того или иного учебного материала.

Участие второй сигнальной системы в возникновении восприятия и способность сознания воссоздавать ранее полученные представления, предусматривают использование не только предметной, но и словесно-образной наглядности, которая оказывает содействие развитию репродуктивного представления.

Постепенно в процессе восприятия происходят важные изменения. У учеников возникает способность не только смотреть, но и рассматривать, не только слушать, но и при этом выделять главное, важное, видеть не только подобное, но и отличное.

Все это становится возможным, благодаря умению учителя ставить перед учениками конкретные задачи: прослушать, найти ответ на данный вопрос. В процессе такой работы происходит развитие еще одного неотъемлемого элемента интеллектуального развития – внимания. Оно проявляется в сосредоточенности на том, что воспринимается, запоминается и воспроизводится. Внимание учеников начальных классов непроизвольное. У первоклассников оно, конечно, неустойчиво, так как они быстро отвлекаются из-за того, что возбуждение преобладает над торможением. Неустойчивое внимание часто является одной из причин временной задержки умственного развития ученика, неуспеваемости в школе.

Внимание детей в первый период обучения привлекается внешними факторами и всем ярким, необыкновенным, новым. На этом этапе может помочь внешняя организация внимания, использование визуальных опор для внимания. Важно при этом ограничить одновременное выполнение действий.

Так как обучение влияет на все психические процессы, изменяется и внимание детей, так как к нему, в связи с учебной деятельностью, предъявляются новые высокие требования. Внимание первоклассников еще во многом сохраняет черты, характерные для дошкольников. Объем внимания узкий. Например, первоклассники не способны одновременно рассматривать картину и слушать рассказ учителя о жизни и деятельности ее автора-художника. Воспринимая сложное для них содержание, дети быстро выполняют знакомые действия, но сразу забывают, какими инструментами они оперировали, в результате каких действий добились результата, так как могут сосредоточиться лишь на каком-то одном содержании своей деятельности.

Ученики первых классов еще не умеют направлять свое внимание на главное, важное в рассказе или предложении, что мешает развитию их учебно-познавательной активности. Наиболее распространенная причина неустойчивости внимания учеников – их недостаточная умственная активность. Если ученик младшего школьного возраста пассивно слушает товарищей или продолжительные объяснения учителя, стойкость его внимания быстро падает. Когда же дети в классе заняты интересным делом, когда в процессе работы необходимо не только слушать, а и решать какие-то задачи, если дети на уроке активно наблюдают и выполняют практические действия с учебным материалом, то их внимание получает огромную поддержку. Умственная активность младшего школьника, поддержание ее практическими действиями, является основой устойчивого внимания ребенка.

Если ученик начальных классов занят однообразной исполнительской работой, а на вопрос учителя имеет уже готовые ответы, внимание его неизбежно будет отвлечено. Внимание поддерживает мышление. Когда на уроке нет материала для активного мышления ребенка, учитель не достигнет и устойчивого внимания, сколько бы раз он не обращался к детям с призывом быть внимательными [10; c. 65-72].

Специальные исследования психологов свидетельствуют о том, что учащиеся начальной школы способны к сконцентрированному и устойчивому вниманию на протяжении всего урока. Но для этого необходимо соблюдать определенные условия организации обучения иностранного языка:

1. соответствующий темп урока,
2. четкость, доступность, сжатость,
3. максимальная опора на активную мыслительную деятельность,
4. бережное отношение учителя к вниманию детей,
5. разнообразие форм и видов работы,
6. привлечение к учебной работе всех учеников.

Внимание младших школьников привлекает яркий мощный раздражитель. Познавательное отношение к окружающему миру, формирующееся у дошкольника, перестраивает и внимание ребенка. Вначале оно непроизвольно, т.е. опирается на интерес. После того как учащийся научится проговаривать и выполнять правила, учитывать требования взрослых, у него формируется произвольное (волевое) внимание и вместе с тем возрастают возможности распределять и переключать внимание, т.е. руководить ним.

Внимание необходимо воспитывать. Внимание младшего школьника, возникающее в активной деятельности на уроке иностранного языка – во время выполнения репродуктивных, а также продуктивных коммуникативных упражнений – не только предопределяется, а и поддерживается его рационально организованной деятельностью и, прежде всего, активным умственным трудом. Организованная учителем учебная деятельность учащихся младших классов, основанная на разных формах их мыслительной активности, формирует особую черту личности – внимательность. Внимательность проявляется в умении длительное время сосредоточиваться на объекте деятельности, руководить своим вниманием, что способствует развитию памяти, мышления.

Значительные качественные изменения происходят и в развитии памяти младшего школьника. На начальном этапе обучения иностранному языку младшие школьники изучают материал преимущественно непроизвольно, хотя первым и основным условием изучения школьного материала является его полное понимание [7; c.178-182].

Долгое время считалось, что память учеников начальных классов преимущественно механическая. Жизнь же опровергла эту мысль. Младших школьников можно приучить к осознанному запоминанию учебного материала, развивать в них логическую память. Исследователем С.Рогов было доказано, что дети этого возраста способны запоминать и абстрактные понятия. Хорошо осознав их, они могут выделять в понятном для них материале опорные пункты, пользоваться схемами, запоминать основные их элементы.

С.C.Рогов убеждает, что дети этого возраста слабо реконструируют материал и повторяют тексты дословно, когда необходимо изложить их своими словами только тогда, когда учитель направляет их на заучивание материала без достаточного осмысления его или же когда он сложный для их понимания [11; c. 178-182].

Итак, тенденция к дословному заучиванию на уроке иностранного языка не столько психологическая особенность младших школьников, сколько результат неудачной работы с ними. Ученики дословно запоминают материал, который изучается не потому, что так им легче всего, а потому, что некоторые учителя не заботятся о развитии их мышления и пользуются такими приемами обучения, которые толкают их на заучивание материала без достаточного его осмысления.

## 1.2 Требования ФГОС к развитости фонетической стороны речи младших школьников

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее ФГОС) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Согласно ФГОС, интегративной целью обучения иностранному языку в начальной школе является формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Следовательно, изучение английского языка в начальной школе направлено на достижение следующих целей:

а) формирование умения общаться на английском языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) формах;

б) приобщение детей к новому социальному опыту с использованием английского языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран;

в) развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений; развитие мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;

г) воспитание и разностороннее развитие младшего школьника средствами иностранного языка [14].

В соответствии с ФГОС 2010 выпускник начальной школы должен научиться:

1) на базовом уровне:

а) различать на слух и адекватно произносить все звуки английского языка, соблюдая нормы произношения звуков,

б) соблюдать правильное ударение в изолированном слове, фразе,

в) различать коммуникативные типы предложений по интонации,

г) корректно произносить предложения с точки зрения их ритмико-интонационных особенностей;

2) повышенный уровень предусматривает развитие навыков:

а) распознания связующего звука «r» и умения его использовать,

б) соблюдения интонации перечисления;

в) соблюдения правил отсутствия ударения на служебных словах (артиклях, союзах, предлогах),

г) чтения изучаемых слов по транскрипции.

Общий курс по предмету «Иностранный язык» на начальном этапе обучения (2,3,4 классы) составляет 204 учебных часа [49].

## 1.3 Специфика формирования фонетических навыков младших школьников

Проблема особенностей формирования фонетических навыков младших школьников тесно связана со спецификой звуковой системы английского языка, особенностями методов и подходов к обучению англоязычного произношения.

