

Санкт-Петербургский государственный университет

***РОЖИНА Алиса Александровна***

**Выпускная квалификационная работа**

***Особенности формирования фонетической компетенции при обучении немецкому языку учащихся старших классов***

Уровень образования: бакалавриат

Направление 45.03.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа СВ.5050 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (немецкий язык)»

Профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Научный руководитель:  
PhD, к.ф.н., доцент,  
Кафедра иностранных  
языков и лингводидактики,  
Лавицкая Юлия Валерьевна

Рецензент:  
старший преподаватель,  
Кафедра иностранных  
языков и лингводидактики,  
Зорина Мария  
Владимировна

Санкт-Петербург  
2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	5
1.1 Структура и содержание фонетической компетенции.....	5
1.2 Подходы к обучению фонетике.....	9
1.3 Сопоставительная характеристика фонетических систем немецкого и русского языков.....	13
1.4 Причины произносительных ошибок.....	16
1.5 Психолого-педагогическая характеристика учащихся старших классов.....	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	22
ГЛАВА II. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ.....	23
2.1 Принципы отбора фонетического материала.....	23
2.2 Методика работы над произносительной стороной речи в старшей школе.....	25
2.3 Разработка системы тренировочных упражнений на развитие фонетических навыков.....	29
2.3.1 Развитие слухо-произносительных навыков.....	31
2.3.2 Развитие ритмико-интонационных навыков.....	48
2.4 Корректировка и совершенствование фонетических навыков на примере УМК «Вундеркинды плюс».....	58
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	66
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ.....	69
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	70

## ВВЕДЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа посвящена особенностям формирования фонетической компетенции при обучении немецкому языку учащихся старших классов.

Актуальность выбранной нами темы заключается в том, что в условиях обучения иностранному языку в современной общеобразовательной школе фонетическим навыкам уделяется внимание, в основном, только на начальной ступени обучения. В связи с этим научные исследования в сфере обучения фонетике преимущественно посвящены формированию фонетической компетенции в начальной школе, в то время как проблема дальнейшей корректировки и совершенствования сформированных фонетических навыков на старшей ступени обучения изучена недостаточно полно.

Объектом настоящего исследования являются особенности формирования фонетической компетенции при обучении немецкому языку учащихся старших классов. В качестве предмета исследования выступает комплекс тренировочных упражнений, способствующий совершенствованию и корректировке фонетических навыков по немецкому языку в старшей школе.

Цель работы состоит в выявлении особенностей развития фонетической компетенции при обучении немецкому языку в старшей школе, разработке комплекса тренировочных упражнений для совершенствования фонетических навыков, а также определении условий эффективного использования разработанной системы упражнений.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) рассмотреть понятие фонетической компетенции и проанализировать ее составляющие;
- 2) изучить подходы к формированию фонетической компетенции;
- 3) сравнить фонетические системы немецкого и русского языков, выявив возможные трудности, связанные с явлением межъязыковой интерференции;

- 4) выявить основные причины произносительных ошибок;
- 5) дать психолого-педагогическую характеристику учащихся старших классов с точки зрения обучения иностранному языку;
- 6) выявить основные принципы отбора фонетического материала, требующего отработки;
- 7) описать методику совершенствования фонетических навыков в старшей школе на уроках иностранного языка;
- 8) разработать и предложить комплекс наиболее эффективных тренировочных упражнений для корректировки и совершенствования фонетических навыков у учащихся старших классов.

Для достижения цели настоящего исследования и решения поставленных задач применяются следующие основные методы: критического анализа литературных источников, синтеза, сравнения, а также моделирования.

Настоящая работа состоит из введения, двух частей (глав), заключения, списка использованной литературы и источников, а также двух приложений. Первая часть посвящена анализу литературы по лингводидактике об особенностях формирования фонетической компетенции немецкого языка, ее структуре и содержании, подходах к ее развитию. Кроме того, проводится сопоставительная характеристика фонетических систем немецкого и русского языков, рассматриваются основные причины произносительных ошибок и составляется психолого-педагогическая характеристика учащихся старших классов. Во второй главе описаны основные принципы отбора фонетического материала, требующего тренировки, методика обучения фонетике в старшей школе, а также представлены разработанная система тренировочных упражнений для корректировки и совершенствования фонетических навыков и пример применения комплекса упражнений на материале актуального УМК по немецкому языку как первому иностранному. В заключении подведены итоги работы и обозначена перспектива исследования.

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

### **1.1 Структура и содержание фонетической компетенции**

В настоящее время основной целью обучения иностранному языку в школе принято считать развитие иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять коммуникацию на изучаемом языке согласно целям и условиям ситуации общения. Комплекс навыков и умений, позволяющих реализовывать все виды речевой деятельности, служит основой этой способности. Иноязычная коммуникативная компетенция обладает многокомпонентным составом, в котором сложно выделить более или менее важные составляющие. Однако следует отметить значимость развития фонетической компетенции или обучения фонетической стороне иностранного языка, которая обеспечивает понимание смысла высказывания и достижение целей коммуникации.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что мнения методистов и лингвистов относительно определения фонетической компетенции расходятся. В некоторых работах она рассматривается под иными названиями: «фонологическая» [Бобырь, 1990], «фонетико-фонологическая» [Гончарова, 2006]. Это может быть связано с нечетким разграничением понятий “фонетика” и “фонология” из-за тесного взаимодействия этих разделов языкознания. Фонетика изучает материальную сторону звуков речи, рассматривая как сегментный (звук, слог, синтагма, фраза), так и супraseгментный (ударение, интонация) уровни, и теоретически объясняет процесс их образования. В отличие от фонетики фонология исследует функциональную и структурную сторону фонетической системы, т.е. звуки и другие звуковые явления с точки зрения их функционирования в языке и то, как они влияют на различение смысла.

В рамках настоящей работы мы придерживаемся понятия “фонетическая компетенция” и его определения, приведенного Е. М. Вишневской. Фонетическая компетенция — это система, «в основу которой входят такие

компоненты, как знания о нормативном составе произносимых элементов (фонем и интоном) иностранного языка, слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки автоматизации их отбора и комбинирования, фонетические умения» [Вишневская, 2013: 38]. На основе данного определения можно сделать вывод, что фонетическая компетенция состоит из комплекса фонетических знаний, умений и навыков.

Фонетические знания включают базовые лингвистические понятия, описывающие специфичные для фонетической системы изучаемого языка языковые явления, и предполагают изучение фонетического строя языка (фонемы, звуковые явления сегментного и супraseгментного уровней, графемно-фонемные соответствия, транскрипция) [Вишневская, 2013: 38-39].

Фонетический навык — это «способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить» [Азимов, Щукин, 2009: 339]. При обучении фонетическим навыкам предусматривается ознакомление с работой артикуляционного аппарата человека, развитие навыков безошибочного восприятия, дифференциации и воспроизведения звуков иностранного языка, знание о постановке ударения и ритмико-интонационное оформление речи. При этом при формировании навыков задействованы все анализаторы: речедвигательный, слуховой и зрительный, будучи тесно связанными друг с другом [Гальскова, Гез, 2006].

Е. Н. Соловова проводит деление фонетических навыков на две группы: слухо-произносительные и ритмико-интонационные. Первая группа включает в себя аудитивные (узнавание и различение отдельных фонем, слов, синтагм, предложений и т.д.) и произносительные навыки (правильная артикуляция звуков и их сочетаний). Вторая группа предполагает знания ударения и интоном. Овладение ритмико-интонационными навыками происходит на более поздней ступени обучения и считается более трудоемким процессом, чем овладение слухо-произносительными навыками [Соловова, 2002: 64-66].

А. Н. Щукин предлагает немного иную классификацию фонетических навыков. Первая группа включает слуховые навыки, которые отвечают за правильное восприятие звуков изучаемого языка, их дифференциацию и соотнесение со значением. Вторая группа состоит из звукопроизносительных навыков, отвечающих за оформление высказывания, причем среди них также выделяются артикуляционные, просодические и интонационные навыки. При такой классификации целесообразно говорить о тесном взаимовлиянии навыков на процесс их развития. Таким образом, «неразвитость речевого слуха (слуховые навыки) тормозит формирование собственно произносительных навыков» [Щукин, 2011: 31-32].

Фонетические навыки также выступают в качестве показателя сформированности компетенции. Так, они должны соответствовать ряду признаков:

- 1) фонематичность, т.е. безошибочность, выполнения навыка;
- 2) беглость — степень автоматизированности фонетических навыков, которая определяется темпом речи;
- 3) стабильность (устойчивость) фонетического навыка, т.е. отсутствие нарушений фонетической нормы изучаемого языка при устном высказывании;
- 4) автоматизм функционирования навыка, подразумевающий неосознанное пользование фонетическим навыком во время устной коммуникации [Щукин, 2011].

Фонетические умения базируются на фонетических навыках. К ним относятся умения различать и артикулировать звуки как отдельно, так и в сочетаниях, самостоятельно транскрибировать и читать транскрипцию, ставить ударение в слове и синтагме, использовать интонационные конструкции и др.

При формировании фонетической компетенции все составляющие (знания, умения и навыки) требуют внимания в равной степени. Так, например, нельзя добиться эффективности обучения, если учащиеся просто

заучивают правила произношения и не применяют знания на практике. Однако и практика без теоретической базы вызовет у учащихся трудности в понимании произносительных ошибок [Fraser, 2001]. Таким образом, можно сделать вывод о неразрывности всех компонентов фонетической компетенции.

Сформированность фонетической компетенции обуславливает успешность взаимодействия между людьми, поэтому следует отметить ее взаимосвязанность со всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая) и влияние на них [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2005]. Именно фонетическая компетенция обеспечивает реализацию всех субкомпетенций. По этой причине следует уделять достаточное внимание ее формированию [Хомутова, 2013].

Фонетическая компетенция рассматривается в качестве конечной цели овладения фонетическими средствами общения. А. А. Хомутова выделяет следующие компоненты, играющие важную роль при формировании данной компетенции:

1) когнитивный компонент, представляющий собой готовность к деятельности, целью которой является усвоение содержательной стороны речевого взаимодействия. Он предполагает знания фонетической терминологии, умения и навыки использовать фонетические знания, а также оперировать фонетическими средствами общения;

2) прагматический компонент, предполагающий способность передавать коммуникативное содержание речевого акта. Он содержит умения и навыки, позволяющие корректно воспринимать и воспроизводить высказывание согласно фонетическим нормам иностранного языка;

3) рефлексивный компонент включает умения и навыки самооценки и самоконтроля. В рамках фонетической компетенции это проявляется в обнаружении, анализе и корректировке ошибок;

4) социокультурный компонент охватывает умения и навыки использовать особенности произношения в соответствии с лингвокультурологическими знаниями, а также культурными нормами изучаемого языка [Хомутова, 2013: 73].

Несмотря на то, что развитие фонетической компетенции занимает важное место в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, на занятиях произношение нередко остается без внимания. Это может быть связано не с отсутствием интереса преподавателя к предмету обучения, а в сомнениях, как лучше обучать фонетике [Kelly, 2001]. Тем не менее фонетические навыки являются обязательными компонентами речевых умений, и их недостаточное развитие приводит к нарушению произносительной нормы, а следовательно, и к нарушению коммуникации. По этой причине при обучении иностранному языку крайне важно уделять достаточное внимание формированию фонетической компетенции. Чтобы создать условия для эффективной работы над фонетической стороной речи, необходимо выбрать тот или иной подход, который бы соответствовал целям обучения.

## **1.2 Подходы к обучению фонетике**

В методике преподавания иностранных языков выделяются три основных подхода к обучению произносительной стороне речи: акустический, артикуляторный и дифференцированный.

В акустическом (имитативном) подходе основной прием обучения при формировании фонетических навыков заключается в повторении звуков на слух, попытке их имитации. В качестве звукового образца обычно выступают звуки, слова, фразы, произнесенные преподавателем или записанные диктором. Процесс обучения при этом происходит бессознательно и чистоте фонетического навыка не уделяется достаточно внимания, что впоследствии приводит к возникновению фонетических ошибок.

Успешность освоения фонетической компетенции предполагает учет индивидуальных способностей учащихся к восприятию и имитации звуков. Например, по мере взросления имитативные способности только ухудшаются, поэтому акустический подход может быть более эффективным при обучении в раннем возрасте. Значительную роль также играют уровень развития речевого слуха и аутентичность фонетического материала [Щукин, 2011].

К преимуществам акустического подхода можно отнести интенсивность обучения, которая отвечает требованиям языковых курсов, где слушатель за короткий срок должен освоить языковой минимум. Однако в условиях общеобразовательной школы данный подход неэффективен, так как предполагает слишком высокую вероятность появления ошибок [Соловова, 2006]. Кроме этого, не каждый учащийся способен правильно воспринимать речь на слух. На успешность имитации в таком случае оказывает влияние уровень развития речевого слуха. Важно отметить также значимость произносительных способностей самого учителя в процессе формирования фонетических навыков посредством имитации [Dieling, Hirschfeld, 2001]. Тем не менее некоторые современные ученые все еще придерживаются мнения, что имитация необходима при обучении фонетике [Jones, 2002]. К недостаткам также можно отнести то, что ошибкам уделяется не так много внимания, как, например, в артикуляторном подходе и отношение к ним в целом более лояльно.

