



**А. А. Радюшкина,**  
к. филол. н., доцент кафедры иностранных языков  
Санкт-Петербургской академии  
постдипломного педагогического образования

## О некоторых проблемах в обучении фонетике английского языка

**В** о главе угла современного преподавания иностранного языка лежит формирование коммуникативной компетенции, подразумевающей развитие, в частности, речевой и языковой компетенций. Последние соотносятся между собой как умения и навыки, а сформированность, автоматизированность навыков во многом определяет успешность коммуникации на иностранном языке. Основополагающими языковыми навыками являются фонетические, так как без них невозможно воплощение мысли в речь, и именно они часто получают недостаточно внимания со стороны учителей и учащихся.

Можно говорить о принципиальной невозможности формирования идеальных фонетических навыков в рамках школьного образования, но это не должно полностью снимать ответственность с учителя и оправдывать нежелание последовательно заниматься вопросами произношения, так как последствия трудно устранимы, и их нельзя недооценивать.

Приведем такой пример из практики преподавателя вуза, которому, работая в основном со студентами языкового отделения, довелось заниматься с группой абитуриентов, то есть выпускников школ Санкт-Петербурга и других городов и регионов, желающих профессионально изучать английский язык. Многие из них отличались достаточно высокой общей как языковой, так и речевой подготовкой, однако во время прослушивания монологических высказываний абитуриентов преподаватель столкнулся с тем, что не мог различить речь говорящих на протяжении нескольких первых предложений практически каждого, кто говорил! Если преподавателю, говорящему на одном языке с абитуриентами и знакомому с последствиями интерференции родного языка на разные уровни изучаемого языка, пришлось прикладывать дополнительные усилия для „расшифровки“ сообщений на русифицированном английском, то как бы себя чувствовал носитель языка, не знакомый с особенностями русского языка, или иностранец,

для которого ни русский, ни английский не являются родными? Достаточно вспомнить ощущение беспомощности при коммуникации на английском языке — правильном с лексико-грамматической точки зрения — с иностранцами, например с китайцами, чей язык, не являющийся индоевропейским, по многим характеристикам фонетической системы отличается и от русского, и от английского. Речь воспринимается как нечленимый поток незнакомых звуков с довольно редкими участками, подлежащими дешифровке.

Стоит отметить, что абитуриенты выступали с общими, подготовленными заранее, но данный факт только осложнил задачу преподавателя, так как знакомство с материалом обуславливает большую беглость речи. Беглая речь, не лишенная интонационно-фонетических искажений и лексико-грамматических ошибок, в условиях дефицита времени на догадку и реконструирование правильного варианта еще больше затрудняет восприятие. Описанная сложность обусловлена, с одной стороны, нетипичной для английского языка монотонностью речи описываемой группы абитуриентов, ее *нарушенным ритмико-интонационным рисунком*, с другой стороны, с *общей нечеткостью артикуляции* и *серьезным искажением звукового облика слов*.

Таким образом, можно отметить следующие проблемы, затрагивающие сегментный (фонемный / звуковой) и супraseгментный (интонационно-просодический) уровни фонетической системы английского языка:

- **фонетические ошибки**, обусловленные изменением качества звуков и затрудняющие процесс восприятия;
- **фонематические ошибки**, являющиеся результатом замены одной фонемы на другую, представленной в речи заменой одного звука на другой, что может вести к серьезному искажению смысла;
- **интонационно-просодические ошибки**, обусловленные переносом интонационно-просодических

средств оформления речи, характерных для родного языка, на изучаемый язык.

Рассмотрим некоторые причины возникновения фонетических и фонематических ошибок в речи школьников при изучении английского языка и способы их решения.

При изучении единиц сегментного уровня английского языка — фонем / звуков — необходимо принимать во внимание наличие в нем:

- звуков, близких по артикуляции звукам родного языка (например, [b], [m], [g] и др.);
- звуков, сходных со звуками родного языка, но отличающихся рядом черт (например, [s], [z], [f], [v], [ʃ], [ʒ], [j], [u:] и др.);
- звуков, отсутствующих в родном языке (например, согласных [θ], [ð], [w], [ŋ], [h], [tʃ], [dʒ], дифтонгов [eɪ], [eə], [aʊ] и др.).