По признаку сходства / различия звуков иностранного и родного языков все звуки иностранного языка условно разделяют на 3 группы. К первой группе относят звуки, максимально приближенные к звукам родного (русского) языка акустическими особенностями и артикуляцией, например: [ b , m , s , z , ∫] . Формирование навыков произношения данных звуков не вызывает особых трудностей, поскольку имеет место положительный перенос навыков из родного языка в иностранный. Для усвоения этих звуков можно ограничиться имитацией, никаких других упражнений эта группа не нуждается. Вторая группа включает звуки, которые, на первый взгляд, очень похожи на звуки родного языка, но отличаются от них по существенным признакам, например: [ е , ᴂ , i, i: , ᴐ , з:, 1].

Восприятие и воспроизведение звуков, принадлежащих ко второй группе, характеризуется высокой степенью интерференции. Ученики автоматически переносят навыки произношения этих звуков из родного языка в иностранный, что приводит не только к появлению акцента в речи, но и к ошибкам на уровне содержания. Звуки этой группы требуют от учителя усиленного внимания и специальной тренировки в различных упражнениях, особенно в тех, где есть контрастирование с соответствующими звуками родного языка.

В третью группу входят звуки , которые не имеют артикуляционных или акустических аналогов в родном языке учащихся, например: [ð, θ, ŋ, w, r, h]). Звуки этой группы также вызывают значительные трудности при усвоении, так как имеет место формирование совершенно новой артикуляционной базы.

Таким образом принадлежность звука иностранного языка к той или иной из трех упомянутых групп определяет методику его усвоения – способы ознакомления учащихся со звуком, выбор и количество упражнений, необходимых для овладения данным звуком в рецепции и (ре)продукции.

По мнению многих современных методистов, – таких, например, как Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова, Е.Г.Кузьмина (2010: 68) и др., – ознакомление с новым фонетическим явлением, прежде всего звуками, должно происходить в звуковом контексте (чтобы ученик «купался» в звуках иностранного языка), путем наглядной, несколько преувеличенной демонстрации особенностей этих явлений (звуков). Текст является естественной средой для любого языкового явления, в том числе и фонетического.

Согласно с аналитико-имитативным методом обучения произношения, звуки, составляющие для учащихся определенные трудности, выделяются из связного целого и объясняются. Правила артикуляции носят аппроксимированы характер и подсказывают учащимся , какие органы речи (губы , язык, альвеолы​​, зубы ) участвуют в произношении звука. Например, чтобы произнести английский звук [i:], следует произнести звук, промежуточный между русским «и » и «ы», растягивая губы. Английский звук [w] можно объяснить путем сравнения с русским звуков [в], но с большим округлением губ, как в произношении [у], звук [ɔ] похож на русский [о] в слове «Оля», только губы более скругленные, вытянуты вперед, а нижняя челюсть несколько опущена. Чтобы произнести звук [θ], необходимо кончик языка поместить между зубами и попытаться произнести русский [з].

Все объяснения, которые даются ученикам, должны быть четкими, краткими и практически ценными, учитывать типичные ошибки учеников.

После аналитической части работы над звуком/звуками он/они снова включается в целое: слоги, слова, словосочетания, фразы, которые имитируются учениками. Так что за объяснением должны идти непосредственно упражнения.

Важную роль в процессе автоматизации действий учеников с новыми звуками играют образцы или эталоны произношения, которые воспринимают ученики. Демонстрация образцов различных уровней может осуществляться учителем или диктором / дикторами. Для обучения произношения трудно переоценить роль фонограммы (или видеофонограммы), особенно аутентичной, то есть подготовленной и начитанной специалистами-носителями языка. Фонограмма дает образцовые и неизменные эталоны произношения, которые можно многократно воспроизводить.

Для обучения произношения иноязычных звуков используются

а) упражнения на рецепцию и

б) упражнения на репродукцию / продукции .

Они тесно связаны между собой и нацелены на формирование как слуховых (фонематический слух), так и произносительных (или артикуляционных) навыков [18; c. 56-58].

В методике известны 3 основных подхода к обучению фонетики:

1) артикуляторный подход,

2) акустический подход и

3) дифференцированный подход [13; c. 56].

Наиболее выдающимися представителями  артикуляторного подхода являются И.А.Грузинская и К.М. Колосов, О.А.Норк, А.Н.Рапанович.

Сторонники данного подхода опираются на следующие положения:

1. начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, а для этого необходим вводный фонетический курс.
2. каждый звук должен быть тщательно отработан в отдельности.
3. для обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произнесении каждого звука.
4. формирование произносительных и слуховых навыков идет раздельно.

Отсюда были определены и основные приемы работы со звуком (здесь они представлены по порядку их применения в процессе обучения):

1. Ориентировка. Учащиеся внимательно знакомятся с тем, в каком положении должны быть органы речи при произнесении звука.
2. Планирование.Поняв суть инструкции, обучаемые должны поставить свои органы речи в нужное положение.
3. Артикулирование или собственно произнесение звука.
4. Фиксирование.Произнеся звук, надо на некоторое время сохранить органы речи в нужном положении, чтобы лучше запомнить и зафиксировать это положение.
5. Отработка звукав системе фонетических упражнений, построенных с учетом как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции. Изучаемый звук произносится в различных комбинациях с другими звуками, в словах и словосочетаниях (при этом считается совсем необязательным знать значение произносимых слов).

Безусловной заслугой данного подхода можно считать создание системы фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, а также то, что формированию фонетических навыков впервые стали уделять заслуженное внимание.

Однако у этого подхода есть и значительные недостатки, которые справедливо отмечаются современными методистами. Так, профессор Р.К.Миньяр-Белоручев считает, что вводные фонетические курсы отнимают неоправданно много времени у начинающих, а чистоты навыка при этом не дают. При переходе от одного звука к другому наступает деавтоматизация навыка, что особенно очевидно при обучении экспрессивной речи. Обучение произношению в отрыве от слуховых/аудитивных навыков также не слишком эффективно сегодня, когда целью обучения является формирование различных составляющих коммуникативной компетенции [41].

В а**кустическом подходе** упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на:

1) слуховое восприятие речи и

2) имитацию.

Чистоте фонетического навыка не придается большого значения. Методисты считают, что для общеобразовательной школы в чистом виде подход не подходит, ссылаясь на большой процент ошибок у детей.

В образовательных учреждениях широкое применение получил подход, построенный на сочетании двух подходов – дифференцированный подход [50]. Он был тщательно разработан Л.В.Щерба, и исходит из следующих теоретических положений:

1. комплексное включение различных анализаторов в учебный процесс способствует более эффективному формированию речевых навыков;
2. отработка наиболее сложных для усвоения операций осуществляется изолированно;
3. становление произносительных, лексических и грамматических навыков невозможно без их включения в речь;
4. индивидуальный подход определяет эффективность формирования речевых навыков [39].

В рамках этого подхода большое внимание уделяется аудированию (как и в акустическом подходе) и возможности объяснения способов артикуляции доступным для учащихся языком, использованию транскрипции и формированию графемно-морфемных соответствий [50]. Этот подход предполагает использование различных анализаторов для формирования всех сторон фонетического навыка. Здесь, как и в акустическом подходе, большое внимание уделяется аудированию, но не только аутентичной речи, но и специально адаптированной, дидактической речи учителя и дикторов, фонозаписей. Как уже упоминалось выше, не исключается и возможность объяснения способов артикуляции звуков, однако в отличие от артикуляторного подхода это необязательно происходит с помощью специальных терминов. Предпочтение в данном случае отдается более доступным и понятным объяснениям. Например, в книге для учителя к учебнику английского языка для II класса школ с углубленным изучением И.Н.Верещагиной предлагают объяснять английский звук [r] через русский звук [ж], а краткий звук [ɔ] – через русский звук [о], поскольку положение органов речи при  артикуляции у них очень сходно.