Артикуляторный подход отличается от акустического прежде всего опорой на принцип сознательности, который в совокупности с использованием фонетических правил обеспечивает более качественное формирование навыков.

Основные теоретические положения данного подхода были разработаны и сформулированы известным советским лингвистом и методистом И. А. Грузинской:

1) обучение иностранному языку следует начинать с постановки звуков. Для достижения этой цели в программу обучения обычно включают вводный фонетический курс;

2) каждый звук требует тщательной отработки как изолированно, так и в контексте слова;

3) для обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произнесении отдельных звуков;

4) процесс формирования произносительных и слуховых навыков должен осуществляться отдельно [Щукин, 2011: 46; Соловова, 2006: 67].

В отличие от акустического подхода артикуляторный подход подразумевает более углубленное изучение фонетической системы иностранного языка и включает несколько этапов работы над звуком:

1) объяснение положения органов артикуляции при произнесении звука, которое часто сопровождается использованием схемы артикуляции;

2) постановка органов артикуляции в необходимое положение самими учащимися;

3) артикулирование, или воспроизведение звука;

4) фиксирование органов артикуляции в нужном положении на некоторое время для лучшего запоминания;

5) отработка звука в системе фонетических упражнений. Изучаемый звук произносится в различных комбинациях с другими звуками, в словах или словосочетаниях. Упражнения составляются с учетом как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции [Соловова, 2006: 68; Миньяр-Белоручев, 1990: 96].

В отношении достоинств данного подхода, безусловно, стоит отметить то, что упражнения составляются при учете возможной интерференции. Это помогает избежать появления распространенных фонетических ошибок. Недостатком артикуляторного подхода является то, что вводные фонетические курсы отнимают много времени и их невозможно включить в

программу обучения иностранному языку в рамках общеобразовательной школы.

На основании акустического и артикуляторного подходов был разработан дифференцированный подход (у Щукина – аналитико-имитативный) [Щукин, 2011: 45], который получил сегодня широкое применение во многих учебных заведениях. Дифференцированный подход построен на грамотном сочетании рассмотренных выше подходов, предполагая использование различных анализаторов для полноценного формирования фонетических навыков. Аудированию уделяется большое внимание, как и в акустическом подходе, однако в качестве звуковых образцов используется не только аутентичная речь, но и специально адаптированная, дидактическая речь учителя и дикторов. При постановке звука также возможно объяснение способа артикуляции, но в отличие от артикуляторного подхода, где артикуляция описывается при помощи специальных терминов, предпочтение отдается более простым, доступным и понятным объяснениям. Более того, в дифференцированном подходе большое внимание уделяется формированию графемно-фонемных соответствий и использованию транскрипции [Соловова, 2006].

Таким образом, рассмотрев различные подходы к обучению фонетическим навыкам, можно сделать вывод, что каждый из них обладает как достоинствами, так и недостатками и может применяться при обучении иностранному языку. Однако условиям обучения в общеобразовательной школе лучше всего отвечает дифференцированный подход ввиду легкости его интегрирования в учебный процесс. В рамках дифференцированного подхода используются разнообразные упражнения, направленные на формирование фонетических навыков. Помимо этого, с одной стороны, в рамках данного подхода, в отличие от артикуляторного, не требуется выделение времени для вводного фонетического курса, с другой стороны, произносительным ошибкам уделяется больше внимания, чем в акустическом (имитативном) подходе.

### 1.3 Сопоставительная характеристика фонетических систем немецкого и русского языков

Еще Л. В. Щерба подчеркивал в своих работах необходимость учета родного языка при обучении иностранному языку, так как «изгнать родной язык из голов учащихся... — невозможно» [Щерба, 1974: 62; Щерба, 1934]. Сопоставив фонетические системы родного языка учащихся и изучаемого языка, можно определить явления, которые могут вызывать трудности при их овладении, а следовательно, и произносительные ошибки. Для того чтобы выяснить, какие фонемы и фонетические явления немецкого языка могут вызывать наибольшие трудности у русскоговорящих учащихся и требуют большего внимания, мы сравнили фонетические системы этих языков.

Фонетическая система русского языка состоит из 43 фонем: 6 гласных и 37 согласных, хотя стоит отметить, что сторонники Московской фонологической школы, например, не признают фонему [ы] как самостоятельную. Фонетическая система немецкого языка включает 37 фонем: 16 гласных и 11 согласных.

Численное превосходство гласных фонем в немецком языке уже указывает на наличие звуков, отличающихся от гласных русского языка. Такая разница в количестве фонем обуславливается несколькими факторами:

1) наличием противопоставления фонем по количеству, т.е. наличием кратких и долгих гласных, которые обладают смысловозначительной функцией (например: Stadt [ʃtat] ‘город’ — Staat [ʃta:t] ‘государство’);

2) наличием лабиализованных фонем переднего ряда (например: müssen [ˈmʏsn̩] ‘быть должным’, Mühe [ˈmuːə] ‘труд’, Köln [kœln] ‘Кёльн’, schön [ˈʃø:n] ‘красивый’);

3) наличием дифтонгов (например: heim [haɪm] ‘домой’, Haus [haʊs] ‘дом’, heute [ˈhɔʏtə] ‘сегодня’) [Гальскова, Гез, 2006].

Кроме того, в фонетике немецкого языка существует твердый приступ (Knacklaut), который играет важную роль в слоگو- и слововыделении в немецкой речи, способствуя определению четких границ между словами (’er

'er'innert sich 'an 'uns 'он вспоминает о нас'). Твердый приступ — это легкий гортанный шум, сопровождающий гласный звук, возникающий от сильного напряжения голосовых связок при произнесении этих гласных. Твердый приступ не свойственен русскому языку, поэтому также может вызывать значительные трудности [Шатилов, 1986].

Данные особенности гласных фонем немецкого языка обуславливают возникновение трудностей у русскоговорящих учащихся при овладении немецкими гласными ввиду отсутствия подобных явлений и необходимой артикуляционной базы в родном языке. Так, например, несоблюдение противопоставления кратких и долгих фонем приводит к ошибкам, которые, в свою очередь, могут вызвать недопонимание, например: bieten ['bi:tən] с долгой гласной имеет значение 'предлагать', в то время как bitten ['bitən] с краткой гласной значит 'просить'.

Трудности также могут возникнуть при овладении артикуляцией лабиализованных фонем переднего ряда и дифтонгов, так как в русском языке данные звуки отсутствуют. Как правило, при отсутствии необходимой артикуляционной базы учащиеся стремятся заменить сложный в произношении звук имеющимся в родном языке (например, [mi:də] вместо [my:də] müde 'уставший') [Gushchina, 2013].

В русском языке согласных фонем больше, чем в немецком. Это объясняется наличием не только звонких и глухих, но и мягких и твердых (палатализованных и непалатализованных) согласных [Гальскова, Гез, 2006].

Среди главных особенностей немецких согласных фонем, отличающих их от русских фонем, можно выделить следующие:

1) отсутствие палатализации согласных перед гласными переднего ряда. Так как в фонетической системе русского языка существуют палатализованные согласные, непалатализованное произнесение согласных перед гласными переднего ряда вызывает наибольшие трудности;

2) аспирация немецких глухих согласных фонем /p, t, k/;

3) уклад языка при произнесении согласных фонем /t, d, n/;

4) напряженность активных органов артикуляции при произнесении согласных [Шатилов, 1986].

При произнесении согласных межъязыковая интерференция заметнее всего проявляется в палатализации при положении перед гласными переднего ряда: [ft'i:l] вместо [fti:l] (Stil 'стиль'). При этом процесс коммуникации не нарушается, однако отчетливо проявляется иностранный акцент.

Кроме того, в фонетической системе немецкого языка также присутствуют согласные, которых нет в русском языке: /ŋ/, /h/, /ç/ и др. Как и в случае с гласными, учащиеся стремятся заменить подобные звуки знакомыми (например, ['mɛŋə] вместо ['mɛŋə] (Menge 'множество')).

Как было упомянуто ранее, межъязыковая интерференция оказывает влияние как на сегментный (звук), так и на супraseгментный (слог, словесное и фразовое ударение, интонация) уровень фонетической системы языка. В русском языке словесное ударение относительно свободное и подвижное, оно может менять свое местоположение при изменении грамматической формы, в то время как в немецком языке ударение, как правило, неподвижно и падает на основу слова [Gushchina, 2013].

Ошибки, вызываемые межъязыковой интерференцией в данном случае, связаны с неправильной постановкой ударения и иногда могут приводить к изменению смысла. Например, слово *übersetzen* имеет два значения, которые зависят от постановки ударения: [ˌy:bɐ'zɛtsɐŋ] — 'переводить'; [ˌy:bɐ,zɛtsɐŋ] — 'переправлять'.

Интонационные конструкции играют важную роль при оформлении высказывания, так как способствуют выявлению его смысла, и также имеют различия в разных языках. Русский ритм отличается от немецкого стаккато (от итал. *staccato* 'отрывисто') мягкостью и плавностью. Интонация в русском языке быстро меняется в отличие от немецкого языка, в котором высота тона остается неизменной. Наряду с этим интонации русского и

немецкого языков отличаются направлением изменения (восходящая или нисходящая интонация) в разных видах предложения [Böttger, 2008].

Таким образом, перенос интонационных особенностей также приводит к интерференционным ошибкам и может препятствовать правильному пониманию смысла высказывания.

Преподаватель должен учитывать языковые явления, которые могут вызывать особые трудности у учащихся, и уделять их тренировке особое внимание, чтобы предотвратить дальнейшую фоссилизацию — укоренение ошибки и превращение ее в речевую привычку у изучающих иностранный язык.

#### **1.4 Причины произносительных ошибок**

Несомненно, сравнение фонетических систем родного и изучаемого языков необходимо для предотвращения отрицательного влияния родного языка (интерференции) и использования положительного переноса в процессе формирования фонетической компетенции. Однако ошибки произношения могут быть вызваны и другими факторами. Чтобы эффективно построить работу по формированию фонетических навыков, необходимо знать все причины произносительных ошибок.

Ранее считалось, что те звуки, которые отсутствуют в родном языке учащихся, представляют наибольшую сложность для усвоения. Это мнение базировалось на контрастивной гипотезе (Contrastive analysis hypothesis), изначально сформулированной Робертом Ладом в его работе “Лингвистика поверх границ культур”. Ученый утверждал, что при изучении иностранного языка его система рассматривается учащимся сквозь призму родного языка [Lado, 1957]. Таким образом, в случае наличия в родном языке схожей структуры процесс овладения облегчается. Однако если структуры частично отличаются или полностью отсутствуют в системе родного языка, возникает явление межъязыковой интерференции, вследствие которой появляются ошибки.

Таким образом, основная идея данной гипотезы заключалась в том, что основой обучения иностранному языку являются результаты проведенного анализа сходств и различий систем двух языков. В связи с этим возникла необходимость в создании методической типологии языковых явлений обоих языков, которая позволила прогнозировать трудности учащихся [Гальскова, 2003].

Несмотря на то, что контрастивная гипотеза сначала получила поддержку со стороны лингвистов и методистов и рассматривалась как объяснение многих ошибок и трудностей, возникающих у учащихся при изучении иностранного языка, уже вскоре, начиная с 60-х годов, данная гипотеза начала подвергаться резкой критике по нескольким причинам:

1) в действительности различия между языковыми системами не всегда приводят к ошибкам и трудностям в их усвоении. Напротив, зачастую учащиеся сталкиваются с большими трудностями при овладении схожими или одинаковыми языковыми явлениями;

2) в рамках контрастивной гипотезы роль лингвистических факторов, влияющих на процесс овладения иностранным языком, преувеличена, в результате чего неязыковые факторы (мотивация, социокультурный опыт, условия обучения и т.д.) либо получают значительно меньше внимания, либо не учитываются вовсе;

3) невозможность предугадать степень сложности усвоения того или иного языкового явления [Гальскова, 2003; Celce-Murcia et al., 1996].

Поскольку стало ясно, что ошибки в произношении вызываются не только влиянием родного языка, контрастивный анализ уступил место анализу ошибок (error analysis) и изучению межъязыковой системы учащихся (interlanguage) [Selinker, 1972]. Анализ типичных ошибок позволяет не только выявить область возможной интерференции, но и классифицировать изучаемые отклонения от языковой нормы. Так, например, Ричардс предложил следующую классификацию ошибок:

1) межъязыковые ошибки (interlingual errors), связанные с отрицательным переносом из родного языка учащегося;

2) внутриязыковые ошибки (intralingual errors), встречающиеся у большинства изучающих конкретный иностранный язык вне зависимости от их родного языка;

3) ошибки развития (developmental errors), отражающие те же трудности, с которыми сталкиваются маленькие дети при усвоении родного языка, и стратегии, которые они используют для их преодоления [Richards, 1971: 208].

