



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

**Формирование фонетических навыков чтения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.05 Педагогическое образование  
(с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата  
«Английский язык. Иностранный язык»  
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:  
61,36% авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
«21» июня 2021г.  
и.о. зав. кафедрой английского  
языка и МОАЯ Челпанова Е.В.

Выполнил:  
Студент группы ОФ-503/091-5-1  
Шумилова Ксения Вадимовна  
Научный руководитель:  
Доктор педагогических наук, доцент  
Возгова Зинаида Владимировна

Челябинск  
2021

## Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ.....	10
1.1. Чтение как вид речевой деятельности.....	10
1.2. Сущность и понятие «фонетических навыков». Фонетические трудности чтения .....	18
1.3. Методы формирования фонетических навыков чтения.....	25
Выводы по главе I.....	36
Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	39
2.1. Цель, ход, условия опытно-экспериментального обучения.....	39
2.2. Методика формирования фонетических навыков чтения.....	47
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	63
Выводы по главе II.....	67
Заключение.....	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	79

## ВВЕДЕНИЕ

Из целей Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 №1897) следует, что обучение иностранному языку в основном общеобразовательном учреждении нацелено на достижение определенных целей, основной из которых является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) обучающихся, т.е. умения и реальной готовности обучающихся вести общение на иностранном языке и достигать взаимопонимания с носителями иностранного языка. [29]

Один из главных аспектов данной компетенции это овладение навыков адекватного произношения и различения на слух всех звуков изучаемого иностранного языка, соблюдения ударения и интонации в словах и фразах, ритмико-интонационные навыки произношения различных типов предложений, выражение чувств и эмоций с помощью эмфатической интонации или по-другому формирование фонетических навыков. Фонетический уровень языка – базовый уровень, который служит основой любого языка. Произношение имеет большое значение при изучении иностранного языка, так как от его эффективности во многом зависит успешность овладения устной речи.

Как следует из ФГОС [29], развитие коммуникативных умений происходит за счет четырех основных видов речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Для формирования именно фонетического навыка лучше всего подходит отработка техники чтения. Чтение само по себе это сложный процесс, в котором можно выделить две стороны: первая – смысловая, под которой подразумевается понимание, осознание содержания и смысла читаемого текста, а вторая – техническая, включающая в себя скорость (темп), правильность и выразительность чтения.

На сегодняшний день, к сожалению, во многих школах у учителей английского языка на средней и старшей ступени обучения нет ни возможности, ни времени уделять достаточно внимания формированию фонетического навыка чтения. Учебные программы насыщены и в основном нацелены на подготовку к ГИА и ЕГЭ, за учебный год обучающиеся должны успеть пройти большое количество лексико-грамматических тем, поэтому данным навыкам часто не уделяется должного внимания. Однако, с появлением устной части единого государственного экзамена по английскому языку перед выпускниками встала задача продемонстрировать свои умения как говорения, так и чтения (задание 1 устной части ЕГЭ), которые включают в себя и демонстрацию фонетических навыков обучающихся, что, в свою очередь, подразумевают не только правильное и красивое произношение слов, интонационное оформление речи, но также и владение хотя бы базовыми правилами чтения.

Актуальность данной работы можно проследить при анализе статистики сдачи выпускниками устной части ЕГЭ, в особенности задания 1, который заключается в чтении вслух фрагмента некоторого текста. Согласно анализу результатов ЕГЭ, предоставленного Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ) за 2015 г., когда данный тип задания был впервые введен в экзамен, в целом можно считать, что данное задание выпускники выполнили хорошо, и средний процент выполнения составил 81,1% [8]. Однако, при чтении фрагмента текста были допущены фонетические ошибки разного плана. В задании 1 экзаменуемые неправильно произносили звуки [θ], [ŋ], [h], [ʒ:], совершали ошибки при чтении слов, в которых буквы пишутся, но не читаются (например, *clumb*, *muscles*), неправильно произносили ряд звуков, от которых зависит смысл слов (например, *sheep-ship*, *feet-fit*). Анализ результатов также показал, что выпускники не умеют делить простые и сложные предложения на

смысловые синтагмы и соблюдать интонации в предложениях с разным коммуникативным типом [8].

Кроме того, ряд выпускников не знают правил чтения и, как следствие, неверно читают даже простые слова, такие как *recently*, *even*, *until*, *fly* и др. При этом стоит отметить, что данные слова часто встречаются во всех школьных учебниках. Однако самым сложным в данном задании оказалось именно деление предложений на смысловые синтагмы.

Анализ же результатов ЕГЭ за 2020 г. показал, что улучшилось качество выполнения задания 1 (базового уровня сложности) на чтение вслух (средний процент выполнения в 2020 г. – 87,2). Стало меньше «спотыканий», улучшилось произношение ряда звуков, таких как [ɔ:] и [з:], [ð]/ [θ]. Вместе с тем при выполнении задания 1 многие участники с результатом ниже 61 балла допускали ошибки при произношении/чтении слов, которые содержат звук [η], а также слов, которые читаются не по правилам, хотя эти слова часто встречаются в учебниках Федерального перечня Минпросвещения России: *Christmas*, *Santa Claus*, *clothes*, *special*, *vegetarian* и т.п. Все еще остается в зоне особой трудности интонация, особенно у слабо подготовленных экзаменуемых. Так, наблюдаются нарушения в расстановке пауз, фразового ударения, в использовании нисходящего тона. Ученики, получившие высокие баллы, также допускали отдельные нарушения в ритмико-интонационном рисунке фраз.

Правильность и выразительность чтения тесно связаны с произносительной (фонетической) стороной речи. Они выражаются в способности четко и ясно произносить слова, в умении обоснованно использовать паузы (логико-грамматические, психологические и ритмические), делать логическое и психологическое ударение, находить нужную интонацию, отчасти подсказываемую знаками препинания. К сожалению, в рамках школьной программы по изучению английского языка нет отдельных уроков, на которых бы обучающиеся знакомились со всеми особенностями чтения тех или иных видов текста.

Таким образом, актуальность исследования определяется недостаточной изученностью проблемы формирования и развития фонетических навыков чтения обучающихся в рамках урока английского языка, отбора методик для формирования произносительной компетенции при обучении, которая способствует развитию остальных составляющих коммуникативной компетенции.

Анализ теории и практики свидетельствует о том, что уровень развития умений чтения, в частности сформированности фонетических навыков чтения, недостаточно развит, что приводит к трудностям в понимании основной идеи текстов, к противоречию между требованиями Госстандарта и уровнем владения фонетическими умениями и навыками чтения на практике.

Вышеуказанное противоречие привело к постановке проблемы, суть которой заключается в том, как и каким образом должна быть организована методика формирования фонетических навыков чтения в рамках урока для обеспечения эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Цель данной работы заключается в разработке системы упражнений, направленных на формирование и развитие фонетических навыков чтения.

Объектом исследования является процесс обучения чтению на английском языке в общеобразовательном учреждении.

Предметом выступает формирование фонетических навыков чтения.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что процесс формирования фонетических навыков чтения будет протекать более эффективно, если использовать разработанную нами систему упражнений.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы обучения фонетического аспекта чтения в средней школе.

2. Разработать систему упражнений по формированию фонетических навыков чтения.

3. Апробировать разработанную систему упражнений в ходе обучения иностранному языку на средней ступени общеобразовательного учреждения.

4. Описать результаты опытно-экспериментального обучения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- 1) анализ научной, методической и педагогической литературы;
- 2) тестирование учащихся с целью оценки и сравнения имеющихся и приобретенных умений;
- 3) опытно-экспериментальное обучение;
- 4) обобщение педагогического опыта;
- 5) обработка результатов обучаемости учащихся в соответствии с методами математической статистики.

Теоретическая значимость данной работы заключается в уточнении теоретических основ формирования фонетических навыков чтения.

Практическая значимость данной работы представлена разработкой системы упражнений, готовых к внедрению в учебный процесс в средней основной школе.

Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, выводы по каждой из них, заключения, библиографический список и приложение.

В первой главе рассматривается чтение как вид речевой деятельности, сущность и понятие фонетического навыка, фонетические трудности, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе обучения, а также различные подходы к формированию фонетических навыков чтения.

Во второй главе сформулированы цели и задачи опытно-экспериментального обучения, описан ход проведения опытно-экспериментального обучения.

В заключении подводятся итоги исследования, формулируются выводы.

Список использованных источников включает 51 наименование, в том числе 2 на английском языке.

Понятийный аппарат исследования:

Знание – осознание системы языка и правил пользования этой системой в практической деятельности [1].

Умение – способность осознанно совершать действие, управляя сформированными навыками [5].

Навык – способность автоматизировано совершать действие [1].

Чтение – вид речевой деятельности, связанный с восприятием и имеющий своей целью извлечение информации из письменного текста [1].

Фонетический навык чтения – способность правильно связывать слышимый звук с соответствующим ему значением и воспроизводить эти звуки, которые соответствуют определенным значениям [21].

Ритмико-интонационные навыки – навык интонационного и ритмически правильного оформления речи и понимания речи других людей, входящий в состав фонетического навыка [21].

Слухо-произносительные навыки – навыки произношения всех звуков в потоке речи и понимание всех звуков при аудировании речи других [21].

Слитная речь – это поток звуков, которые видоизменяются при помощи некой системы упрощений, подразумевающих связь, объединение в группы и изменение фонем [51].

Система упражнений – направленная на определенные условия обучения совокупность необходимых видов и типов упражнений с целью формирования и развития у конкретного контингента обучаемых определенного уровня и объема навыков и умений в различных видах речевой деятельности [24].



Упражнение – целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи [24].

# Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

## 1.1. Чтение как вид речевой деятельности

В процессе обучения иностранного языка чтение занимает одну из важных ролей, поскольку оно способствует удовлетворению познавательной потребности обучающегося в непосредственном получении новой информации, источниками которой на сегодняшний день могут быть как учебник или пособие, так и книги, журналы, газеты и даже Интернет. Умение читать разные тексты формируется постепенно во время всего курса обучения: начиная с базового чтения букв, слогов, слов и словосочетаний и заканчивая чтением полноценных предложений, абзацев и текстов. При обучении чтению важно не только знать основные методы обучения, но и понимать, что такое чтение, какие существуют виды, что входит в содержание и какие навыки и умения потребуются обучающему в процессе обучения.

Прежде всего стоит отметить, что чтение – это один из видов речевой деятельности, играющий значительную роль в воспитании, образовании, а также в формировании личности и познавательной деятельности любого человека [14]. Галина Владимировна Рогова дает определение чтению как «рецептивный (то есть связанный с восприятием речи) вид деятельности, который заключается в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста – продукта репродуктивной деятельности некоего автора» [31]. По словам Леонтьева Алексея Николаевича, «чтение – это вид речевой деятельности, входящий в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей, реализуемой в форме вербального опосредованного общения» [17].

Цель чтения, как рецептивного вида деятельности, - «извлечение информации из письменного текста. Однако чтение - это не только поиск

информации, но и ее обработка, в результате чего происходит процесс понимания графического кода» [17]. В процессе чтения мыслительная деятельность любого человека развивается, происходит расширение кругозора, образование межпредметных и межпонятийных связей. Чтение в данном случае можно рассматривать, как особую форму графического или письменного общения, при котором идет процесс передачи накопленного человечеством опыта в различных сферах жизнедеятельности. Мы читаем по разным причинам, чтобы получить подробную информацию по интересующему нас вопросу, чтобы выполнить домашнее задание, чтобы развлечься, чтобы найти ответы на конкретные вопросы и тому подобное. Чтение может также выступать как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков в процессе обучения иностранному языку. Оно может способствовать оптимизации усвоения языкового и речевого материала, так как любое задание или упражнение, нацеленное на отработку того или иного вида речевой деятельности, предполагает умение читать и строится на основе письменных текстов и инструкций.

Чтение – это «сложный процесс, состоящий из двух механизмов: механизмов восприятия печатного кода и механизмов активной обработки прочитанного, что позволяет понимать и осмыслить содержание печатного или графического кода» [11]. Таким образом, эти две стороны процесса чтения характеризуются определенной совокупностью действий и операций, которые выполняет читающий для достижения желаемого результата. Помимо действий, связанных с восприятием, процесс чтения также включает продуктивные элементы, например, такие как актуализация имеющегося опыта, способности к предвидению. В связи с этим некоторые методисты ставят под сомнение сложившуюся привычку относить чтение к чисто рецептивным видам речевой деятельности, полагая, что правильнее было бы называть чтение внутренне активной формой речевой деятельности, так как во время чтения читающий ставит

перед собой определенные мыслительные задачи, которые он в дальнейшем решает вербальными средствами для себя. Этим чтение (также как и аудирование) отличаются от говорения и письма как внешне активных форм речевой деятельности, которые заключаются в использовании только словесных средств для общения с другими людьми [11].

Как было сказано ранее, целью чтения является осознание содержания и смысла графического или печатного кода, или по-другому, получение информации. В процессе восприятия данного кода читающий осуществляет выполнение определенных задач, которые зависят от цели, стоящей перед ним во время чтения, поэтому можно отметить, что чтение всегда носит целенаправленный характер. Огромное количество информации, которая заключается в текстах и которая доступна для чтения любому современному человеку, побуждает его к формированию гибкого подхода чтения, то есть к формированию и развитию таких способностей и умений, которые необходимы для успешного нахождения информации разной степени глубины и полноты в зависимости от коммуникативных задач [31]. Таким образом, на протяжении всей жизни человек пользуется различными видами чтения.

Говоря о видах чтения, стоит прежде всего отметить, что ранее методисты разделяли чтение, основываясь на параметры, указанные ниже (рисунок 1).



Рисунок 1 – Виды чтения в зависимости от различных критериев

Представленная классификация видов основывалась на том, что на начальной стадии развития методики чтение не трактовалось как речевая деятельность, и особое внимание уделялось сначала усвоению языкового материала, а уже потом пониманию содержания текста. Лишь потом методисты стали выдвигать предположения о том, что чтение – это еще и средство осознания смысла читаемого. При выделении видов в данный период ученые также рассматривали и психологические аспекты восприятия графических текстов. Было выдвинуто предположение, что понимание содержания текста достигается непосредственно, когда человек свободно владеет языком, и если же возникают трудности, то тогда читающий прибегает к анализу слова, словосочетания, предложения или же к анализу целого абзаца [33]. Таким образом, можно выделить еще два вида чтения в зависимости от характера протекания процесса восприятия информации: аналитическое (или чтение с элементами анализа) и синтетическое (непосредственное, прямое понимание текста).