В данном подходе предлагается использовать не только акустические, но и графические образы. Формированию графемно-фонемных соответствий в рамках этого подхода уделяется большое внимание, также как и использованию транскрипции [3; c. 71].

При формировании произносительных навыков в начальной школе дифференцированный подход включает следующие приемы:

1. Обильное аудирование иностранной речи. Оно заключается в том, что с первых занятий учитель ведет урок на иностранном языке. Общение на уроках иностранного языка способствует формированию произносительных навыков в том случае, если учитель владеет тем, что можно назвать дидактическим стилем речи учителя. Дидактическая речь должна отличаться своей адаптивностью, другими словами, ее следует приспосабливать к уровню обученности адресата, используя речевую ситуацию и внося необходимые коррективы в речь в момент общения. Она должна быть максимально направлена на учащихся и выделять акустические, а если нужно, то и артикуляционные признаки [12; c. 76-77].
2. Систематическую фонетическую зарядку. В течение первых 40—50 уроков ее проводить обязательно, затем она планируется один раз в неделю, а начиная с третьего года обучения — по мере необходимости. Время фонетической зарядки 3—8 минут, в зависимости от отрабатываемого звука и уровня обученности учащихся. Фонетическая зарядка имеет своим объектом звуки, слоги, слова, фразы, а также интонационные средства речи, связывание и сцепление [39].

Лабораторные упражнения с использованием дифференцированного подхода отличаются от других упражнений следующими характеристиками:

1. они проводятся в специально оборудованных кабинетах, где каждый учащийся имеет изолированное в звуковом отношении место;
2. они проводятся с использованием технических средств и учебных фоно- и видеограмм;
3. они предусматривают такие средства-субституты, как эталоны искомых действий, служащие ключами и обеспечивающие самоконтроль;
4. они предусматривают индивидуальную работу учащихся. Эта характеристика  особенно  важна, т.к. она обеспечивает действительно дифференцированный подход в обучении произношению [23; c. 67-68].

## Вывод к Главе 1

Исследования теоретической базы по выбранной проблеме дали возможность сделать выводы о том, что психология учащихся 1-4 классов характеризуется высокой степенью познавательной активности, визуальности восприятия и непроизвольности. Поэтому зрительная демонстрация материала воспринимается намного эффективнее в таком возрасте.

Базовый уровень выпускника начальной школы предполагает: адекватное устное восприятие и нормативное воспроизведение всех звуков иностранного языка; соблюдение корректного ударения, интонации и ритмико-интонационных особенностей. Повышенный же уровень предполагает наличие навыков: распознания и употребления связующего звука «r»; соблюдения корректного ударения и интонации в более сложных предложениях; активного использования / применения транскрипции.

Основной особенностью звуковой системы английского языка является то, что, помимо звуков максимально схожих по звучанию со звукам родного язык; в английском языке выделяется ряд звуков, схожих со звуками родного языка, но имеющих важные отличия; также в английском существуют звуки не похожие ни на один звук в родном языке учащихся. Эти особенности, главным образом, определяет выбор того или иного подхода к обучению фонетической стороне языка.

Подходы к введению фонетического материала разделяют на 3 типа: артикуляторный подход (методы – ориентировка, планирование, артикулирование, фиксирование и отработка); акустический подход (методы – слуховое восприятие и имитация); и дифференцированный подход (методы – ориентировка, аудирование, отработка).

## ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ, МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

## 2.1 Упражнения на формирование фонетических навыков младших школьников на уроках иностранного языка

Сформированность слухопроизносительных навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения любой коммуникативной функции. Корректное произношение предполагает сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка. Все эти навыки формируются и развиваются в рамках ряда упражнений.

Упражнения наразвитие фонетических умений и навыков младших школьников разделают на:

1) рецептивные упражнения – на восприятие материала, и

2) репродуктивные упражнения – на употребление материала в речи.

Упражнения на рецепцию звуков нацелены на развитие фонематического слуха учащихся. Речевой, или фонематический слух – это способность различать звуковой состав речи и синтезировать значение при восприятии речи.

Как правило, упражнения на развитие фонематического слуха – это некоммуникативные упражнения с использованием приемов:

1. узнавания,
2. дифференциации и
3. идентификации.

Применяя упражнения на узнавание нового звука / звукосочетания среди других звуков ударного слога, слова и т.п., учитель предлагает ученикам послушать слова (фразы, рифмовки, стишки ), в которых есть новый звук. Задания упражнений на узнавание может быть сформулировано так:  
– *Поднимите руку / сигнальную карточку или плесните в ладоши, когда услышите звук [ ...], длинную / краткую гласную, слово, на которое падает ударение* и т.д. ;

– *Посчитайте, сколько раз в предложении / рифмовке / стихе встречается звук [ ...], длинная / краткая гласная, слово под ударением* и т.п.;

– *Послушайте ряд английских и русских звуков. Поднимите руку (карточку), когда услышите английский звук*.

Упражнения на дифференциацию звуков, которые учащиеся могут спутать, не различить , выполняются на уровне отдельных слов или коротких предложений. Задача может быть сформулирована следующим образом:

– *Прослушайте пару слов и определите, одинаковые ли у них:*

1. *первые согласные звуки,*
2. *последние согласные звуки,*
3. *гласные внутри слова* и т.д.

Учитель произносит пару слов или включает фонограмму. Ученики слушают и в тетрадях (или специальных карточках ) напротив соответствующего номера пары слов ставят знак «+», если они слышат одинаковые звуки, или знак «-», если звуки им кажутся разными. После выполнения упражнения результат проверяется ключом, и в случае ошибок пару слов / фраз можно послушать второй раз. Приведем примеры:

– *Послушайте пару слов и скажите, одинаковы ли в них звуки (первые согласные, гласные внутри слова). Поставьте знак «+» , если они одинаковые, знак «-», если разные*:

1) thick - this 2 ) that - those 3) thought – thin

(Ключ : 1-, 2 +, 3 -)

– *Послушайте группы из трех слов и определите, какие из них одинаковы. Отметьте свое решение цифрами*:

1 2 3

bird bed bird (Ключ: 1,3 )

thin thing thing (Ключ: 2,3 )

Эффективность группы упражнений на репродукцию звуков значительно возрастает, если перед репродукцией образца ученики имеют возможность еще раз его услышать, независимо от того, изучается ли новый языковой материал или повторяется уже усвоенный [38].

Материалом для репродуктивных фонетических упражнений служат:

1. отдельные звуки,
2. звукосочетания,
3. слова,
4. словосочетания,
5. фразы.

Это главным образом рецептивно–репродуктивные (некоммуникативные и условно-коммуникативные) упражнения. В некоммуникативных имитативных упражнениях целесообразно обращать внимание учащихся на определенные характеристики звука (долготу, ударение, аспирацию и т.п.) , что делает имитацию сознательной. На уровне условно-коммуникативных упражнений можно использовать следующие приемы:

1. имитация речевого образца (РО),
2. подстановка в РО,
3. ответы на вопросы – лаконичные и полные [8; c. 42-43].

В рецептивно-репродуктивных упражнениях объектом усвоения может быть:

1) отдельный звук или

2) могут контрастироваться два или три звука.

Приведем примеры упражнений:

– *Послушайте слова (словосочетания, фразы ) со звуком [ ...] . Повторите их, обращая внимание на* .... (Это – некоммуникативное упражнение на осознанную имитацию нового звука, которой предшествует слушание.)

*– Послушайте пару слов , словосочетания, фразы со звуками [... ] и [ ...] . Повторите их, обращая особое внимание на* ... (Это – некоммуникативное упражнение на сознательную имитацию контрастирующих звуков; имитации предшествует слушание. [9; c. 42-48])

Для особо сложных звуков этим упражнениям могут предшествовать упражнения на так называемую беззвучную артикуляцию – «гимнастика» языка и губ, например:

*– Округлите губы / растяните губы*;

*– Кончик языка прижмите к нижним зубам* т.п. .

