МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический факультет	Кафедра «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков»
Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»	Профиль подготовки «Английский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему
«Лингвострановедческий аспект обучения фонетике английского языка на старшем этапе средней общеобразовательной школы»

Студент Еремеева Анастасия Вячеславовна

Руководитель к.ф.н., доцент Морозова Е.Н.

Нормоконтролёр к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от_____№)

Заведующий кафедрой к.и.н., доцент Алешина Е.Ю.

*Работа защищена с отметкой*_____(протокол заседания ГЭК от___№_____)

Секретарь ГЭК _____

Пенза 2017

Содержание

Введение……...…3
Глава 1. Фонетические особенности вариантов английского языка…….....5
1.1 Историко-географический аспект развития британского английского языка……..….5
1.2 Формирование произносительных норм английского языка……..….9
1.3 Сравнение фонетических особенностей британского и американского вариантов английского языка……..…..16
Глава 2. Лингвострановедческий аспект обучения фонетике в старших классах общеобразовательной школы…….……..……...22
2.1 Понятие коммуникативной компетенции…….……..…...22
2.2 Особенности формирования и совершенствования фонетических навыков у обучающихся старших классов…..…….……..…..…29
2.3 Лингвострановедческий аспект обучения как способ повышения мотивации обучающихся…….……..……...39
2.4 Формирование мотивации к изучению фонетического аспекта английского языка в старших классах посредством внеклассного мероприятия лингвострановедческой тематики..……..……..…..44
Заключение…….....49
Список использованной литературы…….…….52
Приложение 1……..……...55
Приложение 2……..……...56

Введение

На современном этапе развития нашего общества значимость изучения иностранного языка возрастает, возрастает потребность в овладении иностранным языком как средством общения.

Начиная с 90-х годов, все большее значение приобретают элементы лингвострановедения, вводимые в курс обучения иностранному языку в средней школе.

Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка лишь как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка.

Также, стоит отметить, что все большую популярность набирает американский вариант английского языка в силу процесса глобализации. Особую сложность для учеников российских школ представляет американский вариант произношения английского языка. Ученикам необходимо понимать не только своего учителя и друг друга, но и разные акценты носителей языка. На данный момент наиболее популярны британский и американский варианты произношения английского языка, и наиболее целесообразно рассматривать их в сравнении.

В практическом плане лингвострановедческий аспект направлен на реализацию конечных целей обучения иностранному языку, а именно, на обучение общению. Подготовить же учащихся к иноязычному общению, сформировать коммуникативную способность без привития им норм адекватного речевого поведения и в отрыве от знаний ими невозможно. Это определяет важность и **актуальность** вопросов, связанных с разработкой лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку в старшей школе.

Цель исследования: изучить использование лингвострановедческого аспекта как фактора повышения мотивации к изучению фонетики английского

языка в старших классах.

Исходя из выше сказанного, **объектом** нашего исследования является процесс обучения фонетическому аспекту речи в старших классах средней общеобразовательной школы.

Предметом исследования – использование лингвострановедческого аспекта как фактора повышения мотивации к изучению фонетики английского языка в старших классах.

В задачи исследования входит:

– изучить историко-географический аспект развития британского английского языка;

– выявить особенности формирования произносительных норм английского языка;

– дать сравнительную характеристику вариантов произношения английского языка;

– изучить особенности формирования и совершенствования фонетических навыков английского языка и их роль в формировании коммуникативной компетенции у обучающихся;

– выявить основные особенности формирования и совершенствования фонетических навыков английского языка у обучающихся старшей школы;

– рассмотреть лингвострановедческий аспект обучения как способ повышения мотивации обучающихся;

– изучить особенности формирования мотивации к изучению фонетического аспекта английского языка в старших классах посредством внеклассного мероприятия лингвострановедческой тематики.

Методы исследования: теоретический анализ научно-методической литературы, эмпирический метод сравнения британского и американского вариантов произношения английского языка.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при проведении мероприятий лингвострановедческой тематики на старшем этапе общеобразовательной

школы.

Структура работы:

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и двух приложений.

В **первой главе** рассмотрены фонетические особенности вариантов английского языка.

Вторая глава работы посвящена лингвострановедческому аспекту в обучении фонетики в старших классах общеобразовательной школы как способу мотивации учащихся.

В заключении изложены выводы об особенностях преподавания фонетики в старших классах в рамках лингвострановедческого аспекта.

В **приложении 1** находится схема социальных произносительных вариантов английского языка.

В **приложении 2** изложено внеклассное мероприятие на тему «British vs American Pronunciation».

Глава 1. Фонетические особенности вариантов английского языка

1.1 Историко-географический аспект развития британского английского языка

История происхождения английского языка уходит далеко в прошлое. Как известно, в первом тысячелетии нашей эры Британию населяли кельты (галлы) – древние индоевропейские племена. Большую часть Британских островов завоевали римляне, а к V-VI векам нашей эры Британию подчинили себе англосаксы. Однако несколько областей добровольно остались не захваченными (Горная Шотландия, Ирландия, Уэллс, Корноулл). Именно в этих областях сохранились местные языки, такие как валлийский и галльский, которые современные ученые объединяют одним названием – кельтские.

В VII-X веках нашей эры окончательно образовалась англо-саксонская народность, которая впитала в себя и элементы культуры кельтов. Затем в Британию пришли скандинавы (викинги), которые говорили на древнеисландском языке. Позже, в 1066 году, земли Англии были завоеваны французами. Впоследствии язык и культура англосаксов смешались с датчанами, норвежцами и французами – отсюда и берут начало английские народности.

Завоевание Англии французами сильно сказалось на языке, на котором говорили в то время британцы. Более того, почти два тысячелетия французский язык был языком, на котором разговаривали только английские аристократы, в то время как английский язык был распространен только среди простых людей. Безусловно, это вскоре привело к тому, что в лексике английского языка стремительно появилось множество французских выражений, и словарь языка уже включал в себя в два раза больше слов. Известно, что лексика английского языка разделилась надвое: в ней наряду со словами германского происхождения употреблялась французская лексика. Не исключено, что это достаточно явственно ощущается и сегодня.

Результатом использования двух языков на сегодняшний день является то, что в английском языке существует много слов-синонимов, которые одинаковы по значению, но разные по звучанию. Например, слова овца – sheep, корова – cow – слова германского происхождения, а mutton – баранина и beef – говядина – французского. Неудивительно, что основой английского осталась лексика англосаксонского языка [1, с.25].

С XIV века в Британии английский язык приобретает статус государственного. Также, английский язык тогда часто использовался в юриспруденции, на английском языке преподавали в учебных заведениях и выпускали литературу.

В то время, когда начались массовые переселения британцев в Америку, английский язык снова претерпевал изменения в разных направлениях: он, то изменялся, то сохранял свои британские корни.

Три века назад существовал только один вариант английского языка. На нем говорили жители Британии. Но история не стояла на месте. И в XVII-XIX веках английские путешественники самостоятельно открыли много новых земель, которые впоследствии заселялись англичанами или становились колониями Великобритании. Это были острова Новой Зеландии, Индия, страны Азии и Африки, Австралия и Америка. Британский английский язык начал распространяться по миру. В каждом регионе язык эволюционировал и стремительно развивался, обогащалась его лексика, фонетика и орфография.

Эмигранты возвращались на родину, привозя с собой новые технологии, товары и измененный в той или иной мере язык [7, с.54].

Подводя итоги и пытаясь разобраться, что же представляет собой в настоящее время британский английский язык, нужно отметить несколько моментов.

Первое, на чем нужно остановиться, это тот факт, что сегодня британский английский язык лишен однородности, а второе – это то, что он совершенно не похож на тот английский язык, который существовал три столетия назад.

Рассматривая современный английский язык, можно официально выделить в нем три типа: received pronunciation или BBC English – язык средств массовой информации, стандарт, принятый в Великобритании, conservative – консервативный тип языка, на котором говорят в парламенте и свободно общаются члены королевской семьи и – язык, на котором разговаривает молодежь, он обычно носит название продвинутого английского.

Третий тип языка – продвинутый – являясь языком молодежи, он активно меняется. Именно в него постоянно вносятся слова из других языков и элементы культуры других стран. Advanced English претерпевает в большей степени, чем другие типы языка тенденцию к упрощению. Таким образом, меняется лексика британского английского, появляются названия новых явлений, возникающих в жизни, а названия старых, уже существующих, изменяется [16, с.131].

Если говорить о фонетике британского английского языка, то нужно отметить, что эта его часть изменилась больше, чем все остальные части. Различия диалектов языка заключается в их фонетике. Например, слово «любовь» – «love» звучит по-разному на разных диалектах английского языка: на британском диалекте – [lʌv], на шотландском – [luv], а на ирландском – [liv]. Таких примеров неисчислимое множество [37, с. 109].

В американском варианте английского языка можно выделить три основных диалекта, которые используют в общении жители Северной Америки (северный диалект), Южной Америки (южный диалект) и Центральной Америки (центральный диалект). Само собой разумеется, что каждый из этих диалектов делится на субдиалекты. Неудивительно, что южный диалект сильно отличается от других, он является основой, сущностью произношения, принятого в американском английском языке. Можно сказать, к классическому британскому английскому языку ближе всего северный диалект. Кроме того, на нем свободно разговаривают жители восточного побережья. Именно сюда в годы эмиграции переселились выходцы из Великобритании.

Если говорить об Объединенном Королевстве, то здесь также имеют место различные диалекты, характерные для той или иной области. Таким образом, выделяют: ирландский, валлийский, шотландский, юго-восточный и юго-западный, центральный и северный диалекты.

Ближе всего к классическому английскому языку язык, на котором свободно общаются в Новой Зеландии, Австралии и Ирландии. Дело в том, что эти страны достаточно изолированы, с географической точки зрения, от других стран. Именно поэтому английский язык в них сильно не изменился – влияние на него языков и культуры других стран было ограничено. Другими словами, основные отличия диалектов этих стран состоит не столько в самой фонетике, как в мелодике языка. По всей вероятности слова произносятся ровнее, межзубный звук th- заменяется обычным, и т.д. Помимо этого, ирландский диалект, в основу которого лег кельтский язык, который более музыкален, благозвучен. В нем присутствуют нейтральные гласные звуки между согласными (это касается произношения). Поэтому ритм австралийского диалекта более медленный, он лишен бурных интонаций.