В современной методике виды чтения делятся по типу деятельности читающего, который меняется в зависимости от цели чтения и ожидаемого результата, поэтому основными критериями типологии видов чтения выступают определенные коммуникативные или лингвистические задачи, которые необходимо выполнить читающему. В данной случае речь идет об определении видов чтения как объектов прямого обучения.

Стоит также отметить, что одной из характерной особенностью чтения является наличие качественных признаков. Под ними принято понимать степень полноты, точности и глубины понимания информации, содержащейся в тексте. Данные показатели будут непосредственно меняться в зависимости от цели или задач чтения. Данные характеристики легли в основу классификации видов чтения, в которой сочетаются такие факторы, как цель чтения, характер деятельности, которую оно определяет и целевая установка на степень полноты, точности и глубины воспринимаемой информации. Все эти компоненты взаимосвязаны и идут в совокупности друг с другом [19].

В учебнике по методике обучения иностранному языку Л.П. Солонцова дают следующие виды чтения: ознакомительное, изучающее и поисковое (с извлечением необходимой информацией) [36]. В своей книге она соглашается с утверждением С.К. Фоломкиной, что «не бывает чтения вообще, то есть в каждом конкретном случае оно выступает в одном из своих видов, характеризующийся специфическим сочетанием приемов перцептивной (т.е. относящийся к восприятию) и смысловой переработки материала» [42]. Именно совокупность этих специфических приемов и составляет сущность того или иного вида чтения.

В.М. Филатов дает подробную характеристику перечисленным выше видам чтения:

1) ознакомительное чтение. Целью данного вида чтения – извлечение основной информации, что дает представление о главной идеи текста, круге затрагиваемых в нем вопросах и фактах. Такое чтение характеризуется беглостью чтения и не обращением внимания на незнакомые слова. В таком случае текст сам по себе не должен быть трудным и количество незнакомых лексических единиц минимально.

2) изучающее чтение. При этом виде чтения ставится цель максимально и точно передать содержание, распознать и понять все детали и

в конечном итоге осмыслить полученную информацию. Читающий внимательно вчитывается в текст, полностью погружаясь в его смысл.

3) поисковое чтение. Его целью является получение общего представления о содержании прочитанного текста, его теме, проблеме и т.п. При чтении выискивается необходимая информация по средством быстрого и беглого прочтения. Поисковое чтения характеризуется наличием высокого уровня сформированности умения и способности к предугадыванию, предвидению, предвосхищению, а также обладанием высокой скорости прочтения.

Таким образом, можно сделать вывод, что каждый из представленных видов чтения отличается степенью полноты и точности воспринимаемой читающим информации [40].

С.К. Фоломкина также выделяет еще один вид чтения наравне с вышеперечисленными: просмотрное чтение [41]. Несмотря на то, что просмотрное и поисковое чтение часто отождествляют, оба вида имеют некоторую специфику.

Можно сказать, что с точки зрения механизмов протекания эти два типа чтения не различаются, их различия в основном связаны с предметом поиска. При просмотрном чтении читающий должен выполнить следующие основные задачи: сначала определить предмет речи (или, другими словами, тему), затем очертить круг вопросов, поставленных в тексте, чтобы определить представляет он для него какую-либо ценность или нет и стоит ли дальше концентрировать внимание на данном тексте. Что касается поискового чтения, что изначально читающий не знает, содержит ли представленный перед ним текст необходимую ему информацию. При таком раскладе сначала он или она проводит краткий анализ текста, отмечает его область функционирования, а затем решает полезна для него данная информация или нет. В случае когда текст не представляет никакой ценности, читающий прекращает свою деятельность по восприятию данного текста. Во время такой работы он или она пользуется следующими

техниками: беглое просматривание материала, выборочное целенаправленное понимание просматриваемого текста. Опытному чтецу стоит лишь прочитать заголовки и подзаголовки, чтобы понять, к какой области знаний относится данный текст, либо просмотреть текст полностью, но очень бегло [19].

Подводя итоги по видам чтения, стоит отметить, что каждый вид чтения может характеризоваться как качественными, так и количественными параметрами развития. В количественные показатели входят скорость чтения, которая обеспечивается быстротой распознавания и узнавания значений лексических единиц и грамматических явлений и их перевода на уровень понимания смысла. Высокая скорость чтения свидетельствует о непрерывности процесса восприятия, а также переработки читающим воспринятого материала. Для каждого из видов чтения свойственны как своя средняя скорость, так и процент охвата информации. Современные методисты, как правило, при выборе критериев оценки успешности чтения не учитывают указанные ранее показатели, делая в большей степени акцент на полноту, точность и глубину понимания текста. Другими словами, большую роль играют именно качественные показатели.

В методике выделяют две формы чтения: про себя (внутреннее чтение) и вслух (внешнее чтение). Чтение про себя нацелено на извлечение информации и имеет монологический характер, так как оно совершается наедине с собой. Что касается чтения вслух, то его основное назначение – передача информации окружающим, поэтому можно сказать, что оно выступает в качестве своеобразного диалога [31]. Оба вида чтения неотрывно следуют друг за другом: умение читать про себя развивается на основе чтения вслух. Цель внешнего чтения – воспроизведение вслух речи, воспринимаемой и осмысленной чтецом, а сущность чтения про себя заключается в том, что при чтении происходит сознательное



проникновение в смысл, изложенный в тексте, и в критической переработке и усвоении мыслей, которые сообщаются в тексте [16].

У учащихся средней школы должно преобладать внутреннее чтение, и так как в данной работе особое внимание будет уделено фонетическим навыкам чтения, именно данная форма чтения будет взята за основу в практической части работы.

## 1.2. Сущность и понятие «фонетических навыков». Фонетические трудности чтения

Сложно представить освоение любого языка без овладения его звуковым строем и без соблюдения типичных для него норм произношения. В определённом понимании произношением называют «особенности артикуляции звуков речи в каждом конкретном языке», в то время как в широком смысле в данное понятие включают также интонацию и ритм. Говоря о правильном произношении, обычно подразумевают совокупность орфоэпических норм (или по-другому произносительных норм устной речи), которые присущи той или иной разновидности языка. [1] Постановка произношения иностранного языка – нелегкая задача, это работа, которая начинается с первых этапов вводного фонетического курса и которая не прекращается на протяжении всего процесса обучения. Умение правильно произносить звуки иностранного языка и знание того, как они соединяются в словах, а затем и как эти слова соединяются в предложениях, являются неотъемлемой частью формирования и развития всех видов речевой деятельности, в особенности чтения. В данном случае можно сказать, что речь идет об уровне сформированности фонетических навыков чтения у обучающихся.

Под фонетическими, или по-другому слухопроизносительными, навыками принято понимать «способность правильно соотносить воспринимаемые звуки с соответствующими им значениями и воспроизводить эти звуки» [21]. Именно наличие фонетических навыков способствует адекватному пониманию коммуникативного сообщения, а также точности выражения мысли. Если данный навык развит недостаточно, это может привести к тому, что обучающийся не сможет адекватно передать необходимую информацию. Еще одним негативным последствием может быть то, что при акте коммуникации обучающийся будет испытывать затруднения в понимании чужой речи, в особенности

если она построена в соответствии с нормой или стандартом произношения, так как звуки, которые он или она будет слышать, не соотносятся с теми звуками, которые он или она знают. Таким образом, услышанные звуки не имеют для них никакого сигнального значения, и звуковой образ, который они понимают и воспринимают, не совпадает с тем, который хранится у них в сознании [48].

Роль фонетических навыков в процессе обучения иностранному языку в школе очень важна, так как они во многом определяют успешность процесса коммуникации. Как упоминалось ранее данные навыки имеют смысловозначительное значение, и результатом их длительного неиспользования в речевой деятельности или же недостаточного уровня их сформированности будет деавтоматизации этих навыков, то есть потеря навыков своих качеств автоматизированности и устойчивости [13].

Кроме того, не стоит забывать и об интонации, поскольку неверная интонация может в корне исказить смысл высказывания, что приведет к недопониманию между коммуникантами. Не владея правильной интонацией, учащемуся будет сложно выразить такие базовые речевые функции, как подтверждение, просьбу, сомнение, приказ, возражение и т.п.

Важность формирования фонетических навыков учащихся, которые способствуют становлению правильного английского произношения, заключается в том, что без них невозможно проявление коммуникативной функции языка [35].

Фонетические навыки можно разделить на две группы [34]:

1. Ритмико-интонационные навыки предполагают знание ударения и логических и экспрессивных интоном. Как следует из словаря методических терминов, «интономой называется интонационная постоянная, или единица интонации, образованная с помощью элементов интонации и связанная в языковой традиции с определенным значением, т.е. обладающая семантикой» [2]. Отсутствие данных навыков выдает иностранцев от носителей языка. В процессе обучения акцент ставиться больше на

правильное произношение звуков, нежели на правильное интонирование предложений. Стоит также отметить, что с помощью интонации, ударения и пауз можно менять смысл всего сказанного.

2. Слухо-произносительные навыки – это «навыки произношения всех звуков в потоке речи и понимание всех звуков при аудировании речи других». Они делятся на две подгруппы: аудитивные (слуховые) и собственно произносительные навыки (рисунок 2).



Рисунок 2 – Виды фонетических навыков

Овладение фонетическими навыками – важное условие при обучении чтению как внутреннему (про себя), так и внешнему (вслух). Слухопроизносительные навыки лежат в основе всех видов речевой деятельности, и чтобы сформировать и развить произносительную базу обучающего, необходимо задействовать чтение вслух. Как говорилось ранее, внешнее чтение играет важную роль на начальном этапе обучения и при этом оно не теряет своей значимости и на последующих этапах обучения. Из этого следует, что данная форма чтения присутствует на протяжении всего процесса обучения. Однако стоит отметить, что процент чтения вслух по сравнению с чтением про себя варьируется от этапа к этапу. Другими словами соотношение чтения вслух к чтению про себя на

начальном этапе обратно пропорционально их соотношению на старшем этапе [31].

Во время формирования фонетических навыков чтения обучающиеся могут столкнуться с различными трудностями, и на современном этапе развития методики существует несколько классификаций фонетических трудностей чтения.

А.А. Миролубов выделяет артикуляционные, позиционные и акустические трудности. Артикуляционные трудности, соответственно, возникают при воспроизведении того или иного звука, позиционные – трудности, с которыми сталкиваются при репродуцировании одного звука или сочетания звуков в разнообразных фонетических условиях, а также трудности в произношении оппозиции звуков, выделяющие их качества путем противопоставления. Последнюю же группу составляют трудности, которые связаны с дифференциацией звуков и звукосочетаний [20].

При сравнительном анализе фонетических систем родного и иностранных языков, методистами было выделено такие группы трудностей, как межъязыковые и внутриязыковые трудности.

Говоря про первую группу трудностей, при обучении звукам можно наблюдать три основные группы фонем:

1) фонемы, которые либо совпадают с фонемами родного языка, либо очень сходные с ними. Например, в английском языке это фонемы: [m], [n], [l];

2) фонемы, которые имеют черты сходства, но не совпадают с фонемами родного языка. В английском языке это фонемы: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [ʃ];

3) фонемы, которые отсутствуют в родном языке – [w], [θ], [η] и др.

Фонемы, которые схожи с фонемами родного языка, но не совпадающие с ними, представляет особую сложность при обучении любого языка. Проблема заключается в том, что при формировании произносительной базы обучающихся происходит перенос фонем родного

языка в иностранный, и таким образом, явление интерференции негативно сказывается на фонетическую базу слова, словосочетания или предложения в целом. Считается, что именно данная группа фонем является наиболее сложной в овладении, чем фонемы, отсутствующие в родном языке [18].

К внутриязыковым относятся трудности, связанные прежде всего с позиционными изменениями фонем как в связной речи, так и внутри слова. Так, в английском языке определенные характеристики гласных могут претерпевать изменения в зависимости от позиции этих гласных в слове и в потоке речи. Особенно заметны количественные изменения, которые главным образом выражаются в изменении долготы гласных, которое происходит из-за двух основных факторов: эмоционального состояния говорящего и самой позиции гласного в слове. Первый случай не является типичным для всех людей, поэтому в школе его не рассматривают [20].

С.Г. Тер-Минасова выделяет еще одну внутриязыковую трудность: разрыв в произношении и написании. Она приводит общеизвестный факт, что сочетание английских букв *ough* дает 14 вариантов произношения [37].

Стоит также отметить, что в английском языке многие слова читаются не по правилам, и есть много слов, которые пишутся одинаково, но произносятся по-разному, что также приводит к фонетическим трудностям чтения. Только в английских словарях приводится фонетическая транскрипция. Это связано с тем, что произношение английских слов и их написание очень сильно расходятся. Обучающимся необходимо запомнить чрезмерное количество правил чтения и исключений из них, а также многократно повторять материал. Кроме того, восприятие и озвучивание графических знаков является результатом выбора и сравнения со стандартами, уже имеющимися в долговременной памяти учащегося.

Каждая из рассмотренных трудностей не может существовать и/или препятствовать овладению фонетических навыков чтения индивидуально или вне связи с другой.

Произношение – это, возможно, самый недооценённый навык, которым необходимо владеть любому желающему не только красиво и грамотно разговаривать на английском языке, но и правильно понимать слово, которое он произносит. Обучающиеся часто сталкиваются с трудностями в восприятии английской речи и, соответственно, не способностью в связи с этим правильно воспроизвести ее при чтении или говорении [12]. Понимание затрудняет феномен, суть которого заключается в отсутствии явных границ между словами. Речь сливается в единый неделимый ком, который не удастся разделить на смысловые отрезки без знания того, как этот феномен работает. Данное явление носит название «connected speech».

Connected speech, или слитная речь — это поток звуков, которые видоизменяются при помощи некой системы упрощений, подразумевающих связь, объединение в группы и изменение фонем. Непрерывная слитная речь состоит из потока звуков которые модифицируются системой упрощений, посредством которой фонемы соединяются, группируются и изменяются. Поток речевого произношения объединяет три раздела практической фонологии: звуки, ударение и интонацию [51].