Первая группа требует со стороны учителя минимума усилий по объяснению, отработке и закреплению материала и представляет наименьшую опасность с точки зрения осложнения восприятия и искажения смысла высказывания.

Звукам второй группы при отсутствии должного внимания „грозит“ замена их на русские эквиваленты или их комбинации (в случае смычно-щелевых согласных и дифтонгов). Другими словами, хотя сохраняется возможность идентифицировать звук, его качество будет в большей или меньшей степени отличаться от нормативного. Нарушения в артикуляции звуков первой и второй групп приведут к **фонетическим ошибкам**, при которых смысл слова, словосочетания или фразы не страдает, но восприятие может быть затруднено.

В случае звуков, не имеющих аналогов в родном языке, учащимся, если их специально не обучить особенностям артикуляции этих звуков (не все могут верно сымитировать звук), не останется ничего другого, как привлекать звуки родного языка для замены. Таким образом, нарушение этого типа гораздо серьезнее, так как учащиеся используют не модифицированный вариант *одного и того же* звука, а совершенно *другой* звук. Данные подстановки представляют собой **фонематические, или фонологические, ошибки** и могут полностью менять смысл слова, словосочетания и даже фразы.

Начнем с **фонетических ошибок**.

**Примером** может быть замена апикально-альвеолярных английских согласных [t], [d], [n], [l], [s], [z], для артикуляции которых необходимо кончиком языка касаться альвеол, на русские ламинально-дентальные [т], [д], [н], [л], [с], [з], артикуляция которых основана на контакте между лопаточной частью языка (следующей за кончиком языка) и верхними зубами.

**Причиной** такой замены, очевидно, является несформированность артикуляторных навыков, недостаточная отработка необходимых позиций органов речи.

**Решению** проблемы, связанной с неверной артикуляцией, может способствовать цикл упражнений, построенный по принципу „от простого к сложному“ и реализующийся последовательно на нескольких уроках, полностью посвященных произносительным аспектам или в рамках фонетической зарядки. Цикл упражнений может включать три этапа: вводный этап, этап отработки, этап закрепления.

**Начальными, вводными** могут быть упражнения, направленные на работу мышц, задействованных при произнесении указанных звуков.

**Примеры упражнений**<sup>1</sup> для апикально-альвеолярных согласных [t], [d], [n], [l], [s], [z]:

1. Прижмите кончик языка к альвеолам. Затем разомкните смычку и прижмите кончик языка снова. Степень нажима можно чередовать. Повторите упражнение несколько раз.

2. Прижмите кончик языка к альвеолам. Затем разомкните смычку и прижмите кончик языка к основанию нижних зубов. Повторите упражнение несколько раз.

3. Прижмите кончик языка к альвеолам. Затем разомкните смычку и прижмите кончик языка к основанию нижних зубов. Уприте язык в правую щеку, затем в левую. Повторите упражнение несколько раз.

Найдя таким образом необходимую позицию, можно переходить к артикуляции нужного звука под контролем учителя. Учитель произносит звук (например, [d]), напоминает про место артикуляции (альвеолы), просит учащихся повторить хором или по очереди, в зависимости от размера группы.

Следующим может быть упражнение аудитивного характера, в котором учащимся предлагается отличить на слух английский звук от русского, при этом они могут поднимать карточки разного цвета или поднимать, или не поднимать руку.

Здесь важно сказать о том, что фонетику английского языка невозможно изучать без введения транскрипции<sup>2</sup>. Многие обходят этот вопрос, считая его сложным для учащихся или не имея достаточного опыта в таком виде работы. Однако системность и последовательность позволят решить многие про-

<sup>1</sup> Примеры других упражнений можно найти в учебнике: Практическая фонетика английского языка: Учеб. для фак. англ. яз. пед. ин-тов. / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт и др. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 384 с.