Было замечено, что дети, усваивающие родной язык в раннем возрасте, и учащиеся, изучающие иностранный язык, совершают схожие ошибки в определенном порядке, таким образом они проходят определенные стадии развития. Ошибки данного типа непосредственно связаны с явлением маркированности. Термин «маркированность» восходит к трудам Н. С. Трубецкого, который использовал понятия «маркированный» и «немаркированный» для описания фонологических оппозиций, т.е. противопоставлений по смыслоразличительному признаку. Таким образом, согласно Н. С. Трубецкому, член фонологической оппозиции, обладающий тем или иным признаком, является «маркированным», в то время как член оппозиции, не характеризующийся наличием данного признака, – «немаркированным» [Трубецкой, 2000: 80]. Маркированные элементы являются более сложными для усвоения, чем немаркированные. Например, глухие согласные усваиваются раньше звонких как при усвоении родного языка, так и иностранного.

С появлением генеративной лингвистики категория маркированности стала рассматриваться как характеристика языков, обусловленная явлением универсальной грамматики, а не как характеристика отдельных языков, как утверждал Трубецкой [Chomsky, Halle, 1968]. С такой точки зрения теория обладает биологической основой и предполагается, что категория маркированности универсальна для всех языков.

Таким образом, преподаватель должен прогнозировать сложности произношения, основываясь не только на сравнении фонетических систем родного и изучаемого языков, но и принимать во внимание естественное развитие межъязыковой системы учащихся в образовательном процессе.

Перед преподавателем иностранного языка в школе стоят проблемы не только интралингвистического, но и экстралингвистического характера. К ним, например, можно отнести создание мотивации к изучению иностранного языка. При этом необходимо учитывать как индивидуальные, так и возрастные характеристики учащихся.

### **1.5 Психолого-педагогическая характеристика учащихся старших классов**

Несмотря на то, что каждый обладает индивидуальными личностными особенностями, влияющими на процесс обучения, все обучающиеся на определенной ступени образовательной системы характеризуются общими чертами, типичными для того или иного возраста, а именно этапа развития человека [Зимняя, 2000].

Существует множество подходов к возрастной периодизации, на основе которой выделяются характерные особенности учащихся на различных ступенях образовательной и прежде всего школьной системы. Тем не менее общепринятым является разделение В. А. Крутецкого (1972), согласно которому возраст учащихся старшей школы представляет этап ранней юности (15-18 лет).

Юность можно отнести к переходному этапу, этапу взросления. При этом критерием взросления является не только физическое развитие, но также и формирование системы знаний, ценностей, норм, культурное развитие, овладение навыками и умениями для осуществления различных видов труда.

Изменениям подвергается характер взаимоотношений со взрослыми. Актуальными становятся два противоречивых процесса — обособление,

стремление к независимости и отождествление себя со старшими по возрасту. Это связано с освоением новых «взрослых» социальных ролей, которое требует в равной степени как развитие самостоятельности, так и перенятие опыта взрослых, освоение моделей поведения [Мандель, 2021].

Перспективы относительно высшего образования вызывают у старшеклассников особые переживания, так как получение диплома расценивается ими как «ключ к будущему благополучию и карьерному росту» [Педагогическая психология, 2016: 298]. И. А. Зимняя пишет: «Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность — средство реализации жизненных планов будущего» [Зимняя, 2000: 181]. Из этого следует вывод о том, что на данном этапе ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, а основными мотивами те, которые связаны с личностным и профессиональным самоопределением и подготовкой к дальнейшей самостоятельной жизни. В основе этих мотивов лежит потребность в выборе будущей сферы деятельности. В связи с этим процесс обучения приобретает черты избирательности, обусловленной определением индивидуальных жизненных перспектив и проектированием будущего [Мандель, 2021]. Любые получаемые знания оцениваются с точки зрения полезности в будущем.

Рассматривая особенности интеллектуального развития в юношеском возрасте, можно выделить следующие:

- 1) развитие теоретического мышления. Учебная и мыслительная деятельность старшеклассников становится более активной самостоятельной и проявляется в критике получаемых знаний;

- 2) тяга к глобальным обобщениям, поиск новых теорий, принципов и закономерностей;

- 3) склонность к неадекватному оцениванию своих интеллектуальных способностей, их преувеличению [Мандель, 2021].

При организации учебного процесса необходимо учитывать потребности в самоопределении и независимости, существующие у учащихся старшей школы. С одной стороны, важно принимать во внимание мнения учащихся, обеспечивая их правом высказаться. Таким образом, они получают возможность реализовать свое стремление к эмоциональной, поведенческой и ценностной автономии.

Однако, с другой стороны, учителю стоит внимательно относиться к собственным ответам, так как учащиеся в юношеском возрасте обладают преувеличенным чувством собственного достоинства и могут резко реагировать на советы и комментарии, противоречащие их мнению.

Наиболее подходящими и эффективными формами, которые удовлетворяют потребность в самовыражении и самоутверждении на занятии, являются проведение дискуссий и обсуждение проблемных вопросов. Учащиеся получают возможность сформировать и выразить собственное мнение относительно выбранной темы, проявить таким образом самостоятельность [Мандель, 2021].

Возрастные особенности представляют собой основу для развития человека, которую нельзя игнорировать при организации учебной деятельности. Учет индивидуальных и возрастных особенностей учащегося старшей школы во многом обуславливает его становление как субъекта дальнейшей трудовой деятельности, определяет его отношение к труду.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Подводя итог вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Развитие фонетической компетенции, являющейся неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, занимает важное место в процессе обучения иностранному языку. В ее состав входят фонетические знания, навыки и умения. О сформированности компетенции свидетельствует уровень сформированности фонетических навыков и умений, необходимых для коммуникации на изучаемом языке.

Существуют три подхода к обучению фонетике: акустический, артикуляторный и дифференцированный. Наиболее эффективным и подходящим для занятий иностранным языком в школе принято считать дифференцированный подход, так как его можно адаптировать в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся, а также целью и условиями обучения.

Сопоставительная характеристика фонетических систем языков позволяет выявить явления, которые могут вызвать межъязыковую интерференцию при переносе фонетических норм и правил из родного языка на систему иностранного языка.

Существует ряд источников произносительных ошибок. Подробное изучение их причин позволяет прогнозировать возможные трудности, а их учет при обучении иностранному языку способствует наиболее эффективному и правильному развитию фонетических навыков.

Возрастные особенности так же, как и индивидуальные особенности, являются основой развития человека, которую необходимо учитывать при организации учебной деятельности. Учащиеся старших классов находятся на таком этапе развития человека, как юность. Учет особенностей в старшей школе во многом обуславливает дальнейшее становление учащегося как самостоятельного субъекта.

## **ГЛАВА II. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

### **2.1 Принципы отбора фонетического материала**

Работа над произношением ведется на протяжении всего процесса обучения, меняясь по своему характеру и месту в учебном процессе от этапа к этапу. Если на начальном этапе она сводится к формированию основных слухо-произносительных навыков и занимает важное место в общей системе работы, то на среднем и старших этапах обучение фонетике отходит на второй план, уступая место грамматике и лексике, и предлагает лишь совершенствование, корректировку этих навыков, и поэтому заключается в отработке отдельных фонетических явлений и предъявлении больших требований к произношению в процессе речевой деятельности. В связи с этим обучение фонетике в старшей школе часто сводится к моментальному исправлению произносительных ошибок, которые допускают учащиеся на занятии, т.е. обучению в виде ответной реакции. Такой вид работ, безусловно, важен и необходим, однако он изолирует фонетические явления, которые следует изучать и закреплять в контексте грамматических и лексических явлений. Вследствие этого преподавателю необходимо тщательно планировать урок, принимая во внимание произносительные трудности, относящиеся к конкретным структурам, изучаемым на уроке.

Прогнозирование трудностей и предварительный отбор фонетического материала позволяет учителю дать более подробный и полный анализ языкового явления. По этой причине следует обратить внимание на основные принципы отбора фонетического материала:

1) принцип коммуникативности. Как известно, обучение иностранному языку в старшей школе в целом носит коммуникативный характер, т.е. обучение должно носить такие черты, чтобы быть похожим на процесс общения [Пассов, 1991]. Кроме того, механическое заучивание вызывает отторжение у учащихся. Исходя из этого, основой обучения фонетике должны служить упражнения, построенные на свободном использовании

фонетических средств и служащих выработке автоматизма на коммуникативной основе. При этом следует отметить, что несмотря на то, что развитие фонетических навыков в основном нацелено на правильность произношения (например, корректное продуцирование отдельных фонем, соблюдение ритма и интонационных конструкций), важную роль играет также и развитие беглости речи;

2) принцип учета родного языка. Родной язык учащихся оказывает значительное влияние на процесс изучения иностранного языка и способствует появлению как положительного переноса, так и межъязыковой интерференции (см. п. 1.3, 1.4);

3) принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Данный принцип предполагает учет как индивидуальных особенностей (степень развитости артикуляционного аппарата, фонетического и интонационного слуха), так и общих возрастных особенностей (мотивация учащихся). Это помогает объединить изучение иностранного языка с индивидуальными потребностями, желаниями и интересами учащихся;

4) принцип интеграции и дифференциации. Как было отмечено ранее, обучение иностранному языку носит комплексный характер. Работа над произносительной стороной речи ведется в тесной связи со всеми аспектами языка, поэтому фонетический материал должен отбираться в соответствии с грамматическим и лексическим. При этом принцип дифференциации заключается в учете специфических механизмов, на основе которых базируется формирование того или иного навыка [Соловова, 2006: 29-33; Шатилов, 1986: 146; Миньяр-Белоручев, 1990: 92].

Учет данных принципов отбора фонетического материала позволяет создать благоприятные условия для эффективной работы над произносительной стороной речи.

## **2.2 Методика работы над произносительной стороной речи в старшей школе**

Отсутствие постоянной работы над фонетической стороной речи может привести к деавтоматизации навыков и фоссилизации, т.е. укоренению произносительных ошибок, поэтому важно органично включить ее в общий процесс обучения иностранному языку.

Работа на продвинутом уровне в основном заключается в проведении фонетической зарядки и отработке произносительной стороны изучаемого лексико-грамматического материала. Хотя данные формы деятельности занимают небольшое количество времени на уроке, они способствуют эффективной мобилизации знаний и препятствуют как деавтоматизации навыков, так и фоссилизации.

Как правило, целью фонетической зарядки является предвосхищение возможных ошибок и проблем, с которыми могут столкнуться учащиеся в течение урока [Соловова, 2006]. Зарядка может проводиться на любом этапе занятия в форме комплекса тренировочных упражнений. Выполнение таких заданий в начале занятия помогает создать искусственную языковую среду, настраивая слуховой и артикуляционный аппарат учащихся на фонетическую систему иностранного языка и тем самым минимизируя влияние звуковой системы родного языка. Тем не менее небольшая фонетическая зарядка также может проводиться непосредственно перед выполнением заданий по аудированию, говорению или чтению, чтобы снять трудности и обратить внимание учащихся на особенности произнесения актуальных лексических единиц. В качестве объекта отработки могут выступать как отдельные звуки или сочетания звуков, вызывающие особые трудности у учащихся, так и элементы просодии (речевая мелодика, ритм, ударение и т.д.). Деятельность во время фонетической зарядки обычно строится по принципу возрастания — от минимальных единиц (самого фонетического явления, вызывающего трудности) к более крупным (текстам, в которых фонетическое явление уже предстает в контексте, в сочетании с другими явлениями).

Ниже мы предлагаем пример фонетической зарядки для учащихся старших классов. Например, трудности с произношением звука /ŋ/ продолжаются у учащихся и на продвинутых этапах, так как они склонны заменять эту фонему на более знакомое сочетание звуков [ng]. В таком случае фонетическую зарядку, нацеленную на тренировку звука [ŋ], можно построить следующим образом.

Поскольку учащиеся уже знакомы с органами артикуляции и владеют понятийным аппаратом в области артикуляционной фонетики, на первом этапе учитель объясняет образование звука и просит учащихся его произнести, соблюдая правила артикуляции. Цель данного этапа — активизировать уже имеющиеся фонетические знания и навыки, в случае необходимости повторить особенности артикуляции и откорректировать произношение звука.

На следующем этапе учащиеся произносят вслед за учителем или диктором слова и словосочетания, в которых звук представляется в различных окружениях. Цель выполнения данного задания — обратить внимание учащихся на графемно-фонемные соответствия и артикуляцию данного звука в различных положениях, автоматизировать его произношение в словах и словосочетаниях.

Далее можно перейти к тренировке звука в более крупных единицах языка, так как учащиеся старшей школы обладают довольно большим словарным запасом, знакомы со многими грамматическими структурами, а, следовательно, используемая в предложении или тексте лексика и грамматика не будут отвлекать их от отработки фонетического материала. Учитель медленно читает предложения, затем учащиеся повторяют несколько раз, стараясь с каждым разом произнести предложение быстрее. На данном этапе возможно использование скороговорок. Таким образом, учащиеся отрабатывают звук на уровне предложения, добиваясь автоматизма навыка и повышая скорость произнесения.