У носителей языка данный процесс происходит бессознательно, то есть они воспроизводят черты слитной речи и считают их не задумываясь. Для обучающихся английскому языку данному навыку приходится овладевать в процессе обучения.

Изменения словарного произношения после того, как отдельные слова встроены в связную речь, довольно систематичны и включают в себя несколько аспектов:

1. Ассимиляция (изменение звуков). Ассимиляцией называется качественное уподобление одного звука другому. Это явление существует для того, чтобы было удобнее произносить звуки на стыке слов и в середине слова.

2. Элизия (пропуск звуков). Элизия происходит, когда звук, который должен присутствовать в изолированном слове, опускается в связной речи;

3. Редукция гласных. Гласные без ударения в потоке речи характеризуются уменьшением длины и изменением качества в сторону менее отчетливого, более центрального гласного звука;

4. Связывание означает плавное связывание или соединение слов в слитной речи. Полностью связная речь характеризуется цельным, непрерывным качеством, где конечные согласные связаны с последующими начальными гласными звуками, а начальные согласные - с предшествующими конечными гласными звуками. Связывание – важный компонент как ритма, так и интонации;

5. Интрузия или появление новых звуков на стыке слов. Речь идет о возникновении нового звука на стыке слов, когда два схожих гласных звука сталкиваются в потоке речи: конечный гласный предшествующего слова и начальный гласный последующего слова [51].

Для обучающихся также представляют трудность передача особой мелодики английского языка. Мелодика речи представляет собой музыкальное движение голоса во время речи, выражающееся в изменении высоты тона различных слогов в предложении. Это изменение необходимо для того, чтобы понять, с какими типами предложений мы имеем дело: вопросительными, восклицательными, утвердительными [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что фонетические (или слухо-произносительные) навыки связаны со всеми видами речевой деятельности, потому нельзя игнорировать их формирование. При обучении чтению вслух овладение этими навыками является особенно важным. Ведь нарушения в фонематической правильности ведет к тому, что читающих или слушающий перестает понимать содержание или суть читаемого текста.



### 1.3. Методы формирования фонетических навыков чтения

В чтении выделяют два основных плана: содержательный, то есть о чем текст, и процессуальный план – как прочитать и озвучить текст. В содержательном плане результатом деятельности чтения будет понимание прочитанного; в процессуальном – сам процесс чтения, то есть соотношения графем с морфемами, становление целостных приемов узнавания графических знаков, формирование внутреннего речевого слуха, что находит выражение в чтении вслух и про себя, медленном и быстром, с полным пониманием или с общим охватом [22].

Такие ученые как Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина, рассматривая содержание обучения чтению, начинают с лингвистического компонента, то есть букв, буквосочетаний, слов, словосочетаний, предложений, текста [30]. На начальном этапе обучающиеся учат буквы английского алфавита и звуки, которые они передают. Можно было бы предположить, что сформированные на данном этапе фонетические навыки на последующих этапах совершенствуются сами собой под влиянием расширяющегося и углубляющегося речевого опыта учащихся. Другими словами, создаются условия для их использования в новых вариативных ситуациях. Однако, при отсутствии языковой среды происходит подавление иноязычных навыков из-за влияния родного языка, и сформированные на начальном этапе фонетические навыки разрушаются. Произношение ухудшается, и происходит деавтоматизация произносительных навыков. Пресечь ее могут только постоянная непрерывная работа учителя и обучающихся, направленные на нейтрализацию влияния родного языка, т.е. упрочнения слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков на иностранном языке [31].

Таким образом, основная задача среднего и старшего этапов — сохранение и совершенствование произносительных навыков путем чтения вслух. Работа над чтением вслух на данных этапах способствует

упрочнению фонетической базы обучающегося. Как говорилось в предыдущих параграфах, чтение вслух осуществляется на всем протяжении процесса обучения. Однако соотношение чтения вслух и чтения про себя на начальном, среднем и старшем этапах обратно пропорционально. На последних двух этапах внешнее чтение выступает в роли поддержания на должном уровне техники чтения, укрепления ассоциация между графемами, присущими тексту, фонемами и интонемами, заложенными в память учащихся, то есть формирования фонетических навыков чтения.

Прежде чем переходить к методикам формирования техники чтения на английском языке, которые также подразумевают и формирование фонетических навыков чтения, стоит отменить некоторые параметры оценки техники чтения (рисунок 3) [46].

#### Параметры оценки техники чтения:

- темп чтения (определенное количество слов в минуту);
- соблюдение норм ударения (смыслового, логического);
- соблюдение норм паузации;
- использование правильных моделей интонирования;
- понимание прочитанного.

Рисунок 3 – Параметры оценки техники чтения

При обучении чтению вслух учителя с большим педагогическим стажем используют фонетическую разметку текста. При обучении данному подходу работы с текстом обучающиеся сначала знакомятся с основными текстовыми маркерами, которые используются при разметки текста. Прежде всего это вертикальные черточки для обозначения пауз, знак словесного и фразового ударения, знак повышающего и понижающего тона и т.д. Затем под руководством педагога ученики тренируются интонировать тексты. После определенного опыта в данном виде учебной деятельности учитель может попросить учеников самостоятельно в процессе самостоятельного чтения или в процессе прослушивания отметить в тексте паузы, повышение или понижение тона, логическое ударение и т.п. Данный

вид деятельности способствует решению многих учебных задач, связанных с формированием фонетических навыков не только чтения, но и речи [34].

При обучении чтению вслух можно выделить дотекстовый и текстовый периоды. Дотекстовый период служит для отработки графики, которая является отправной точкой восприятия при чтении. В устной речи обозначающим элементом является фонема, при чтении такую роль выполняет графема. Под графемой подразумевается «наименьшая единица письменной речи, соответствующая фонеме (ее варианту или последовательности фонем) в устной речи». В качестве данной единицы может выступать буква, сочетание букв, иероглиф или его часть [10]. Обучающиеся знакомятся с ними еще во время фонетического вводного курса в последовательном процессе, который позволяет сначала прочесть слоги, а затем слова и словосочетания, усвоенные в данном курсе.

Помимо графем в дотекстовый период осваиваются также правила чтения, которые в основном касаются буквосочетаний, освоение которых способствует опережающему распознаванию слов.

Что касается текстового периода чтения вслух, то его задача состоит в том, чтобы привести обучающихся к одновременному восприятию и пониманию текста. В этот период продолжается работа над графемно-фонемными ассоциациями, словесным и фразовым ударением, паузацией, мелодикой, беглостью чтения наравне со стимулированием и контролем понимания прочитанного. Все эти компоненты осваиваются на основе принципа аппроксимации. Сущность аппроксимации при оценке параметров речевой деятельности учащихся заключается в том, что учитель имеет полное право игнорировать те ошибки в языке и речи, которые не нарушают коммуникативного акта, другими словами, те ошибки, которые не препятствуют правильному пониманию речевого, сообщения. Для овладения данными компонентами содержания обучения чтения вслух необходимо пользоваться единым видом чтения – равномерно внимательным чтением, при котором восприятие и понимание протекают

синхронно на всем протяжении небольшого по объему текста или его фрагмента.

Согласно Роговой Галине Владимировне, при обучении чтению вслух и при формировании техники чтения используются три режима [31]:

I. Чтение вслух на основе эталона (чтение текста учителем или аудиозапись). В независимости от предъявляемого эталона чтению всегда предшествует подготовительная стадия, во время которой обучающиеся проводят звуко-буквенный анализ текста, выявляя в нем трудные фонетические явления, а также делая интонационную разметку. Эталон, как правило, звучит дважды: сначала выразительно и сплошным текстом, а затем с паузами, во время которых обучающиеся читают, стараясь подражать эталону. Такое чтение называется паузированным. После проделанной подготовки обучающиеся полностью читают весь текст, сначала шепотом, в качестве тренировки, и в заключение – вслух. Показателем правильности или неправильности понимания в данном режиме выступает интонация и решение простых базовых смысловых задач. Однако у этого режима есть свои минусы: при злоупотреблении чтением вслух на основе эталона имитация в данном случае может привести к пассивности восприятия, что может в дальнейшем замедлить дальнейшее обучение чтению. Именно поэтому этот режим стоит сочетать с самостоятельным чтением без эталона.

II. Чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени. Во время данного режима происходит максимальная активизация восприятия графической материи обучающимися, а также идет повышение их ответственности. Выделяются два этапа работы:

1. Сначала обучающиеся «репетируют» посредством чтения про себя с одновременной разметкой текста. В данном случае чтение про себя можно рассматривать как стадию чтения вслух, так как здесь оно выступает как средство нахождения интонации.

2. Далее наступает «взаимное чтение», при котором в ходе парной работы обучающиеся проверяют разметки текстов друг друга, а затем по очереди читают друг другу текст на основе этих разметок. Такое чтение способствует созданию атмосферы обращенности к слушателю, что в свою очередь усиливает общую выразительность чтения. В это время учитель наблюдает за работой учеников, следит за чтением, выявляя сильные и слабые стороны обучающихся для последующей доработки чтения. Показателем правильности/неправильности понимания те же, что и в предыдущем режиме: интонация и решение смысловых задач.

III. Чтение без эталона и предварительной подготовки. Оно состоит из двух последовательных стадий: чтения без эталона и предварительной подготовки проработанных ранее текстов и чтения без эталона и предварительной подготовки новых текстов. Чтение проработанных тестов направлено прежде всего на развитие беглости и выразительности чтения. Беглость чтения создает условия для охватывания смысла полностью и одновременно. В данном случае подсказка идет от самого текста, его знакомого содержания, поэтому в чтении про себя для нахождения правильной интонации нет нужды.

Чтение новых текстов производится также без подготовки по времени. Можно выделить два подхода в работе с чтением новых текстов. При первом подходе когда в соответствии с учебным планом начинается новая тема, то сначала обучающиеся отрабатывают новый лексико-грамматический материал при помощи различных упражнений, которые идут до чтения текста и которые не затрагивают содержание данного текста. Затем они читают новых текст вслух. При втором подходе, который больше подходит для средней и особенно старшей ступени обучения, ученики сразу приступают к прочтению текста, при этом самостоятельно выделяя незнакомый языковой материал для раскрытия его значения. Однако, количество незнакомого материала при этом не должно превышать 6 – 8%, остальной материал должен содержать прочно усвоенный активный

лексико-грамматический материал в новых комбинациях, которые диктуются содержанием, составляющий опору в понимании нового текста. С.К. Фоломкина отмечает, что по своей сути незнакомый материал не изменяет характер чтения, то есть при работе с новым текстом происходит перенос навыков чтения, приобретённых ранее [41].

Чтение новых текстов вслух также максимально приближено к естественным условиям чтения на иностранном языке. Под этими условиями подразумеваются выделение обучающимися незнакомого для них языкового материала, распознавание потенциального словаря, а также в целом приобщение к восприятию и пониманию незнакомых частей текста. Такой режим чтения вслух подразумевает стимулирование процесса протекания мыслительных операций, поскольку мышление начинает более активно работать в ситуации столкновения с трудностями, которые в данном случае можно преодолеть, так как чтение новых текстов обеспечивается интенсивной подготовкой с помощью предшествующих режимов.

Все вышеперечисленные режимы обучения чтению вслух должны использоваться вместе. Первый режим, чтение на основе эталона с подготовкой во времени чаще всего используется на начальном этапе в период формирования графемно-фонемных отношений и усвоения основных компонентов интонации. Однако, на последующих этапах без эталона, который задает уровень чтения, также нельзя обойтись.

Чтение вслух уже проработанных и новых текстов, третий режим, следует проводить систематически. Проработанные тексты можно использовать как часть урока, предназначенная для повторения пройденного материала. Чтение новых текстов можно проводить в начале работы над новой темой, используя при этом тексты учебника. Если в учебнике также предлагается раздел для домашнего чтения, то фрагменты этих текстов также могут быть задействованы для работы в данном режиме чтения.

Правильное соотношение всех режимов в процессе обучения иностранному языку способствует к оттачиванию и автоматизации восприятия, что в дальнейшем обеспечит успешное функционирование механизмов чтения, которые также свойственны и чтению про себя [31].

Следует также отметить критерии оценивания техники чтения. На основе параметров оценки техники чтения выделяют следующие критерии и их оценки [9].

Таблица 1 – Критерии оценивания техники чтения на среднем и старшем этапах

<b>Критерии</b>	<b>Оценка</b>
Речь воспринимается легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение слов практически без нарушений нормы; допускается не более 2-х фонетических ошибок	«5»
Речь воспринимается достаточно легко, однако присутствуют необоснованные паузы; фразовое ударение и интонационные контуры практически без нарушений нормы; допускается от 3 до 5 фонетических ошибок, в том числе 1-2 ошибки, искажающие смысл	«4»
Речь воспринимается достаточно легко, однако присутствуют необоснованные паузы; есть ошибки в фразовых ударениях и интонационных контурах; допускается от 5 до 7 фонетических ошибок, в том числе 3 ошибки, искажающие смысл	«3»
Речь не воспринимается из-за необоснованных пауз; неправильных фразовых ударений и искаженных интонационных контуров ИИЛИ 8 и более фонетических ошибок	«2»

При формировании фонетических навыков чтения следует применять систему упражнений, которая позволяет в полной мере овладеть данными навыками в рамках урока английского языка в образовательной организации. Под системой упражнений принято понимать направленную на определенные условия обучения совокупность необходимых видов и типов упражнений с целью формирования и развития у конкретного контингента обучаемых (в нашем случае ученики среднего и старшего звена) определенного уровня и объема навыков и умений в различных видах речевой деятельности [24].

Работа с фонетическими навыками традиционно начинается с введения фонетического материала. Поскольку формирование данных навыков связано с развитием коммуникативных умений как в устной речи, так и в чтении, то последовательность введения звуков, сочетания звуков, ударения и интонационных моделей определяется речевыми образцами и их лексико-грамматическим наполнением. Приемы внедрения фонетического материала зависят от возрастных особенностей обучающихся: если в начальной школе чаще используются имитационные методы, то в среднем и старшем звеньях следует уже закрепление и автоматизация фонетических навыков и их выход в речь [47].

Формирование обеих групп фонетических навыков, слухо-произносительных и ритмико-интонационных, представляет собой достаточно длительный и сложный процесс. При работе с данными навыками могут быть использованы предречевые и подготовительные упражнения фонетического характера.