<sup>2</sup> Посмотреть таблицу фонетических символов английского языка, соответствующих международному фонетическому алфавиту (IPA), можно на сайте: <http://www.antimoon.com/how/pronunciation/soundsipa.htm#chart>

блемы. Например, на *этапе введения* звука можно использовать систему прописей, где учащимся сначала нужно по образцу воспроизвести графический символ для обозначения звука, затем, произнося вместе с учителем слова, вписывать в их транскрипцию недостающий согласный:

**Например:**

[d], [ ], [ ], , day [ eɪ], dim [ ɪm], deem [ i:m],  
dead [ e ], feed [fi: ]

В идеальной ситуации перечень слов учитель может сформировать из лексических единиц, встречающихся в материале урока.

После этого можно переходить к *этапу отработки*, к чтению слов в упражнениях, где изучаемый звук будет находиться, если позволяют законы фонотактики, в начальной, конечной и срединной позиции в слове.

**Например:**

day — do — dig  
bid — card — send  
today — sandy — sandal

Срединная позиция для согласных подразумевает наличие двух или более слогов в слове, что усложняет задачу для учащихся, поэтому можно ограничиться словами с изучаемым согласным в начальной и финальной позиции.

В качестве следующего упражнения учащимся может быть предложено чтение пар слов с глухим и звонким согласным в сходном звуковом окружении (после предварительного введения глухого согласного аналогичным образом).

**Например:**

do [du:] — too [tu:], dim [dɪm] — Tim [tɪm],  
Dick [dɪk] — tick [tɪk]

Слова должны обязательно сопровождаться транскрипцией для закрепления связи между звуком и его обозначением.

Вариантом или продолжением этого упражнения может быть список слов в их транскрипционном виде с пропусками на месте изучаемых согласных, которые учащиеся должны вписать, слушая слова, произнесенные учителем.

**Например:**

[ i:], [bɪ ], [ɪg], [ ɪp]

**Ответы:** tea, bid, bit, dig, tip

На следующем уроке, на *этапе отработки*, можно работать со словосочетаниями и предложениями с изучаемыми звуками. В качестве подготовки к заданию можно попросить учащихся найти все слова с этими звуками в предложениях, и когда учащиеся будут их называть, исправлять их возможные ошибки, чтобы избежать ошибок при чтении самих предложений.

**Например:**

that time — take time — tell Dan — Dick talks —  
dead — end  
Dick, don't do that. Tim, take your time. Don't try  
to talk to Dan like that.

Этап отработки звуков должен также включать аудитивные упражнения, когда учитель один или два раза подряд произносит слово, желательно односложное, с изучаемым звуком, которое учащиеся в транскрипционной форме заносят в тетрадь или записывают на доске. Затем проводится контрольное чтение (каждое слово звучит один раз), дающее возможность всем учащимся внести в транскрипцию изменения. После обсуждения с классом и исправления ошибок рекомендуется прочитать список слов после учителя. Целесообразно спросить учащихся о значении тех или иных слов для закрепления в их сознании связи между значением слова и его звуковым обликом.

**Этап закрепления** может содержать более сложные предложения или небольшие тексты, которые могут сопровождаться вопросами, ответами на которые будут слова с изучаемыми звуками.

**Пример текста:**

That day, dad asked Peter and Diana to get some dill in the vegetable garden. The kids left the terrace and went through the court yard right to the garden. It wasn't big, but quite old and beautiful. Peter and Diana's grandmother took care of it day and night. Peter couldn't find any dill – he didn't know what it looked like. He had to ask Diana, who was an expert in plants. She pointed to little tree-like green bunches in the right seedbed. They picked some and brought them to the kitchen, where their grandmother was cooking a light sauce for the tomato salad.

**Вопросы после текста:**

1. Where did Peter and Diana go that summer day?
2. What did they need?
3. Did their dad or grandmother ask them to get some dill?
4. Who was an expert in plants?
5. What kind of salad was their grandmother cooking?