Приведем ещё один пример задачи:

*– Послушайте мои утверждения. Если они правильные, подтвердите их (хлопните в ладоши, покажите карточку* и т.п.). (Это – условно- коммуникативное упражнение на слушание и имитацию.)  
– *Дайте лаконичные / полные ответы на мои вопросы* (*к рисунку, предметам* и т.д.). (Это – условно-коммуникативное упражнение - ответы на вопросы.)

Приведенные выше и аналогичные им упражнения используются на всех ступенях обучения иностранному языку в школе. Но назначение их несколько отличается в зависимости от степени:

1) на первом этапе основная цель упражнений – формирование слухо-произносительных навыков учащихся, поэтому удельный вес всех фонетических упражнений достаточно значителен по сравнению с другими упражнениями;

2) на втором и третьем этапах эти упражнения нацелены на поддержку и совершенствование навыков произношения, а также на предотвращение ошибок. Соответственно эти упражнения рекомендуется выполнять при усвоении нового материала перед выполнением упражнений в устной речи и чтении вслух. Согласно с указанной целью в начале урока необходимо проводить так называемые «фонетические зарядки», включающие новый учебный материал [50].

Кроме специальных упражнений на формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков учащихся, широко используется заучивание наизусть скороговорок, поговорок, рифмовок, стихов, диалогов, отрывков из прозы, а также чтение вслух отрывков текстов из учебника. Все эти виды деятельности направлены на обучение учащихся правильному произношению. Отметим, что работа с упомянутым материалом предусматривает 2 стадии ее выполнения:

1) сначала текст разучивается под руководством учителя или фонограммы;

2) после этого проводится работа по развитию скорости проговаривания отрывка текста или стихотворения, с тем, чтобы достичь и безошибочной речи учащихся, и быстрого темпа. Ведь заучивание наизусть приводит к положительным результатам только при условии безошибочного и быстрого произношения заучиваемого материала [9; c. 110-112].

Контроль и оценка произношения осуществляются учителем с учетом типичных ошибок в речи учащихся. При этом, необходимо различать фонетические и фонологические ошибки. Первые влияют на качество звучания, вторые – на содержание. В неспециализированных средних учебных заведениях, где одним из основных принципов обучения произношения остается принцип аппроксимации, фонетические ошибки не учитываются, так как основная цель общения – понимание – достигается. Здесь учитывается наличие и количество фонологических ошибок. Но все вышеуказанное не касается специализированных языковых школ, гимназий и лицеев, в которых цель обучения иностранному языку приближается к цели языкового вуза – владеть иностранным языком на уровне, приближенном к носителям языка В этом случае произношение учащихся оценивается и по фонетическим, и по фонологическим признакам [Там же; c. 116].

## 2.2 Роль, место и особенности организации фонетической зарядки на уроках английского языка

Фонетическая зарядка представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков.

Цель фонетической зарядки состоит:

1. предвосхищении и снятии появления возможных фонетических сложностей любого порядка:

а) слуховых,

б) произносительных,

в) ритмико-интонационных;

1. отработка фонетических навыков, которые по какой-либо причине оказались недостаточно сформированными.

Относительно места фонетической зарядки, у фонетической зарядки нет и не может быть фиксированного места на уроке. Точнее, ее место на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями, поскольку фонетическая зарядка помогает их предвосхитить и избежать, так она:

1. часто выполняется в начале урока, вводя учащихся в его атмосферу, нейтрализуя влияние звуковой среды на родном языке;
2. может предшествовать чтению, тогда она происходит на материале текста для чтения, из которого вычленяются фонетические трудности, группируются соответствующим образом и предлагаются затем учащимся для осознанной имитации.

Также методисты рекомендуют в некоторых случаях начинать уроки с непродолжительной фонетической зарядки регулярно – в тех группах, где необходима коррекция произносительных навыков.

Говоря о месте фонетической зарядки на уроках иностранного языка, стоит также отметить, что постановка звуков и интонации идет одновременно с обучением лексике, грамматике. 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 являются наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке. Например, уже на третьем-четвертом уроках английского языка учащиеся первого класса встречаются с такой фразой, как «*This is a…*», и ее вопросительной формой «*Is this a…?*». Сначала учитель произносит речевую модель или фразу, предназначенную для усвоения. Например, «*My name is*…». Он ее обыгрывает или просто переводит на родной язык, чтобы учащиеся поняли, о чем идет речь. Крайне важно осознание того, что и зачем ты делаешь, а не просто механическое повторение за учителем непонятных звуков, слов и т.д [46].

Любая порция слов и грамматических явлений может стать поводом для совершенствования произносительных навыков с помощью фонетической зарядки. Важно подчеркнуть при этом следующее: преподаватель должен не только объяснять артикуляционные и ритмико-интонационные правила, главной задачей здесь является стимулирование учеников к припоминанию правила и подведению под него новой языковой единицы. Этому способствует проведение фонетической зарядки. Эффективность такого подхода еще и в том, что он предполагает усвоение нового в тесной связи со старым, а также постоянную актуализацию всего ранее усвоенного материала.

Если в учебном процессе фонетические зарядки используются при работе над:

* 1. фонетическим материалом – это традиционные фонетические зарядки,
  2. лексическим материалом – это лексические фонетические зарядки,
  3. грамматическим материалом – это, соответственно, грамматические фонетические зарядки.

Если фонетическая зарядка используется для:

1. снятия напряжения и усталости – это релаксационная фонетическая зарядка,
2. общего развития – это общеобразовательная фонетическая зарядка (фонетическая отработка реалий страны изучаемого языка).

Целью лексической фонетической зарядки является отработка произношения и интонации при ознакомлении с лексическим материалом. Такой вид фонетической зарядки называется тематическая, когда слова объединены одной темой. Проведение такой зарядки возможно по истечении серии уроков, в завершение работы по определенной теме, когда необходимо освежить фонетический аспект усвоенного лексического материала:

1. аудированием,
2. говорением интегрированные фонетические зарядки
3. чтением
4. письмом

Фонетическую зарядку нужно проводить систематически, варьировать ее место в структуре урока исходя из методической целесообразности, задач, уровня обученности учащихся и этапа обученияc [53].

Начальный этап обучения является самым трудным и ответственным. Поскольку здесь происходит формирование не только слухо-произносительной базы, но и всех остальных тесно связанных с ней навыков и умений. Становление слухо-произносительных навыков включает:

1. ознакомление со звуками,
2. тренировку учащихся в их произнесении для формирования навыка,
3. применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении [46].

В связи с организацией фонетической зарядки возникает также ещё один важный вопрос – в каком порядке вводить гласные звуки.

Относительно порядка введения гласных звуков английского языка, на этот счет есть несколько точек зрения. Так, Л.П.Рапанович считает, что звуки следует вводить по артикуляционному признаку, а именно сериями: [ə – е – з: – ᴂ], [o – ᴐ: – ᴐu]и т.д. В этом случае происходит постепенная адаптация органов артикуляции от звука к звуку и обеспечивается более чистое произношение.

К.Я.Литкенс опирается при отборе звуков с целью их введения на принцип частотности. Введение звуков по такому принципу гарантирует, по мнению К.Я.Литкенс, их высокую повторяемость и быстрое закрепление в речи.

Авторы учебно-методических комплексов по английскому языку чаще всего предлагают учащимся фонетический материал в зависимости от отрабатываемой лексики. Такое введение фонетического материала должно, по их мнению, обеспечить коммуникативную направленность учебника [1; c. 103].