В методике обучения иностранному языку при работе в фонетическими навыками существуют следующие виды упражнений:

1. Упражнения на подстановку. Чаще всего данный тип упражнений представлен следующими заданиями: вставьте пропущенный звук в слово и переведите его; какого звука нехватает в следующих словах; вставьте пропущенные слова в рифмовку; найдите рифмующиеся пары слов из списка предложенных.

2. Упражнения на идентификацию и дифференциацию. Такие упражнения широко используются в отечественных УМК. Это задания на соотнесение транскрипционных значков с буквами и буквосочетаниями, прослушивание и определение, в каких словах используются те или иные звуки, подчеркивание слов, в которых присутствует то или иной звук, распределение по колонкам слов в соответствии со звуками, найти лишнее слово в цепочке на основе их звучания, нахождение рифмующихся пар слов из списка предложенных и т.д.



3. Упражнения на имитацию. Они состоят в прослушивание образца-эталона и дальнейшее его воспроизведение. Упражнения данного типа в основном заключаются в прослушивании и повторении за диктором или учителем слов, фраз, коротких текстов. Такая работа может проводиться в парах, хором или индивидуально. При работе с упражнениями на имитацию также возможны такие задания, как выразить сомнение, удивление и т.п., используя определенную модель фразы. Данные упражнения способствуют формированию интонационных навыков чтения [25].

Стоит отдельно отметить, что на сегодняшний день огромный интерес у обучающихся иностранным языкам вызывает работа с чантами, то есть проговаривание под джаз музыку. Они помогают усвоить ритмико-интонационную структуру высказываний разных типов, и так как ученики заинтересованы данным типом упражнений, высок уровень мотивации в данной деятельности, что способствует лучшему овладению фонетическими навыками [15].

Каждое конкретное упражнение в процессе обучения не используется изолированно, а идет с совокупности с другими упражнениями, таким образом являясь частью системы или же подсистемы упражнений. Данный факт следует учитывать при разработке системы упражнений для формирования фонетического навыка чтения.

Таблица 2 – Методические этапы формирования фонетического навыка чтения по С.Ф. Шатилову [45].

Название этапа	Характеристика	Примеры упражнений
1. Мотивационный	При обучении фонетическим навыкам чтения необходимо учитывать возрастные, индивидуальные и психологические особенности обучающихся. Формирование мотивации учения крайне затруднительно без применения знаний о психолого-педагогических характеристик обучающихся среднего и старшего звеньях школы. Это означает, что педагог должен	Например, упражнения в активном слушании. Учитель произносит пары слов. Задача учеников хлопнуть в ладоши, когда они услышат долгий или краткий звук. Побеждает тот, кто ни разу не ошибся.

	<p>установить учебный процесс таким образом, чтобы решались вопросы динамики мотивационной сферы учеников для достижения правильного английского произношения на возрастном этапе начальных классов и подготовки учащихся к следующему этапу развития личности. Достаточно высокой продуктивностью и системной организованностью фонетическая мотивация обладает в разговорной речи. Зачастую, дети на любом этапе обучения нуждаются в мотивации, а в процессе обучения произношению фонематическая мотивация приобретает особое значение. На уроках фонематическая мотивация может проявляться в виде фонетических зарядок, фонетических игр и др.</p>	
<p>2. Ориентировочно-подготовительный этап</p>	<p>На данном этапе происходит ознакомление с новым материалом: прослушивание с теми или иными звуками слов, словосочетаний, предложений или же просто отдельные звуки. Происходит разбор артикуляционных или интонационных особенностей иностранного языка, снятие возможных трудностей при освоении материала. Обучающиеся выполняют первичные речевые операции по образцу либо с опорой на правило, либо без правила. Таким образом создается ориентировочная основа как необходимое условие для последующего формирования навыка. Эта основа создается с помощью двух моделей: предъявление-воспроизведение образца и предъявление-объяснение-воспроизведение образца.</p>	<p>Это тренировочные предречевые упражнения на воспроизведение нового звука или интонации на слух в потоке речи, в отдельном слове, а также последующее многократное воспроизведение речевого образца.</p>
<p>3. Стереотипирующе-ситуативный этап</p>	<p>Здесь начинается автоматизация речевых операций в тождественных или аналогичных ситуациях. Процесс автоматизации речевых операций состоит в их стереотипизации путем выполнения учащимися этих операций по аналогии. Путем тренировки происходит формирование двусторонних слухо-</p>	<p>Например, это могут быть условно-коммуникативные упражнения: упражнения на слушание, которые включают задания на идентификацию и дифференцировку и</p>

	произносительных и ритмико-интонационных автоматизмов: от восприятия на слух к их воспроизведению и от воспроизведения – к слуховому контролю. Такая работа может проводиться в парах, группах или индивидуально.	развивают фонематический слух и упражнения на воспроизведение, предусматривающие использование трансформации, подстановки.
4. Варьирующе-ситуативный этап.	Цель этого этапа - дальнейшая автоматизация речевых операций и формирование лабильности и гибкости навыка путем выполнения действия в вариативных речевых ситуациях. Происходит совершенствование ранее сформированных слухо-произносительных навыков, предупреждение возможностей их деавтоматизации.	На данном этапе это упражнения нацеленные на контроль техники чтения.

Таким образом, системное использование вышеперечисленных видов упражнений способствуют успешному формированию фонетических навыков чтения. Их логическая последовательность и поэтапное формирование положительно влияет на повышение эффективности процесса формирования речевых навыков в целом и их интеграция не только в чтении, но и в коммуникативной деятельности обучающихся.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В свете реформ современного языкового образования одним из приоритетных направлений считается формирование фонетических навыков чтения, которые имеют большое значение в общем плане обучения иностранному языку. Эффективность данных навыков в значительной мере определяет и успех формирования иноязычной коммуникативной компетенцией в целом, что является одной из целей ФГОС. Однако сейчас во многих образовательных учреждениях данному аспекту языка не уделяется должного внимания, что приводит к деавтоматизации и даже деформации произносительной базы обучающихся.

Чтение – это рецептивный, связанный с восприятием речи, вид деятельности, заключающийся в восприятии и переработки читающим объективно существующего текста. Основной целью чтения является извлечение и переработка информации, в результате чего происходит понимание содержания данного текста. Этот процесс состоит из двух основных механизмов: механизмов восприятия печатного кода и механизмов активной переработки читаемого, которые обеспечивают понимание и осмысление содержания печатного текста. Однако некоторые ученые считают, что чтение это внутренне активная форма речевой деятельности. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам принято выделять четыре вида чтения, основывающиеся на характере деятельности читающего: ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое. Выделяют также такие формы чтения, как чтение про себя (или внутреннее) и чтение вслух (или внешнее).

Один из главных аспектов чтения вслух – это владение фонетическими навыками, которые представляют собой «способность правильно ассоциировать звуки с соответствующими им значениям и воспроизводить эти звуки». Формирование фонетических навыков – это залог правильного английского произношения, отсутствие этих навыков ведет к неспособности обучающегося общаться на иностранном языке, то есть проявлять

коммуникативную функцию языка. Фонетические навыки можно разделить на две группы: ритмико-интонационные и слухо-произносительные. Работа по формированию фонетических навыков чтения будет протекать успешнее, если правильно подобраны способы их формирования, учитывая также возможные трудности в процессе обучения данным навыкам. Это могут быть артикуляционные, позиционные, акустические трудности, межъязыковые и внутриязыковые трудности, трудности овладения всеми правилами чтения и их исключений.

Особую трудность в формировании фонетических навыков чтения представляет явление слитной речи. В устной речи носителя языка нет пробелов. Они возможны только в том случае, когда говорящий хочет выделить конкретное слово или словосочетание интонацией. Но в обычной беглой речи слова сливаются в одну длинную и непрерывную фразу. Данный принцип сохраняется и при чтении. Слитная речь включает в себя несколько аспектов: ассимиляцию, элизию, редукцию, связывание и появление новых звуков на стыке слов.

Основная задача, которая стоит перед учителем на среднем и старшем этапах – сохранение и совершенствование произносительных навыков, заложенных на начальном этапе обучения, путем чтения вслух. Данная задача находит свое отражение в контроле техники чтения обучающихся и в выполнении упражнений определенного типа. Что касается техники чтения, то при обучении чтению вслух выделяют два периода – дотекстовый и текстовый, которые в свою очередь способствуют лучшему овладению фонетическими навыками чтения.

Говоря отдельно про упражнения, стоит отметить, что каждое конкретное упражнение идет в совокупности с остальными, образуя при этом определенную систему упражнений, которая позволяет в полной мере овладеть фонетическими навыками чтения в рамках урока иностранного языка. Учитывая вышесказанное, при разработке системы упражнений для формирования данных навыков следует брать во внимание методические

этапы, способствующие успешному овладению произносительной базы иностранного языка. Можно выделить четыре этапа: мотивационный (нацеленный на формирование мотивации учения), ориентировочно-подготовительный (ознакомление с новым материалом и его первичная отработка), стереотипирующе-ситуативный (выработка автоматизации речевых операций в аналогичных ситуациях) и варьирующе-ситуативный (автоматизация речевых операций уже в вариативных речевых ситуациях).

Таким образом, на основе вышеперечисленных этапов нами была разработана система упражнений, задача которой является формирование фонетических навыков чтения в рамках урока английского языка у обучающихся средней школы в общеобразовательном учреждении.

## **Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СТРАШЕМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

### **2.1. Цель, ход, условия опытно-экспериментального обучения**

Проанализировав актуальность исследуемой проблемы, мы сделали выводы о том, что формирование фонетических навыков чтения повышает эффективность овладения иноязычной коммуникативной компетенции.

Целью данной работы является разработка системы упражнений, направленных на формирование и развитие фонетических навыков чтения.

Согласно предположению, что разработка данной системы упражнений будет успешно влиять на процесс формирования фонетических навыков чтения, которые будут протекать более эффективно при ее использовании, предмет опытно-экспериментальной работы состоит в апробировании разработанной нами системы упражнений, направленных на формирование фонетических навыков чтения.

Такой метод исследования как опытно-экспериментальная работа сочетает в себе как основные черты метода опытной работы, так и методического эксперимента: с одной стороны, она позволяет создать все параметры для осуществления передового опыта, а с другой, включает основные элементы педагогического эксперимента, то есть многократные воспроизведения в варьируемых условиях, использование методов математической обработки и полученных данных).

Эксперимент – это «комплексный метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания. Данный метод заключается в активном вмешательстве экспериментатора в учебный процесс» [1].

Ученные выделяют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Поскольку наш эксперимент проводился в реальных для

испытуемых условиях с выделением контрольной и экспериментальной группы, данный эксперимент можно классифицировать как естественный.

Приоритетной целью нашего опытно-экспериментального обучения явилась проверка достоверности выдвинутой нами гипотезы о том, что процесс формирования фонетических навыков чтения будут протекать успешнее, если в процессе обучения использовать разработанную нами системой упражнений.

В соответствии с выдвинутой гипотезой и поставленной целью, нами были определены следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

- 1) определить этапы опытно-экспериментальной работы;
- 2) выявить, насколько сформированы фонетические навыки в процессе обучения чтению;
- 3) определить основные параметры проверки результатов опытно-экспериментальной работы;
- 4) проверить достоверность наших предположений о системе упражнений, позволяющей сформировать и развить фонетические навыки чтения.

Организация опытно-экспериментальной работы проводилась в соответствии со следующими условиями:

1. Условия работы были естественные в согласовании с утвержденной программой изучения английского языка на старшем ступени общеобразовательного обучения.
2. Исследование предполагало преднамеренное внесение изменений в учебный процесс для реализации цели и проверки гипотезы работы.
3. Опытно-экспериментальная работа предполагала проверку эффективности разработанной нами системы упражнений, которая направлена на формирование и развитие фонетических навыков чтения у обучающихся старшей ступени общеобразовательного обучения.
4. Эксперимент проводился в равных условиях, среди учеников одной и той же возрастной категории.



Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в 2020 году в МБОУ «Гимназия № 1 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 22 человека из 9-4 класса. Исследование проводилось в три этапа.

Таблица 3 – Задачи, методы и предполагаемые результаты констатирующего, формирующего и обобщающего этапов исследования

Этап	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
Констатирующий	1. Выбор контрольной и экспериментальной групп. 2. Разработка критериев оценки уровня сформированности фонетических навыков обучающихся. 3. Выявление уровня сформированности фонетических навыков обучающихся на старшем этапе средней школы. 4. Определение варьируемых и неварьируемых условий опытно-экспериментального обучения.	Контроль, анализ.	1. Выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. 2. Определены условия. 3. Определен исходный уровень сформированности грамматических навыков аудирования.
Формирующий	Разработка и апробация системы упражнений по формированию фонетических навыков обучающихся.	Тестирование, анализ, систематизация.	Формирование фонетических навыков чтения.
Обобщающий	1. Итоговое тестирование. 2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.	Тестирование, анализ, систематизация, обобщение, статистическая обработка полученных результатов.	Подтверждение выдвинутой гипотезы

По завершении каждого из этапов данного учебного эксперимента проводились контрольные срезы с целью выявления исходного, текущего и конечного уровня обученности обучающихся.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения первой задачи констатирующего этапа нашей опытно-экспериментальной работы были определены контрольная и экспериментальная группы.

Выбор КГ и ЭГ осуществлялся на основе анализа успеваемости обучающихся 9-4 класса по предмету английский язык. В качестве основания для такого выбора выступила итоговая аттестация учащихся за предыдущий учебный год. Результаты аттестации обучающихся 9-4 класса представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Итоговые оценки обучающихся 9-4 класса за 2020 год

Фамилия и имя обучающегося (группа А)	Итоговая оценка
1. Алексеева Александра	5
2. Блинов Иван	5
3. Верховских Егор	3
4. Волокитина Злата	4
5. Коновалова Арина	4
6. Мехеева Алена	5
7. Мизин Алексей	4
8. Сайфуллина Елизавета	5
9. Файзрахманов Павел	4
10. Харгелиа Каролина	4
11. Чирков Петр	4
Средний балл	3,9

Фамилия и имя обучающегося (группа Б)	Итоговая оценка
1. Аредова Виктория	5
2. Вековцева Екатерина	4
3. Головкина София	4
4. Климина Екатерина	4
5. Копань Арина	4
6. Кувькин Михаил	5
7. Петрова Анастасия	5
8. Подрезных Тимофей	3
9. Прилучный Никита	4
10. Сафуллина Диана	4
11. Чигирь Полина	5
Средний балл	4,3

Количество учеников в двух группа одинаковый: по 11 человек в каждой группе. Как следует из таблицы, средний балл во второй группе выше на 0,4 балла: средний балл в группе А составил 3,9; в группе Б – 4,4.