Что же касается американского английского языка, то можно сказать, что в Америке окончательно образовался свой, совершенно новый язык. Именно здесь британский английский язык сильно изменился. Новшества были введены в фонетику, лексику и даже в грамматику, самую устойчивую часть языка. Как правило, сегодня американский английский принято называть упрощенным вариантом британского английского [21, с.63].

История становления современного английского языка длилась столетиями. Особенно язык менялся в области фонетики. Но уже в начале XX столетия английский язык стал языком международного общения. Выяснилось, что и уже тогда был высоко поднят вопрос об усовершенствовании преподавания языка, которое включало бы в себя выработку определенных признаков и средств, которые бы позволили с наибольшей эффективностью изучать язык.

1.2 Формирование произносительных норм английского языка

Прежде чем рассматривать формирование британской произносительной нормы, необходимо разобраться в сущности данного понятия. Под произносительной или орфоэпической нормой понимается некий эталон, некая норма реализации в речи тех или иных фонологических моделей слов, то есть план выражения слова как языкового знака и основной единицы языка [6, с.43].

Процесс формирования произносительной нормы английского языка в Британии был очень длительным, длился в течение XVI-XVIII веков. В основу английского литературного произношения был положен Лондонский диалект, поскольку Лондон был политической, культурной и экономической столицей.

На формирование и завершение процесса создания английского литературного произношения (RP- Received Pronunciation) оказали влияние три важных события:

- 1477 – появление в Англии первого печатного труда (У.Кэкстон)
- большая просветительская роль двух крупных университетов, находящихся в 60-мильной зоне от Лондона
- появление книг по риторике и расцвет литературы [16, с.32].

Однако с самого начала британская орфоэпическая норма возникла не только как региональный диалект (южно-английский), но как социальный, Социолект – определенной группы носителей языка – Королевской семьи, Двора, преподавателей Оксфорда и Кембриджа и т.д.

Согласно современным социолингвистическим концепциям, которые мы разделяем, социум следует рассматривать как многомерное пространство, в котором индивиды-носители языка классифицируются в зависимости от их возраста, места рождения и воспитания, социальной и профессиональной принадлежности, пола. Однако при этом каждый говорящий так же важен в социолингвистике, как важна отдельная клетка в биологии. Произношение

человека – важнейшая его характеристика, источник информации о его социальном статусе, образовании, происхождении и т.д.

Общеизвестно, что в Британии, на основе лишь произношения говорящего, слушающий обычно делает выводы о его образованности, политических симпатиях, его надежности как делового партнера, и даже – о его внешней привлекательности. Существуют, как было установлено, такие ситуации общения, когда более благоприятное впечатление на аудиторию производят менее престижные произносительные варианты – региональные.

Важное место в понятийном аппарате фонетики и социофонетики занимает вопрос о региональных и социальных диалектах. Из истории формирования английского литературного языка хорошо известно, что некогда южно-английский региональный диалект стал постепенно надрегиональным социально-престижным диалектом, который «тиражировался» через систему частных школ и университетов, сценическую и дикторскую речь.

Особенностью Британии является отсутствие региональных характеристик в речи представителей высших слоев социальной иерархии, в то время как в США, например, в их речи, часто можно услышать региональный акцент. Арканзасский акцент был заметен в речи экс-президента США Б. Клинтона; он нередко пародировался его противниками. Во время предвыборной кампании 2000 года критики кандидата в президенты Дж.Буша-младшего неоднократно обращали внимание на его специфическое южное произношение и частое отклонение в речи от лексических и грамматических стандартов [5, с.176].

Произносительные характеристики речи выполняют очень важную социальную роль. Как уже отмечалось, именно произношение используется для идентификации социального положения говорящего, его профессиональной принадлежности. П. Траджиллом были описаны многочисленные случаи «надевания акцента»: лондонцами – шотландского, белыми подростками – креольского, участниками британских поп-групп и диск-жокеями – псевдо-американского.

Дж. Уэллз пишет в своей монографии об информанте, говорящем на кокни, который мог имитировать безупречное произношение представителей высших слоев общества, если они были персонажами рассказываемых им шуток. Однако именно произношение отражает принадлежность говорящего к постоянной социальной группе, в то время как синтаксис выступает в качестве элемента когезии в обществе, а лексика – его социальной неоднородности [23, с.210].

Зарубежная социофонетика, одна из отраслей социолингвистики, обычно трактует социальную вариативность современного английского произношения в собственных терминах (см. приложение 1). Гиперлект трактуется как самое престижное, но консервативное произношение, характерное для представителей высших социальных слоев, закрытых языковых сообществ. Под акролектом понимают распространенное стандартное, наиболее «правильное» произношение, то есть RP (Received Pronunciation).

Самая распространенная популярная форма произношения, типичная для креолезированных языков, для не очень образованных пожилых людей, называется базилектом. Промежуточное положение между двумя этими социальными диалектами занимает мезолект, распространенность которого, благодаря СМИ и росту образования населения, постоянно увеличивается. Наибольшая степень приближения к RP (при сохранении некоторых диалектных особенностей произношения) трактуется как паралект.

Приведенная в приложении 1 схема социальных произносительных различий наглядно демонстрирует как отсутствие жестких границ между различными типами акцентов, так и изменчивость критериев принадлежности к определенному типу произношения. Так, по мнению Дж. Уэллза, нельзя более рассматривать термины Received Pronunciation и BBC Pronunciation как синонимичные для обозначения стандартного, эталонного британского произношения, поскольку в условиях большей общественной толерантности и демократичности по отношению к произносительным стандартам, в том числе, в эфире, в настоящее проводится политика лояльного отношения к дикторам с

региональными произносительными особенностями. Следовательно, дикторское произношение по своим характеристикам стало ближе к паралекту, чем к акролекту.

К паралекту относится и привлекающий сегодня особое внимание ученых тип произношения, описанный Дж. Уэллзом как «популярное лондонское произношение», но трактуемый сейчас как Estuary English – юго-восточное произношение, получившее в последнее время широкое распространение.

К наиболее ярким произносительным особенностям ЕЕ относятся, кроме ряда просодических характеристик:

- вокализация
- гортанная смычная в определенном консонантном окружении
- ассимиляция по месту и способу образования на стыке согласных t+j d+j что приводит к появлению tʒuː, dʒuː-образных произнесений (в словах типа duke, reduce, tune ,etc)

Как известно, ЕЕ – не единственный фактор, который способствует «размыванию» RP. Наблюдение британских фонетистов над произносительным узусом представителей различных социальных групп позволило выделить в нем целый ряд региональных произносительных особенностей:

- /g/ на конце слов типа thing, sing;
- дифтонг вместо монофтонга в словах типа four, pour;
- монофтонгизация некоторых дифтонгов (в словах типа periodic, purity) [4, с.174].

В начале 70-х годов XX века А. Гимсон, отмечая неоднородность стандартного британского произношения, выделил три его основные разновидности:

1) Conservative
2) General
3) Advanced [40, с.206]

В начале 80-х годов XX века Дж. Уэллс описал уже десять разновидностей RP, которое стало более демократичным и доступным – через СМИ, образование и т.д.

Значительным вкладом в исследование социолингвистической обусловленности фоновариантов явились данные нескольких опросов англоязычного населения Великобритании и США: почтового анкетирования 275 носителей британского варианта английского языка, проведенного в 1988 г. Дж. Уэллзом; почтового анкетирования 400 американцев, проведенного Ю. Шитара в 1993 г. и опроса 1.932 британцев с помощью электронной почты или через Интернет, осуществленного Дж. Уэллзом в 1998 г. при подготовке 2-го издания Longman Pronunciation Dictionary (LPD-2000).

При анализе данных, полученных от информантов, учитывались такие критерии, как возраст, место жительства, профессия, образование и др. Эти опросы помогли выявить современную динамику произносительной нормы в британском и американском английском, установить степень их взаимовлияния, определить основные произносительные тенденции среди разных социальных групп и, главное, оперативно отразить полученные результаты в словарях. Причем, не только посредством последовательности расстановки приводимых вариантов в словарной статье, но и при помощи специальной нотации, схем, графиков, помет и авторских комментариев.

Следует обратить особое внимание на то, объектом лексикографической параметризации в произносительном словаре Дж. Уэллза LPD-2000 стало произношение всех возрастных категорий образованных носителей английского языка, в то время как при подготовке 14-го издания EPD Д. Джоунза (1977г.) А. Гимсон ориентировался на орфоэпические характеристики речи, типичные для среднего (а не старшего, как было в прежних изданиях словаря Д. Джоунза) поколения англичан. Известный фонетист считал невозможным ориентироваться при этом на произношение молодых носителей британского варианта английского языка, считая его неустойчивым, подверженным влиянию региональных и социальных диалектов. Учет возраста

информантов позволил Дж. Уэллзу, как это когда-то было сделал У. Лабов, получить количественные характеристики о распространенности фоновариантов в речи представителей различных поколений, применить при обработке массива данных статистические методы анализа, наглядно представить их [6, с.78].

Выбранный Дж. Уэллзом подход к отражению в новом издании словаря широкого произносительного спектра дает возможность фонетистам получить ответы на целый ряд актуальных лингвистических вопросов. Например, насколько велико в настоящее время влияние написания на традиционное произношение некоторых слов (проблема spelling pronunciation)? Какие новые заимствования имеют ассимилированный вариант произношения, и в каких возрастных и профессиональных группах сохраняется их произнесение, приближенное к оригиналу?

В словаре можно найти информацию и о таких формах произношения ряда слов, которые называются в социолингвистике overt prestige. Под ними понимают наиболее престижные произносительные варианты, обычно старомодные, распространенные среди высших социальных слоев или связанные с определенной профессиональной принадлежностью говорящего – врача, преподавателя, юриста, англиканского священника, армейского офицера.

Термин overt prestige, наоборот, указывает на низкую престижность той или иной произносительной формы, имеющей черты локального акцента. Подобные варианты помечаются в LPD-2000 специальным предупредительным знаком _!_. Ими отмечаются, как правило, просторечные варианты, распространенные некорректные произносительные формы заимствований, имен собственных, слов в которых написание не соответствует их произношению, нарушения в акцентуации слов.

Таким образом, впервые в практике составления современных орфоэпических словарей в них вносятся, в сопровождении запретительных знаков, широко распространенные, но некорректные произносительные

варианты, указывающие на малообразованность человека, их употребляющего [7, с.162].