Как известно, поддерживать интерес учащихся старших классов к выполнению подобных заданий довольно сложно, поэтому на заключительном этапе стоит уйти от формального повторения фраз. В качестве упражнения учащиеся могут самостоятельно составить диалоги, содержащие как можно больше слов с изучаемым звуком. Это поможет внести разнообразие и элемент соревнования, а также придать упражнению личностно значимую окраску.

Важно отметить, что во время фонетической зарядки стоит стимулировать самостоятельную работу учащихся, актуализацию усвоенного ранее материала и только при необходимости учитель объясняет пройденный материал заново. Таким образом реализуется дифференцированный (аналитико-имитативный) подход, так как обучение строится на принципе сознательности (например, вспоминание способа артикуляции при повторении отдельных звуков) и при этом подразумевает имитацию.

Ввиду коммуникативной направленности обучения иностранному языку в старших классах на занятиях часто используются упражнения по аудированию и говорению, при выполнении которых учащиеся демонстрируют уровень развития фонетических навыков. Таким образом, контроль сформированности фонетической компетенции главным образом осуществляется непосредственно во время практики речевого общения. При оценке фонетических навыков могут быть выявлены два типа произносительных ошибок: фонетические и фонологические. Если первая группа влияет исключительно на качество произношения, создавая акцент, и не препятствует пониманию содержания высказывания, то вторая группа ошибок приводит к нарушению коммуникации. По этой причине необходимо уделять особое внимание именно фонологическим ошибкам. Однако к моменту обучения в старшей школе их количество должно сократиться ввиду достаточно высокого уровня сформированности фонетических навыков, поэтому на занятиях чаще встречаются и разбираются фонетические ошибки. Несмотря на естественное стремление учащихся овладеть языком в

совершенстве, в действительности добиться идеального произношения практически невозможно. Вследствие этого при оценке фонетических навыков следует учитывать принцип аппроксимации, согласно которому допускается произнесение фонетических явлений, приближенное к нормативному. Таким образом, следует исправлять фонетические ошибки, чтобы избежать возникновения акцента, однако их наличие не должно влиять на оценку.

Необходимо отметить, что при формировании фонетической компетенции на уроках иностранного языка используются следующие организационные формы: хоровая, парная и индивидуальная. Хоровая форма деятельности наиболее эффективна и уместна на первых этапах фонетической зарядки (например, повторение артикуляции звука изолированно или в контексте), так как позволяет сократить время повторения того или иного фонетического явления. Парная и индивидуальная виды работы используются для дальнейшей отработки материала и выявления ошибок, характерных отдельным учащимся. Таким образом, чтобы организовать условия для эффективного совершенствования фонетических навыков, следует совмещать хоровую, парную и индивидуальную формы работы.

Ввиду довольно высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся старшей школы целесообразно совершенствовать фонетические навыки на основе аутентичных материалов. Так, например, в качестве материала могут выступать литературные произведения, а именно стихотворения или небольшие отрывки из книг. Как следствие, учащиеся одновременно совершенствуют фонетическую и лингвокультурологическую компетенции. Кроме того, использование аутентичных текстов может способствовать повышению интереса и мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Таким образом, работа над произносительной стороной речи в старшей школе должна быть органично интегрирована в процесс обучения

иностранному языку в целом и связана с изучаемым лексико-грамматическим материалом. Методика работы заключается в первую очередь в проведении фонетической зарядки, которая включает в себя разнообразные тренировочные упражнения. При этом система упражнений содержит задания, которые затрагивают разные аспекты фонетической компетенции и способствуют ее полноценному совершенствованию.

### **2.3 Разработка системы тренировочных упражнений на развитие фонетических навыков**

Как было отмечено нами ранее, фонетические навыки требуют постоянной тренировки на всех этапах обучения иностранному языку. Однако в рамках современной общеобразовательной школы фонетической компетенции часто уделяется внимание только на начальном этапе, что вследствие приводит к деавтоматизации навыков и появлению произносительных ошибок, а также их фоссилизации. Кроме того, в учебниках, используемых на продвинутых уровнях, практически отсутствуют фонетические упражнения. В связи с этим в настоящей работе мы предлагаем комплекс тренировочных упражнений, нацеленных на корректировку и совершенствование фонетических навыков учащихся старшей школы, изучающих немецкий язык как первый иностранный.

В рамках разработанной нами системы фонетических тренировочных упражнений мы следуем принципам дифференцированного, или аналитико-имитативного, подхода, так как он позволяет построить наиболее эффективную работу над произношением в старшей школе и при необходимости дает возможность адаптировать ее к требованиям обучения в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся.

Все упражнения, нацеленные на формирование фонетической компетенции можно разделить на три группы: предварительные (формирование артикуляционной базы, развитие фонематического слуха), условно-речевые и коммуникативные [Хомутова, 2007]. Наша система

упражнений включает предварительные и условно-речевые упражнения, однако завершением любой тренировки, нацеленной на отработку звуков или ритмико-интонационных конструкций, должны служить коммуникативные упражнения. Как правило, коммуникативные задания, способствующие закреплению навыка в речи, включены в разработки уроков в УМК.

На основании сопоставительной характеристики фонетических систем нами были отобраны те фонетические явления немецкого языка, которые вызывают наибольшие трудности у русскоговорящих учащихся при их усвоении и реализации в речи. Мы придерживаемся мнения, что наиболее сложными для овладения звуками являются те фонемы, которые обладают схожими чертами, так как наличие сходств увеличивает вероятность возникновения межъязыковой интерференции. Без корректировки произношения учащиеся могут ошибочно переносить навыки произнесения таких звуков из родного языка, не учитывая разницу в артикуляции. Таким образом, в качестве основного материала для корректирования и совершенствования слухо-произносительных навыков в старшей школе в рамках нашей системы тренировочных упражнений послужат:

- 1) гласные фонемы, противопоставленные по принципу долготы-краткости: /a:/ – /a/, /ɛ:/ – /ɛ/ – /e:/, /i:/ – /ɪ/, /o:/ – /ɔ/, /u:/ – /ʊ/;
- 2) гласная фонема переднего ряда: /e:/;
- 3) огубленные гласные заднего ряда: /o:, ə, u:, ʊ/;
- 4) группа глухих взрывных согласных, характеризующихся аспирацией, или придыханием: /p, t, k/;
- 5) переднеязычные согласные фонемы, характеризующиеся апикально-альвеолярным укладом артикуляции: /t, d, n/.

Кроме этого, комплекс тренировочных упражнений также направлен на развитие ритмико-интонационных навыков, а именно на изучение и отработку таких основных элементов просодии, как речевая мелодика, т.е. изменение высоты тона, фразовое ударение и ритм.

Так как сохранять интерес и мотивацию к выполнению заданий учащихся старших классов может быть трудной задачей, мы включили в наш комплекс тренировочных упражнений не только задания на имитацию, но и задания в игровой форме, что помогает добавить элемент соревнования, разрядить обстановку и отвлечь учащихся от утомляющих заданий. Кроме того, чтобы повысить интерес к изучению иностранного языка, мы также предлагаем использование стихотворений.

Предложенные нами упражнения следует использовать в начале урока в качестве 10-минутной фонетической зарядки для создания языковой среды. Важно отметить, что упражнения на развитие слухо-произносительных навыков взаимозаменяемы и их можно адаптировать при необходимости, т.е. упражнение на закрепление артикуляции из фрагмента урока 1, например, может использоваться и в других фрагментах, то же самое и с другими упражнениями. Также стоит отметить, что мы предлагаем использовать в упражнениях лексический материал, связанный с темой урока, чтобы снять фонетические трудности перед занятием.

Мы предлагаем следующий комплекс тренировочных упражнений, который нацелен на корректировку и совершенствование фонетических навыков учащихся старших классов и включает в себя методические разработки для работы в классе.

### **2.3.1 Развитие слухо-произносительных навыков**

Так как артикуляция гласных вызывает наибольшие трудности при усвоении и реализации в речи, особое внимание при корректировке произношения необходимо уделить именно ей. В связи с этим основная часть тренировочных упражнений на развитие слухо-произносительных навыков нацелена на отработку именно гласных немецкого языка.

Для русскоговорящих учащихся противопоставление гласных по принципу долготы-краткости вызывает значительные трудности в их распознавании и реализации, так как оппозиция данного типа отсутствует в

родном языке, но артикуляция таких фонем в русском и немецком языках в целом обладает схожими чертами. Как было отмечено нами ранее, в немецком языке существует несколько пар таких гласных, однако некоторые из них обладают также другими особенностями артикуляции. В связи с этим, чтобы напомнить учащимся об оппозиции по долготе, в первом фрагменте урока мы предлагаем рассмотреть пару гласных фонем /a:/ – /a/.

Фрагмент урока 1.

Цель: корректировка произношения фонем /a:, a/.

Задачи:

- ознакомить учащихся с такой особенностью системы гласных звуков в немецком языке, как противопоставление по принципу долготы-краткости;
- объяснить и продемонстрировать артикуляцию гласных /a:, a/;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- совершенствовать слухо-произносительные навыки учащихся;
- снять фонетические трудности перед занятием;
- тренировать и закрепить артикуляцию пары гласных.

Ход фрагмента:

1) Введение в тему (1 мин.);

Учитель напоминает учащимся о существовании долгих и кратких гласных в немецком языке, затем с целью активизации знаний просит учащихся объяснить разницу в произнесении таких фонем. Учащиеся должны вспомнить, что артикуляция долгих гласных сопровождается большей закрытостью и напряжением, а краткость — наоборот, большей открытостью и меньшим напряжением. При необходимости, если учащиеся затрудняются ответить, учитель самостоятельно объясняет особенности артикуляции. Также учитель напоминает, что долгие гласные встречаются в открытом и условно-закрытом слогах, а краткие — в закрытом.

2) Объяснение и постановка артикуляции (4 мин.);

Учитель произносит пару гласных /a:/ – /a/ изолированно, демонстрируя разницу в артикуляции: /a:/ произносится долго, напряженно и более закрыто, сохраняя характер на протяжении всего времени звучания, /a/ произносится резко и быстро, но не так напряженно. Учащиеся сначала произносят пару гласных изолированно, обращая внимание на артикуляцию и стараясь продемонстрировать разницу между ними, затем — хором вслед за учителем минимальные пары слов, т.е. пары слов, отличающихся только одним звуком:

Aal [‘a:l] – All [‘al]

Staat [sta:t] – Stadt [stat]

Wahn [va:n] – Wann [van]

kam [ka:m] – Kamm [kam]

Wal [va:l] – Wall [val]

lahm [la:m] – Lamm [lam]

3) Закрепление (5 мин.).

Затем учащиеся закрепляют артикуляцию при выполнении упражнения.

Упражнение 1 (заимствовано) [Rogić, 2017: 46].

Форма проведения: парная или групповая.

Минимальное количество участников: 2.

Материал: раздаточный материал в форме карточек со словами, содержащими долгие или краткие гласные.

Учитель разделяет класс на небольшие группы и раздает каждой группе карточки со словами. Карточки лежат на столе перевернуто, чтобы учащиеся не могли заранее увидеть слова. Один из учеников в каждой группе начинает выполнение упражнения. Ученик должен вытянуть две карточки и произнести вслух слова, обращая внимание на артикуляцию гласных /a:/ и /a/. На каждой карточке написано одно слово, которое может содержать либо долгую гласную, либо краткую. Задача учащихся — определить, могут ли эти слова составить пару. Например, учащийся вытягивает карточки со словами Mann [man] ‘мужчина’ и Bach [baχ] ‘родник’. При произнесении он должен понять, что оба слова содержат краткие гласные и могут образовать пару. Таким образом, каждый в группе должен выполнить задание, если есть

достаточно времени, несколько раз. Ученик, выполняющий задание, не только совершенствует артикуляционные навыки, но и вспоминает, в каком случае должен произноситься долгий гласный, а в каком — краткий. Во время выполнения упражнения учитель проверяет артикуляцию, переходя от одной группы к другой, и при необходимости корректирует.

Следует отметить, что для упражнения может использоваться лексика продвинутого уровня ввиду довольно большого словарного запаса учащихся старших классов. Также использование лексики, связанной с темой урока, поможет снять фонетические трудности.

При желании для повышения мотивации можно также ввести элемент соревнования. В случае если учащийся правильно произносит слова и устанавливает, что оба слова содержат одинаковый гласный, он забирает карточки себе. Тот, кто в конце назовет больше пар слов, чем остальные, становится победителем.