Качественный анализ данных показал, что в группе А следующее количество оценок: «5» – 4, «4» – 6, «3» – 1. В группе Б: «5» – 4, «4» – 6, «3» – 1 (рисунок 4).

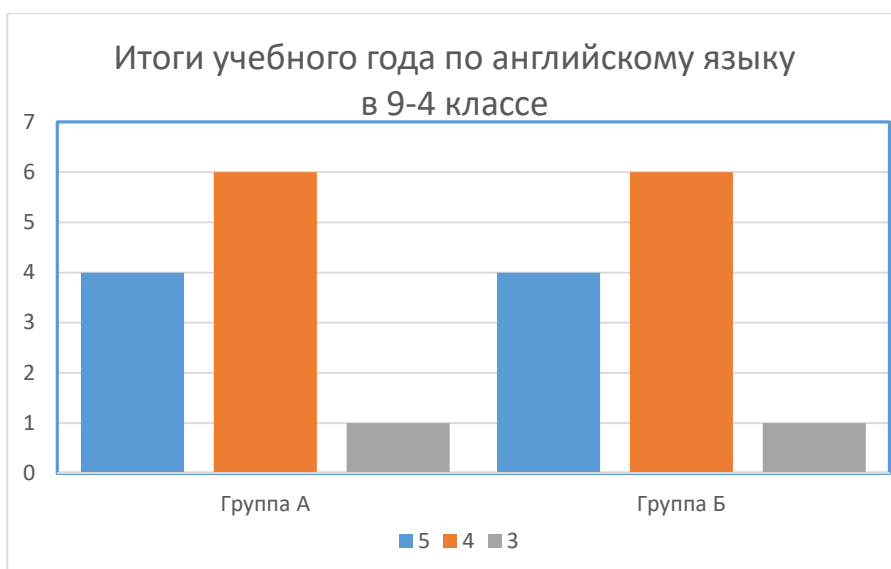


Рисунок 4 – Итоги учебного года

Сравнив результаты двух групп, мы можем сделать вывод о том, что разрыв по итогам учебного года в этих группах незначителен. Итак, экспериментальная группа состояла из учеников группы А 9-4 класса, в работе с которой использовалась специально-разработанная методика по формированию фонетических навыков чтения. В контрольную группу были включены обучающиеся группы Б, в обучение в которой проводилось по традиционной методике и которая выступала в роли контролирующего основания, позволяющего оценить эффективность применявшейся методики.

В экспериментальной группе опытно-экспериментальную работу проводила автор данного исследования – Шумилова Ксения Вадимовна, студентка 54 а-ф группы факультета иностранных языков ЮУрГГПУ.

Для определения уровня сформированности фонетических навыков у учеников КГ и ЭГ на данном этапе был проведен нулевой срез. Нулевой срез был проведен в виде сдачи техники чтения фрагмента контрольного текста, который был направлен на выявление уровня сформированности фонетических навыков (Приложение 1).

Критерии оценивания техники чтения были взяты из таблицы 1. Таким образом, за данный фрагмент текста можно было максимально

получить 15 баллов. Баллы присваивались в соответствии со соблюдением всех критерий.

Таблица 5 – Количественные показатели отношения оценок к баллам

Оценка	Баллы
5	<13-15
4	<10-12
3	<8-9
2	<7

После обработки ответов учащихся экспериментальной группы были получены следующие данные, которые представлены в следующей таблице.

Таблица 6 – Предварительный контроль уровня сформированности фонетических навыков в ЭГ

Список обучающихся	Тип критерия			Кол-во баллов за технику чтения
	I	II	III	
1. Алексеева Александра	5	5	5	15
2. Блинов Иван	5	5	5	15
3. Верховских Егор	2	2	2	6
4. Волокитина Злата	2	2	3	7
5. Коновалова Арина	3	5	5	13
6. Мехаева Алена	5	5	5	15
7. Мизин Алексей	4	4	5	13
8. Сайфуллина Елизавета	4	4	3	11
9. Файзрахманов Павел	5	5	5	15
10. Харгелиа Каролина	2	2	5	9
11. Чирков Петр	3	2	4	9
Общий балл	40	41	47	11,09
Средняя оценка	3,6	3,7	4,2	4

Данные таблицы показали, что общий балл обучающихся группы А составил 11,09, а средняя оценка – 4. Далее рассмотрим данные контрольной группы Б, полученные после проведения нулевого среза.

Таблица 7 – Предварительный контроль сформированности фонетических навыков в КГ

Список обучающихся	Тип критерия			Кол-во баллов за технику чтения
	I	II	III	
1. Аредова Виктория	5	4	5	14
2. Вековцева Екатерина	3	4	4	11
3. Головкина София	2	2	4	8

Продолжение таблицы 7

Список обучающихся	Тип критерия			Кол-во баллов за технику чтения
	I	II	III	
4. Климина Екатерина	3	2	4	9
5. Копань Арина	4	4	5	13
6. Кувыкин Михаил	4	2	3	9
7. Петрова Анастасия	4	3	5	12
8. Подрезных Тимофей	2	2	4	8
9. Прилучный Никита	3	2	5	10
10. Сафуллина Диана	4	4	4	12
11. Чигирь Полина	4	4	5	12
Общий балл	38	33	48	10,7
Средняя оценка	3,4	3	4,4	3,8

Получив результаты группы Б, мы вывели общий средний балл, который составил 10,7, что на 0,39 меньше, чем в группе А. Средняя оценка группы Б – 3,8, что на 0,2 ниже группы А. Таким образом, сравнив показатели ЭК и КГ, можно сделать вывод, что показатели ЭГ лучше, чем в КГ.

Сравнив данные двух групп, получим следующую диаграмму, отражающую разницу уровней владения фонетическими навыками (рисунок 5).

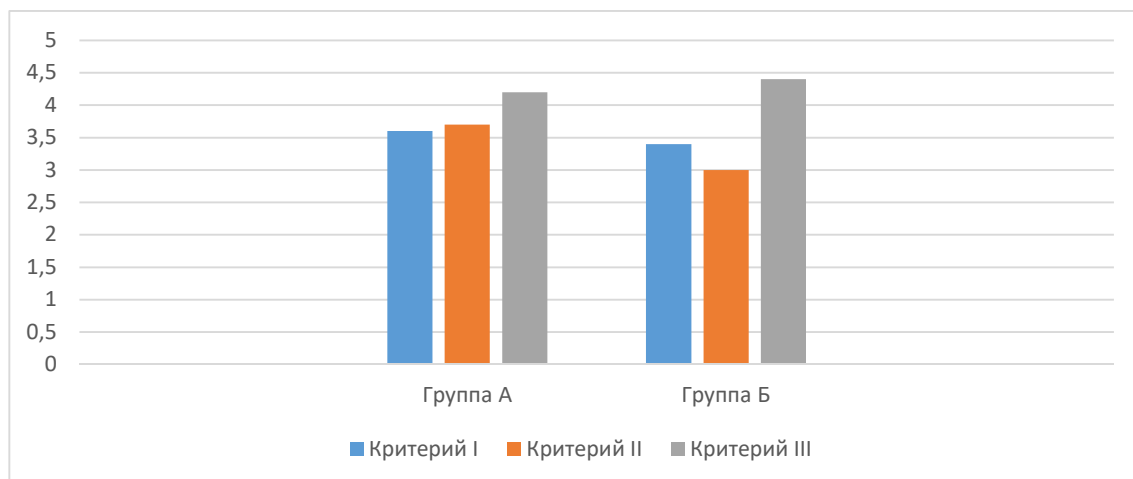


Рисунок 5 – Диаграмма распределение средних баллов по уровню сформированности фонетических навыков обучающихся ЭГ и КГ в начала эксперимента

Исходя из полученных данных вышеприведенной диаграммы, можно подытожить, что в начале эксперимента в ЭГ отмечался уровень

сформированности фонетических навыков выше среднего, тогда как в КГ уровень владения фонетическими навыками был немного ниже. Таким образом, можно сказать, что уровень сформированности фонетических навыков чтения в обеих группах примерно одинаковый.

В качестве вариативных условий эксперимента мы выделили то, что в КГ занятия проводились по традиционной методике, а в ЭГ использовалось опытно-экспериментальное обучение.

К не вариативным условиям можно отнести:

- Изучение одинакового количества учебного материала для ЭГ и КГ;
- Использование общих для обеих групп контрольных проверок для определения уровня сформированности знаний, умений, навыков;
- Постановка единых дидактических задач.

Для обработки данных экспериментального исследования были использованы методы математической статистики. Оценка уровня сформированности фонетических навыков осуществлялась с помощью итогового среднего балла, рассчитанного по формуле средней арифметической (1).

$$X = \sum \frac{x}{n}, \quad (1)$$

где  $n$  – численность совокупности (произведение числа упражнений на количество обучающихся).

Значение полученного коэффициента  $>1$  будет свидетельствовать об эффективности разработанной методики.

## 2.2. Методика формирования фонетических навыков чтения

Перед составлением и введением системы упражнений мы проанализировали учебный курс для 9 класса, представленный Афанасьевой О.В. и Михеевой И.В. Данный учебник включает в себя четыре блока (Unit):

- I. Pages of History: Linking Past and Present;
- II. People and Society;
- III. You Are Only a Teenager Once;
- IV. Family Matters.

Каждый из блоков выстроен так, чтобы в процессе обучения формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции происходят в совокупности со всеми ее составляющими: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенциями. Данные компетенции формируются за счет параллельного обучения всем видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию и письму.) В учебнике сочетаются как новые тенденции в преподавании иностранных языков, так и хорошо зарекомендовавшие себя традиционные методы и приемы, которые обеспечивают глубокое изучение лексики и грамматики, и постепенное наращивание трудностей. Он соответствует требованиям ФГОС и учитывает требования, изложенные в действующей примерной программе обучения английскому языку в общеобразовательной школе.

Вышеперечисленные блоки учебника состоят из разделов Introduction, Listening Comprehension, Reading, Use of English (подразделяющийся на Grammar Section и Vocabulary Section), Reading for Discussion, Speaking (подразделяющийся на Discussing the Text и Discussing the Topic), Useful tips for English learners, Writing, Miscellaneous, Project Work и Summing up the Topic.

Проанализировав упражнения, которые были использованы в данном учебнике, мы сделали вывод, что в учебнике присутствуют такие виды

упражнений, как переводные, подстановочные, трансформационные, коммуникативные, поисковые, репродуктивные, условно-речевые. [4] Результаты анализа показали, что в данном учебнике совершенно отсутствуют задания и упражнения, направленные на формирование фонетических навыков чтения. Единственное упражнения, которое может соответствовать данной цели, представлено в виде прослушивания записи небольшого стихотворения, его прочтение, а затем заучивание наизусть. Остальные задания, связанные с чтением, не затрагивают формирование фонетических навыков у обучающихся.

Таким образом, нами была разработана система упражнений, которая компенсирует нехватку упражнений в учебнике и которая непосредственно нацелена на формирование у обучающихся фонетических навыков чтения.

Однако следует также учитывать познавательные психологические и личностные характеристики обучающихся средней и старшей ступени общеобразовательного обучения. Познавательные психические процессы – это «психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации». В нашей работе мы рассмотрели такие компоненты когнитивной сферы, как внимание, память, восприятие и мышление, поскольку развитие и обучение в данный возрастной период происходят в совокупности, как звенья единого процесса, то есть деятельность каждого ученика, в ходе которой он овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений, и развитие его личностных свойств взаимосвязано и взаимообусловлено [32].

В момент когда ребенок овладевает способностью выделять предметы из окружающей среды, можно говорить о том, что в психологическом плане произошел переход от одной ступени развития к другой. Говоря о подростковом возрасте, у обучающихся в данный период развития достаточно развито восприятие. Восприятие – это «активный процесс извлечения информации об окружающем мире, включающий в себя реальные действия по обследованию того, что воспринимается». [1]



Подростковое восприятие отличается значительной избирательностью и целостностью. Ученики уже способны самостоятельно выполнять все учебные действия на качественном уровне: у них формируется умение переключать и распределять свое внимание, анализировать воспринимаемые объекты [7].

Особенная характеристика психо-познавательных процессов подросткового возраста – склонность к взаимосвязанному развитию мышления и памяти. Эти два процесса являются ядрами когнитивной сферы психики человека.

В развитии мышления также происходят значительные изменения. Мышление, как высший познавательный процесс, заключается в том, в сознании создаются новые знания за счет творческой передачи и переосмысления человеком действительности. На уроках прежде всего развивается теоретическое мышление. Дети данной возрастной категории способны абстрагироваться от конкретных наглядных материалов, что заключается в формировании особых умственных механизмов. Понятийное мышление подростков постепенно развивается и совершенствуется: у детей формируются определенные понятия, которые потом применяются на практике. Формирование логического мышления выражается в способности детей логически строить гипотезы, догадки, выдвигать идеи, ставить выводы, тем самым уже на данном этапе подростки способны решать интеллектуальные задачи разной степени сложности, используя при этом разнообразные способы решения, находя наиболее эффективные для преодоления данной проблемы. Таким образом, можно сделать вывод, что подростковый возраст – это стадия развития, в которой происходит формирование формальных операций, за счет стяжения отдельных умственных операций в одну сложную целостную структуру [49].

Помимо того, что дети в данный возрастной период приобретают логику мышления как у взрослых, отмечается также развитие памяти, которая занимает не маловажное место в системе познавательных

процессов. Память позволяет соединять накопленные знания предыдущих психологических процессов и объединять их. Существует различное количество видов памяти, чьи классификации основываются на таких критериях, как психическая активность, характер целей деятельности и продолжительность сохранения материала.