Типичные для паралекта формы произношения (“almost – RP – but-not-quite”) помечаются специальным знаком (§). Именно они наиболее многочисленны в словарных статьях анализируемого лексикографического произведения и очень информативны, отражая широкий спектр вариантности в современном британском произношении с учетом социальной стратификации языка и внутрисистемных факторов варьирования. Такой подход свидетельствует о признании динамического характера британской произносительной нормы, ее неоднородности даже среди образованных носителей английского языка, принадлежащих к одной социальной группе, а также о стремлении Дж.Уэллза зафиксировать живое фонетическое состояние английского языка (“to portray the current state of the English language”) [19, с.59].

В США, как полагают многие исследователи, нет единого произносительного стандарта, поскольку территория этой страны заселялась в разное время представителями разных языков и культур. Однако некоторые лингвисты считают, что существует условный стандарт GA – General American, на котором говорят приблизительно 80 млн. человек. Этот тип произношения не имеет явно выраженных западных, южных и северных особенностей и свободен от диалектных особенностей черного или испано-говорящего населения страны. Он популярен на радио и ТВ (“Network English”).

Особенности американского произношения – не инновация, а реликт: в США, Новая Англия, Бостон сохранилось то произношение, которое было в Англии до выезда первых поселенцев в США [5, с.127].

Под произносительной или орфоэпической нормой понимается некий эталон, некая норма реализации в речи тех или иных фонологических моделей слов, то есть план выражения слова как языкового знака и основной единицы языка. Процесс формирования произносительной нормы английского языка в Британии был очень длительным. В результате сформировались такие

произносительные нормы, обозначающиеся терминами Received Pronunciation и BBC Pronunciation как синонимичные для обозначения стандартного, эталонного британского произношения. Для обозначения стандартного американского произношения используется термин General American. Также, необходимо отметить, про произносительные нормы английского языка продолжают меняться и формироваться.

1.3 Сравнение фонетических особенностей британского и американского вариантов английского языка

Характеристику фонетических различий между американским и британским вариантами литературного английского языка можно начать с описания различий в области вокализма, где различительные элементы обоих вариантов выделяются наиболее рельефно. Прежде всего, необходимо определить общий характер различий в этой области. В чисто практических целях можно принять за эталон систему гласных британского варианта, которая достаточно подробно описана в научной литературе и поэтому не требует детальной характеристики.

Гласные переднего ряда занимают, по существу, такое же положение в координатной сетке гласных, как шипящие согласные звуки BE. В американском варианте произношения английского языка точно так же, как в и в британском варианте, обнаруживается тенденция к дифтонгизации. Гласный [e], в отличие от британского варианта, используется лишь в качестве первого элемента дифтонга [ei]. В качестве чистого монофтонга в AE используется [i], т.е. более широкий гласный, который иногда слышится и в британском варианте [38, с. 21].

Дифтонг отличается от соответствующего звука в британском варианте лишь степенью дифтонгизации. У многих американцев наблюдается почти

полная монофтонгизация этого гласного, главным образом, в безударных слогах [37, с.41].

При прочих равных условиях неслоговой элемент [ei] слышится отчетливее перед звонкими согласными и в конечной позиции. В Англии монофтонгальный [e:] слышится лишь в диалектной речи (в североанглийских и шотландских диалектах) [39, с.101].

Гласный [a], который в литературном английском произношении фигурирует только в качестве первого элемента дифтонгов [ai] и [au], в некоторых районах США (главным образом, в Новой Англии) образует монофтонг, используемый в словах типа ask, half, path, can't (но не cant), aunt (но не ant). В индивидуальном «гиперкорректном» произношении некоторых американцев [a] представляет собой сознательную имитацию «бостонского акцента». При этом оно свободно чередуется с [æ], используемым в аналогичных позициях в более непринужденном, бытовом общении (informal speech). В Англии монофтонг [a] встречается лишь в диалектах на севере страны.

Дифтонг [ai] обнаруживает некоторые региональные вариации. В большинстве районов страны его начальный элемент произносится так же, как и в Англии. Однако наряду с этим отмечается и произношение [ai] (главным образом, в районе Нью-Йорка). В некоторых районах юга в позиции перед глухим согласным в качестве первого элемента этого дифтонга используется узкая разновидность [a]. В некоторых южных штатах дифтонг [ai] подвергается полной монофтонгизации.

Дифтонг [au] также имеет несколько локальных разновидностей, различающихся по произношению начального элемента. Для большинства американцев характерно [ais] [38, с.27].

В отличие от британского [a:], который представляет собой гласный заднего ряда, американский [a] характеризуется как гласный среднего ряда. По высоте подъема эти звуки не отличаются друг от друга: оба они относятся к широкой разновидности низкого подъема. Второй особенностью

американского [a] является наличие у него двух разновидностей – долгого и краткого [a]. В большинстве региональных типов американского произношения краткое нелабиализованное [a] встречается в словах типа not, top, dock, nod, rob, т.е. там, где в RP используется краткое лабиализованное [ɔ]. В некоторых «безэрных» типах AE долгое и краткое [a] контрастируют в одинаковом фонетическом окружении (ср. cot [kat] и cart [ka:t]).

В региональных типах с предконсонантным [r] долгое [a:] встречается лишь в ограниченной группе слов (father, alms, palm и др.). Здесь долгое и краткое [a] противостоят друг другу в немногих минимальных парах типа bomb [bam] : balm [ba:m]. В некоторых районах Среднего Запада различие между этими звуками настолько незначительно, что фонетисты, ориентирующиеся на этот произносительный тип, транскрибируют их одинаково [a].

Что касается гласного [ɔ], то он встречается в AE значительно реже (главным образом, в восточной части Новой Англии и в Западной Пенсильвании). При этом он может в определенных позициях чередоваться с [a] и [æ].

Гласный [i] также отличается от соответствующего звука в BE, хотя и менее заметно, чем [a]. Его артикуляционные особенности в американском варианте характеризуются несколько большей вариативностью. Заметные колебания наблюдаются в высоте подъема (от широкой разновидности среднего до узкой разновидности низкого), долготе, степени лабиализации и напряженности [39, с.112].

Начальный элемент дифтонга [ou] заметно отличается в американском литературном произношении и может быть охарактеризован как гласный глубокого заднего ряда, тогда как в английском произношении этот звук значительно продвинут вперед и на слух ближе к [з:], чем к [ɔ:]. Кроме того, подобно [ei], [ou] отличается несколько меньшей степенью дифтонгизации: его конечный элемент в ряде районов слышится менее отчетливо, чем в BE. Тенденция к монофтонгизации проявляется, как правило, в зависимости от

просодических и позиционных условий и заметна перед глухими согласными (например, в coat и lifeboat) [37, с.48].

Также, будет целесообразным отметить некоторые особенности произношения согласных BE и AmE. Особое внимание стоит уделить произнесению согласной r. Звук [r] после гласного в конце слова и перед согласным произносится без дрожания языка. А именно, после гласных [a] [o] [i] например, в словах card, port, here большинство американских авторов считает, что ретрофлексный звук [r] артикулируется не одновременно с гласным, а после него. При этом некоторые из них характеризуют этот звук как ретрофлексный гласный [ə'], а другие как ретрофлексный сонант [r'] с несколько ослабленной артикуляцией. В тех случаях, когда этот звук следует за апикальными [t], [d], [s] американское [r] приобретает фрикативный оттенок, уподобляясь британскому в аналогичном окружении.

Звуки [i:], [o:], [u:] перед недрожащим [r'] произносятся с более высоким подъемом языка, чем в Англии; таким образом, hear произносится не [hiə], а [hi:r'], more - не [mo:], а [mo:r'], poor - не [puə] или [poə], [pu:], а [pu:r']. Напротив, [e:] большей частью звучит как [i:] и даже [æ:] или [a:] (например, care - [kæ:r'] или [ka:r']).

Также, характеризуя разницу в произнесении согласных британского и американского вариантов произношения английского языка, необходимо отметить, что согласный t в AmE достаточно слабо артикулируется и во многих случаях звучит как [d], например, в словах matter, water, party [37, с.61].

В области фонетики Американский Английский язык меньше отличается от Британского в произношении отдельных звуков, чем в ритме и мелодике речи. Разница в мелодике обусловлена тем, что в Американском Английском языке речь менее вариативна по высоте тона; мелодический контур в конце предложения в Американском Английском языке расходится с Британским. Ритмические различия сводятся в американской практике к тому, чтобы сохранять в словах с тремя и более слогами вторичное ударение, а безударные слоги произносить более отчетливо: ср. амер. e`xtrao`rdina`ry – брит. extr'o

`rdin'ry, амер. la`b'rato`ry – брит. la`b'rat'ry или labo`rat'ry, амер. se`creta`ry – брит. se`cret'ry [4, с.136].

Словесное ударение в английском языке может различаться по месту и степени выделенности слогов: ‘address, a’dult, ‘princess, de’tail, ‘magazine, ‘weekend (амер.); a’ddress, ‘adult, prin’cess, ‘detail, ‚maga’zine,,week’end (брит.). Группы слов с суффиксами – ary, – ory, – ery произносятся с одним ударением в Британском варианте: главному ударению на первом слоге сопутствует третичное (или второстепенное) ударение, которое предполагает размещение второго ударения после главного, что снижает степень выделенности относительно вторичного ударения, предшествующего главному: ‘dictionary, ‘ceremony, ‘strawberry (брит.); ‘dictio‚nary, ‘cere‚mony, ‘straw‚berry (амер.). В Американском Английском ударение падает на последний слог, но есть случаи дополнительного второстепенного ударения на первом слоге: амер. – ballet [bə’lei], cafe [kə’fei], garage [gə’ra:ʒ]; брит. – ballet [‘balei], cafe [‘kafei], garage [‘garɑ:(d)ʒ] [8, с.82].

Ритм американской речи благодаря большому числу второстепенных (или третичных) ударений в сочетании с относительно узким диапазоном является плавным и монотонным. Соотношение количества ударных и безударных слогов в Американском Английском – 1: 1, т.е. каждому ударному слогу соответствует безударный. В то время как в Британском Английском каждому ударному соответствует примерно два безударных.