Нетрудно заметить, что каждая точка зрения достаточно обоснована, но, вce же, уязвима. Хорошая идея о тренировке по артикуляционному признаку не учитывает отрабатываемую лексику и отрывает становление произносительных навыков от речи. Общепризнанный принцип частотности не всегда коррелирует с лексикой, которая необходима на начальном этапе. Что касается коммуникативного принципа введения звуков, то он не всегда дает возможность организовать достаточно эффективную и систематическую фонетическую зарядку.

При этом, скорее всего, первые шаги при формировании произносительных навыков следует действительно подчинить принципу коммуникативности, учитывая при этом и частотность звуков.

Итак, фонетическая зарядка на занятии часто выполняется в начале урока как элемент «разогрева» («warming up»), и кроме того, вводит учащихся в атмосферу, которая нейтрализует влияние звуковой среды родного языка. Однако, ее проведение возможно непосредственно перед упражнениями в устной речи или чтении в качестве фонетического упражнения, вызывающего повышенное внимание к произношению словарных единиц, которые затем будут использованы в речи. Фонетическая зарядка может предшествовать чтению, тогда она происходит на материале текста для чтения, из которого вычленяются фонетические трудности, группируются соответствующим образом и предлагаются затем учащимся для осознанной имитации. Совершенствование произносительных навыков происходит также в связи с работой над новым словарным и грамматическим материалом, поскольку знакомя учащихся с новыми лексико-грамматическими явлениями, нельзя упускать из виду содержащиеся в них произносительные трудности.

## 2.3 Материал и упражнения для проведения фонетической зарядки в младших классах

Содержание фонетической зарядки может быть разнообразным, это может быть:

1. чтение слов, предложений, микротекстов, диалогов, стихов, скороговорок;
2. чтение сложных в фонетическом отношении частей предложений, словосочетаний с нанизыванием слов поочередно с начала или с конца;
3. слушание с целью определения ошибок;
4. распознавание диалектов;
5. определение отношения к чему-либо по интонации;
6. произнесение одной и той же фразы с различной интонацией в зависимости от речевой задачи;
7. повторение в паузу;
8. повторение синхронно за диктором/ учителем, товарищем;
9. узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение [52].

Ознакомляя учащихся с теми или иными речевыми модели, учитель выделяет в них ключевые слова и лишь потом звук или звуки. Таким образом, модель действий учителя можно представить так: контекст  слово  звук, а учащихся наоборот – звук  слово  контекст.

На этапе ознакомления учащихся с новым фонетическим материалом, речь учителя, как правило, слегка утрированна и демонстративна. При объяснении и тренировке используется аналитико-имитативный метод. Артикуляционные правила носят аппроксимированный (приближенный к правильному произношению) характер. Это правила-инструкции, которые подсказывают учащимся, какие органы речи (губы, язык) принимают участие в произнесении звука. Например, чтобы произнести английский звук [w], нужно губы округлить и несколько выдвинуть вперед, произнося русское «у».

Если ухо ученика не тренировано и он не может верно воспроизвести звук, можно использовать инструкцию-указание, часто подсказывающую, от какого русского звука надо отталкиваться. Например, при произнесении английского [r] можно отталкиваться от русского «ж» [40].

При изучении английского языка учащиеся должны постепенно, но полностью освоить графический способ фиксации звука – транскрипцию – так как в противном случае они не смогут из словарей получить представление о звучании слов.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно сопровождаться демонстрацией эталонов, которые учащиеся слышат от учителя или в фонозаписи, чтобы создавать условия, при которых учащиеся как бы «купаются» в звуках в тот момент, когда им объясняют их артикуляцию.

Затем следует интенсивная тренировка учащихся в произношении, которая также происходит на основе эталонов. Тренировка включает два типа упражнений:

1. активное слушание образца и
2. осознанная имитация.

При этом активное слушание должно предваряться заданиями, помогающими привлечь внимание к нужному качеству звука, интонеме; 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 слухо-произносительных навыков; они шлифуют слух и готовят почву для упражнений в воспроизведении.

Удельный вес упражнений в воспроизведении должен быть значительно выше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона, они мобилизуют все усилия учащихся и направляют их на качественное воспроизведение нового звука. Проводимые регулярно упражнения в осознанной имитации помогают преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию, в частности, подмену иноязычного звука родноязычным. Простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка.

При становлении произносительных навыков широко используются следующие организационные формы:

1. хоровая,
2. индивидуальная и
3. 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. Такая работа способствует также уменьшению и снятию комплексов. Эффект хоровой работы зависит от того, как она сочетается с индивидуальной работой. Важно перемежать хоровое произнесение с индивидуальным, повышающим ответственность каждого ученика.

Для усиления обращенности речи следует пользоваться также режимом парной работы. По знаку учителя учащиеся поворачиваются друг к другу и попеременно произносят слова (словосочетания, предложения), содержащие усваиваемые звуки. Предметом тренировочных упражнений являются звуки и звукосочетания, помещаемые во все более крупные единицы: от слога – через слово – к словосочетанию, предложению и к тексту. Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста, произносимого учителем, к тексту, создаваемому учащимися [48].

Материалом фонетической зарядки могут быть отдельные звуки, звукосочетания, слова, предложения и небольшие тексты, содержащие фонетические явления, нуждающиеся в тренировке. Обычно фонетическая зарядка строится градуировано: от более мелких единиц (собственного предмета тренировки) к более крупным, где эти единицы предстают в разнообразных сочетаниях. Например, [w] – *what, water, wind, why, why do you cry, Willy; why, Willy, why* [46]*?*

Для осознанной имитации целесообразно давать учащимся материал, ценный в содержательном отношении:

1. песни:

*I like apples and oranges.  
I like apples and oranges.  
Apples and oranges are so sweet .  
Apples and oranges are good to eat.  
I like apples and oranges.*

*Orange juice is so sweet,  
Apple sauce is fun to eat,  
Apple pie with ice cream – what a tasty treat.  
I like apples and oranges.  
I like apples and oranges.*

*Apples and oranges are so sweet .  
Apples and oranges are good to eat.  
I like apples and oranges.*

*Orange juice is so sweet,  
Apple sauce is fun to eat,  
And apple pie with ice cream -- what a tasty treat.  
I like apples and oranges.  
I like apples and oranges.*

*Apples and oranges are so sweet .  
Apples and oranges are good to eat.  
I like apples and oranges.*

*Orange juice is so sweet,  
Apple sauce is fun to eat,  
Apple pie with ice cream -- oooh, what a tasty treat.  
I like apples and oranges.  
I like apples and oranges.  
applies and oranges  
apples and oranges (repeat to fade)* [43]

2) рифмовки:

*Jack and Jill went up the hill,   
To fetch a pail of water.  
Jack fell down and broke his crown,   
And Jill came tumbling after.  
Up Jack got and home he ran,   
As fast as he could caper.   
There his mother bound his head,   
With vinegar and brown paper* [44]*.*

1. афоризмы,
2. стихи,
3. пословицы и поговорки.

На начальном этапе – это песни и рифмовки. Фонетическая сторона этого материала должна быть тщательно отработана; побуждать к заучиванию наизусть следует лишь тогда, когда достигнута правильность произношения. Также нужно обращать внимание на выразительную сторону речи. С первых же минут обучения нужно уделять внимание:

1. не только правильному произношению звуков, но и
2. ударению,
3. ритму,
4. паузам и
5. интонации.