Из-за большого количества учебного материала подростки вынуждены переходить от дословного заучивания к запоминая материала посредством построения мнемических ассоциаций. Таким образом, ученики трансформируют учебный материал, облегчая его с целью лучшего запоминания для дальнейшего воспроизведения. Можно говорить о том, что основными видами памяти, оперируемыми подростками, являются произвольная и опосредованная память. При этом главенствующую позицию занимает логическая память, которая заключается в восстановлении запоминаяемого материала за счет создания внутри сознания логических операций. Развитие данного вида памяти имеет негативный оттенок: идет замедление развития механической памяти.

В процессе активного овладения речью ребенок начинает управлять и первичными процессами собственного внимания. Причем первоначально в отношении других людей, ориентируя их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем и в отношении себя.

В старших классах произвольное внимание ребенка достигает более высокого уровня развития. Школьник уже в состоянии достаточно длительное время заниматься определенным видом деятельности, контролировать свое поведение. Нередко родители жалуются на неустойчивость внимания, обвиняют подростка в рассеянности и лени. Они глубоко ошибаются. Если у человека нет увлеченности работой, его внимание непременно будет отвлекаться.

Одной из особенностей учебной работы в старших классах является необходимость частого переключения внимания учащихся с одного содержания на другое. Урок математики сменяется историей, затем

физикой, биологией. Такое частое и резкое переключение внимания представляет для людей инертного типа нервной системы огромный труд.

Однако следует иметь в виду, что на качество внимания оказывают влияние не только условия воспитания, но и особенности возраста. Так, физиологические изменения, наблюдаемые в возрасте 13-15 лет, сопровождаются повышенной утомляемостью и раздражительностью и в некоторых случаях приводят к снижению характеристик внимания. Это явление обусловлено не только физиологическими изменениями организма ребенка, но и значительным возрастанием потока воспринимаемой информации и впечатлений школьника. Внимание снижается после перенесенных тяжелых соматических заболеваний, черепно-мозговых травм, а также при наличии нервно-психических заболеваний у ребенка [7].

В процессе разработки мы также опирались на следующие основные признаки, характерные любому упражнению [27]:

1. В упражнениях всегда есть цель;
2. На конкретную цель должны быть направлены соответствующие действия;
3. В упражнениях всегда указан способ выполнения действия;
4. В нем используется какое-либо материальное средство;
5. Для упражнений свойственна определенная структура;
6. В нем всегда учитываются условия;
7. Упражнение, как правило, нацелено на совершенствование выполнения конкретных действий.

Итак, опытно-экспериментальная работа проводилась в течение четырех недель на основе разработанной системы упражнений, состоящей из четырех этапов:

- I. Мотивационный.
- II. Ориентировочно-подготовительный.
- III. Стереотипирующе-ситуативный.
- IV. Варьирующе-ситуативный.

Разработанная методика по формированию фонетических навыков чтения включает:

1) упражнения, направленные на совершенствование фонетических навыков чтения;

2) апробация системы упражнений, направленных на формирование фонетических навыков в четыре этапа;

3) проведение двух видов среза в обеих группах, задача которых была выявление изменения в уровне владения фонетическими навыками чтения.

Работа над фонетическими навыками чтения состоит из четырех этапов. Первый мотивационный этап предполагает формирования у обучающихся мотивации в работе над материалом. Как говорилось ранее, перед основными упражнениями учитель может провести фонетическую зарядку или фонетическую игру. Существуют разные виды и типы фонетической зарядки, которые влияют на формирование произносительных навыков. Она помогает создать атмосферу иноязычного общения на уроке, предупреждая при этом возникновение произносительных ошибок по материалу всего урока. Принято считать, что лучше всего фонетическую зарядку проводить в начале урока по ранее изложенным причинам. Однако фонетическая зарядка может выполнять и другие задачи, например, развитие речевого аппарата и снятие напряжения, поэтому место фонетической зарядки на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий или упражнений, где обучающиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями. Это может быть контрольное чтение вслух или наизусть, декламация стихотворения или драматизация диалога, скороговорки и т.п. В учебном процессе фонетические зарядки могут быть использованы при работе над всеми видами речевой деятельности [6].

Типы фонетической зарядки делятся по видам упражнений:

1) упражнения на восприятие звука на слух:

– в потоке речи;

– в отдельном слове, изолированно, в сочетании с пояснением учителя;

– с последующим многократным воспроизведением, то есть сначала – в отдельном слове, а затем – в речевом образце.

2) упражнения на воспроизведение фонетического явления (языковое фонетически направленное упражнение):

– воспроизведение фонетического явления отдельными обучающимися;

– хоровое воспроизведение вместе с учителем;

– хоровое воспроизведение без учителя;

– индивидуальное воспроизведение в целях контроля.

3) упражнения на автоматизацию произносительного речевого навыка в условно-речевых фонетически направленных упражнениях:

– работа над считалками;

– работа над рифмовками;

– работа над песнями;

– работа над стихотворениями;

– чтение и проговаривание образцов речи диалогического и монологического характера;

– чтение вслух отрывков из учебных и аутентичных текстов.

Чтобы процесс обучения произносительных навыков был эффективным используют соответственно такие традиционные виды фонетических зарядок, как рифмовки, стихотворения, песни, считалки, скороговорки, отрывки из текстов, диалоги и монологи [26].

Однако в последнее время появилось много новых и оригинальных способов формирования фонетических навыков, которые могут быть задействованы в мотивационном этапе – джазовые чанты. Под джазовым чантом подразумевают рифмованный текст под джазовые композиции. На современном этапе развития методики они представляют собой мощный

дидактический инструмент в преподавании иностранного языка, поскольку в них изначально заложены механизмы, способствующие запоминанию. В чантах заключены часто используемые речевые обороты и фразы повседневного обихода, фразеологизмы и идиомы, различные грамматические конструкции и прочие компоненты языка. В фонетическом плане чанты способствуют эффективному закреплению навыков произношения, усвоение языковых моделей путем их многократного повторения и создание мотивации через эмоциональную сопричастность, а также совершенствование слуховых навыков и умений [28].

Что касается фонетических игр, они занимают важное место в процессе обучения английскому языку, являясь своеобразными помощниками учителю: с одной стороны игры дают ученикам отдохнуть, повышают их настроение, раскрепощают замкнутых детей, создают необходимую на уроке доверительную атмосферу, а с другой стороны, ученики продолжают обучение «замаскированное» игрой, то есть они не замечают, что продолжается познание. В процессе игры, ученики подключают воображение и фантазию, запоминают новое, активизируют прошлый материал. Также учащиеся преодолевают стеснение в говорении и в чтении на иностранном языке, что необходимо при формировании фонетических навыков [38].

В нашей системе упражнений в мотивационном этапе за основу взята работа с чантами.

Exercise 1. a) Listen to the jazz chat and repeat it.

What Are You Going to Do at Two?

'What are you 'going to 'do at two?

'What are you 'going to ,do?

'Where are you 'going to 'be at three?

'Where are you 'going to ,be?

'Who are you 'going to ,see?

'What are you 'going to ,say?

'How are you 'going to ,go?

'Where are you 'going to ,stay?

'What are you 'going to ,do?

'Who are you 'going to ,see?

'When are you 'going to ,leave?

'Where are you 'going to ,be?

b) Read this jazz chant two time: for the first time read it slowly and for the second time as fast as you can.

c) Listen the jazz chant one more time and say what peculiarities of the English language you can hear here.

На втором, ориентировочно-подготовительном, этапе ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенности в звучащем тексте. Объяснение в данном случае обязательно должно сочетаться с демонстрацией эталонов-образцов, которые обучающиеся слышат либо от учителя, либо в фонозаписи. Затем следует интенсивная отработка и тренировка обучающимися воспроизведения данного фонетического явления, которая также происходит на основе эталонов. Такая тренировка включает два типа упражнений: активное слушание образца-эталона и осознанная имитация [30] или упражнение на активное слушание и распознавание звуков, их долготы и краткости, и фонетических явлений и упражнения на их имитацию [34]. Например, активное слушание (или «вслушивание») гарантируется предваряющими заданиями и упражнениями, помогающими привлечь внимание к нужному качеству звука, интоне; оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. Упражнения в активном слушании являются обязательной составной частью упражнений в развитии слухо-произносительных навыков, так как они шлифуют слух и готовят почву для упражнений в воспроизведении.

Проводимые на регулярной основе упражнения в осознанной имитации способствуют преодолению межъязыковой и внутриязыковой интерференции, в частности, подмены иноязычного звука родноязычным. Однако такая простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму фонетической базы родного языка [43].

Повышению качества сознательной имитации также способствует дирижирование учителя, то есть использования определенных жестов учителем, которые в свою очередь помогают ученикам овладеть фонетическими навыками. При этом следует научить обучающихся данной символике жестов, чтобы они смогли их «читать». Долгота изображается горизонтальным движением руки, краткость – быстрым вертикальным. Особенно важно дирижирование при обучении интонации: ударение демонстрируется энергичным взмахом руки сверху вниз, подъему тона соответствует плавное движение руки вверх, его понижению – вниз. Дирижирование учителя – это важная наглядная опора для учащихся на стадии становления слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков [30].

Упражнения для формирования и поддержания произносительных навыков чтения можно разделить на две большие группы: специальные и неспециальные. Специальные упражнения непосредственно направлены на отработку звуков, постановку правильного логического ударения, отработку мелодии и интонации. Среди них можно выделить два вида упражнений: фонетико-артикуляционные и фонетико-интонационные.

Фонетико-артикуляционные упражнения подразделяются на упражнения с изолированным звуком, со звуком в слове и со звуком в предложении, каждое из которых включает упражнение на восприятие и воспроизведение. Цель этих упражнений - развитие фонематического слуха и создание новой артикуляционной базы учащихся. Примерами таких упражнений могут служить следующие:



а) упражнения общего типа, развивающие речевой слух, например, разделить воспринимаемые на слух слова на слоги и звуки;

б) упражнения в различении, например, прослушать пары слов и поставить знак "+", если слова в паре одинаковые, и знак "-", если слова различны.

Фонетико-интонационные упражнения направлены на формирование произносительных навыков в условно-речевых фонетически направленных упражнениях. Например, это упражнения на произнесение вслед за учителем вопросительных, восклицательных или повествовательных предложений с разной интонацией, также интонационные разметки текстов (ударение, повышение или понижение тона, логическое ударение и т.п.), отработка связывания и сцепления, определение типа вопроса по интонации (общий, специальный).

Неспециальные упражнения же выполняются при обучении технике чтения, процесс которого тесно связан с произношением, или при обучении собственно чтению, когда можно давать прочесть одно и то же высказывание с различной интонацией (сомнения, уверенности...). К ним относятся:

а. Упражнения на артикуляционную гимнастику;

б. Упражнения на восприятие звуков, слов, словосочетаний, фраз, фонетических явлений.

Exercise 1. Say the following phrases first as isolated words and then several times as connected speech. Do you change any of the sounds at the word boundaries?

ten pin bowling [ten pɪm bæʊlɪŋ]

in bed [ɪm bed]

good boy [gʊd bɔɪ]

hit man [hɪp mæn]

tin man [tɪm mæn]

good girl [gʊd gɜ:l]

this shop [ðɪʃ ʃɒp]  
these shops [ði:z ʃɒps]  
have to go [hæf tə gəʊ]  
how d'you do [hau du du:]  
don't you know [dəʊntʃə nu]

Exercise 2. a) Say these phrases and notice how the [t] sound at the end of the first word is elided or omitted.

next please [neks pl:z]  
I don't know [aɪ dəʊ nəʊ]  
post the letter [pəʊs ðə letə]

b) Say these phrases and notice how the [d] sound at the end of the first word is elided or omitted.

old man [əʊl mæn]  
you and me [ju: ən mi:]  
sandwich [sænwɪtʃ]  
stand there [stænd ðeə]

Exercise 3. Say these two sentences rapidly, stressing the underlined syllables and unstressing the others:

You and me [ju: ən mi:]  
I wish you would tell me [aɪ 'wɪʃ ju wud 'tel mi]

How does the vowel sound in **you** change from the first to the second sentence? And how does **me** change?

Exercise 4. Say each of the following phrases and notice how you join the words together:

in English  
my uncle  
far away  
go away

Now say each one without joining the words together. Notice the difference.

Exercise 5. a) We sometimes add sounds to link words that end in a vowel sound with words that begin with a vowel sound. Listen to the sentences. Which sound can you hear between each pair of words which are linked: [w], [j] or [r]?

1. The summer is generally hot.
2. You are often quite uncomfortable.
3. The sky is clear.

b) Listen and check. Then repeat in pairs.

На следующем, стереотипирующе-ситуативном, этапе учащиеся выполняют задания на автоматизацию языкового навыка путем многократного повторения и ситуативной тренировки, что способствует созданию прочных фонетических связей в однотипных речевых ситуациях. Этот этап необходим, чтобы закрепить языковые и речевые действия и добиться автоматизированного и правильного их выполнения. На данном этапе важную роль играют условно-коммуникативные упражнения с фонетической направленностью, которые рассматриваются как упражнения, выполняющиеся с визуальной опорой или с опорой на ситуацию [39]. Характерной особенностью этого типа упражнений является то, что он позволяет осуществлять тренировку языкового материала в учебной или условной коммуникации, имитирующей естественную. Виды условно-коммуникативных упражнений [44]:

- 1) имитативные, когда обучающиеся полностью имитируют фонетическое явление вслед за учителем или фонозаписью;
- 2) подстановочные, в которых происходит подстановка других лексических или грамматических единиц в воспринимающую структуру;
- 3) трансформационные упражнения представляют собой трансформацию воспринимаемых форм (например, воспроизведение исходного предложения с изменением его смыслового акцента, путем переноса логического ударения на другие слова);
- 4) репродуктивные, предполагающие самостоятельное восприятие усваиваемого фонетического явления.

Exercise 6. a) Listen and tick (✓) the sentence you hear.

1. I **could do** it.

I **couldn't do** it.

2. He wasn't **able** to stop.

He was **able** to stop.

3. They **were able** to play.

They **weren't able** to play.

4. I **managed** to do it.

I **manage** to do it.

b) Listen to all the sentences again. Look at the words in **bold** and find examples of the following:

(a) Where a consonant at the end of one word links to a vowel at the beginning of the next word.

(b) Where [t] and [d] sounds are next to each other and become one sound.

(c) When the letter "r" in a word is pronounced to make linking words easier.

c) Listen again. Practise saying all the sentences with connected speech.