Сложность вопросов определяется уровнем учащихся и может варьироваться. Ниже представлены вопросы, требующие развернутого ответа и, соответственно, стимулирующие учащихся к употреблению большего количества слов с изучаемым(и) звуком(ами):

1. Was Diana's brother's name Tim?
2. That day Peter and Diana stayed in and played on the terrace, didn't they?
3. Who asked Peter and Diana to go to the vegetable garden?
4. Was the vegetable garden old or new?
5. Why couldn't Peter find any dill?
6. Peter wasn't an expert in plants, was he?
7. Which seedbed did the bunches of dill sit in?
8. What was the kids' grandmother cooking in the kitchen?

Сосредоточенность на содержании ответа заставляет учащихся ослабить внимание к артикуляторной стороне высказывания, позволяя учителю определить степень закрепленности пройденного фонетического материала и спланировать дальнейшую работу.

Решающим моментом формирования и закрепления фонетических навыков является похвала учителя и акцент на правильности в случаях, когда кто-то произнесет новое или старое „проблемное“ слово должным образом уже в связной речи. Это позволит помнить о фонетическом аспекте речи не только в рамках фонетической зарядки. Главное — внимательность учителя, которая, реализуясь в исправлениях или похвале, будет способствовать речевой аккуратности учащихся.

Рассмотрим теперь **фонематические ошибки**.

К данному типу ошибок относятся нарушения артикуляции звуков, отсутствующих в родном языке, сопровождающиеся заменой на знакомые „более удобные“ звуки как родного, так и иностранного языка.

Звуки иностранного языка, отсутствующие в родном языке, требуют серьезного внимания и отработки. Хотя начальный этап работы с ними может показаться сложным, на самом деле это не так, поскольку у таких особых звуков не будет похожих на них „конкурентов“, которыми учащиеся будут стремиться заменить требующиеся звуки. Значительная часть проблем и ошибок может быть снята на этапе обучения артикуляции. Однажды „поставив“ звуки, учитель навсегда решит проблему и не будет вынужден исправлять каждое отдельное слово в дальнейшем в свободной речи.

Общие рекомендации по обучению звукам, отсутствующим в родном языке, такие же, как и для работы со звуками двух первых групп: от упражнений для органов речи к реализации отдельных звуков, от

реализации звука и определения его в слове на слух (вводный этап) к реализации и различению русского и английского звуков в словах и словосочетаниях с последующим переходом к упражнениям на противопоставление изучаемого звука со сходными с ним (этап отработки), после чего следуют упражнения, направленные на чтение предложений и небольших текстов (этап закрепления). Остановимся подробнее на этапе отработки фонетического материала.

Важным моментом является потенциальная опасность замены английского звука, сложного для учащихся, на другой, похожий звук. Широко распространенной является замена, например, английского дентального согласного [θ] или [ð] на [s], [z] или [f], [v]. В этом и подобных случаях на этапе отработки особенно необходимо продемонстрировать учащимся смысловозначительный потенциал таких звуков, например в паре слов *three — free*, которые в контексте высказывания могут заставить слушающего смоделировать совершенно разные картины действительности.

**Например:**

There were only free men in that part of the palace.  
There were only three men in that part of the palace.

Поэтому должное внимание и время требуется уделять заданиям, содержащим слова, сходные или идентичные по своему фонематическому облику за исключением одного звука. Сначала нужно напомнить об особенностях артикуляции отдельных звуков и дать учащимся возможность попрактиковать чтение слов, ориентированных только на один звук.

**Например:**

thick — thin — thigh  
this — these — that  
see — seen — loose  
zed — zoo — zebra  
vicky — vet — very  
free — five — fee

Далее необходимо предложить выполнить упражнение, содержащее пары слов, звучащие сходным образом, где каждое слово сопровождается транскрипцией.