Интонация американской речи создается регулярным повторением волнообразного мелодического рисунка: волнообразная, скользящая или ровная шкала в среднем диапазоне голоса с восходящим-нисходящим или ровно-восходящим завершением. Это производит эффект монотонной речи [4, с.129]. По сравнению с Британским Английским интонационный контур американской речи начинается на более низком уровне, но далее рисунок типично английский: происходит скольжение в каждой акцентной группе в пределах узкого диапазона. Терминальный тон содержит мелодический

максимум в форме восходяще-нисходящего или ровно-восходящего тона.80% мелодических контуров – сильноконечные, с тональным максимумом в конце:

Брит. – ‘What are you ‘going to,do about it?

Амер. – ‘What are you gonna ^do about it?

Однако утверждения в американской речи не всегда категоричны. Отмечается другая тенденция: употребление ровно-нисходящего тона, когда утверждение или специальный вопрос могли бы произноситься с нисходящим тоном: ‘What’s your, name? – ,Bradford [39, с.221].

Таким образом, произношение и интонация американского английского значительно отличаются от классического британского варианта. Различия наблюдаются в произношении гласных, например, многие дифтонги произносятся по-разному. Также, различается и произношение некоторых согласных, таких как r, t. Однако, больше всего различий между британским и американским произношением существует именно в интонации: ударение, ритм, мелодический рисунок значительно разнятся в этих двух вариантах английского языка.

В данной главе мы рассмотрели многовековую историю становления английского языка. Сегодня британский английский язык лишен однородности, он совершенно не похож на тот английский язык, который существовал три столетия назад.

Рассматривая современный английский язык, можно официально выделить в нем три типа: received pronunciation или BBC English – язык средств массовой информации, стандарт, принятый в Великобритании, conservative – консервативный тип языка, на котором говорят в парламенте и свободно общаются члены королевской семьи и – язык, на котором разговаривает молодежь, он обычно носит название продвинутого английского. Третий тип языка – продвинутый – являясь языком молодежи, он активно меняется. Именно в него постоянно вносятся слова из других языков и элементы культуры других стран. Advanced English претерпевает в большей степени, чем другие типы языка тенденцию к упрощению.

Что же касается американского английского языка, то можно сказать, что в Америке окончательно образовался свой, совершенно новый язык. В США, как полагают многие исследователи, нет единого произносительного стандарта, поскольку территория этой страны заселялась в разное время представителями разных языков и культур. Однако некоторые лингвисты считают, что существует условный стандарт GA – General American, на котором говорят приблизительно 80 млн. человек.

В области фонетики Американский Английский язык меньше отличается от Британского в произношении отдельных звуков, чем в ритме и мелодике речи. Разница в мелодике обусловлена тем, что в Американском Английском языке речь менее вариативна по высоте тона; мелодический контур в конце предложения в Американском Английском языке расходится с Британским. Ритмические различия сводятся в американской практике к тому, чтобы сохранять в словах с тремя и более слогами вторичное ударение, а безударные слоги произносить более отчетливо.

Глава 2. Лингвострановедческий аспект обучения фонетике в старших классах общеобразовательной школы

2.1 Понятие коммуникативной компетенции

Преподавание фонетики в старшей школе в рамках лингвострановедческого аспекта изучено недостаточно. Однако, неоспорим тот факт, что формирование любого навыка касательно аспектов языка и видов речевой деятельности сводится к процессу формирования коммуникативной компетенции у обучающихся. Для того, чтобы данный процесс прошел успешно, необходимо разобраться в понятии коммуникативной компетенции.

Современная парадигма образования предполагает философское переосмысление задач всей системы образования: как общего среднего, так и профессионального. Как справедливо отмечает Е.Н. Соловова, без этого любые реформы и инновации заведомо бессистемны, локальны и фрагментарны. Можно с уверенностью говорить о том, что новые тенденции в определении роли и характера развития системы образования носят глобальный характер и совпадают на уровне не только европейского, но и всего мирового сообщества. В этой связи Е.Н. Соловова формулирует наиболее общие постулаты данной парадигмы:

«От концепции «Хорошее образование на всю жизнь» к пониманию необходимости образования на протяжении всей жизни.

От послушания к инициативности.

От знаний к компетенциям.[32, с.26]»

Как подчеркивает Е.Н. Соловова, «знаниецентричная» модель образования уже давно перестала удовлетворять реальные потребности развития общества и личности. В области обучения иностранным языкам уже в 60-е годы акцент был сделан на развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи: на уровне, как рецепции, так и продукции. Тем не менее, многие предметы школьного цикла по-прежнему ориентированы на передачу формальных знаний, а не на формирование практических умений их

использования в деятельности. Не всегда и предмет «Иностранный язык» свободен от данного недостатка [32, с.26].

Характерной особенностью современного этапа развития образования является требование интеграции различных составляющих целей образования для достижения базовых компетенций, которые можно сформировать только совместными усилиями всех преподавателей-предметников и самих учащихся.

Компоненты образованности как компетенции впервые были представлены и зафиксированы участниками симпозиума в Берне, который проходил в рамках проекта «Среднее образование для Европы» 27-30 марта 1996 г. при участии представителей всех европейских стран.

Предполагалось, что они должны быть сформированы у культурного человека, являться целями образования и параметрами оценки эффективности образовательных учреждений в формировании общей культуры личности и образованности. На этот процесс влияют многие факторы, но именно образовательные учреждения призваны, в первую очередь, воспитывать и развивать в ребенке ее составляющие.

Учитывая социально-экономическую ситуацию, состояние дел в развитии содержания образования в современных условиях, Совет Европы выделил базовые компетенции, необходимые сегодня любым специалистам:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе;
- коммуникативная компетенция;
- владение новыми информационными технологиями (информативная компетенция);
- компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь.

В какой-то мере данное деление, равно как и название компетенций, представляется условным, поскольку все они тесно связаны между собой. Но бесспорно и то, что, имея много общего с остальными, каждая из выделенных

компетенций уникальна по-своему, и в основу её формирования должно быть положено достаточно дифференцированное понимание её сути.

Одной из представленных Советом Европы ключевых компетенций является коммуникативная компетенция, которая, по мнению многих исследователей, может по праву рассматриваться как ведущая и стержневая, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций, а именно: информационной, социокультурной, социально-политической, а также готовности к образованию и саморазвитию.

Формирование коммуникативной компетенции выступает в качестве ведущей и при обучении иностранным языкам, поскольку она наиболее точно отражает предметную область «Иностранный язык».

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки. Все это повышает статус предмета «Иностранный язык» как общеобразовательной учебной дисциплины. Согласно новым государственным стандартам по иностранным языкам основным назначением предмета «Иностранный язык» является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями.

Успех любой деятельности зависит то того, отмечает К.М. Левитан, обладает ли ее субъект коммуникативной компетентностью, которая включает, по его мнению, способность слушать и услышать, смотреть и увидеть, читать и вычитывать и во всех случаях адекватно понять воспринимаемый текст [20, с.89].

По мнению М.К. Кабардова, коммуникативная компетенция - это усвоение социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения [15, с.103].

Схожую с М.К. Кабардовым позицию к определению коммуникативной компетенции высказывает И.А. Зимняя, которая определяет ее как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии»[12, с.51].

Как видим, ученые включают в состав коммуникативной компетенции некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Если же говорить о коммуникативной компетентности, то она, как считает К.М. Левитан, предполагает такой уровень обученности взаимодействия с другими участниками общения, который необходим ему для адекватного исполнения коммуникативных функций в рамках своих способностей и социального статуса [15, с.103]. И в этой связи ученый выделяет три основные характеристики качеств личности, необходимые для адекватного общения:

1) практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации;
2) умение варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с динамикой общения;
3) построение речевых актов в соответствии с языковыми и речевыми нормами [20, с.89].

Как уже говорилось, коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций и ее формирование должно обеспечиваться всеми предметными областями образования, в том числе и средствами предмета «Иностранный язык». Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является интегративной целью на всех этапах обучения иностранным языкам [3, с.88].

Следует сказать, что смена образовательной парадигмы на коммуникативный подход побудила многих исследователей к поискам реализации этой проблемы в рамках конкретных предметных областей как в России, так и за рубежом. Речь идет не только о понимании этого феномена, но и о его компонентном составе.

Коммуникативный подход был основополагающим при разработке содержания уровней владения ИЯ для разработчиков проекта, выполнявших эту работу в рамках Проекта Совета Европы в области современных языков. Заметим, что разработчики также хорошо понимали, что предлагаемая структура коммуникативной компетенции не является исчерпывающей, и нуждается в доработке и уточнении. Таким образом, появилось новое концептуальное предложение, в соответствии с которым и была разработана новая модель содержания образования в рамках коммуникативной компетенции.

Одной из первых среди российских ученых компонентный состав коммуникативной компетенции был определен И.Л. Бим относительно учебного предмета «Иностранный язык». В одной из своих ранних работ Бим выделила следующий компонентный состав коммуникативной компетенции:

- языковая компетенция
- речевая компетенция
- тематическая компетенция
- социокультурная компетенция [2, с.76].

Важно заметить, что в исследованиях последних лет многие российские методисты (Л.Е. Алексеева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.) предлагают привести перечень компонентов предметного содержания иноязычной коммуникативной компетенции в соответствие с общеевропейскими компетенциями. Решение этого вопроса представляется нам важным в связи с Болонскими соглашениями, которые подписала и Россия. Таким образом, предлагаемая на сегодняшний день структура коммуникативной компетенции не является исчерпывающей, и нуждается в доработке и уточнении.

В состав коммуникативной компетенции входят следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, речевая, социокультурная, социальная и стратегическая.

Под лингвистической (языковой) компетенцией понимается способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том назначении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз невозможна никакая вербальная коммуникация.

Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п.

Под дискурсивной (речевой) компетенцией понимается способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста. В составе дискурсивной компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого поведения. При этом различаются типы текстов, которые учащийся способен продуцировать и те, которые он должен интерпретировать.

Социокультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантные для прохождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д.

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникативный контакт с другими людьми. Желание вступить в контакт обуславливается наличием потребностей, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой. Умение же вступать в коммуникативный контакт требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Стратегическая (компенсаторная и учебно-познавательная) компетенция позволяет компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Внимания заслуживает и деятельностная форма представления коммуникативной компетенции А.В. Хуторского. Ученый подчеркивает, «чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме. В этом случае само название компетенции будет определять суть соответствующего метода обучения». Автор приводит следующие примеры формулировок коммуникативной компетенции в деятельностной форме:

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;
- уметь представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание иностранного языка;
- владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;
- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;
- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;
- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических

корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп [36, с.113].