Exercise 7. Listen to the sentences. For each one choose the right variant.

1. The water goes through a lead/red pipe.

2. Let go of my list/wrist.

3. She weighed the packet and found the weight was light/right.

4. The examiner is collecting/correcting the exam papers today.

5. He dialled a long/wrong number.

6. Mr Lyon/Ryan is here.

Exercise 8. Work in pairs. Use connected speech to make the below dialogue more efficient. Then practice it with your partner and then read it to another group. They will listen and write in the missing words.

**Connected Speech Practice – Pair A**

**READING Part 1:** Use connected speech to make the below dialogue more efficient. Then practice it with your partner and then read it to another group. They will listen and write in the missing words.

A: What are you doing?

B: Studying. I have a lot of homework. I hate math. I wish I could drop out of school.

A: Well, you have to go because you need to get your diploma.

B: I guess so. Hey, have you seen Benjamin?

A: No. If he's not in his room, then he must have gone out. He could have gone to the park to play basketball. It is a nice day.

B: Okay. I'll look for him there. Later.

**LISTENING Part 2:** Listen to your partner's dialogue. Write down the words you hear.

A: Hey Jake. \_\_\_\_\_ ?

B: I'm \_\_\_\_\_ upset.

A: Why? \_\_\_\_\_ ?

B: I lent \_\_\_\_\_ bucks to my friend last week. But he still hasn't paid me back.

A: You \_\_\_\_\_ lent money to him. It's not good when money gets between friends.

B: I know. He was \_\_\_\_\_ yesterday, but he didn't. He didn't even mention it.

A: I \_\_\_\_\_ about it. Why \_\_\_\_\_ remind him?

B: I guess I \_\_\_\_\_.

**Connected Speech Practice – Pair B**

**READING Part 1:** Use connected speech to make the below dialogue more efficient. Then practice it with your partner and then read it to another group. They will listen and write in the missing words.

A: Hey Jake. How are you?

B: I'm kind of upset.

A: Why? What's the matter?

B: I lent 100 bucks to my friend last week. But he still hasn't paid me back.

A: You shouldn't have lent money to him. It's not good when money gets between friends.

B: I know. He was supposed to pay me back yesterday, but he didn't. He didn't even mention it.

A: I bet you he has forgotten about it. Why don't you remind him?

B: I guess I have to.

**LISTENING Part 2:** Listen to your partner's dialogue. Write down the words you hear.

A: \_\_\_\_\_ doing?

B: Studying. I have \_\_\_\_\_ homework. I hate math. I wish I could drop out of school.

A: Well, you \_\_\_\_\_ go \_\_\_\_\_ you need to get your diploma.

B: I guess so. Hey, \_\_\_\_\_ seen Benjamin?

A: No. If he's not in his room, then he \_\_\_\_\_ out. He \_\_\_\_\_ to the park to play basketball. It is a nice day.

B: Okay. I'll look for him there. Later.

На заключающем, варьирующе-ситуативном, этапе фонетический навык чтения совершенствуется при дальнейшей тренировке речевого образца в различных режимах (повторение и проговаривание хором, по группам/парам, фронтально или по цепочке, индивидуально) при чтении вслух. Контроль техники чтения на данном этапе заключается в выявлении уровня сформированности у обучающихся фонетических навыков чтения для последующей работы с данными навыками.

Exercise 9. Imagine that you are preparing a project with your friend. You have found some interesting material for the presentation and you want to read this text to your friend. Remember about the peculiarities of English connected speech.

When you hear the word “pirates”, what do you think of? Most people think of a man with a beard, a patch over one eye and a parrot on his shoulder. He often has a wooden leg, too, doesn't he? And much of the buried treasure around the world has been buried by pirates. Pirates used to chase merchant ships and rob them. Pirates are known as «cut-throats» because they often killed the crew with their swords. Sometimes they escaped with bars of silver or golden coins. Some pirate captains buried their treasure on far-away islands. They marked the spot with a sign or drew maps in code. Although there are many stories of buried treasure, very little has ever been found. In spite of this, people go on looking.

In fact, there are still many pirates on the seas. Using speedboats rather than sailing ships, and often carrying guns, pirates today attack ships. What pirates do is called “piracy” and it is, of course, a serious crime.

### 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в проверке эффективности разработанной нами системы упражнений, направленных на формирование фонетических навыков чтения, в подтверждении выдвинутой гипотезы и формулировки выводов по результатам практической реализации данной системы упражнений.

В ходе эксперимента было проведено три контрольных среза:

1. Нулевой срез, показывающий исходный уровень сформированности фонетических навыков обучающихся;

2. Итоговый срез, отражающий результаты апробации системы упражнений по формированию фонетических навыков чтения на основе проверки техники чтения.

После завершения опытно-экспериментального обучения обучающихся на основе методики формирования фонетических навыков чтения был проведен итоговый срез, целью которого было выяснить изменение уровня владения данными умениями. (Приложение 2)

В ходе итогового контроля обучающимся был также предложен фрагмент текста для проверки техники чтения, результаты которой представлены в таблице ниже.

Таблица 8 – Результаты итогового контроля в ЭГ

Список обучающихся	Тип критерия			Кол-во баллов за технику чтения
	I	II	III	
1. Алексеева Александра	5	5	5	15
2. Блинов Иван	5	5	5	15
3. Верховских Егор	4	4	3	11
4. Волокитина Злата	4	3	4	11
5. Коновалова Арина	5	5	5	15
6. Мехаева Алена	5	5	5	15
7. Мизин Алексей	5	4	5	14
8. Сайфуллина Елизавета	4	5	4	13
9. Файзрахманов Павел	5	5	5	15
10. Харгелиа Каролина	4	3	5	12
11. Чирков Петр	4	3	4	11
Общий балл	50	47	50	13,4
Средняя оценка	4,5	4,3	4,5	4,6

Общий средний балл в ЭГ после проведенной работы по специальной методике составил 13,4, тогда как на начальном этапе он составлял 11,09. Проанализировав результаты, можно сделать вывод, что средние показатели выросли на 2,31 балла, а средняя оценка выросла почти на 1 балл. Данный факт свидетельствует о том, что у обучающихся повысился уровень сформированности фонетических навыков чтения и произошел рост рассматриваемых умений.

Приведенная ниже диаграмма отображает качественные изменения уровня сформированности фонетических навыков чтения ЭГ на формирующем этапе эксперимента «до» и «после» проведения эксперимента.

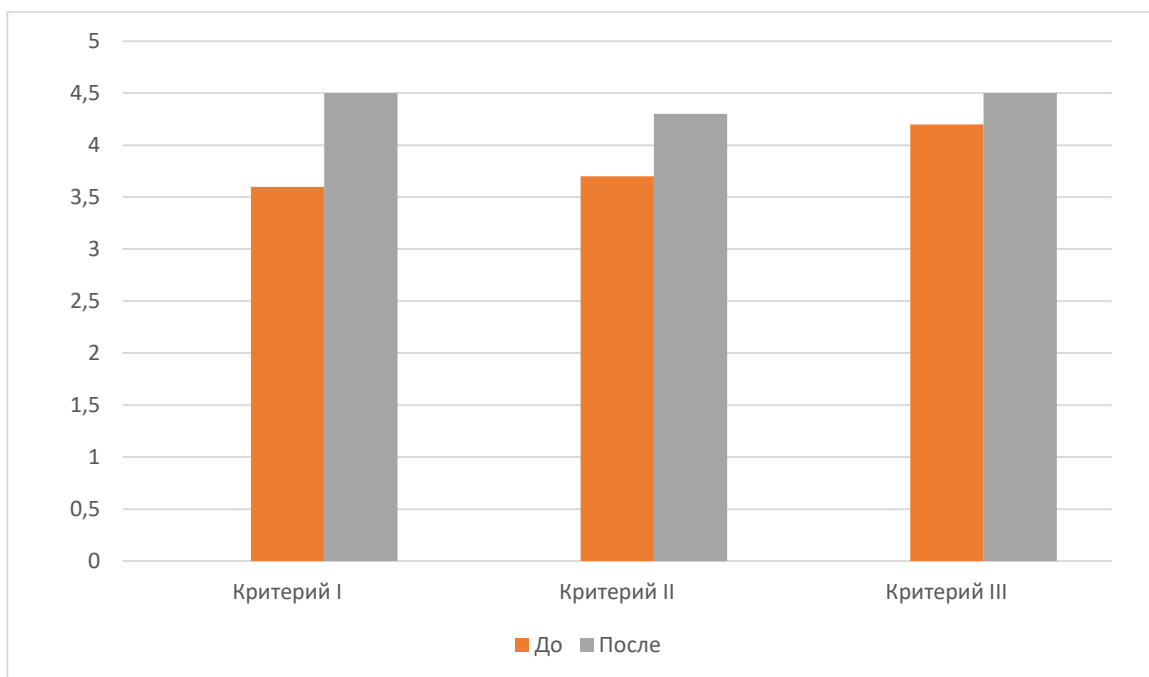


Рисунок 6 – Диаграмма распределения средних баллов по уровню сформированности фонетических навыков учащихся на ЭГ на формирующем этапе эксперимента

Далее были проанализированы данные итогового контроля техники чтения в КГ.

Таблица 9 – Результаты итогового контроля в КГ

Список обучающихся	Тип критерия			Кол-во баллов за технику чтения
	I	II	III	
1. Аредова Виктория	5	4	5	14
2. Вековцева Екатерина	4	4	4	12
3. Головкина София	3	3	4	10



Продолжение таблицы 9

Список обучающихся	Тип критерия			Кол-во баллов за технику чтения
	I	II	III	
4. Климина Екатерина	4	3	4	11
5. Копань Арина	4	4	5	13
6. Кувькин Михаил	4	3	4	11
7. Петрова Анастасия	4	3	5	12
8. Подрезных Тимофей	3	3	4	10
10. Прилучный Никита	3	3	5	11
11. Сафуллина Диана	4	4	4	12
12. Чигирь Полина	4	4	5	12
Общий балл	42	38	49	11,6
Средняя оценка	3,8	3,4	4,4	4,1

Средний балл в КГ на начальном этапе составлял 10,7, а после итогового контроля он составил 11,6, что ниже показателя ЭГ. Это позволяет сделать вывод, что в КГ изменения ниже показателей изменений ЭГ. Для наглядности приведем диаграмму, иллюстрирующую вышесказанное.

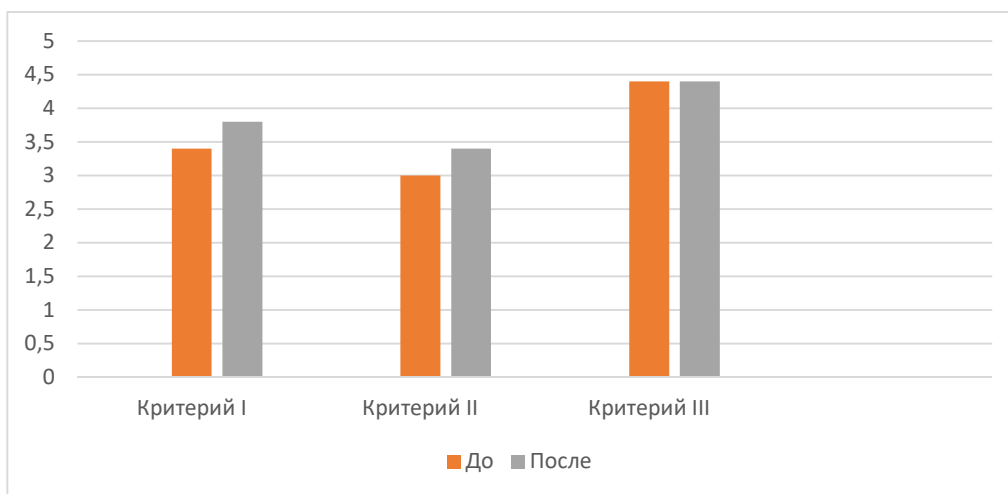


Рисунок 7 – Диаграмма распределения средних баллов по уровню сформированности фонетических навыков чтения обучающихся КГ на формирующем этапе эксперимента

Разница в показателях ЭГ и КГ составляет почти 2 балл (показатели КГ по сравнению с нулевым срезом выросли на 0,9 балла).

Таким образом, положительные изменения очевидны. Среднее значение по всем показателям возросло, что свидетельствует об успешном формировании фонетических навыков чтения. После сравнения

полученных данных можно сделать вывод о том, что после проведения опытно-экспериментальной работы обучающиеся ЭГ справились с техникой чтения контрольного среза лучше.

На основе полученных данных была составлена сравнительная таблица, отражающая уровень сформированности фонетических навыков чтения в ЭГ и КГ, где применялась разработанная нами методика.

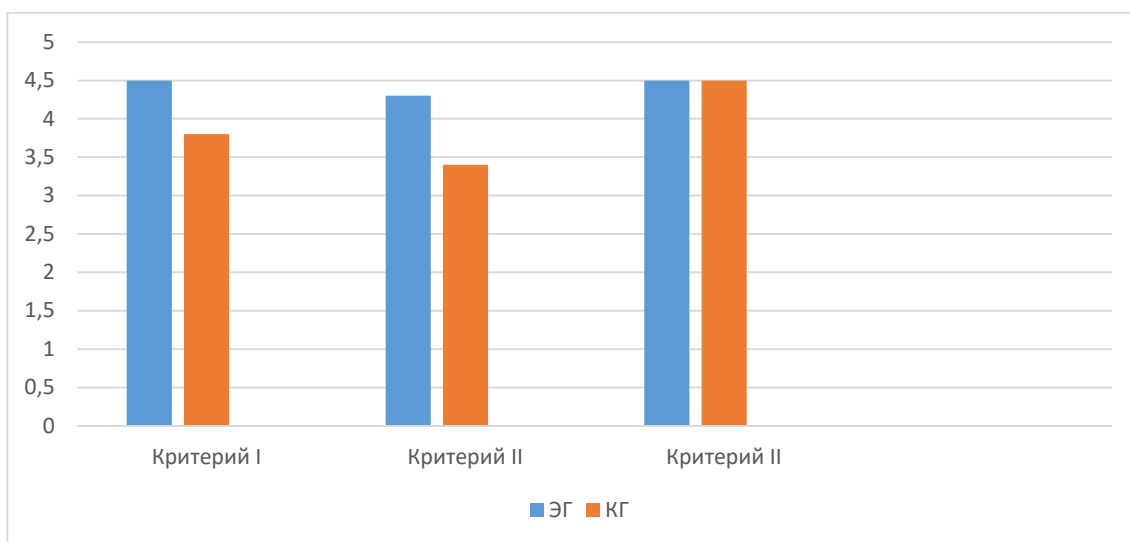


Рисунок 8 – Качественные показатели сформированности фонетических навыков чтения ЭГ и КГ на основе распределения средних баллов на формирующем этапе эксперимента

Для определения эффективности применяемого нами комплекса заданий, был использован метод математической статистики, где  $K_{ЭГ}$  – средний балл в ЭГ, а  $K_{КГ}$  – средний балл в КГ (2).

$$K = \frac{K_{ЭГ}}{K_{КГ}} = \frac{13,4}{11,6} = 1,15 \quad (2)$$

$K > 1$  является основанием для выводов, что реализация разработанной системы упражнений прошла успешно. После проведенной контрольной техники чтения  $K$  составил 1,15 единиц, что подтверждает успешность реализации предложенной системы упражнений.