**Например:**

thick [θɪk] — sick [sɪk]  
thin [θɪn] — sin [sɪn]  
theme [θi:m] — seem [si:m]  
face [feɪs] — faith [feɪθ]  
miss [mɪs] — myth [mɪθ]  
kiss [kɪs] — kith [kɪθ]

tease [ti:z] — teethe [ti:ð]  
 bays [beiz] — bathe [beɪð]  
 size [saiz] — scythe [saɪð]  
 van [væn] — than [ðæn]  
 vat [væt] — that [ðæt]  
 v [vi:] — thee [ði:]

После чтения слов парами возможно их чтение вразнобой по указке учителя или партнера. В случае контроля учащимися друг друга повысится внимательность как читающего, так и проверяющегося. Повышение внимания и концентрации в сочетании с духом соревнования является основой более прочного усвоения материала.

Тем не менее фонематические ошибки могут встречаться в свободной речи, причиной чего может быть ряд факторов. Одним из них является неустойчивость артикуляторных навыков, обусловленная в какой-то степени дефицитом времени на уроках иностранного языка, но подлежащая коррекции за счет дополнительных заданий, строго ориентированных на „проблемный(е)“ звук(и). В качестве другой причины приведем часто имеющее место „приблизительное“ чтение, когда учащиеся предполагают какой-то вариант произнесения слова и реализуют его в речи, часто не встречая при этом исправления со стороны учителя.

С одной стороны, учитель может ориентироваться на беглость и свободу речи учащегося и не перебивать его, чтобы не нарушить процесс формирования внутренних смысловых связей высказывания на иностранном языке. С другой стороны, полное пренебрежение данным вопросом не может быть оправдано, так как на фоне развивающейся беглости и связности речи наблюдается ее размытость на фонетическом уровне, искаженность звуковых очертаний слов, которые препятствуют общему восприятию и пониманию тех же смысловых связей, тем более что ошибка может изменить содержание фразы (ср.: *He was heard badly / He was hurt badly*).

В такой ситуации важна внимательная позиция учителя. Можно предложить исправленный вариант шепотом, сигнализирующем о том, что учитель не требует от учащегося прервать речь для немедленно исправления ошибки. Этим он „сделает зарубку“ в памяти ученика, к которой можно будет вернуться после окончания высказывания. Или же, не прерывая речи говорящего, учитель может после ее окончания вынести на доску лексическую единицу, сопроводив ее транскрипцией, или попросить учащегося самому затранскрибировать ее. После чего необходимо, чтобы все учащиеся, а не только допустивший ошибку,

произнесли верный вариант слова. Можно спонтанно придумать примеры употребления данной единицы в других контекстах. Учащиеся могут сделать это самостоятельно. Правильный вариант произношения хорошо подкрепить похвалой — залогом мотивации и положительного отношения к предмету и процессу обучения.

Другой причиной невнимательности к звучащему и произносимому слову и, как следствие, появления в речи фонематических ошибок является несформированность навыка работы со словарем. Данную проблемную ситуацию можно было бы решить или, по меньшей мере, во многом улучшить, если системно прививать учащимся осознание необходимости работы со словарем. Учитель может давать задания на поиск слова и его транскрипционного обозначения в словаре. Он же может подавать пример, используя словарь на занятии с целью уточнения транскрипции слова.

Не нужно бояться подозрений со стороны учащихся в некомпетентности. Существуют пласты лексики, в большинстве своем не подчиняющиеся правилам чтения. Ярким примером могут служить географические названия и имена собственные. Так, название городов в Великобритании и США, например, *Greenwich* (визуально является результатом сложения двух частей — *green* и *wich*) — слово, чтение которого, казалось бы, не должно вызвать трудностей. Однако первый вариант транскрипции данного географического наименования, а именно [ˈɡriːnɪtʃ], не содержит долгого [i:], который по аналогии со словом *green* можно было бы предположить. Буквосочетание *ch* в конце второй части и всего слова неожиданно дает звонкий [tʃ], а не типичный глухой [tʃ], а буква *w* вообще не дает звука. Аналогичным образом название острова Ибица — *Ibiza*, которое звучит как [ɪˈbiːθə], несмотря на наличие открытого слога, не имеет в своем фонематическом составе дифтонга, также буква *z* реализует в речи дентальный согласный [θ], а не звукосочетание согласных [ts]. Женское имя собственное *Сьюзен* в своем полном английском варианте не имеет сонанта [j] после первого согласного, в отличие от русского аналога, и читается как [ˈsuːz(ə)n], хотя сокращенный вариант — *Сью* — допускает его наличие — [s(j)u:].