Если не обращать на это внимания сразу, то ученики воспринимают эти «мелочи» как вещи второстепенного порядка и переучить их потом бывает очень трудно. На начальном этапе очень важно научить учеников работать с дисками на компьютере, с магнитофоном. От этого умения во многом зависит успех самостоятельной работы в дальнейшем. На начальном этапе устанавливаются и звуко-буквенные соответствия. Даже если обучение идет на устной основе, т.е. если ученики ничего не читают и не пишут, а только слушают и говорят, это не мешает обучению алфавиту [48]. Примеры «алфавитных» рифмовок:

1. *A is for apple, B is for ball,*

*C is for cat, D is for doll.*

*E is for egg, F is for feet,*

*G is for girl, and H is for heat.*

*I is igloo, J is for lump,*

*K is for kangaroo, L is for lump.*

*M is mighty, N is for nest,*

*is for octopus, P is for pest.*

*Q is for queen, and R is for rail*

*S is for sitting, and T is for tail.*

*U is for uncle, umbrella and use,*

*V is for vacation, valentine and views,*

*W is for window, whistle and way,*

*X is for xylophone that we like to play.*

*Y is for yellow and yelling and you.*

*Z is for zero and zipper and zoo* [16; c. 21]*.*

1. *A is for apple, armadillo and air.*

*B is for book, beach ball and bear.*

*C is for cat, crayon and cape.*

*D is for dog, dragon and drapes.*

*E is for elephant, eagle and eye.*

*F is for farm, fire and fly.*

*G is for goat, golf and guy.*

*H is for hat, hippo and he.*

*I is for instrument, ice and igloo.*

*K is for kangaroo, kite and kid.*

*L is for lamb, lion, and lid.*

*M is for mother, mouse, and might.*

*N is for noodle, nest and night.*

*is for octopus, ostrich and owl.*

*P is for penguin, pig and pal.*

*R is for rabbit, rainbow and rail.*

*S is for seal, swan and sun.*

*T is for seal, swan and sun.*

*T is for table, tiger and ton.*

*U is for umbrella, underwear and umpire.*

*V is for vulture, volcano and vampire.*

*W is for wizard, water and wishbone.*

*X is for x-ray, Xerox and xylophone.*

*Y is for yak, yogurt and you.*

*Z is for zebra, zero and zoo* [47]*.*

3) *A B C D*

*E F G  
Come and sing along with me  
H I J K  
L M N O P  
Tell me what you want to be  
Q R S  
T U V  
W X  
Y and Z  
Now I know my ABCs  
Next time won't you sing with me  
A B C D E F G  
H I J K L M N O P  
Q R S  
T U V  
W X Y and Z  
Now I know my ABCs  
Next time won't you sing with me* [45]*.*

В некоторых пособиях обучение буквам идет строго по алфавиту. Но такой способ нельзя назвать лучшим. В алфавите и гласные, и согласные идут вперемешку. Если же принять во внимание то, что на первых порах учащиеся еще не читают, то главное для них – это научиться распознавать согласные, которые и составляют неизменяемый «каркас» слов. Например, по данному «каркасу» согласных легко восстановить предложения: «*Sh`s lttl grl. Sh`s nt dctr, sh`s ppl. Th chldrn pld ftbl n th prk*.» Сделать то же самое на основе гласных практически невозможно: *Ey ie ay iee ae oee*. («*They like to play different games together.*» [48])

Скандирование скороговорок под ритмичную музыку очень эффективно для отработки техники произношения. Можно успешно использовать такие известные скороговорки как “*Fuzzy Wuzzy was a bear*” , “*Peter Piper picked a peck of pickled peppers*” и другие. Обучающимся легче воспринимать интонационный строй и звуковой состав английских предложений, слушая и воспроизводя интонации стихов и песен [4; c. 23-24]. Приведем примеры рифмовок, направленных на формирование и развитие навыков распознания и употребления отдельных звуков:

1) [r]*:*

*Here is a rose*

*The rose is red,*

*Here are grapes*

*The grapes are green.*

*Red lorry, brown lorry, green lorry, rose lorry.*

*Ruby Rugby's brother bought and brought her back some rubber baby-buggy bumpers* [19; c. 12]*.*

2) [w]:

*Whether the weather be cold*

*Or whether the weather be hot.*

*We’ll weather the weather*

*Whether we like it or not.*

1. [t,n,l]:

*One,two,three, four, five,*

*Once I caught a fish alive,*

*Six, seven, eight, nine, ten,*

*Then I let it go again.*

*Why did you let it go?*

*Because it bit my finger so.*

*Which finger did it bite?*

*The litеle finger on the right* [17; c. 31]*.*

4) aльвеолярные [p,b,h,w]

*See a pin and pick it up*

*All that day you will have luck*

*See a pin and let it lay*

*You'll have bad luck all that day* [33; c. 40]*.*

5) [∂], [θ]:

*Monday for health*

*Tuesday for wealth*

*Wednesday the best day for all*

*Thursday for crosses*

*Friday for losses*

*Saturday not luck at all* [20; c. 19]*.*

6) [s] и [∂], [θ]:

*A skunk sat on a stump and thunk - a stamp stank!*

*But a stump thunk - a skunk stank.*

7) [s] и [∫]

*She sells sea shells at the sea shore.*

*The shells she sells are surely sea shells.*

*So if she sells shells on the seashor,*

*I'm sure she sells seashor shells.*

8) [e]

*Pussy-Cat, Pussy-Cat,*

*Can you catch*

*That big , fat rat?*

*If you catch that bad , fat rat*

*You will have*

*Some milk for that* [24; c. 30]*.*

9) [ᴂ]:

*A fat cat*

*Sat on a mat*

*And ate a fat rat* [30; c. 3]*.*

10) [eı]:

*Rain, rain,*

*Go away,*

*Rain, rain,*

*Go away,*

*Come again,*

*Another day:*

*Come on Mother’s*

*Washing- day:*

*Mary and I Mary and I*

*Like to play. Want to play* [26; c. 14]*.*

11) [au]:

*Little Mouse, Little Mouse,*

*Will you come out of your house?*

*Thank you, Pussy! Says the mouse*

*I won’t leave my little house* [27; c. 23]*.*

12) [aı]:

*I think mice are rather nice.*

*Their tails are long,*

*Their faces small.*

*They don’t have any chins at all.*

*Their teeth are white.*

*They run about the house at nigh* [25; c. 41].

13) [ᴐ:]:

*Put on your jeans for fall,*

*Now it’s a cold to play football*

*Leaves turn orange, red, and brown*

*And they all are falling down*

*Winter, Spring, Summer, fall –*

*I like winter best of all* [28; c. 44]*.*

14) Sound [Λ]

*I like to run*

*I like to run*

*Out in the sun*

*It’s such a fun*

*To run, to run* [37; c. 22]*.*

15) [u]

*A good cook*

*Never cooks*

*While looking into*

*A cookery book* [21; c. 35]*.*

Работа над рифмовками проводится в несколько этапов:

1) презентация,

2) собственно работа над материалом,

3) закрепление, дифференциация.

В.П.Козлова описала методику проведения этих этапов следующим образом [5; c. 48-54]:

На первом этапе – презентации учитель произносит рифмовку, направляя учащихся в четком и правильном произношении тяжелых / новых звуков. Например, учитель может ввести новую рифмовку для формирования навыка узнавания звуков:

1) [ᴂ]:

*What a big black cat!*

*What a cat! What a cat!*

2) [о]:

*Cob is Bob’s dog, Bob is Mob’s dog* [32; c.23]*.*

3) [b]:

*A big black bug bit a big black bear.*

*A big black bear bit a big black bug*

*Betty Butter bought some butter,*

*But she said : “My butter’s bitter* [31; c. 2]*”*

4) [t]:

*Tick-tock, tick-tock*

*Ticks Jammu’s clock*

*Tick-tock, tick-a-tock*

*Ticks and ticks his clock.*

5) [n]:

*Any noise annoys an oyster,*

*But a noisy noise annoys an oyster most* [36; c. 14]*.*

6) [sw]:

*Swan swam over the sea, swim, Swan, swim!*

*Swan swim back again, well swum, Swan!*

7) [θ]:

*The teacher thought and thought and thoughtand*

*No one knew what he thought, he thought* [35; c. 39]*.*

8) [зu]:

*Seams never boats of what he knows*

*But Rose never knows of what she boasts* [22; c. 34]*.*

После каждой рифмовки учитель должен выделить «главный» ее звук и объяснить его артикуляцию, с помощью инструкций, картинок.