В следующем фрагменте урока мы предлагаем рассмотреть особенности артикуляции пары гласных /ε:/ – /ε/. В связи с тем, что учащиеся ознакомились с общей темой противопоставления по принципу долготы-краткости в начале предыдущего урока, в этот раз можно начать фрагмент непосредственно с артикуляции рассматриваемых фонем. Также следует отметить, что мы считаем целесообразным включать по мере изучения материала пройденные фонетические явления. Таким образом, упражнения, нацеленные на корректировку артикуляции гласных /ε:/, ε/ могут включать изученные ранее фонемы /a:/, a/.

Фрагмент урока 2.

Цель: корректировка произношения фонем /ε:/, ε/.

Задачи:

- объяснить и продемонстрировать артикуляцию гласных /ε:/, ε/;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- совершенствовать слухо-произносительные навыки учащихся;

- снять фонетические трудности;
- тренировать и закрепить артикуляцию пары гласных на основе выполнения упражнения.

Ход фрагмента:

1) Демонстрация и объяснение артикуляции (2 мин.);

Учитель просит учащихся вспомнить особенности артикуляции долгих и кратких гласных, затем произносит пару гласных /ɛ:/ – /ɛ/ изолированно. При объяснении артикуляции можно провести аналогию с русским гласным [ɛ], подчеркнув разницу между ними. В немецком языке при произнесении /ɛ:/ рот открыт шире, сам звук произносится долго, напряженно, сохраняя характер на протяжении всего времени звучания. /ɛ/ произносится резко и быстро, но с меньшим напряжением.

2) Постановка артикуляции (3 мин.);

Учащиеся сначала самостоятельно произносят пару гласных изолированно, обращая внимание на артикуляцию и стараясь продемонстрировать разницу между ними, затем хором вслед за учителем повторяют минимальные пары слов:

quälen ['kvɛ:lən] – Quellen ['kvɛlən]

Täler ['tʰɛ:lɐ] – Teller ['tʰɛlɐ]

schräg [ʃvɛ:k] – Schreck [ʃvɛk]

3) Закрепление (5 мин.).

Далее учащиеся закрепляют артикуляцию гласных /ɛ:/, /ɛ/ и вспоминают артикуляцию гласных /a:/, /a/ при выполнении упражнения.

Упражнение 2 (собственная методическая разработка).

Форма проведения: парная или групповая.

Материал: раздаточный материал в форме карточек со словами, содержащими долгие или краткие гласные.

Учитель разделяет класс на небольшие группы и раздает каждой группе карточки со словами. В данном случае также целесообразно использование

лексики, связанной с темой урока. Карточки лежат на столе в перевернутом виде, чтобы учащиеся не могли заранее увидеть слова. Один из учеников в каждой группе начинает выполнение упражнения. Ученик должен вытянуть одну карточку и произнести вслух слово, обращая внимание на артикуляцию гласных /ε:/ и /ε/, а также /a:/ и /a/, другие участники группы не должны видеть карточку. На каждой карточке написано одно слово, которое может содержать либо долгую, либо краткую гласную. Задача остальных участников группы— на слух определить и сказать, какую гласную содержит слово, долгую или краткую. В зависимости от этого ученик, который произносил слово, кладет свою карточку в соответствующую стопку карт. Каждый из участников группы должен вытянуть хотя бы одну карточку. В конце все карточки должны быть распределены в две стопки: карточки со словами, содержащими долгую гласную, и карточки со словами, содержащими краткую гласную. Учащиеся переворачивают их, учитель проверяет, были ли допущены ошибки.

Таким образом, учащийся при произнесении слова развивает навыки артикуляции, в то время как остальные участники группы — аудитивные навыки.

Далее мы предлагаем рассмотреть фонему /e:/, которая также вызывает особые трудности у русскоговорящих учащихся и образует оппозиции по принципу долготы-краткости с гласными /ε:/, ε/.

Фрагмент урока 3.

Цель: коррективная произношения фонемы /e:/.

Задачи:

- объяснить и продемонстрировать артикуляцию фонемы;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- совершенствовать слухо-произносительные навыки учащихся;
- тренировать и закрепить артикуляцию на основе выполнения упражнения.

Ход фрагмента:

1) Демонстрация и объяснение артикуляции (2 мин.);

Учитель произносит долгий гласный /e:/ и далее дает характеристику артикуляции. При произнесении спинка языка поднимается немного выше, чем при артикуляции фонемы /ɛ:/, при этом губы вытягиваются в широкую улыбку, звук произносится долго, напряженно.

2) Постановка артикуляции (3 мин.);

Учащиеся произносят долгий гласный /e:/, внимательно следя за артикуляцией. Можно предложить учащимся сначала произнести русское слово “дети”, сильно улыбаясь и долго произнося гласный [e], а затем попробовать произнести его изолированно. Далее учащиеся вслед за учителем хором произносят минимальные пары слов, демонстрирующие оппозицию гласных /e:/ – /ɛ:/ – /ɐ:/:

Seele ['ze:lə] – Säle ['zɛ:lə]	stehlen ['ʃte:lən] – stellen ['ʃtɛlən]
Beeren ['be:vən] – Bären ['bɛ:vən]	fehlen ['fe:lən] – fällen ['fɛlən]
Genen ['ge:nən] – gähnen ['gɛ:nən]	beten ['be:tən] – Betten ['bɛtən]

3) Закрепление (5 мин.).

Упражнение 3 (заимствовано и адаптировано) [Kelly, 2001: 42].

Форма проведения: парная или групповая.

Материал: раздаточный материал в форме карточек с фонемами /a:/, /a/, /ɛ:/, /ɛ/, /ɐ:/.

Учитель делит класс на пары или небольшие группы. Каждая группа получает набор карточек с фонемами, которые затем раздаются участникам группы так, чтобы они не могли их видеть. Один из участников группы начинает игру, достает первую карточку из своей колоды и кладет на стол перед собой так, чтобы все учащиеся в группе могли видеть, какая фонема на ней изображена. Таким образом каждый по очереди переворачивает карточку из своей колоды. Как только на столе оказываются две карточки с одинаковыми фонемами, тот, кто первый это заметит и скажет “Paar”, должен

корректно произнести изображенную гласную, а также подобрать и произнести слово, содержащее эту фонему, внимательно следя за артикуляцией. Если учащийся подобрал правильное слово и корректно его произнес, он забирает карточки себе. Если учащийся допускает ошибку, карточки сбрасываются. Здесь важна рефлексивная составляющая упражнения. Учащиеся, находясь на достаточно высоком уровне владения языком, должны уметь распознавать ошибки в речи других людей. Соответственно, при выполнении этого упражнения они следят за правильностью произношения одноклассников в своей группе. Тем не менее, учитель передвигается от группы к группе и также следит за корректностью артикуляции. Тот, кто в конце игры соберет наибольшее количество карточек, становится победителем.

Таким образом, учащиеся закрепляют навыки артикуляции гласных фонем, при этом присутствует соревновательный элемент, который повышает интерес и мотивацию учащихся к выполнению задания.

Целью следующего фрагмента является корректировка и совершенствование произношения фонем /i:/, i/.

Фрагмент урока 4.

Цель: корректировка произношения фонем /i:/, i/.

Задачи:

- объяснить и продемонстрировать артикуляцию гласных /i:/, i/;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- совершенствовать слухо-произносительные навыки учащихся;
- снять фонетические трудности перед занятием;
- тренировать и закрепить артикуляцию пары гласных на основе выполнения упражнения.

Ход фрагмента:

- 1) Демонстрация и объяснение артикуляции (2 мин.);

Учитель произносит пару гласных /i:/ – /ɪ/ изолированно, затем просит учащихся самостоятельно объяснить разницу в артикуляции. Далее учитель дает более подробную характеристику каждой фонемы. При произнесении долгой гласной кончик языка касается нижних зубов, спинка языка поднимается как можно ближе к небу, губы вытягиваются в широкую улыбку. Звук произносится долго, напряженно и стабильно, не изменяя характер на протяжении всего времени звучания. При артикуляции /ɪ/ губы и язык, наоборот, расслаблены, спинка языка немного отдалается от неба. Звук произносится резко и быстро.

2) Постановка артикуляции (3 мин.);

Учащиеся самостоятельно произносят пару гласных изолированно, стараясь соблюдать правильную артикуляцию и продемонстрировать разницу между ними, затем хором вслед за учителем повторяют минимальные пары слов:

Miete ['mi:tə] – Mitte ['mitə]	Riese ['vi:sə] – Risse ['visə]
bieten ['bi:tən] – bitten ['bitən]	Stiel [ʃti:l] – still [ʃtɪl]
pieken ['pi:kən] – picken ['pɪkən]	Wiesen ['vi:zn̩] – wissen ['vɪsn̩]

3) Закрепление (5 мин.).

Упражнение 4 (собственная методическая разработка).

Форма проведения: индивидуально.

Материал: раздаточный материал в форме карточек с предложениями.

Учитель раздает учащимся индивидуальные карточки, содержащие два предложения: одно с большим количеством долгих, другое с большим количеством кратких гласных. При составлении предложений следует использовать лексико-грамматический материал по теме урока, чтобы снять фонетические трудности. Задача учащихся заключается в том, чтобы найти и отметить долгие и краткие гласные в словах, затранскрибирав предложение. После выполнения задания учащиеся должны по очереди прочитать свои предложения вслух, намеренно произнося гласные

утрировано, т.е. делая акцент на долгом или же кратком гласном, но при этом соблюдая правильную артикуляцию. Такое утрированное произнесение гласных способствует лучшему запоминанию и закреплению их артикуляции, а также разницы между долгими и краткими.

Далее мы предлагаем к рассмотрению пару гласных /о:/ – /ɔ/. Данные фонемы вызывают у учащихся особые трудности прежде всего из-за сильной огубленности, которая не проявляется так значительно в русском языке.

Фрагмент урока 5.

Цель: корректировка произношения фонем /о:/, ɔ/.

Задачи:

- объяснить и продемонстрировать артикуляцию гласных /о:/, ɔ/;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- совершенствовать слухо-произносительные навыки учащихся;
- тренировать и закрепить артикуляцию пары гласных на основе выполнения упражнения.

Ход фрагмента:

1) Демонстрация и объяснение артикуляции (2 мин.);

Учитель произносит пару гласных /о:/ – /ɔ/ изолированно. Далее учитель дает характеристику каждой фонеме, обращая внимание учащихся на особенности артикуляции. При произнесении долгой гласной /о:/ губы вытягиваются в трубочку и сильно округляются, язык отодвинут назад и занимает среднее положение. Звук произносится долго, напряженно и стабильно, сохраняя характер на протяжении всего времени звучания. При артикуляции /ɔ/ губы более расслаблены, не вытягиваются в трубочку, образуют овал, язык опускается немного ниже. Звук произносится резко и быстро, но не напряженно.

2) Постановка артикуляции (3 мин.);

Учащиеся самостоятельно произносят пару гласных /о:/ – /ɔ/ изолированно, стараясь соблюдать правильную артикуляцию и

продемонстрировать разницу между ними, затем хором вслед за учителем повторяют минимальные пары слов:

Ofen ['o:fən] – offen ['ɔfən]	Mole ['mo:lə] – Molle ['mɔlə]
Polen ['po:lən] – Pollen ['pɔlən]	Robe ['ko:bə] – ich robbe ['kɔbə]
Schrot [ʃvɔ:t] – Schrott [ʃvɔt]	Rose ['ko:zə] – Rosse ['kɔsə]

3) Закрепление (5 мин.).

Затем учащиеся закрепляют слухо-произносительные навыки на основе упражнения в игровой форме.

Упражнение 5 (заимствовано и адаптировано) [Kelly, 2001: 40-41].

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: раздаточный материал в форме карточек для игры “Бинго”.

Учитель заранее подготавливает карточки для игры “Бинго”, содержащие изученные долгие и краткие фонемы. Пример карточек:

	a	i:
o:		
		ɛ:

		ɔ
ɪ	i:	e:

Каждый учащийся получает карточку. Затем учитель в произвольном порядке называет слова, содержащие краткие или долгие гласные. Учащиеся на слух должны определить, какой звук входит в состав слова и, если он есть на карточке, вычеркнуть его, придумать свое слово с этим гласным и вписать его. Когда все фонемы на карточке вычеркнуты, ученик должен сказать “Бинго”, и учитель проверяет его карточку. Если ошибки не были допущены, то есть учащийся правильно вписал слова, то он становится победителем.

Далее мы рассмотрим пару гласных /u:/ – /ʊ/, которые также характеризуются более сильной огубленностью, чем в русском языке.

Фрагмент урока 6.

Цель: коррективная произношения фонем /u:/, ʊ/.

Задачи:

- объяснить и продемонстрировать артикуляцию гласных /u:/, ʊ/;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- совершенствовать слухо-произносительные навыки учащихся;
- снять фонетические трудности перед занятием;
- тренировать и закрепить артикуляцию пары гласных на основе выполнения упражнения.