Существуют и другие многочисленные слова, называемые исключениями из правил чтения, хорошей иллюстрацией которых служит стихотворение, известное как *Pronunciation poem*, почти все слова в котором непредсказуемы с точки зрения произношения, а некоторые, будучи похожи, необъяснимо отличаются.

Here is some pronunciation.  
 Ration never rhymes with nation,  
 Say prefer, but preferable,  
 Comfortable and vegetable.  
 B must not be heard in doubt,  
 Debt and dumb both leave it out.  
 In the words psychology,  
 Psychic, and psychiatry,  
 You must never sound the p.  
 Psychiatrist you call the man  
 Who cures the complex, if he can.  
 In architect, chi is k.  
 In arch it is the other way.

Please remember to say iron  
 So that it'll rhyme with lion.  
 Advertisers advertise,  
 Advertisements will put you wise.

Time when work is done is leisure,  
 Fill it up with useful pleasure.  
 Accidental, accident,  
 Sound the g in ignorant.  
 Relative, but relation,  
 Then say creature, but creation.  
 Say the a in gas quite short,

Bought remember rhymes with  
 thwart,  
 Drought must always rhyme with  
 bout,  
 In daughter leave the gh out.

Wear a boot upon your foot.  
 Root can never rhyme with soot.  
 In muscle, sc is s,  
 In muscular, it's sk, yes!

Choir must always rhyme with wire,  
 That again will rhyme with liar.  
 Then remember it's address.  
 With an accent like possess.  
 G in sign must silent be,  
 In signature, pronounce the g.

Please remember, say towards  
 Just as if it rhymed with boards.  
 Weight's like wait, but not like height.  
 Which should always rhyme with  
 might.  
 Sew is just the same as so,  
 Tie a ribbon in a bow.  
 When you meet the queen you bow,  
 Which again must rhyme with how.  
 In perfect English make a start.  
 Learn this little rhyme by heart.

Такие тонкости невозможно угадать, поэтому обращение к словарям является единственным выходом, а скрупулезная работа говорит о профессионализме и серьезном подходе, акцент на чем непременно нужно сделать в работе на уроке. Приведенное стихотворение можно использовать как аргумент в пользу использования словаря, а также как практическое задание по развитию навыка работы с ним для учащихся средних или старших классов. Самостоятельный поиск позволит лучше запомнить произношение слов, определяя более высокий практический результат.

Появление в вокабуляре учащихся новой лексической единицы независимо от того, предназначена ли она на переход в активный или пассивный словарный запас, представлено оно в учебнике или оказалось необходимым в спонтанной речи, должно непременно сопровождаться ознакомлением с его звуковым обликом. В идеальном случае — через транскрипцию, в крайнем случае — через подражание тому, как слово произнес учитель. Здесь многое

зависит от скрупулезности и настойчивости учителя. В любом случае недостаточно, чтобы учащийся только послушал звучание слова в исполнении учителя, и, как часто случается, сказал “yes”, и продолжил свою речь, так и не употребив предложенную единицу даже один раз.

Решение или предотвращение фонематических ошибок возможно не только в рамках фонетической зарядки, но и при обучении лексике и грамматике.

Рассмотрим некоторые возможности обучения фонетике на грамматическом материале на примере очень распространенной ошибки, а именно оглушения финальных согласных в слове. Данное явление типично для русского языка, но его недопустимо игнорировать при обучении в школе английскому языку. Оглушение влечет замену одного звука на другой и может вложить в слово или фразу совсем не тот смысл, который предполагал говорящий. Для наглядности и повышения мотивации к формированию данного фонетического навыка можно привести учащимся следующие предложения:

- 1 Он собирает старые открытки.
- 2 Собаки в порту большие и опасные.
- 3 Кэбы, которые я видел в Лондоне, впечатляют.
- 4 Он всегда пишет очень быстро.