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции у учащихся – одна из самых важных задач в обучения иностранным языкам.

Под коммуникативной компетенцией понимается овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии. Выделяют несколько видов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная и стрегегическая. При обучении иностранному языку необходимо формирование всех видов коммуникативной компетенции.

2.2 Особенности формирования и совершенствования фонетических навыков у учеников старших классов

Формирование коммуникативой компетенции проходит в процессе овладения всеми видами навывов речевой деятельности, но в данной работе мы подробно рассмотрим формирование именно фонетических навыков в рамках старшей школы.

Под содержанием обучения произношению понимается все то, на основе чего происходит обучение учащихся слухо-произносительным и ритмико-интонационным навыкам. В основе обучения фонетической стороне речи лежат знания, навыки и умения. Навык определяется как «упрочнившийся благодаря упражнениям способ действия», как «действие, которое совершается человеком без участия сознания, то есть автоматически» [28, с.23].

Фонетические навыки – это автоматизированные произносительные навыки, а именно навыки произношения иностранных звуков и их сочетаний, выделение этих звуков в потоке звучащей речи, постановки ударений, правильного интонационного оформления синтаксических конструкций иностранного языка.

Содержание по обучению фонетике в старшей школе включает следующие компоненты:

Лингвистический компонент содержания в обучении фонетике предполагает:

а) фонетический минимум;

б) особенности гласных и согласных изучаемого языка в сравнении с родным;

в) фонетические правила.

Фонетический минимум старшей школы включает в себя:

а) звуки (фонемы) и звукосочетания;

б) интонемы (интонационные модели) наиболее распространенных типов простых и сложных предложений.

Отбор содержания фонетического минимума строится на ряде принципов. Известный методист А.А. Миролюбов относит к ним следующие:

– принцип соответствия потребностям общения;

– стилистический принцип, нормативность произношения;

– учет особенностей произношения родного языка учащимися;

Последовательность изучения фонетического материала определяется задачами развития устной речи и чтения. В разных учебниках для одного и того же класса в зависимости от последовательности изучения речевых образцов будет разная последовательность изучения фонетического материала [24, с.97].

Собственно произносительные навыки предполагают умение правильно произносить звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях.

В условиях неязыковой среды, в том числе и на занятиях иностранного языка, постановке произносительных навыков следует уделять значительное внимание, так как:

– фонетические навыки имеют смыслоразличительное значение. От неправильного произнесения всего лишь одного звука в слове оно теряет или меняет смысл и, как следствие, затрудняет коммуникацию при говорении и при восприятии речи на слух.

– фонетические навыки относятся к числу наиболее «хрупких», они больше других подвергаются разрушению в силу недостаточного или несистематического подкрепления.

Не меньшее значение для коммуникации имеет и интонация. Неверная интонация может исказить смысл высказывания.

Умение пользоваться произносительными навыками оказывает влияние на все виды речевой деятельности.

При определении требований к слухопроизносительным навыкам используется термин «аппроксимация» – приближение к правильному произношению. Аппроксимация проявляется в двух отношениях:

– ограничение объема материала;

– допускается снижение качества произношения, которое не препятствует коммуникации;

Требования к произношению учащихся:

- фонематичность (степень правильности);

- беглость (степень автоматизации навыка - определенное количество слов в минуту);

Требование к отбору материала:

- соответствие потребностям общения;

- стилистический критерии;

Содержание обучения фонетике по программе:

- четкое произношение и различение на слух всех звуков;
- соблюдение долготы и краткости гласных;

- слитное произношение служебных слов со знаменателями;
- произношение предложений при соблюдении основных типов интонации английского языка;
- соблюдение ударения в словах;
- правильное членение предложения на смысловые группы;
- правильное ударение во фразе, отсутствие ударения на служебных словах [32, с.27].

Следует заметить что, успешность обучения фонетической стороне иноязычной речи во многом обусловлена индивидуальными качествами обучающегося и его фонетическими способностями. При формировании фонетических навыков учителю особенно важно учесть основные психические новообразования старшего школьного возраста - произвольность, внутренний план действий и рефлексию, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом.

Одной из основных сложностей в обучении произношению заключается межъязыковая интерференция. Интерференция возникает за счет того, что слухо-произносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного. В обучении фонетике необходимо выяснить степень сходства и отличия в фонетических явлениях иностранного и родного языков и тем самым определить характер трудностей, преодолеваемых учащимися при овладении слухо-произносительными навыками изучаемого языка [27, с.44].

В следствии этого возникают трудности, учащиеся начинают произносить слова некорректно и более того возникает риск, что при постоянном произношении слов в таком виде, может закрепить в памяти ученика именно эту модель. В ходе моего исследования один из ярких примеров было слово «War». Ученики обсуждали одну из своих компьютерных игр «Warface», при этом произнося её, как «Варфэйс», мы видим что слово War, которое произносится как [wɔ:r] - [уор], (если русская модель произношения), ученики произносят как [вар], поправив их, в

дальнейшем я слышал всё равно именно такое произношение данного слова. Это как раз и есть типичный пример той самой проблемы языковой интерференции и запоминание неправильной модели слова.

Отметим общие особенности обучения иностранному фонетическому строю. Педагогу необходимо стремиться, чтобы занятия проходили на основе индивидуального подхода в условиях коллективных форм обучения.

Учитель должен предложить такой способ усвоения фонетического материала, который был бы направлен специально на развитие, а не в ущерб ему. А для этого важно, чтобы каждый ребенок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя свободно и комфортно, принимал активное участие в обсуждении того или иного явления. [34, с.39].

При формировании фонетических навыков английского языка важно то, каким голосом преподаватель произносит слова и фразы и какое при этом выражение его лица. Безусловно, голос преподавателя должен быть добрым, чётким, располагающим к общению, а выражение лица должно соответствовать тону, который должен быть интригующим, или серьезным, деловым, выражающим радость встречи, вселяющим успех. Главное, чтобы ученик, вступая в общение на английском языке, не испытывал страх за ошибку и стремился всеми имеющимися в его распоряжении средствами реализовать то или иное коммуникативное намерение. Как считает М.Н. Вятютнев, методист, психолог, написавший множество книг по преподаванию языка в школе: «Ошибки - это средство и условие успешного овладения коммуникативной компетенцией, их наличие не свидетельствует о неуспехе, наоборот, они показывают, что учебный процесс проходит нормально и учащиеся принимают в нем активное участие» [11, с.119].

В процессе обучения фонетике иностранного языка важно знать психолого-педагогические особенности детей старшего школьного возраста.

Таким образом, мы можем сказать, что неординарно сформулированные правила-инструкции запоминаются учащимися на всю жизнь, нередко уже давно утрачены и звуки, и все остальное, а меткое объяснение учителя остается

в памяти и через десять лет после окончания школы. Педагогу необходимо стараться, чтобы занятия проходили на основе индивидуального подхода, так как учащиеся различаются по типу восприятия: визуалы, аудиалы, кинестетики. Очень важно, чтобы каждый ребенок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя раскрепощенно и комфортно. В детях должно быть желание участвовать в общении на изучаемом языке. Это возможно в том случае, когда основная форма школьной деятельности - живое, активное общение с учителем и друг с другом.

Итак, на основе этого мы можем выделить психологический фактор, который должен учитываться при обучении фонетике:

– учет интересов и формирование мотива у учащихся по овладению данной стороной речи;

– развитие специальных способностей (фонематический и интонационный слух), то есть способность человеческого ума анализировать и синтезировать речевые звуки на основе фонем языка и различать разные виды интонационных моделей;

– фонетические навыки двух видов;

– характер взаимодействия фонетических навыков с другими, например лексическими и грамматическими [27, с.31].

Процесс формирования фонетических навыков является достаточно долгим и сложным. При обучении фонетике на старшем этапе общеобразовательной школы необходимо уделять внимание не только формированию фонетических навыков, но и их совершенствованию. От преподавателя требуется компетентность, учет сложности межъязыковой интерференции и создание комфортной психологической обстановки для учащихся.

2.3 Лингвострановедческий аспект обучения как способ повышения мотивации обучающихся

В современной методике широко используется лингвострановедческий аспект обучения. Понятие лингвострановедения трактуется в современной науке с точки зрения методики иностранного языка и лингвистики.

Если рассматривать лингвострановедение как направление в современной лингвистике и лингводидактике, то оно представляет собой сочетание элементов лингвистики «раскрытие семантики языковых единиц» с элементами страноведения «изучение реалий страны через обозначающие слова».

Лингвострановедение – частное ответвление многоаспектной науки о языке и обществе – социолингвистики. Однако в отличие от социолингвистических исследований, где непосредственным объектом анализа является социально-обусловленная вариативность языковой структуры какого-то социального коллектива внутри нации, лингвострановедение ставит своей задачей изучение элементов общенациональной культуры, находящих свое выражение в литературном языковом стандарте, обслуживающем всю нацию. Лингвострановедение как наука культуроведческая, ориентированная прежде всего на задачи и потребности изучения иностранного языка, имеет дело с факторами общенациональными и относительно постоянными.

В современной методике термин «лингвострановедение» появился относительно недавно. Известными методистами исследующими этот вопрос являются И.Л.Бим, Е.И. Пасов, Г.В. Рогова, А.А. Миролюбов, Г.Д. Томахин и многие другие.

Обращение к проблеме изучения языка и культур одновременно не случайно, т.к. это позволяет сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникаци, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. «Такой подход к обучению иностранному языку в школе во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных,

развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения». В методике термин лингвострановедение подчеркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Поскольку основным объектом, является не страна, а фоновые знания носителей языка, в обобщенном виде их культура, то было бы правильнее говорить о «культуроведении». Однако термин «лингвострановедение» уже прочно вошел в практику преподавания иностранных языков.

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей.

Проблема мотивации в учении возникает по каждому школьному предмету. В соответствующих методиках и учебных пособиях разработаны способы ее развития и стимулирования с учетом специфики предмета. Исследователи вопроса мотивации приводят данные о снижении ее от класса к классу. При этом примечательно, что до момента изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Им хочется изъясняться на иностранном языке со сверстниками; заманчивой представляется возможность декламировать стихотворения и песни на иностранном языке; читая, узнавать о других странах. Словом, почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться непосредственно, через книгу или переписку.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны.

Учитель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе.

Охарактеризуем объективно существующие виды мотивации, обеспечивающие заинтересованное учение.