Ход фрагмента:

1) Демонстрация и объяснение артикуляции (2 мин.);

Учитель сначала произносит долгий гласный /u:/, затем — русский гласный /y/ и просит учащихся сказать, в чем проявляется разница в артикуляции по их мнению. Учащиеся должны обратить внимание на то, что немецкий звук является более огубленным и напряженным. Далее учитель демонстрирует пару гласных /u:/ – /ʊ/ и дает подробную характеристику их артикуляции. При произнесении долгой гласной /u:/ губы вытягиваются в трубочку и округляются как при артикуляции гласного /o:/, однако губы в данном случае почти смыкаются, оставляя небольшую щель. Язык отодвинут назад и занимает верхнее положение. Звук произносится долго и напряженно, сохраняя характер на протяжении всего времени звучания. При артикуляции /ʊ/ губы более расслаблены, не вытягиваются в трубочку. Звук произносится резко и быстро.

2) Постановка артикуляции (3 мин.);

Учащиеся самостоятельно произносят пару гласных /u:/ – /ʊ/ изолированно, стараясь соблюдать правильную артикуляцию и продемонстрировать разницу между ними, затем хором вслед за учителем повторяют минимальные пары слов:

er sucht [zu:xt] – die Sucht [zʊxt]	Ruhm [ʁu:m] – Rum [ʁʊm]
er bucht [bu:xt] – die Bucht [bʊxt]	Mus [mu:s] – muss [mʊs]
Buße ['bu:sə] – Busse ['bʊsə]	Spuk [ʃpu:k] – Spuck [ʃpʊk]

### 3) Закрепление (5 мин.).

На данном этапе мы предлагаем закрепить не только артикуляцию изученных на этом уроке гласных, но также вспомнить всю группу гласных, которые противопоставляются по принципу долгота-краткость.

Упражнение 6 (заимствовано) [Reinke, Hirschfield, 2014: 29].

Форма проведения: групповая.

Материал: раздаточный материал в форме игрового поля с лабиринтом, заимствованный с портала «derdieDaF» издательства Klett с материалами для проведения занятий по немецкому языку как иностранному (см. Приложение 1), и карточек со словами (см. Приложение 2).

Каждый участник группы получает лист с игровым полем в виде лабиринта, и три карточки со словами. Целесообразно адаптировать упражнение и использовать лексический материал по теме урока, чтобы снять фонетические трудности перед занятием. Учащийся читает вслух слово с первой карточки, обращая внимание на артикуляцию гласной. Остальные участники группы должны на слух определить, какую гласную содержит слово. Если учащийся слышит долгую гласную, то он выбирает на своем игровом поле соответствующий путь “lang”, если краткую — “kurz”. Таким образом первый учащийся озвучивает оставшиеся две карточки. Остальные участники группы должны сказать, до какого выхода они добрались. Например, первый учащийся произносит слова: bieten [ˈbi:tən], Saat [za:t], offen [ˈɔfən]. Остальные участники группы при правильном распознавании звуков на слух должны выбрать пути “lang”, “lang” и “kurz” и добраться до выхода H (“Tor H”) (см. Приложение 1).

Каждый участник в группе должен по очереди прочитать вслух свои три карточки. В конце побеждает тот, кто допустил наименьшее количество ошибок и, соответственно, добрался до большего числа правильных выходов. Таким образом, учащиеся совершенствуют слухо-произносительные навыки.

Далее мы предлагаем перейти к изучению особенностей артикуляции некоторых согласных немецкого языка, на которые учащиеся могут не

обращать внимания, хотя несоблюдение корректной артикуляции этих звуков может создать иностранный акцент. Так, в следующем фрагменте мы рассмотрим артикуляцию глухих взрывных согласных, в определенном положении характеризующихся аспирацией, или придыханием: /p, t, k/.

Фрагмент урока 7.

Цель: корректировка произношения фонем /p, t, k/.

Задачи:

- объяснить и продемонстрировать особенность артикуляции согласных /p, t, k/;
- изучить позиции, в которых согласные /p, t, k/ произносятся с аспирацией;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- тренировать и закрепить артикуляцию согласных на основе выполнения упражнения.

Ход фрагмента:

1) Объяснение (2 мин.);

Учитель спрашивает учащихся, что объединяет глухие согласные /p, t, k/ и в чем проявляется особенность их артикуляции. Если учащиеся затрудняются ответить, учитель напоминает, что данные фонемы произносятся с придыханием, т.е. усиленным выдохом, в определенных позициях, а именно в абсолютном начале слова перед ударным гласным. В конце слова аспирация также присутствует, но проявляется не так сильно. Важно отметить, что исключениями являются сочетания /ʃp, ʃt/, где в конечном согласном аспирация отсутствует.

2) Демонстрация и постановка артикуляции (3 мин.);

Учитель объясняет, как произносить глухие взрывные согласные /p, t, k/: «Произнесение согласных /p, t, k/ сопровождается выдохом, сильный поток воздуха мгновенно энергично размыкает преграду и создает шум, который и является придыханием». Далее учитель демонстрирует артикуляцию звуков

[p<sup>h</sup>], [t<sup>h</sup>], [k<sup>h</sup>], затем учащиеся произносят согласные самостоятельно сначала изолированно, затем хором вслед за учителем в составе слов:

posten ['p <sup>h</sup> o:stɪ]	Tante ['t <sup>h</sup> antə]	kennen ['k <sup>h</sup> ɛnən]
packen ['p <sup>h</sup> akən]	Tier [t <sup>h</sup> i:ɐ]	Kiste ['k <sup>h</sup> ɪstə]
Paar ['p <sup>h</sup> a:v]	Tee [t <sup>h</sup> e:]	kehren ['k <sup>h</sup> e:vən]

3) Закрепление (5 мин.).

Упражнение 7 (заимствовано и адаптировано) [Kelly, 2001: 61-62].

Форма проведения: парная или групповая.

Материал: не требуется.

Учитель делит класс на пары или группы. Каждая группа должна придумать название компании или продукта таким образом, чтобы оно начиналось с назначенной учителем фонемы (/p, t, k/). Если в названии несколько слов, то они все должны начинаться с нужной согласной. Помимо названия каждый учащийся должен придумать по одному предложению, описывающему их компанию или продукт. Предложение должно содержать как можно больше слов, начинающихся с /p, t, k/. Далее учащиеся произносят вслух свои предложения, внимательно следя за артикуляцией.

В следующем фрагменте мы разберем переднеязычные согласные /t, d, n/. Русскоговорящие учащиеся могут ошибочно думать, что артикуляция этих согласных на немецком идентична с произнесением в родном языке, однако разница есть и проявляется в укладе языка. В качестве материала для отработки и закрепления артикуляции данных согласных мы предлагаем использовать скороговорки, ввиду многократного повторения такой вид работы способствует не только эффективному развитию артикуляционных навыков, но и развитию беглости, а также четкости речи.

Фрагмент урока 7.

Цель: корректировка произношения фонем /t, d, n/.

Задачи:

- объяснить разницу в укладе языка в немецком и русском языках;

- продемонстрировать артикуляцию согласных /t, d, n/;
- стимулировать учащихся к активизации имеющихся фонетических знаний и навыков;
- развивать беглость речи;
- тренировать и закрепить артикуляцию согласных на материале скороговорок.

Ход фрагмента:

1) Объяснение и демонстрация (2 мин.);

Сначала учитель произносит пары русских-немецких согласных: /т/ – /t/, /д/ – /d/, /н/ – /n/, затем спрашивает у учащихся, заметили ли они разницу в произношении. Если учащиеся не заметили разницы или заметили, но не могут сказать, в чем она заключается, учитель самостоятельно объясняет разницу в укладе языка и демонстрирует артикуляцию: «В русском языке при артикуляции согласных /т, д, н/ край языка, то есть его передняя часть, прикасается к зубам. Чтобы произнести немецкие согласные /t, d, n/, нужно поставить кончик языка на альвеолы, то есть бугорки, находящиеся сразу за верхними зубами».

2) Постановка артикуляции (1 мин.);

Учащиеся самостоятельно пробуют произнести звуки /t, d, n/ изолированно, соблюдая особенности артикуляции.

3) Закрепление (7 мин.).

Упражнение 7 (собственная методическая разработка).

Перед уроком учитель пишет на доске скороговорки:

/t/: Trauriger Tiger toastet Tomaten.

/d/: Drei dicke dicke Dichter dichten im dichten Dickicht ein divergentes, dipolares Drama.

/n/: Nie im Leben nadeln Tannen nur im Nebel.

Учитель сначала произносит первую скороговорку в быстром темпе, соблюдая артикуляцию и правильный ритм, затем — в медленном темпе.

После этого учитель разбирает скороговорку вместе с классом пословно, постепенно добавляя новые слова. Таким образом, учитель сначала произносит “Tomaten”, учащиеся повторяют вслед за ним хором, потом — “toastet Tomaten”, учащиеся снова повторяют. Работа ведется до тех пор, пока учащиеся не повторят за учителем всю скороговорку целиком. Далее они работают в индивидуальном порядке, повторяя скороговорку шепотом и постепенно ускоряя темп, но при этом соблюдая артикуляцию и ритм. Если скороговорка небольшая, то можно поставить цель — произнести ее 5 раз подряд без ошибок. Если скороговорка более длинная, то в качестве цели может выступать задание — произнести как можно быстрее, не допуская ошибок и не нарушая артикуляцию. Таким образом разбираются все три скороговорки.

В качестве домашнего задания для закрепления навыков артикуляции учащиеся выбирают по одной скороговорке из каждой группы и заучить их, научившись произносить быстро и без ошибок. Работа над скороговорками ведется точно так же как и в классе, начиная с одного слова и заканчивая всей скороговоркой целиком.

- /t/:

Tante Trude tanzt mit Theo Tango, Twist und Tarantella.

Drei tropfnasse traurige Trogträger trugen tiefende Tröge treppauf und treppab.

Tuten tut der Nachtwächter. Und wenn er genug getutet hat, tut er seine Tute wieder in den Tutkasten rein.

- /d/:

Dicke Nichten dichten im dichten Fichtendickicht. Im dichten Fichtendickicht picken dicke Finken tüchtig.

Der dicke Dachdecker deckte das dicke Dach. Dann trug der dicke Dachdecker die dicke Dame durch den dicken Dreck.

Dann dankte die dicke Dame dem dicken Dachdecker, dass der dicke Dachdecker die dicke Dame durch den dicken Dreck trug.

- /n/:

Nachbars Kunterbunt. Kunterbunt heißt Nachbars Hund.

Nähen Nutten Nonnenkutzen, nee Nutten nähen nie. Nonnen nähen Kutten.

Norbert nuckelt nur Nudeln.

### 2.3.2 Развитие ритмико-интонационных навыков

Так как целью нашей системы упражнений является совершенствование фонетической компетенции в целом, помимо слухо-произносительных навыков необходимо также развивать ритмико-интонационные навыки, играющие важную роль при оформлении речи. В следующем фрагменте урока мы предлагаем перейти к такому элементу просодии, как речевая мелодика, или ритмико-интонационный рисунок фразы.

Фрагмент урока 9.

Цель: развитие навыков интонирования.

Задачи:

- ознакомить учащихся с основными интонационными конструкциями;
- научить корректно использовать интонационные конструкции в речи;
- активизировать пройденный лексико-грамматический материал.

Ход фрагмента:

1) Объяснение (3 мин.);

Учитель просит учащихся вспомнить, какие интонационные конструкции присутствуют в немецком языке. Если учащиеся затрудняются ответить, учитель напоминает самостоятельно. На данном этапе объяснение целесообразно вести на русском языке, так как учащиеся могут быть не знакомы с необходимой терминологией на немецком языке:

«В немецком языке различают три типа интонации:

а) нисходящая, или завершающая, интонация (↓), обозначающая законченность мысли и свойственная повествовательным, побудительным и

открытым вопросительным предложениям, а также перечислениям и обращениям. Такой тип интонации выражается в падении тона после главного в смысловом плане слове. Например, «Ich komme aus Russland↓», «Fangen wir an↓!», «Wie heißt deine Mutter↓?»;

б) интонация незавершенности (→), в которой тон либо остается неизменным, либо слегка повышается. Такой тип интонации обозначает незаконченность мысли и предполагает ее продолжение, поэтому используется чаще всего в первой части альтернативных вопросов или главной части сложных предложений: «Was mögt ihr lieber→ – Bücher oder Filme?»;

в) вопросительная, или интеррогативная, интонация (↑). Для нее характерно повышение тона после главного в смысловом плане слова до конца высказывания. Такой тип интонации используется в вопросительных предложениях закрытого типа, т.е. предполагающих ответ “Да” или “Нет”, встречных вопросах. Например: «Regnet↑ es?», «Und wie geht es dir↑?»».

## 2) Тренировка (2-3 мин.);

На данном этапе мы предлагаем несколько упражнений, предоставляя возможность выбрать наиболее подходящее.

Упражнение 9(а) (заимствовано) [Reinke, 2012: 22].

Форма проведения: парная.

Материал: не требуется.

Чтобы развить навыки интонирования, необходимо научить учащихся повышать и понижать тон. В данном упражнении тренировка заключается в произнесении одного и того же предложения, используя разные интонационные конструкции. Это поможет понять, что смысл предложения часто зависит не от грамматической конструкции, а от интонации.