Особое внимание следует уделить анализу звуков, на которых построена рифмовка:

1. громкий это звук или согласный,
2. звонкий он или глухой (если согласный),
3. ударный или безударный (если гласный).

Тренировка четкого, правильного произношения каждого звука, повторение с детьми этой операции надлежащее количество раз и времени – залог предотвращения и коррекции дефектов произношения тех или иных звуков учениками. Скорости и ритму также следует уделить внимание.

Относительно второго этапа – собственно работы над рифмовками – предпосылкой использования рифмовок являются следующие факторы:

1. подготовка артикуляционного аппарата,
2. развитие речевой моторики,
3. постановка звука.

Все это способствует автоматизации артикуляционных движений, формированию артикуляторного базы фонем, как в целом, так и для каждого звука отдельно.

При ознакомлении с новым звуком текст рифмовки служит исходным материалом для выделения звука, который изучается. Текст рифмовки может подлежать более детальном звуковому анализу.

В звуковых упражнениях текст рифмовки читается, а учащиеся называют слова, в которых содержится изучаемый звук, указывают его местонахождение в слове. Например, дается инструкция, найти звук [зu] в рифмовке:

*The wise old own sat on an oak.*

*The more he heard the less he spoke* [Там же; c. 35]*.*

Либо, наоборот, проводится фонетическая игра “Odd one Out”, где нужно прослушать слова и найти слово, которое выпадает из логической цепочки, и обяснить почему.

*Went, went well, have, win*

*Desk, ten, has, red, dress, pen.*

*Map, cap, flat, name, apple, black, bag*

*Doll, mother, dog, clock, stop* [Там же; c. 41]*.*

Для слуховых упражнений целесообразно использовать рифмовки, в которых повторяется изучаемый и похожий на него звук, например пара [w] – [v]:

*William always wears a very warm*

*Woolen vest in winter, Victor however*

*Will never wear woolen underwear*

*Even in the wind west* [29]*.*

Также важны рифмовки на различение произношения букв в разных позициях:

*Kate has a cat, a car and a hare.*

*Rose has a doll, a fork and an ore.*

*Susan has a cup, a turkey and pure orange juice.*

*Pete has a pet and a perfume here.*

*Mike has a pig, a bird and a fire* [34; c. 39]*.*

Работа по произношению, проводящаяся с группой учеников и индивидуально, сопровождаемая движениями, способствует мотивировке произношения речевого материала в разном темпе, ритме, с разной интонацией.

Что касается, третьего этапа – закрепления, дифференциации – все рифмовки можно "разыгрывать": представить игровую ситуацию, включить элемент соревнования. Например, одна команда рассказывает рифмовку, а другая хлопает единожды, дважды, когда слышит слова с определенными звуками, например, [о] – [ᴐ:], [e] – [ᴂ], [i] – [i:]

*My dog hops,*

*My horse clops.*

*My pet is fat,*

*My cat is black.*

*My mouse creeps,*

*My kitten licks* [34; c. 41]*.*

Сочетание рифмовки с игрой, с движениями полезно для отработки:

1. чистоты произношения звуков,
2. дыхания,
3. чувства ритма,
4. создания у учащихся радостного настроения [6; c. 22-23].

Также для закрепления можно предложить следующие виды упражнений с использованием рифмовок:

1. составить рифмовку из «рассыпанных» слов (индивидуально или в группах, по карточкам);
2. угадать рифмовку по ключевому слову (индивидуально, фронтально или в группах, по карточкам);
3. угадать рифмовку по рисунку;
4. одна команда начинает скороговорку, вторая завершает и наоборот (игра в командах);
5. какая группа быстрее и правильнее скажет скороговорку; при этом используют часы (игра в командах):

*Ten little fingers, ten little toes;*

*Two little ears, and one little nose;*

*Two little dark eyes, that shine so nice and always so bright;*

*One little mouth to kiss Mum* “*Good night* [21; c. 34]”

Относительно вопроса, что делать с учащимися, которые неправильно имитируют тот или иной английский звук, в этом случае следует использовать приемы артикуляторного подхода и особенно принцип вычленения конкретных ориентиров. Вот несколько конкретных ориентиров, заимствованных:

1. артикуляция английского [і:] совпадает с артикуляцией русского «и» в слове «*нити*» для артикуляции английского звука необходимо переходите от губной артикуляции к растягиванию губ в стороны и сужению отверстия до минимума;
2. для произношения звука [о] задняя часть языка должна быть максимально опущена; можно найти и другие ориентиры:
3. величина губного отверстия,
4. положение языка.

При этом, важно, чтобы эти ориентиры были конкретны, а потому понятны учащимся.

При выполнении фонетической зарядки учащиеся должны мобилизовать:

1. как произвольное,
2. так и непроизвольное внимание к произношению.

Определенный звук (из объективно трудных или тех, что плохо усвоены учащимися данной группы) должен стать предметом произвольного внимания. Задание формулируется следующим образом: «*Повторите за мной (диктором) слова, обращая внимание на звук …*». Лексико-грамматический материал так или иначе включается в фонетическую зарядку, но акцентироваться должна при этом только фонетическая ее сторона. Например: «*Повторим слова, означающие профессию, обращая внимание на ударение в них* [46]».

## Вывод к Главе 2

Основные положения второй главы данной работы можно описать следующим образом.

Для формирования и развития фонетической стороны речи младших школьников используются упражнения на: рецепцию (узнавание, дифференциация и идентификация); и (ре)продукцию (имитация, подстановка, ответы на вопросы).

Цели фонетической зарядки – предотвращение фонетических сложностей, развитие фонетических навыков. Ее место не фиксировано, она проводится вместе с обработкой грамматико-лексического материала. Материал для проведения фонетической зарядки – считалочки и рифмовки.

3 этапа проведения фонетической зарядки – презентация нового материала, собственно работа над рифмовками и закрепление, дифференциация материала.

Проблемы с имитацией учащимися английских звуков устраняется с помощью артикуляторного подхода.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

В рамках психолого-педагогической характеристики для учеников младших классов характерны познавательная активность и преобладание образного и позже рассудочно-эмпирического мышления, непроизвольного внимания и памяти. Характерными для восприятия младших школьников являются предметность, целостность. Исходя из сказанного, усвоение материала, восприятие которого проводится параллельно со зрительной демонстрацией, идет более успешно, чем словесное объяснение данного учебного материала.

Базовый уровень выпускника начальной школы должен составлять: различие на слух и адекватное произношение всех звуков английского языка, с соблюдением норм произношения; соблюдение правильного ударения в изолированном слове, фразе; различие коммуникативных типов предложений по интонации; корректное произношение предложения с точки зрения их ритмико-интонационных особенностей.

В рамках теории преподавания иностранных языков, звуки иностранного языка условно разделяют на 3 группы: звуки, акустически максимально приближенные к звукам родного язык; звуки, похожие на звуки родного языка, но отличные от них существенными признаками; звуки, не имеющие фонетических аналогов в родном языке учащихся.