He collects old carts / cards.  
 The dogs / docks in the port are big and dangerous.  
 The caps / cabs I saw in London are impressive.  
 He always writes / rides very fast.

Важно помнить о том, что мы слышим то, что произносим и наоборот. То есть неверная артикуляция влечет за собой неправильную дешифровку речи говорящего, что прямо отражается на успеш-

ности или неуспешности выполнения заданий по аудированию.

Решению обозначенной проблемы в малой степени и в редком случае будет служить эпизодическое



Особого внимания требуют слова, оканчивающиеся на -y и -er / -re, так как происходит не только изменение окончания слова — оглушение, но также учащимися могут добавляться несуществующие звуки, например [ˈentərəd] вместо [ˈentəd] или [ˈstɑːdiɪd] / [ˈstɑːdiəd] / [ˈstɑːdiəd] вместо нормативного [ˈstɑːdiɪd].

**Отработка и закрепление** правильных вариантов произнесения окончаний правильных глаголов прошедшего времени, глаголов настоящего времени 3-го лица единственного числа и множественного числа имен существительных может осуществляться на подборке предложений, пример которой представлен ниже:

-(e)s	-(e)d
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The apples on the trees were green.</li> <li>2. There towers a huge oak tree.</li> <li>3. Visitors can see tall churches here.</li> <li>4. These pupils are from different cities.</li> <li>5. Papers on the tables should be in order.</li> <li>6. There stands a vase with different flowers.</li> <li>7. These dresses are decorated with buttons.</li> <li>8. Americans and Italians speak different languages.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The waiters reacted quickly.</li> <li>2. Jess and Jack preferred to choose themselves.</li> <li>3. The zoos closed at five.</li> <li>4. Mark never arrived on time.</li> <li>5. Nancy hasn't copied them.</li> <li>6. The task was carried out perfectly.</li> <li>7. The parents weren't pleased after the meeting.</li> <li>8. The boy was delivered safe and sound.</li> </ol>

Удобным для учителя вариантом была бы подборка достаточно простых предложений из учебного материала, с которым учащиеся будут работать позже в рамках этого же и следующего уроков.

Важной особенностью фонетического материала сегментного уровня является то, что он понятен и доступен для усвоения практически всем учащимся. Это особенно справедливо в отношении согласных, так как мышечное напряжение ощутимо „концентрируется“ в месте образования преграды и позволяет учащимся достаточно легко определить место артикуляции. Достаточно быстрый практический результат, осознание прогресса и объема достижений формируют уверенность в своих силах, являющуюся залогом мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка. Человеку любого возраста, в том числе учащемуся, важно не только сказать себе „я знаю об этом“, но и „я знаю, как это делать“, „я знаю, почему нужно делать так“ и „я могу это сделать правильно“.

Собственная уверенность в правильности употребления лексико-грамматического материала, чья

реализация неотъемлемо связана с произносительным аспектом речи, также формирует удовлетворение от владения иностранным языком, повышая при этом личностную мотивацию и общую уверенность в себе. Фонетический этап урока может занимать разное место в его структуре, может варьироваться по сложности и длительности. Важно, чтобы он имел место систематически, так как небольшой, но регулярно имеющий место успех (в данном случае на фонетическом поприще) будет формировать и, что более важно, подкреплять и поддерживать положительную мотивацию учащихся к иноязычному образованию на уроке иностранного языка, делая ее устойчивой и долгосрочной.

Таким образом, успех закрепляет мотивацию и одновременно способствует развитию личности учащегося, то есть происходит одновременное развитие предметных навыков, и умений, и личностных качеств учащихся, что находится в соответствии с требованиями, предъявляемыми федеральным государственным образовательным стандартом.

*Список использованной литературы:*

1. Карневская Е. Б. и др. Практическая фонетика английского языка: Учебник / Под общ. ред. Е. Б. Карневской.— 9-е изд., испр.— Минск: Выш. шк., 2011.— 366 с.
2. Соколова М. А., Гинтовт К. П. и др. Практическая фонетика английского языка: Учеб. для фак. англ. яз. пед. ин-тов.— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.— 384 с.