Учащиеся выполняют задание в парах. В качестве материала для тренировки используются прежде всего диалоги. Чтобы повысить мотивацию учащихся к выполнению задания, можно подобрать лично значимые для учащихся темы. Таким образом, учащиеся либо выбирают тему из тех,

которые предлагает учитель, либо придумывают самостоятельно. Задача — самостоятельно составить диалог, в котором реплики обоих учеников будут совпадать по содержанию, но отличаться по интонации, и воспроизвести его вслух.

Пример диалога на тему “Все ли собрано в поездку?”:

↑	↓
A: Alles eingepackt?	B: Ja. Alles eingepackt.
A: Eine Jacke?	B: Eine Jacke. Hier.
A: Die Thermowäsche?	B: Die Thermowäsche. Ist da.
A: Die warmen Socken?	B: Die warmen Socken. Ist auch da.
A: Also, eine Jacke →, die Thermowäsche → und die warmen Socken↓. Super↓!	

Упражнение 9(б) (заимствовано и адаптировано) [Reinke, 2012: 23].

Форма проведения: весь класс.

Материал: примеры предложений.

Учитель зачитывает пары предложений, изменяя при этом тип интонации. Учащиеся не имеют возможности видеть предложения в написанном виде, чтобы понять содержание, они должны опираться непосредственно на используемую интонационную конструкцию, обращая внимание на расстановку пауз. Учащиеся прослушивают пары предложений, обращая внимание на интонацию, и объясняют разницу в значении. Примеры предложений:

Es lohnt sich nicht→ | , mehr zu  
sprechen↓.

Es lohnt sich→ | , nicht mehr zu  
sprechen↓.

Mark grüßt Anna nicht↓.

Mark grüßt↓ | , Anna nicht↓.

Er verspricht mir→ | , mehr zu  
vertrauen↓.

Er verspricht→ | , mir mehr zu  
vertrauen↓.

Следует отметить, что в данном упражнении также можно использовать пройденную лексику и грамматические структуры, что способствует активизации изученного лексико-грамматического материала.

Далее учащиеся могут самостоятельно написать похожие предложения и прочитать их вслух, соблюдая правильную интонацию, чтобы остальные поняли смысл предложений. Таким образом, учащиеся учатся распознавать интонационные конструкции и развивают навыки интонирования.

### 3) Закрепление (5 мин.).

Учащиеся в парах составляют диалоги, используя пройденный на предыдущем занятии лексико-грамматический материал, и затем читают их вслух, демонстрируя навыки интонирования. Задача — включить в реплики каждого из участников диалога все виды интонационных конструкций. Таким образом, упражнение помогает учащимся закрепить навыки интонирования на материале изученной лексики и грамматики, что также способствует их активизации.

В следующем фрагменте урока рассматривается такой элемент просодического оформления речи, как ударение, использование которого является важной частью интонирования. Речь учащихся часто монотонна или содержит неверные ударения, что приводит к затруднению и иногда даже нарушению коммуникации, поэтому необходимо научить учащихся корректно использовать словесное и фразовое ударение в речи.

### Фрагмент урока 10.

Цель: развитие навыков использования фразового ударения.

Задачи:

- сравнить акустические параметры словесного ударения в русском и немецком языках;
- объяснить, какие части речи остаются безударными;
- объяснить роль фразового ударения в оформлении речи;
- совершенствовать ритмико-интонационные навыки;
- активизировать пройденный лексико-грамматический материал.

Ход фрагмента:

1) Объяснение (3 мин.);

Учитель объясняет учащимся роль словесного ударения в оформлении речи и то, чем оно отличается в немецком языке: «Словесное ударение может проявляться в разных языках по-разному. В русском языке ударный гласный выделяется за счет долгого произнесения звука, в то время как в немецком он произносится интенсивнее, чем остальные гласные, входящие в состав слова, и при этом на нем повышается тон (например, *Jánuar* ↗↘, *Fébruár* ↗↘) . В немецком языке ударение никогда не падает на окончание и не передвигается при изменении формы слова, за исключением группы слов с суффиксом -*er* (например, *Dóktor*, но *Doktóren*). В потоке речи слова могут иметь различную степень ударения. Фразовое ударение выделяет самое важное по смыслу слово, при этом служебные части речи (союз, предлог, местоимение, частица, артикль) и вспомогательные глаголы (*haben*, *sein*, *werden*) всегда остаются безударными».

2) Тренировка (3 мин.);

Упражнение 10(a) (заимствовано и адаптировано) [Kelly, 2001: 78].

Форма проведения: парная.

Материал: раздаточный материал в виде листа с репликами для диалога.

Целью данного упражнения является продемонстрировать учащимся, как разная постановка фразового ударения меняет смысл предложения. Для тренировки используется диалог, который содержит серию недопониманий между учащимися.

Учащиеся делятся на пары. В каждой паре один учащийся (В) получает реплики, которые нужно будет говорить, второй учащийся (А) получает одну реплику, в которой нужно будет менять место фразового ударения в зависимости от того, в чем заключается недопонимание. Затем учащиеся могут поменяться ролями. В примере диалога нижнее подчеркивание обозначает местоположение фразового ударения в предложении.

A: Ich möchte Shampoo für lockiges Haar mit Avocadoöl kaufen. 'Я бы хотела купить шампунь для вьющихся волос с маслом авокадо'	B: Hier ist Shampoo für trockenes Haar mit Avocadoöl. 'Вот шампунь для тонких волос с маслом авокадо'
Nein, ich möchte Shampoo für <u>lockiges</u> Haar mit Avocadoöl. 'Нет, я бы хотела купить шампунь для <u>вьющихся</u> волос с маслом авокадо'	Hier ist Balsam für lockiges Haar mit Avocadoöl. 'Вот бальзам для вьющихся волос с маслом авокадо'
Nein, ich möchte <u>Shampoo</u> für lockiges Haar mit Avocadoöl. 'Нет, я бы хотела купить <u>шампунь</u> для вьющихся волос с маслом авокадо'	Hier ist Shampoo für lockiges Haar mit Jojobaöl. 'Вот шампунь для вьющихся волос с маслом жожоба'
Nein, ich möchte Shampoo für lockiges Haar mit <u>Avocadoöl</u> . 'Нет, я бы хотела купить шампунь для вьющихся волос с <u>маслом авокадо</u> '	Hier ist Shampoo für lockiges Haar mit Avocadoöl. 'Вот шампунь для вьющихся волос с маслом авокадо'

Упражнение 10(б) (собственная методическая разработка).

Форма проведения: парная.

Материал: не требуется.

Учащиеся делятся на пары. Один из учащихся должен придумать распространенное предложение, содержащее несколько второстепенных членов предложения (например, "Max fährt am Montag mit seiner Familie mit dem Auto nach Berlin" 'Макс едет в понедельник со своей семьей на машине в Берлин'). Второй учащийся должен задать вопрос к этому предложению (например, "Кто?", "Когда?", "Куда?"). Таким образом имитируется ситуация общения, в которой один из участников уточняет информацию, если что-то не расслышал или не понял. Первый учащийся должен ответить, изменив положение фразового ударения в предложении в зависимости от содержания вопроса. Затем учащиеся могут поменяться ролями. В примере диалога нижнее подчеркивание обозначает местоположение фразового ударения в предложении.

A: Max fährt am Montag mit seiner Familie mit dem Auto nach Berlin.

B: Wer fährt nach Berlin?

A: Max fährt am Montag mit seiner Familie mit dem Auto nach Berlin.

B: Mit wem fährt Max nach Berlin?

A: Max fährt am Montag mit seiner Familie mit dem Auto nach Berlin.

B: Womit fährt Max nach Berlin?

A: Max fährt am Montag mit seiner Familie mit dem Auto nach Berlin.

B: Wann fährt Max?

A: Max fährt am Montag mit seiner Familie mit dem Auto nach Berlin.

B: Wohin fährt Max?

A: Max fährt am Montag mit seiner Familie mit dem Auto nach Berlin.

Таким образом, учащиеся развивают навыки постановки фразового ударения, а также навыки интонирования.

3) Закрепление (5 мин.).

Форма проведения: индивидуальная.

Материал: раздаточный материал в форме распечатанного текста стихотворения.

Каждый учащийся получает распечатанный текст стихотворения. Учитель включает аудиозапись со стихотворением. При первом прослушивании учащиеся знакомятся с формой и содержанием. При повторном прослушивании задача заключается в том, чтобы на слух определить и отметить в тексте местоположение фразового ударения. В качестве домашнего задания учащиеся должны самостоятельно читать стихотворение вслух, обращая внимание на артикуляцию и положение фразового ударения.

В последнем фрагменте урока мы предлагаем разобрать такой элемент просодического оформления речи, как речевой ритм. На последнем этапе совершенствования фонетических навыков учащихся старших классов мы считаем целесообразным использовать образцы поэзии, так как работа над ними позволяет оценить степень развитости фонетической компетенции в

целом, а именно сформированность слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, и проверить, насколько хорошо были отработаны фонетические явления немецкого языка, вызывающие особые трудности у русскоговорящих учащихся. Кроме того, использование образцов немецкой поэзии знакомит учащихся с культурой, способствуя развитию лингвокультурологической компетенции, и помогает повысить мотивацию к изучению языка.

Фрагмент урока 11.

Цель: отработка навыка ритмического оформления речи.

Задачи:

- ознакомить учащихся с особенностями ритма немецкого языка;
- способствовать развитию лингвокультурологической компетенции;
- ознакомить учащихся с творчеством немецких поэтов.

Ход фрагмента:

1) Объяснение (1 мин.);

Учитель знакомит учащихся с основными особенностями ритма немецкого языка. «Ритм немецкого языка характеризуется как отрывистый, так как произнесение слогов с краткими и долгими гласными отличается интенсивностью и изменением высоты тона. Так, например, после ударного слога происходит падение высоты тона и снижение интенсивности. Таким образом, создается впечатление толчкообразного ритма. Для того чтобы соблюдать правильное ритмическое оформление речи, необходимо внимательно следить за артикуляцией гласных, направлением тона и местоположением словесного и фразового ударений».

2) Тренировка (8 мин.);

Для тренировки речевого ритма целесообразно использовать аудиоматериалы, чтобы учащиеся имели звуковую опору и, соответственно, возможность имитировать правильное ритмическое оформление.

Учащиеся получают распечатки с текстом стихотворения. Учитель включает аудиозапись со стихотворением, в первый раз учащиеся просто

прослушивают его с целью ознакомиться с содержанием и формой. При втором прослушивании учащиеся должны подчеркнуть ударные слоги. При необходимости, учитель может останавливать запись, чтобы учащиеся успели сделать отметки. При третьем прослушивании задача учащихся заключается в том, чтобы разделить текст стихотворения на речевые блоки, отмечая паузы между ними. Учащиеся также могут проследить за направлением тона и отметить его в своих текстах. Пример разбора на материале стихотворения Иоганна Вольфганга фон Гете “Der Fischer” (в тексте стихотворения нижним подчеркиванием выделены ударные слоги, а также отмечены движение тона и паузы):

«Das Wasser rauscht' ↓ | , das Wasser schwoll ↓ | ,

Ein Fischer saß daran ↓ | ,

Sah nach dem Angel ruhevoll → | ,

Kühl bis ans Herz hinan ↓ | .

Und wie er sitzt ↓ und wie er lauscht ↓ | ,

Teilt sich die Flut empor ↓ | :

Aus dem bewegten Wasser rauscht ↑

Ein feuchtes Weib hervor ↓ | .

Sie sang zu ihm ↓ | , sie sprach zu ihm ↓ | :

»Was lockst du meine Brut ↑

Mit Menschenwitz und Menschenlist →

Hinauf in Todesglut ↑ | ?

Ach wüßtest du ↑ | , wie's Fischlein ist →

So wohlig auf dem Grund ↓ | ,

Du stiegst herunter ↑ | , wie du bist → | ,

Und würdest erst gesund ↓ | .

Labt sich die liebe Sonne nicht ↓ | ,

Der Mond sich nicht im Meer ↑ | ?

Kehrt wellenatmend ihr Gesicht →

Nicht doppelt schöner her ↑ | ?

Lockt dich der tiefe Himmel nicht ↑ | .

Das feuchtverklärte Blau ↑ | ?

Lockt dich dein eigen Angesicht →

Nicht her in ew'gen Tau ↑ | ?«

Das Wasser rauscht' ↓ | , das Wasser schwoll ↓ | ,

Netzt' ihm den nackten Fuß ↓ | ;

Sein Herz wuchs ihm so sehnsuchtsvoll → |

Wie bei der Liebsten Gruß ↓ | .

Sie sprach zu ihm ↓ | , sie sang zu ihm ↓ | ;

Da war's um ihn geschehn ↓ | ;

Halb zog sie ihn ↑ | , halb sank er hin ↓ |

Und ward nicht mehr gesehn ↓ | » [Шедевры немецкой поэзии, 2012: 39].