Таким образом, гипотеза о том, что процесс формирования фонетических навыков чтения будет протекать успешнее, если в процессе обучения использовать разработанную нами методику, подтвердилась на практике.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Опытно-экспериментальное обучение проводилось на базе МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинска» и осуществлялось в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. В эксперименте принимали участие ученики 9-4 класса в возрасте 14-15 лет. Внутри данного класса были определены экспериментальная и контрольная группы на основании итоговых оценок обучающихся за предыдущий год.

Были также назначены условия опытно-экспериментального обучения: две группы обучающихся примерно одной возрастной категории с одинаковым уровнем сформированности фонетических навыков, которые осваивали одну и ту же школьную программу, но при изучении фонетического материала чтения в экспериментальной группе применялась разработанная нами системой упражнений, а в контрольной группе процесс обучение осуществлялся по традиционной методике.

Начальные и итоговые уровни сформированности фонетических навыков чтения у обучающихся ЭГ и КГ групп определялись с помощью схожих контрольных текстов. Результаты констатирующего этапа выявили необходимость в применении дополнительной системы упражнений для развития соответствующего навыка.

Вычислив коэффициент эффективности нашей опытно-экспериментальной работы, мы сделали следующий вывод: апробированная система упражнений способствовала развитию фонетических навыков чтения у обучающихся ЭГ, что дает основания для подтверждения выдвинутой нами гипотезы – формирование фонетических навыков чтения на старшем этапе средней школы. Разработанная и эффективно примененная нами система упражнений дала возможность обучающимся повысить свой уровень сформированности фонетических навыков чтения.

Поставленная цель нашей опытно-экспериментальной работы была успешно достигнута, установленные задачи были осуществлены в полной мере, и выдвинутая гипотеза была подтверждена с помощью эксперимента.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показывают анализы результатов ЕГЭ и опросы учителей, к сожалению, в настоящее время уделяется мало внимания на формирование фонетических навыков чтения у обучающихся в средней школе. Как следствие не сформированность данных навыков отражается в неспособности учеников овладеть межкультурным общением и коммуникацией. Чтение – это рецептивный вид деятельности, который заключается в восприятии и переработки читающимся объективно существующего текста как его содержания, так и его фонетической оболочки. Процесс чтения состоит из механизмов восприятия печатного кода и механизмов активной переработки читаемого. Именно эти механизмы обеспечивают понимание и осмысление содержания печатного текста. Чтение всегда целенаправленно, и в процессе восприятия графического кода человек выполняет определенные задачи в зависимости от конкретной цели в конкретный момент чтения. Данный факт стал одним из оснований для деления чтения на следующие виды: ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое.

Формирование фонетических навыков чтения – один из главных аспектов чтения вслух. Способность правильно ассоциировать звуки с соответствующими им значением и воспроизводить эти звуки, а также ритмико-интонационные контуры фраз и предложений способствуют становлению правильного английского произношения. В процессе формирования фонетических навыков следует помнить о том, что обучение иностранным языкам направлено на проявление коммуникативных функций языка, то есть применения сформированных навыков и умений при общении на иностранном языке.

При формировании любых навыков обучающиеся сталкиваются с различными трудностями. Что касается фонетические навыки чтения, то методисты выделяют такие трудности, как артикуляционные, позиционные,

акустические, внутриязыковые и межъязыковые трудности, а также трудности, связанные с овладением правил чтения и исключениями из этих правил. Произношение на сегодняшний день является одним из самых недооценённых навыков, необходимый любому обучающемуся, чтобы грамотно и красиво разговаривать на иностранном языке и понимать то, что он говорит. Одной из отличительных особенностей английской речи является ее непрерывность и отсутствию явных границ между словами, то есть речь сливается в единый поток звуков. Для того чтобы речь была понятна, следует знать, как правильно делить этот звуковой поток на смысловые отрезки. При овладении слитной речью (connected speech) обучающиеся формируют навыки, помогающие им правильно воспринимать и воспроизводить английскую речь при чтении и говорении.

Таким образом, при формировании и развитии фонетических навыков и при преодолении трудностей, возникающих при воспроизведении иностранных текстов во время чтения, необходимы упражнения, которые направлены на преодоление этих трудностей, препятствующих совершенствованию чтения на иностранном языке, и на формирование необходимых для этого фонетических навыков и умений.

После анализа психологической и методической литературы нами была разработана система упражнений, обеспечивающая успешное развитие фонетических навыков чтения. Данная система насчитывает 9 упражнений разного типа. Реализация этой системы упражнений проходила в четыре этапа: мотивационный, ориентировочно-подготовительный, стереотипирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный. Система разработана с учетом всех основных признаков, характерные любому упражнению: наличие цели, соответствие действий с конкретной целью, указание на способ выполнения действия, наличие материальных средств и определенной структуры и т.д. Для апробации системы упражнений было проведено опытно-экспериментальное обучение на базе МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинска», в ходе которого были решены поставленные

исследованием задачи и подтверждена гипотеза исследования о более успешном протекании процесса формирования фонетических навыков чтения с применением разработанной системы упражнений.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Антипова, А.М. Система английской речевой интонации: Учеб. пособие для вузов / А.М. Антипова. – Москва : высш. школа, 1979. – 131 с.
4. Афанасьева, О.В. Английский язык : учеб. для IX кл. шк. с углубл. изучением англ. язю, лицеев и гимназий. – 2-е изд., испр. и доп. / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – Москва : Просвещение, 2007. – 239 с.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М : Советская энциклопедия, 1969. – 606 с.
6. Белая, Н. Н. Роль фонетической зарядки на уроках английского языка / Н. Н. Белая. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 15 (149). — С. 550-552. — URL: <https://moluch.ru/archive/149/41516/> (дата обращения: 10.05.2021).
7. Бочина М.Г. Особенности развития учеников среднего школьного возраста (10-15 лет) // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. №36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-uchenikov-srednego-shkolnogo-vozrasta-10-15-let-1> (дата обращения: 15.05.2021).
8. Вербицкая, М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по иностранным языкам / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, И.В. Трещина. – Москва : ФИПИ, 2020. – 38 с.
9. Единые требования к оцениванию по английскому языку. Формы контроля и критерии выставления оценки [Текст]. - – Москва : Приор, [2012]. – 17 с.



10. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. / Т.В. Жеребило. – Назрань : ООО "Пилигрим", 2010. – 486 с.
11. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с.
12. И. Н. Кошелева Обучение английскому произношению: современные тенденции в зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. №5 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-angliyskomu-proiznosheniyu-sovremennye-tendentsii-v-zarubezhnyh-issledovaniyah> (дата обращения: 17.05.2021).
13. Иванова, Т.В. Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть II. / Т.В. Иванова, И.А. Сухова. – Уфа : Издательство БГПУ, 2013. – 102 с.
14. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. / В.А. Ковшиков, В.П. Пухов. – Москва : Астрель, 2007. – 303 с.
15. Кочевых Н. В. Потенциал использования джазовых чантов на уроках английского языка для формирования универсальных учебных действий // Lingua mobilis. 2013. №6 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-dzhazovyh-chantov-na-urokah-angliyskogo-yazyka-dlya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 17.05.2021).
16. Левина, М.Д. Еще к вопросу о роли чтения // Иностранные языки в школе. / М.Д. Левина. – Москва : Просвещение, 2010. – 25 с.
17. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики.— 3-е изд. / А.Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та., 1972. – 575 с.
18. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения иностранному языку: Гл. VII. Формирование произносительных навыков. / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Просвещение, 1990. – 223 с.

19. Миролубов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. / А.А. Миролубов. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
20. Миролубов, А.А. Специфика обучения грамматике и фонетике иностранного языка. / А.А. Миролубов. – Москва : МИОО, 2005. – 43 с.
21. Миролубов, А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. / А.А. Миролубов, А.Д. Климентенко. – Москва : Педагогика, 1981. – 456 с.
22. Морозова, Н.Г. О понимании текста / Н.Г. Морозова. – Москва : Известия АПН РСФСР. - Вып. 7., 1947. – 191-239 с.
23. Мукушев, Б.А. Проблема формирования мировоззрения личности / Б.А. Мукушев. – Москва : Вестник высшей школы - №5, 2010. – 21-29 с.
24. Мусаелян И.Ф. Понятие «Система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sistema-uprazhneniy-i-popytki-ee-usovershenstvovaniya-v-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 17.05.2021)
25. Мусаелян Инесса Феликсовна О некоторых проблемах классификации системы упражнений в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-klassifikatsii-sistemy-uprazhneniy-v-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 17.05.2021)
26. Основные виды и типы фонетической зарядки на уроке английского языка в условиях введения ФГОС ООО // Образовательная социальная сеть nsportal.ru URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye->

yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2020/11/06/typy-i-vidy-foneticheskoy-zaryadki-na (дата обращения: 15.05.2021).

27. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Рус.яз., 1989. – 276 с.

28. Пешкова, Е.В. Чант- как уникальное средство усвоения учебного материала на уроках английского языка. - Текст : непосредственный / Е.В. Пешкова. – Москва : Молодой ученый, 2020. - №8 (298). – 118-120 с.

29. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" 10 февраля 2011 // Гарант.ру URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 13.10.2020).

30. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с.

31. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.

32. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 713 с.

33. Соколов, А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста / А.Н. Соколов. – Москва : Известия АПН РСФСР. - Вып. 7, 1947. – 163-190 с.

34. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. / Е.Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с.

35. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс лекций / Е.Н. Соловова. – Москва : АСТ, 2010. – 272 с.

36. Солонцова, Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс. Часть I. / Л.П. Солонцова. – Москва : Павлодар: ПГПИ, 2009. – 238 с.
37. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур. / С.Г. Тер-Минасова. – Москва : АСТ-Астрель-Хранитель, 2007. – 287 с.
38. Третьяк, О.В. Фонетические игры на уроках английского языка: учебно-метод. пособие / О.В. Третьяк. – Оренбург : Концептуал, 2013. – 105 с.
39. Федотова, Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. / Н.Л. Федотова. – СПб. : Златоуст, 2016. – 192 с.
40. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. / В.М. Филатов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 441 с.
41. Фоломкина С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: Автореф. дис. док. пед. наук [Текст]. – М., 1974. – 64 с.
42. Фоломкина, С.К. Текст в обучении иностранным языкам / С.К. Фоломкина. – Москва : Иностранный язык в школе, 1985. – 207 с.
43. Хомутова А. А. Коммуникативно-комплексный подход к формированию фонологической компетенции // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2007. №15 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-kompleksnyu-podhod-k-formirovaniyu-fonologicheskoy-kompetentsii> (дата обращения: 15.05.2021).
44. Шамо́в, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / А.Н. Шамо́в. – Москва : АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008. – 253 с.
45. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр.

яз.» - 2-е изд., дораб. / С.Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.

46. Шкляева Н.Н. Обучение чтению и письму на английском языке учащихся V класса средней школы (на материале экспериментальных пособий): автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук: Минск, 1971. – 20 с.

47. Шубин Э.П., Н.Н. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. / Н.Н. Шубин Э.П.. – Москва : Учпедгизм, 1963. – 191 с.

48. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2010. – 480 с.

49. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Д.Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2001. – 118 с.

50. Graham, C. Jazz Chants for children: Teacher's Edition / C. Graham. – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 84 с.

51. Underhill, A. Sound foundations. Learning and teaching pronunciation / A. Underhill / A. Underhill. – Oxford : Macmillan Publishers Limited, 2005. – 210 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Нулевой срез для определения уровня сформированности фонетических навыков у учеников КГ и ЭГ на констатирующем этапе

The lifestyle that we enjoy today is a result of countless ideas and inventions, which have taken many centuries of man's history to develop. The first great idea that started man on the road to his great achievements was when a caveman picked up a heavy stone to help him. The use of fire was another step without which no subsequent development would have been possible. But once man had learned to make and use fire, it was only a short step to discovering the use of metals. Another great move towards modern technology was the invention of the wheel by some unknown prehistoric genius.

Man had efficient metal weapons and was able to hunt large animals for food. Gradually, he learned to capture and tame some of the creatures, so that he could keep his food nearby until it was needed. Man also discovered how to plant crops, gathering seed from wild plants, which he knew to be useful. Once farming was established, it did not take man long to make special tools for breaking up the ground, and later he began to use the help of domestic animals in pulling his primitive plough.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Итоговый срез для определения уровня сформированности фонетических навыков у учеников КГ и ЭГ на обобщающем этапе

People saw the first real films in Kinetoscope machines. You put a coin in a slot and looked through a hole. You could see a film which lasted about 15 seconds. Later, people went to the cinema to see films. The first films were black and white. They were silent: the actors and actresses did not speak and there was no music. Sometimes a person played the piano in the cinema while you were watching the film. Perhaps the most famous actor in silent films was Charlie Chaplin. Everybody liked this little man with his black hat, old coat, baggy trousers, big old shoes and his walking stick. Talking films started in 1927. People thought these films were wonderful and many people went to the cinema to see and hear them. The first color film appeared in 1935. Color films were expensive and difficult to make so lots of films were still made in black and white. The first long cartoon film was Walt Disney's Snow White and the Seven Dwarfs. It was in color with words and music. People first saw it in 1937 and you can still see it today.