Психологи выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию и их разновидности. Точную характеристику широкой социальной мотивации (разновидности внешней) дает П. М. Якобсон: «Такая мотивация процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед дорогими, близкими людьми, связана с представлениями об учении как дороге к освоению больших ценностей культуры, как о средстве, позволяющем в более разумной форме сделать людям доброе и полезное, с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни».

Вторая разновидность внешней мотивации – узколичная мотивация – определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию. Важно строить процесс учения таким образом, чтобы учащиеся в каждой его точке ощущали восхождение к поставленной цели. Полезные рекомендации на этот счет приводятся Н.Е. Кузовлевой, полагающей, «что для усиления влияния широкой социальной мотивации следует создавать специальные собственно-методические средства наглядно презентации, показывающие значения знания иностранных языков для самых различных специальностей». Эта мотивация является близкой и актуальной; ведь учебный процесс должен быть выстроен так, чтобы учащиеся на каждом уроке испытывали радость от удовлетворения потребностей, специфических для предмета и соответствующие им разновидности внутренней мотивации [31, с. 44].

Существуют следующие основные разновидности внутренней мотивации при овладении иностранным языком: коммуникативная, лингвопознавательная и инструментальная.

Рассмотрим коммуникативную разновидность внутренней мотивации как основную, так как коммуникативность – это первая и естественная потребность изучающих иностранный язык. Однако, несмотря на столь явно выраженное стремление к общению со стороны учащихся, именно этот тип мотивации труднее всего сохранить.

Следующей разновидностью внутренней мотивации является лингвопознавательная, которая заключается в положительном отношении учащихся к самой языковой материи, к изучению основных свойств языковых знаков. Учителю нужно суметь воплотить богатые общеобразовательные возможности иностранного языка, а это значит – сконцентрировать внимание учащихся на самом языке, на его способности давать имена вещам, идеям, процессам, на идиоматике, на лингвострановедческом слове, этимологии разумеется, если эти явления могут быть объяснены на материале школьного минимума.

Важным видом внутренней мотивации является также инструментальная мотивация, т.е. мотивация, вытекающая из положительного отношения учащихся к определенным видам работы. Известно, что педагогический эффект может быть достигнут в большей мере в результате собственной активности учащихся. В форме нейтрально - пассивного восприятия его нельзя получить. Отсюда лозунг: «учить учиться», т.е. «включить ученика в самостоятельную учебную деятельность, поставить его в эту позицию таким образом, чтобы ученик приходил к открытию тех или иных фактов и законов, вырабатывая убеждения, овладевая методами решения задач, которые ему предлагаются при изучении того или иного материала». В нашем случае это означает, что необходимо вооружить учащихся определенными приёмами овладения языком. Учащихся следует в большей мере ставить перед необходимостью самостоятельного знакомства с новым языковым материалом, показав им оптимальный путь к этому [29, с. 35].

Вопрос мотивации является достаточно сложным в старшей школе. Прежде всего, важно создать общую мотивацию изучения иностранного языка, показав

его значение, а также его роль как средство контакта с другими народами, столь необходимого в наше время. Однако общей мотивации недостаточно для постоянного поддержания активности. Важно, чтобы вся учебная деятельность была мотивированной. Поэтому, организуя тот или иной вид работы, преподаватель должен, прежде всего, показать, как это важно и интересно. Следует отметить, что в практике преподавания чаще обращается внимание на трудности. Например, вводя новый материал, преподаватель часто предупреждает: «в этом материале содержится трудное явление, поэтому учащиеся часто допускают ошибки, будьте внимательны». Этого не следует делать. Наоборот, полезно подчеркнуть позитивные стороны (интересное, важное, распространенное явление) и показать, что при желании это легко усвоить.

Может стимулировать или, наоборот подавлять активность учащегося и манера преподавателя осуществлять контроль. Подчеркивание недостатков, фиксация внимания на ошибках и т.д. порождают страх, нежелание активно участвовать в работе, блокируют мотивацию. Поэтому, прежде всего, следует сделать акцент на позитивной стороне ответа: «то, что ты сказал, очень интересно, ты хорошо произносишь, ты красиво выразил мысль» и т.д., а уж потом деликатно указать на недостатки, обязательно показав, как их легко можно исправить.

Не менее важным аспектом повышения мотивации учащихся на уроках английского языка является приобщение школьников к культурным ценностям народа - носителя языка. Для достижения главной цели большую роль играет аутентичный материал, к которому также можно отнести и видеофильмы. Использование видеофильмов способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной культуры.

Эффективность самостоятельной деятельности учащихся, как известно из выше сказанного, во многом определяется у школьников интересом и мотивами к изучению иностранного языка. С этим связаны значительные резервы

повышения эффективности учебно-речевой деятельности на уроке иностранного языка. Особенно в старшей школе при обучении иностранным языкам возможности изучения языка одновременно с изучением национальной культуры, к сожалению, используется не в полной мере. Практика показывает, что школьники с неизменным интересом и любопытством относятся к культуре, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, формам проведения досуга, увлечениям сверстников, т.е., ко всему, что связано со страной изучаемого языка [35, с.122].

Одним из ведущих принципов воспитания становится принцип культуросообразности, который предполагает, «что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям». Привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно, т.к. научение без мотивации неэффективно. Приобщение к материалам культуры содействует пробуждению познавательной мотивации, т.е. школьники не только осваивают программный материал, но знакомятся с неизвестными фактами культуры, что несомненно, вызывает их интерес. Поэтому процесс обучения с учетом интересов школьников становится особенно эффективным. Процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом «открытия» для себя страны изучаемого языка и людей, говорящих на этом языке.

При обучении иноязычной культуре, как нам кажется, можно выделить следующие наиболее важные задачи:

1. Определить минимальный объём культурологического материала;

2. Выявить какого рода культура соответствует целям изучения иностранного языка в конкретной ситуации;

3. Отобрать и предъявлять соответствующий этим целям материал;

4. Формировать у обучающихся «навыки культурного осознания» “cultural awareness skills” (термин С. Стемплески);

5. Формировать у обучающихся понятие о том, что ни одна культура не является статичной;

6. Вовлекать их в «культурную» деятельность;

7. Формировать у них понятие о том, что имеется не один единственный английский язык, а целое семейство английских языков [22, с.91].

Для того, чтобы решить указанные задачи, учителю, прежде всего, следует ознакомиться с соответствующими словарями, справочниками, пособиями. Помимо словарей существует огромное количество книг, где можно почерпнуть информацию об англоязычных странах. Страноведческую информацию сегодня можно получить отовсюду: из программ телевидения, из радиопрограмм, которые дают нам даже «английскую фразу дня», из газет, которые печатают как на русском, так и на английском языке материалы, посвящённые различным аспектам жизни англоговорящих стран.

Как показывает практика, для того, чтобы приобщить учащихся к страноведческой информации необходимо активное вовлечение учащихся в парную и групповую работу, работу над проектами и т.д. Задача учителя – найти наиболее эффективные приёмы работы со страноведческим и фонетическим материалами. С самого начала целесообразно предлагать ученикам разнообразные опросники, кроссворды. Это даст представление о том, что уже знают учащиеся, что вызывает у них наибольший интерес. Большую заинтересованность вызывает работа с пословицами и поговорками. При этом не исключается работа со словарями идиоматических выражений, фразеологизмов. Очень большой интерес вызывают у обучающихся видеофильмы о стране / странах изучаемого языка. Такие видеофильмы не должны быть длинными, иначе учащиеся не смогут выполнить задания, даваемые перед просмотром фильма. При этом класс делится на несколько групп, и каждая группа сообща работает над определённым заданием.

Можно также привлечь учащихся к составлению проектов: группа учеников выбирает какой-либо исторический период и составляет проект под названием этого периода (в проект включаются основные политические

события, основные исторические фигуры этого периода, основные события культурной жизни). Таков далеко не полный перечень приёмов работы со страноведческими материалами.

Основная цель лингвострановедения - изучение языка с одновременным изучением культуры страны изучаемого языка в том виде, как она опосредована языком, то лингвострановедческий аспект должен найти значительное место в обучении иностранному языку в средней школе. Он в значительной мере повысит воспитательный и образовательный потенциал данного учебного предмета. Кроме того, как уже выше сказано, использование лингвострановедческого аспекта способствует формированию мотивации учения.

Одним из важнейших мотивационных стимулов изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора, причём ведущую роль играет желание познакомиться с жизнью страны изучаемого языка, с её географией, историей, экономикой, бытом и т. д., поэтому не случайно в средней общеобразовательной школе «Иностранный язык» как учебный предмет является, прежде всего средством приобщения учащихся «к духовной культуре других народов».

Таким образом, готовность учащихся к восприятию лингвострановедческой информации следует рассматривать структурно. Она включает:

1. Определённый уровень социального развития личности подростка (мотивационная сфера деятельности: интересы, собственно мотивы и идеалы);
2. Его лингвистическую компетенцию (языковую готовность).

Подобное определение готовности соотносится с понятием коммуникативной компетенции, которая также предполагает языковую компетенцию школьников наряду с усвоением колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания.

Возраст перехода от детства к взрослости - это период второго рождения человека. «Здесь оформляется (или гибнет) самая главная человеческая

способность к самостоятельной творческой деятельности, обеспечивающая полноту восприятия жизни, интерес к ней». Психологи считают, что, если в данный период развития школьник находится в ситуации вынужденной деятельности, работает в тех областях, которые ввиду каких-либо обстоятельств не способствуют росту познавательной активности, то ребёнок становится пассивным, возрастает опасность стресса, когда в его личности всё напрягается, сопротивляясь восприятию неинтересного материала. В современной психологической науке проблема интересов разработана не достаточно. Всё ещё остаётся дискуссионным вопрос об определении самого понятия «интерес». Но необходимо всё же уточнить, какие интересы старших школьников следует учитывать при отборе тематики лингвострановедческого содержания для чтения. Человеческая деятельность разнообразна, следовательно, разнообразны и интересы людей. Имеются различные группы интересов. Во избежание недоразумений, а также, чтобы обеспечить методическую конкретность при изучении мотивационной сферы иноязычной деятельности учащихся во время чтения лингвострановедческих текстов, было введено понятие «лингвострановедческий интерес». Эта условно названная группа интересов отражает разнообразные области реальной действительности стран изучаемого языка, а также наиболее значимые исторические явления, явления англоязычной культуры, выраженные средствами данного иностранного языка [10, с.69].