В методике формирования фонетических навыков выделяют 3 основных подхода к обучению фонетики: артикуляторный подход (обучение звуков путем объяснения их артикуляционных особенностей); акустический подход (слуховое восприятие и имитация звуков в речевом потоке); и дифференцированный подход (совмещение артикуляторного и акустического подходов: слуховое восприятие и имитация звуков с объяснением способов их артикуляции). Приемы, применяющиеся при артикуляторном подходе, – это ориентировка, планирование, артикулирование, фиксирование и отработка (звука). Основные приемы акустического подхода – слуховое восприятие (речи) и имитация. И, наконец, для дифференцированного метода особенно характерно применение таких методов, как аудирование и фонетическая зарядка; метод ориентировки используется для объяснения артикуляционных особенностей (звуков).

Для формирования и развития слуховых и произносительных навыков используются упражнения на: рецепцию – с применением методов узнавания, дифференциации и идентификации, – и (ре)продукцию – с использованием методов имитации РО, подстановки в РО, ответов на вопросы.

Относительно контроля и оценки произношения учащихся, в внеспециализированных средних учебных заведениях учитывается наличие и количество только фонологических ошибок. Однако, в специализированных языковых учебных заведениях речь учащихся оценивается как по фонетическим, так и по фонологическим признакам.

Цели фонетической зарядки – предвосхищение и снятие появления возможных фонетических сложностей, отработка фонетических навыков (правильное произношение звуков, соблюдение ударения, ритма, пауз и интонации).

Место фонетической зарядки не фиксировано, она проводится одновременно с обучением лексике, грамматике.

Последовательность введения гласных звуков английского языка определяется либо по артикуляционному признаку, либо по принципу частотности, либо в зависимости от отрабатываемой лексики.

Организационные формы работы – хоровая, индивидуальная и парная.

Материалом для проведения фонетической зарядки в начальных классах выступают считалочки и рифмовки.

Фонетическая зарядка проводится в 3 этапа – презентация нового материала, собственно работа над рифмовками (подготовка артикуляционного аппарата, развитие речевой моторики, постановка звука) и закрепление, дифференциация материала (его "разыгрывание").

В случае неправильно имитации учащимися того или иного английского звука, используются приемы артикуляторного подхода с вычленением конкретных ориентиров.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения. / Ред. Е.Н.Малюга, Т.А. Дмитренко, Е.В. Пономаренко, Ю.Н. Марчук, Е.В. Бреус. // Материалы IV международной научно-практической конференции. Москва: Российский университет дружбы народов, 2010. – с.103-125
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999
3. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория обучения иностранным языкам. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2005
4. Гебель С.Ф. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка. // Педагогический вестник. – 2013. - №3. – с. 23-24
5. Козлова В.П., Новикова Ю.В. Загадки и пословицы в период обучения грамоте // Начальная школа.-2011. – № 8.– С.48-54
6. Корепина Л. Работа над звуковой культурой речи (развитие речи шестилеток-первоклассников. // Начальная школа.– 2013. – № 4.- С. 22-26
7. Кузьмина Е.Г.. Детская психология: Педагогические аспекты. М.: ФЛИНТА, 2010
8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Под ред. А.О.Куклина. – К.: Высшая школа, 2005
9. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: Учебник. / Под ред. С.Ю.Николаевой. – К.: Ленвит, 2011
10. Психология детей и подростков / Ред. Д.К. Родимцев. - М.: Академия, 2010
11. Рогов С.С. Детская психология: Педагогические аспекты. М.: ФЛИНТА, 2010
12. Соловова Е.Н.  Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005
13. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли в России. / Ред. Л.В. Московкин. Санкт-Петербург, Око, 2008, 108 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт  
    основного общего образования. Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2010
15. Шумакова Н.Б. Индивидуальные отличия в мышлении младших школьников. / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 2010. - №9. – с. 32-33
16. Andrews, Samuel S. *Sugar Busters! For Kids*. New York: Ballantine Books, 2009
17. Brahms, Johannes, and Beaumont Glass. *Brahms' Complete Song Texts*. Geneseo, N.Y.: Leyerle, 2005
18. Brewster J., Ellis G., Girard D. The Primary English Teacher’s Guide. Harlow: Pearson Education Limited, 2012
19. Carder, Ken et al. *Nursery Rhymes*. Columbus, Ohio: School Specialty Pub., 2008
20. Coffin, Berton et al. *Phonetic Readings Of Songs And Arias*. London, 2005
21. Edwards, Jennifer M. *201 Nursery Rhymes & Sing-Along Songs For Kids*. London, 2012
22. Effin, Kelly. *Rhymes and Sings For Kids*. London, 2012
23. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2011
24. Harris, Trudy, and Beth Griffis Johnson. *100 Days Of School*. Brookfield, Conn.: Millbrook Press, 2005
25. Janovitz, Marilyn. *We Love School!*. New York: North South Books, 2007
26. Johnstone, Michael. *1,000 Crazy Jokes For Kids*. New York, NY: Ballantine, 2007
27. Keller, Charles, and David Barrios. *Ballpoint Bananas And Other Jokes For Kids*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 2013
28. Laton, Alex. *Songs for Kids*. London, 2005
29. Lederer, Richard, and Dave Morice. *Pun And Games*. Chicago: Chicago Review Press, 2006
30. Maestro, Marco, and Giulio Maestro. *Geese Find The Missing Piece*. New York: HarperCollins, 2005
31. Mercier, Richard, and Donald Nold. *The Songs Of Max Reger*. Lanham, Md.: Scarecrow Press, 2008
32. Myracle, Lauren. *Rhymes With Witches*. New York: Amulet Books, 2005
33. Polette, Nancy, and Joan Ebbesmeyer. *Literature Lures*. Greenwood village, Colo.: Teacher Ideas Press, 2005
34. Potter, Beatrix. *Cecily Parsley's Nursery Rhymes*. London, 2013
35. Sierra, Judy, and Melissa Sweet. *Schoolyard Rhymes*. New York: Knopf, 2005.
36. Wadham, Tim. *Wordplay For Kids*. New York: McGraw-Hill, 2012
37. Wise, Debra, and Sandra Forrest. *Great Big Book Of Children's Games*. New York: McGraw-Hill, 2003
38. <http://bigpi.biysk.ru/inyaz/readarticle.php?article_id=132>
39. [http://dioo.ru/foneticheskiy-material.html](http://www.dioo.ru/foneticheskiy-material.html)
40. <http://doshkolnuk.com/osobennosti-metodiki>
41. [http://doshkolnuk.com/podxody-k-formirovaniyu](http://www.doshkolnuk.com/podxody-k-formirovaniyu)
42. [http://keytoenglish.ru/phonetictrain.htm](http://keytoenglish.ru/phonetictrain.htmъ)
43. <http://kids.niehs.nih.gov/games/songs/childrens/applesorangesmp3.htm>
44. <http://kidspot.com.au/kids-activities-and-games/Nursery-rhymes+15/Jack-and-Jill+11187.htm>
45. <http://kidsongs.com/lyrics/the-alphabet-song.html>
46. <http://lektsii.net/1-25451.html>
47. <http://mrsjonesroom.com/letter/all.html>
48. <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/12/03/tekhnologiya-formirovaniya>
49. <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/angliiskii-yazyk-v-ramkakh-fgos-2-klass>
50. <http://nsportal.ru/vuz/filosofskie-nauki/library/obuchenie-fonetike-na-nachalnom-etape>
51. <http://studopedia.org/8-96398.html>
52. <http://tea4er.ru/2012-04-05-21-41-37.html/>
53. <http://tea4er.ru/anglomany/33-haveurword/1635>