Лнгвострановедческие интересы не являются изолированной группой интересов и представляют собой своеобразную локализованную подгруппу. Область, на которую они распространяются, ограничивается рамками иноязычной культуры. Сюда относятся общественно-политические, познавательные, эстетические, читательские, спортивные и многие другие группы интересов, способствующие формированию у школьников представлений о стране изучаемого языка. От остальных групп страноведческие интересы отличаются лишь границами рассмотрения объективной деятельности. Страноведческие интересы могут быть

удовлетворены как средствами родного, так и иностранного языка, в последнем случае правомерно, на наш взгляд, говорить о лингвострановедческих интересах. Учет лингвострановедческих интересов учащихся неразрывно связан с учебно-познавательными мотивами, ориентированными на лингвострановедческое содержание учебной деятельности. Как указывал С. Л. Рубинштейн, «мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, поскольку проистекают из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека процессе общественной жизни» [30, с. 120].

Совершенно очевидно, что лингвострановедческий материал в рамках учебно-методических модулей и даже отдельные курсы подобного характера не могут обеспечить решения комплексных задач по изучению национальных стереотипов поведения и восприятия, форм мышления, систем ценностей ориентации, особенностей интерпретации этических и эстетических ценностей, специфики национальной политической культуры, государственно-правовой системы. Необходимо формирование целостной модели страноведческого образования как профильной ориентации всего комплекса учебных дисциплин.

Лингвострановедческий аспект обучения иностранным языкам играет очень важную роль, так как повышает мотивацию к обучению, знакомит с историей стран изучаемого языка, обычаями и традициями изучаемого языка, что, безусловно, очень важно для успешного формирования коммуникативной компетенции.

2.4 Формирование мотивации к изучению фонетического аспекта английского языка в старших классах посредством внеклассного мероприятия лингвострановедческой тематики

Сложность организации учебно-воспитательного процесса обучения иностранному языку в школе состоит также в том, что овладение иностранным языком происходит вне языковой среды при ограниченном количестве часов,

когда на одного ученика приходится в среднем одна – две минуты говорения за урок. В основном, на уроке задача развития у учащихся речевых навыков и умений решается посредством выполнения большого количества языковых и речевых упражнений. Отсутствие у ученика мотивации, основанной на естественной потребности к общению на иностранном языке, а также отсутствие возможности использовать иноязычный речевой опыт в реальной жизни ограничивает достижение существенных результатов в обучении иностранному языку.

К сожалению, изучение лингвострановедческого аспекта иностранного языка практически не реализовывается из-за недостатка академических часов. Отсутствие лингвострановедческого аспекта в изучении иностранного языка, как правило, отражается на формировании коммуникативной компетенции учащихся. Ученики страдают низким уровнем эрудиции в области знаний о странах изучаемого языка и испытают сложности в понимании языка и некоторых лексических и грамматических конструкций.

Отсутствие лингвострановедческого аспекта в изучении иностранного языка также плохо отражается на фонетических навыках учащихся. Рассмотрим данную ситуацию на примере изучения фонетики английского языка. Как правило, в школах учат британский вариант произношения английского языка, поскольку он считается более правильным, классическим. При этом американская произносительная норма практически не изучается в школах, а ведь в современном мире американский вариант английского языка популярен и используется не менее британского. Многие известные и великие фильмы, книги сняты и написаны именно на американском английском. Из-за постоянно возрастающей популярности американского варианта английского языка многие обучающиеся выбирают именно его основой для обучения. Поэтому у бывших российских школьников возникают сложности понимания английской речи при столкновении с говорящими на американском английском.

Как известно, коммуникативная компетенция предполагает понимание разных произносительных норм одного языка, в данном случае и BBC English,

и General American. Именно поэтому важно уделять внимание обоим вариантам английского языка: как британскому, так и американскому. Более того, у обучающихся должен быть выбор какого варианта английского языка придерживаться, исходя из их личных целей и интересов.

Поскольку современные нормы языкового образования не успевают подстраиваться под постоянное возрастание популярности американского английского языка и не предусматривают изучение его особенностей в рамках урока, проведение внеурочных мероприятий является отличной альтернативой.

Значение внеурочных мероприятий при обучении иностранному языку трудно переоценить, так как такие мероприятия помогают обучающимся усвоить учебный материал и овладеть с помощью доступных и интересных методов. Осуществление внеурочной деятельности по иностранному языку направлено на решение следующих задач и развитие универсальных учебных действий:

– усовершенствование навыков и умений, приобретенных на уроках иностранного языка(ведет к достижению предметных результатов);

– развитие коммуникативных УУД ведет к достижению предметных, метапредметных и личностных результатов;

– развитие памяти, мышления, воображения, внимания (метапредметные результаты);

– развитие их творческих способностей, самостоятельности, эстетических вкусов (метапредметные результаты);

– повышение интереса к истории и культуре страны изучаемого языка, приобретение страноведческих знаний (предметные и личностные результаты);

– воспитание любви к своему краю, родине, культуре и уважения к другим людям, представителям других культур (личностные результаты) [17, с.52].

Следует отметить, что хотя цели и задачи урочной и внеурочной деятельности по иностранному языку совпадают, в их содержании, организации и формах наблюдаются существенные различия.

1. Добровольный характер участия учащихся во внеурочной деятельности в отличие от обязательности урочной. Учащиеся решают для себя вопрос об участии в тех или иных видах внеклассной работы исходя, прежде всего из своих интересов, желания узнать что-то новое, заняться языком дополнительно с какими-то определенными целями. Этот ведущий принцип организации внеурочной деятельности по иностранному языку обязывает учителя своевременно обнаружить заинтересованность учеников внеклассной работой и языком, вовлечь их в интересующую их деятельность во внеурочное время и тем самым пробудить в них интерес к ней. Этот принцип определяет содержание и форму внеклассной работы — она должна постоянно поддерживать, углублять и развивать интерес к иностранному языку.

2.Внеурочный характер занятий, который выражается, во-первых, в отсутствии строго урочной регламентации, касающейся времени, места, формы их проведения. Местом проведения работы может быть парк, зал музея, школьный сад и т. д. Во-вторых, в отсутствии строгого учета знаний, навыков и умений, оценок в баллах. Проверка результатов внеклассной работы осуществляется в форме отчетов, концертов, сборов, выпуска стенгазет на иностранном языке и т. д.

3. Большая самостоятельность и инициативность учащихся в выполнении внеурочных поручений. В отличие от учебной работы, где помощь учителя играет ведущую роль, во внеклассной работе учащиеся проявляют больше самостоятельности, изобретательности, творчества, как в выполнении, так и в организации внеурочных мероприятий, в выборе форм работы, отвечающих интересам учащихся начальной школы, их склонностям.

Внеурочные мероприятия играют важную роль в развитии коммуникативной компетенции и повышении общего уровня эрудиции учащихся.

При организации внеурочной деятельности должны быть соблюдены следующие принципы:

- Принципы добровольности и массовости, принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов учеников, принцип связи внеклассной работы с уроками.
- Принцип добровольности состоит в том, что ученики включаются во внеурочную деятельность по собственному желанию.
- Принцип массовости предусматривает активное участие во внеклассных мероприятиях наибольшего количества учеников с разным уровнем подготовки по предмету.
- Принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов обучающихся предусматривает учет в контексте деятельности учеников их собственного опыта, интересов, желаний, наклонностей, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы и статуса личности в коллективе.
- Принцип связи внеурочной деятельности с уроками, прежде всего, состоит в том, чтобы обеспечить единство практических, развивающих и воспитательных целей внеклассных занятий и мероприятий и уроков. Он также предусматривает связь учебных материалов, которые используются во внеклассной работе, с материалом действующих УМК по иностранному языку [8, с.161].

Все вышеназванные принципы дополняют друг друга и в комплексе обеспечивают целенаправленное, последовательное, систематическое и вместе с тем разностороннее влияние на развитие личности.

Таким образом, учитывая особенности преподавания фонетики в старших классах и основные принципы и рекомендации в проведении внеурочной деятельности, в 10 Б классе было проведено внеклассное мероприятие на тему «British vs American Pronounciation» (Приложение 2). Учащиеся узнали много нового про варианты английского произношения и получили мотивацию к дальнейшему изучению английского языка.

Проведение внеурочных мероприятий позволяет уделить больше времени лингвострановедческому аспекту обучения, таким образом, повысить

культурный уровень учащихся, пробудить интерес к дальнейшему изучению языка и способствовать успешному овладению учащихся коммуникативной компетентностью.

В данной главе были рассмотрены особенности преподавания фонетики в старших классах в рамках лингвострановедческого аспекта.

На успешное овладение иностранным языком влияет уровень владения коммуникативной компетенцией.

Для полноценного формирования данной компетенции необходимо обратить внимание на лингвострановедческий аспект в изучении английского языка.

Изучение фонетики в старших классах обязательно должно содержать лингвострановедческий аспект.

В связи с недостаточным количеством часов для изучения фонетики с элементами лингвострановедения на уроках, проведение внеклассных мероприятий является отличной альтернативой.

Заключение

История происхождения английского языка уходит далеко в прошлое. Однако, сегодня британский английский язык лишен однородности, он совершенно не похож на тот английский язык, который существовал три столетия назад.

Если говорить о фонетике британского английского языка, то нужно отметить, что эта его часть изменилась больше, чем все остальные части.

В результате сформировались такие произносительные нормы, обозначающиеся терминами Received Pronunciation и BBC Pronunciation как синонимичные для обозначения стандартного, эталонного британского произношения. Для обозначения стандартного американского произношения используется термин General American. Также, необходимо отметить, про произносительные нормы английского языка продолжают меняться и формироваться.

Характеристику фонетических различий между американским и британским вариантами литературного английского языка можно начать с описания различий в области вокализма, где различительные элементы обоих вариантов выделяются наиболее рельефно. Гласные переднего ряда занимают, по существу, такое же положение в координатной сетке гласных, как шипящие согласные звуки BE. В американском варианте произношения английского языка точно так же, как в и в британском варианте, обнаруживается тенденция к дифтонгизации. Дифтонг отличается от соответствующего звука в британском варианте лишь степенью дифтонгизации. У многих американцев наблюдается почти полная монофтонгизация этого гласного, главным образом, в безударных слогах.

Также, будет целесообразным отметить некоторые особенности произношения согласных BE и AmE. Особое внимание стоит уделить произнесению согласной r. Звук [r] после гласного в конце слова и перед согласным произносится без дрожания языка. В тех случаях, когда этот звук

следует за апикальными [t], [d], [s], [T], американское [r] приобретает фрикативный оттенок, уподобляясь британскому в аналогичном окружении. Характеризуя разницу в произнесении согласных британского и американского вариантов произношения английского языка, также необходимо отметить, что согласный t в AmE достаточно слабо артикулируется и во многих случаях звучит как [d].

В области фонетики Американский Английский язык меньше отличается от Британского в произношении отдельных звуков, чем в ритме и мелодике речи. Разница в мелодике обусловлена тем, что в Американском Английском языке речь менее вариативна по высоте тона; мелодический контур в конце предложения в Американском Английском языке расходится с Британским. Ритмические различия сводятся в американской практике к тому, чтобы сохранять в словах с тремя и более слогами вторичное ударение, а безударные слоги произносить более отчетливо.

Основным назначением предмета «Иностранный язык» является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями. Для успешного формирования коммуникативной компетенции лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью обучения.

Процесс формирования фонетических навыков является достаточно долгим и сложным. От преподавателя требуется компетентность, учет сложности межъязыковой интерференции и создание комфортной психологической обстановки для учащихся.

Лингвострановедческий аспект обучения иностранным языкам играет очень важную роль, так как повышает мотивацию к обучению, знакомит с историей стран изучаемого языка, обычаями и традициями изучаемого языка, что, безусловно, очень важно для успешного формирования коммуникативной компетенции.

К сожалению, преподаванию фонетики с точки зрения лингвострановедческого аспекта в старшей школе уделяется недостаточно

времени. Поэтому будет рационально организовать внеурочную деятельность в целях компенсации недостатка академических часов для изучения данного материала.

Проведение внеурочных мероприятий фонетико-страноведческой направленности играют важную роль в формировании коммуникативной компетенции и повышении мотивации к изучению иностранных языков у учащихся старшей школы.

Список использованных источников

1. Аракин В. Д. История английского языка. – М., 2001. – С. 25 - 26.
2. Бим И.Л. Ключевые вопросы теории учебника : структура и содержание. – М., 1999. – С. 76 - 78
3. Бим И.Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ. – М., 1999. – С. 88 - 91.
4. Борисова Л.В, Метлюк А.А. Теоретическая фонетика английского языка. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 136 - 174.
5. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте. – М.: Рус. яз., 2001. – С. 127 - 176.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Рус. яз., 2000. – С. 43 - 78.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1999. – С. 54 - 162.
8. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высш. Школа, 1999. – С. 82 - 161.
9. Дикушина О.И. Фонетика английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1952. – С. 72 - 81.
10. Дусавицкий А.К. Формула интереса. – М., 1998. – С. 69 - 70.
11. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – С. 119 - 121.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. – С. 51 - 53.
13. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991. – С. 98 - 101.
14. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКиПРО, 2006. – С. 72 - 82.

15. Кабардов М.К. Языковые и коммуникативные способности. М.К. Кабардов, Арцишевская Е.В. Способности и склонности. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103 - 104.
16. Кубрякова Е.С., В.И. Юньев. Культура стран английского языка. – М., 2003. – С. 32 - 131.
17. Коломиец Б.К., Васильева О.А. Разработка нового поколения образовательных стандартов высшего образования: экспериментальный подход. Материалы XIV Всероссийского совещания – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 52 - 54.
18. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. // Иностранные языки в школе. – 1985. – №3. – С. 12 - 22.
19. Левашова В.И. Modern Britain: пособие по страноведению. – М., 2007. – С. 59 - 61.
20. Левитан К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. – Екатеринбург.: Издательство АБМ, 2001. – С. 89 - 102.
21. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – С. 63 - 88.
22. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск, 2000. – С. 91 - 112.
23. Миньер-Белоручев Р.К. Лингвострановедение или иностранная культура. – М., 2003. – С. 210 - 214.
24. Миролюбов А.А., Рахманова И.В., Цетлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.,1987. – С. 97 - 99.
25. Михалкина М. В. Коммуникативное и языковое сознание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей. – М., 1994. – С. 21 - 26.
26. Пассов Е.И. Методика обучения иностранным языкам. Серия пособий. – Воронеж: Интерлингва, 2000. – С.42 - 47.

27. Пассов Е.И. Формирование произносительных навыков: учебное пособие. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – С. 31 - 44.
28. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С. 23 - 27.
29. Рогова Г.В., Никитенко З.Н. О некоторых причинах снижения интереса к предмету «Иностранный язык» у школьников. – М., 1992. – С. 35 - 41.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – С. 120 - 122.
31. Саланович Н.А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в начальной школе. – М., 1995. – С. 44 - 47.
32. Соловова Е.Н. Обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. Вузов и учителей. – АСТ: Астрель, 2008. – С. 26 - 27.
33. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 61 - 63.
34. Торсуева И.В. Некоторые вопросы методики обучения интонации. // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 7. С. 39 - 43.
35. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – С. 122 - 130.
36. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. – М., 2005. – С. 113 - 114.
37. Шахбагова Д.А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка. – М.:Высшая школа,1982. – С. 41 - 109.
38. Щвейцер А.Д. Соотношение американского и британского вариантов английского языка. // Иностранные языка в школе. – 1967. – №4. С. 21 - 27.
39. Щвейцер А.Д. Фонологические расхождения между американским и британским вариантами английского языка. // Иностранные языки в школе. – 1968. – №5 112 - 221.

40. Gimson A. An Introdaction to the Pronunciation of English. – Arnold, 1967. – P. 206 - 208.

Приложение 1

Схема социальных произносительных вариантов английского языка

ACCENTS

Hyperlect	Acrolect	Mesolect	Basilect
(marked RP)	←meso-acrolect→		meso-basilect
	RP	most Britains	historic broadest forms
BC news readers		associated with historic	
Dialects			
	Paralect		

EDUCATION

Приложение 2

Внеклассное мероприятие на тему: «British vs American Pronounciation»
Цели и задачи внеклассного мероприятия.

Цели:

- Формирование коммуникативной компетентности у учащихся.
- Повторение, обобщение и систематизирование учебного материала страноведческого характера по Великобритании и США (активизация имеющихся у учащихся знаний, полученных на уроках английского языка).
- Стимулирование и мотивация интереса учащихся к изучению английского языка и культуры Великобритании и США.

Задачи.

Воспитательные:

- воспитывать у учащихся стремление к изучению английского языка;
- воспитывать толерантное уважение к культуре и традициям других народов;
- воспитывать уважение к выступлению других учащихся.

Развивающие:

- развивать кругозор студентов;
- устанавливать межпредметную связь английского языка, истории, культурологии;
- развивать творческую фантазию, познавательный интерес, инициативу в осуществлении речевой деятельности.

Практические:

- расширять базовый уровень знаний учащихся о культуре Великобритании и США на основе фонетического и страноведческого материала;
- упражнять учащихся в синтезе и анализе информации;

- тренировать учащихся в применении монологической и диалогической речи.

Оборудование: презентация Power Point, компьютер с необходимым программным обеспечением, проектор, экран, флаги Великобритании и США, которые украшают стену кабинета, таблички с названиями стран на столах их «представителей», карточки с заданиями.

План внеклассного мероприятия

Организационный момент.

Преподаватель: Hello, boys and girls! Today we're having an unusual meeting. It is not English lesson; it's just a special event about English speaking countries. What do you think about the topic? What are we going to discuss today?

Учащиеся видят флаги стран и догадываются, что речь пойдет о британском и американском вариантах английского языка.

Преподаватель: Yes, you're right! We're going to talk about the difference in pronunciation of the USA and Great Britain. What do you know about this difference? Is that topic interesting for you? Why?

Учащиеся отвечают на вопросы преподавателя.

Основная часть.

Преподаватель: Now you are going to watch two short videos. Try to guess which one is British and which one is American. Give arguments to your points of view.

Учащиеся смотрят видео и определяют акцент, стараясь пояснить свой выбор.

Преподаватель: Good job, students. Let's try to summarize all that we've just said. (Преподаватель рассказывает об особенностях британского и американского вариантах произношения, используя презентацию)

Учащиеся слушают и при необходимости задают вопросы

Преподаватель: Now let's try to check what you've remembered. Divide into 2 groups, please. Make up your team name and motto.

Учащиеся делятся на команды, придумывают название, девиз.

Преподаватель: Well done! Let's listen to some records made by British and American speakers. You are to guess whose accent it is. Your teams will get points for correct answers.

Учащиеся слушают аудиозаписи и определяют акценты. Учитель ведет подсчет очков.

Преподаватель: Thank you, teams! You both are very clever. Now you will have 3 challenging tasks. You will get them on small cards for each group and then you will have some time to prepare. The fastest and the smartest team will win! I hope you will enjoy it! Good luck! Let's start!

1. Put these words in one of the two columns below according to the pronunciation of their stressed vowel in American English.

part, calm, fast, grass, laugh, palm, last, bark, large, after, psalm, past, can't, chance, advance, demand, father

[a:]	[æ]

2. Transcribe the vowels in the words below. The first one is done for you.

	British English	American English
	[o]	[a:]
Lot		
start		
war		
not		
north		
far		
bad		
cast		

3. What is the vowel in the words below in BE pronunciation and AmE – [o], [o:], [a:] or [æ]?

sport, wrong, gas, task, advantage, spot, grasp, glance, raw, storm, map

Учащиеся в группах делают задания, потом представляют их. Учитель подсчитывает очки, корректирует учеников при необходимости.

Преподаватель: Good job! I see you're making progress! Now you'll get your final task. You'll get a situation to act out. You will not be scored for this. Just try to use your new knowledge and have fun.

Task for the first group: Act out a dialog between an English woman and an American man. One of you is a foreigner who has got lost.

Task for the second group: Act out a conversation by phone between English and American girls. One of them is a customer and has difficulties in understanding unfamiliar accent.

Учащиеся разыгрывают сценки.

Преподаватель: It was amazing! Two our teams have equal quantity of scores. Congratulations!

Заключительный этап.

Did you like this meeting? What variant of pronunciation would you choose? Why?

Учащиеся отвечают на вопросы.

Преподаватель: Thank you, boys and girls for taking part! It is always pleasure to work with you! See you tomorrow!