3) Закрепление в качестве домашнего задания (1 мин.).

Для закрепления учащиеся получают домашнее задание — выучить стихотворение наизусть и уметь его читать с соблюдением ритмических особенностей, отмеченных в тексте. Учащиеся должны иметь доступ к аудиозаписи со стихотворением, чтобы иметь возможность повторять текст вслед за диктором, отрабатывая навык речевого ритма.

Чтобы повысить интерес и мотивацию учащихся к выполнению задания, можно предоставить им выбор, чтобы каждый ученик подобрал то стихотворение на немецком языке, которое нравится лично ему. Учитель может составить подборку стихотворений и аудиозаписей к ним или учащиеся могут найти его самостоятельно, если им не понравятся подобранные. Дома, выбрав подходящее стихотворение, учащийся должен проделать ту же работу, что и в классе, отметив ударные слоги, паузы и направление тона в соответствии с тем, как читает диктор, и выучить стихотворение наизусть, соблюдая ритмические особенности.

## 2.4 Корректировка и совершенствование фонетических навыков на примере УМК «Вундеркинды плюс»

Мы предлагаем рассмотреть пример корректировки и совершенствования фонетических навыков, используя разработанную нами систему тренировочных упражнений, на материале используемого в школах УМК.

Согласно актуальному федеральному перечню учебников на занятиях по немецкому языку как первому иностранному в старшей школе рекомендуется использовать учебно-методический комплекс «Вундеркинды Плюс», соответствующий требованиям Федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования.

Учебник для 10 класса включает 9 глав:

- 1) Urlaub und Ferien (Отпуск и каникулы);
- 2) Schule und Schulleben (Школа и школьная жизнь);
- 3) Meine Familie und ich (Моя семья);
- 4) Bücherwelt (Мир книг);
- 5) Wissenschaftlich-technischer Fortschritt (Научно-технический прогресс);
- 6) Klimawandel und seine Folgen (Изменение климата и его последствия);
- 7) Deutschland damals und heute (Германия тогда и сегодня);
- 8) Digitale Medien (Цифровые средства информации);
- 9) Freizeit sinnvoll gestalten (Свободное время с пользой).

Мы рассмотрим пример работы над фонетической стороной речи на материале 5-6 уроков главы 8 “Digitale Medien”. В рамках этих уроков учащиеся должны научиться обсуждать цели использования электронных ресурсов, используя при этом инфинитивную конструкцию *um ... zu + Infinitiv*, придаточные предложения цели с союзом *damit* и дополнительные предложения с *dass*. К практическим задачам относится умение вести комбинированный диалог, давать советы. Рассматривая фонетическую сторону данных целей и задач, необходимо отметить, что учащиеся должны уметь оформлять речь в соответствии с ритмико-интонационными

особенностями немецкого языка, чтобы их правильно поняли. Для этого мы предлагаем использовать фрагмент урока 9, направленный на развитие навыков интонирования.

Разработанный в учебнике урок состоит из 5 этапов:

- 1) Начало урока;
- 2) Восприятие на слух высказываний с пониманием основного содержания;
- 3) Тренировка употребления неопределённой формы глагола с частицей zu и без частицы zu;
- 4) Разграничение употребления конструкции *um ... zu + Infinitiv*, придаточные цели с союзом *damit*, дополнительные предложения с *dass*;
- 5) Ведение комбинированного диалога, развитие умения давать советы.

Мы предлагаем использовать разработанный нами фрагмент урока между вторым и третьим этапами, чтобы снять возможные фонетические трудности при интонационном оформлении диалога и в особенности предложений с инфинитивной конструкцией, придаточным предложением цели с союзом *damit* или дополнительных предложений с *dass*.

Фрагмент урока.

Цель: развитие навыков интонирования.

Задачи:

- ознакомить учащихся с основными интонационными конструкциями;
- снять фонетические трудности;
- научить корректно использовать интонационные конструкции в диалогической речи;
- научить интонационно оформлять предложения с конструкциями *um ... zu + Infinitiv*, придаточными цели с союзом *damit* и дополнительными предложениями с *dass*.

Ход фрагмента:

- 1) Объяснение (3 мин.);

Учитель просит учащихся вспомнить, какие интонационные конструкции присутствуют в немецком языке, можно повторно воспроизвести аудиозапись с высказываниями, которые учащиеся слушали на втором этапе урока, и попросить их обратить внимание на интонацию, используемую в высказываниях. Если учащиеся затрудняются ответить, учитель напоминает самостоятельно:

«В немецком языке различают три типа интонации:

а) нисходящая, или завершающая, интонация ( $\downarrow$ ), обозначающая законченность мысли и свойственная повествовательным, побудительным и открытым вопросительным предложениям, а также перечислениям и обращениям. Такой тип интонации выражается в падении тона после главного в смысловом плане слова. Например, «Das Internet ermöglicht die Nutzung von Internetdiensten $\downarrow$ », «Schalten Sie den Computer aus $\downarrow$ !», «Welche(s) App benutzt du am häufigsten $\downarrow$ ?»;

б) интонация незавершенности ( $\rightarrow$ ), в которой тон либо остается неизменным, либо слегка повышается. Такой тип интонации обозначает незаконченность мысли и предполагает ее продолжение, поэтому используется чаще всего в первой части альтернативных вопросов и главной части предложения с придаточным или инфинитивной конструкцией: «Was mögt ihr lieber $\rightarrow$  – Bücher oder Filme $\downarrow$ ?», «Ich kaufe einen Computer $\rightarrow$ , um Videospiele zu spielen $\downarrow$ »;

в) вопросительная, или интеррогативная, интонация ( $\uparrow$ ). Для нее характерно повышение тона после главного в смысловом плане слова до конца высказывания. Такой тип интонации используется в вопросительных предложениях закрытого типа, т.е. предполагающих ответ “Да” или “Нет”, встречных вопросах. Например: «Regnet $\uparrow$  es?», «Und wie geht es dir $\uparrow$ ?»».

2) Тренировка (2-3 мин.);

Форма проведения: весь класс.

Материал: примеры предложений.

Учитель зачитывает пары предложений, изменяя при этом тип интонации. Учащиеся не имеют возможности видеть предложения в написанном виде, чтобы понять содержание, они должны опираться непосредственно на используемую интонационную конструкцию. Учащиеся прослушивают пары предложений, обращая внимание на интонацию, и объясняют разницу в значении:

Es lohnt sich nicht → | , mehr über digitale Medien zu sprechen ↓.

Es lohnt sich → | , nicht mehr über digitale Medien zu sprechen ↓.

Mark begrüßt Anna nicht ↓.

Mark begrüßt ↓ , Anna nicht ↓.

Er verspricht mir → | , nützliche Apps zu raten ↓.

Er verspricht → | , mir nützliche Apps zu raten ↓.

Далее учащиеся могут самостоятельно написать похожие предложения и прочитать их вслух, соблюдая правильную интонацию, чтобы остальные поняли смысл предложений. Таким образом, учащиеся учатся распознавать интонационные конструкции и развивают навыки интонирования.

### 3) Закрепление (5 мин.).

Учащиеся в парах составляют диалоги, используя лексику по теме “Интернет”, изученную на предыдущем занятии, и затем читают их вслух, демонстрируя навыки интонирования. Задача — включить в реплики каждого из участников диалога все виды интонационных конструкций. Учащиеся закрепляют навыки интонирования на материале изученной лексики, что способствует ее активизации.

Таким образом, приведенный нами пример тренировки навыков интонирования позволяет обратить внимание учащихся на важность правильного ритмико-интонационного оформления речи и подготовить их к развитию навыков диалогической речи в конце урока.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Ввиду практически полного отсутствия работы над произносительной стороной речи на занятиях по немецкому языку в старшей школе речь учащихся, несмотря на достаточно высокий уровень владения языком, может приобретать иностранный акцент. Нами была разработана система тренировочных упражнений, нацеленная на корректировку и совершенствование фонетических навыков немецкого языка в старших классах.

Наш комплекс упражнений включает 11 фрагментов урока, каждый из которых разработан с целью тренировки и отработки конкретного фонетического явления, вызывающего особые трудности у учащихся. Фонетический материал был отобран в соответствии с принципами коммуникативности, учета родного языка, учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также интеграции и дифференциации. Каждый фрагмент занимает не более 10 минут и может использоваться в качестве фонетической зарядки или подготовительного этапа перед выполнением задания на говорение или аудирование с целью снятия фонетических трудностей, предупреждения произносительных ошибок и обращения внимания учащихся на фонетическую сторону лексико-грамматического материала. Упражнения были подобраны согласно возрастным особенностям учащихся старших классов. Так как сохранение мотивации и интереса к выполнению заданий у учащихся такого возраста может вызывать трудности, упражнения отобраны таким образом, чтобы была возможность придать им личностно значимый характер, а также внести соревновательный элемент. Кроме того, фрагменты могут быть адаптированы в соответствии с изучаемым материалом, условиями и целями обучения. Это подтверждается примером работы на материале УМК «Вундеркинды Плюс» по немецкому языку как первому иностранному, который используется в школах.

Хотя фонетические навыки формируются на начальном этапе обучения, они требуют постоянной тренировки. В связи с этим даже на более продвинутых этапах целесообразно вводить тренировочные упражнения, нацеленные на отработку слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В литературе по методике преподавания иностранных языков, несмотря на достаточно большое количество работ, связанных с обучением фонетике в целом, вопрос о формировании фонетической компетенции на старшем этапе обучения в школе освещен недостаточно. Отсутствуют и работы по корректировке и совершенствованию фонетических навыков немецкого языка у русскоговорящих учащихся в частности.

В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, формирование и развитие фонетической компетенции является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. Сформированность фонетических навыков оказывает значительное влияние на развитие всех компонентов коммуникативной компетенции.

Во-вторых, при обучении произносительной стороне речи целесообразно использовать дифференцированный, или аналитико-имитативный, метод, так как он позволяет создать наиболее подходящие условия для эффективного развития компетенции в общеобразовательной школе, объединяя в себе принципы как акустического (имитация), так и артикуляторного (сознательность) методов.

В ходе исследования мы провели сопоставительную характеристику фонетических систем немецкого и русского языков, которая позволила выявить явления, которые могут вызывать наибольшие трудности у русскоговорящих учащихся и требуют корректировки и совершенствования на старшем этапе обучения в школе. Отобранные явления составили основной материал для разработанной нами системы тренировочных упражнений.

Нами были изучены основные причины произносительных ошибок, которые необходимо учитывать для результативного обучения фонетике. Кроме того, следует учитывать возрастные особенности учащихся, рассмотренные в рамках психолого-педагогической характеристики

учащихся старших классов, так как они помогают найти правильный подход при организации учебной деятельности.

В результате анализа принципов отбора фонетического материала и методики работы над произносительной стороной речи в старшей школе мы выбрали фонетические явления немецкого языка, которые могут вызывать трудности и требуют тренировки. К ним относятся противопоставление гласных по принципу долготы-краткости, особенности артикуляции лабиализованных гласных и гласных переднего ряда, явление аспирации при произнесении глухих взрывных согласных и уклад языка при артикуляции согласных переднего ряда. Кроме того, особого внимания заслуживают ритмико-интонационные особенности немецкого языка.

В соответствии с методикой работы над произносительной стороной речи в старшей школе мы разработали систему тренировочных упражнений для применения на уроках немецкого языка как первого иностранного, которая нацелена на исправление неправильного произношения, возникающего ввиду переноса фонетических навыков из родного языка, и предупреждение произносительных ошибок. Также нами был приведен пример адаптации фрагмента урока в соответствии с материалом актуального УМК по немецкому языку как иностранному.

Таким образом, в настоящей работе раскрыты особенности формирования фонетической компетенции при обучении немецкому языку русскоговорящих учащихся в старших классах. Перспективы дальнейшего исследования представляются в апробации разработанного комплекса упражнений и выявлении его эффективности.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бобырь С. Л. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Киев, 1990. – 18 с.
3. Вишневская Е. М. Структура и содержание англоязычной фонетической компетенции студентов // Вестник ТГУ. – Тамбов, 2013. – №2 (118). – С. 37-42.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
6. Гончарова Н. М. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
8. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
9. Мандель Б. Р. Возрастная психология: Учебное пособие / Б. Р. Мандель. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 338 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

11. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. 2001. Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К. М. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
12. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
13. Педагогическая психология: Учебное пособие / под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – СПб: Питер, 2016. – 416 с.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
15. Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1 (41). – С. 83-87.
16. Трубецкой Н. С. Основы фонологии / Пер. с нем. А. А. Холодовича; Под ред. С. Д. Кацнельсона. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 352 с.
17. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. – Челябинск, 2013. – №2. – С. 71-77.
18. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз): Автореф. дис... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 21 с.
19. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
20. Щерба Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 338-343.
21. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.

22. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.
23. Böttger K. Die häufigsten Fehler russischer Deutschlernen: Ein Handbuch für Lehrende. – Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, 2008. – 227 S.
24. Celce-Murcia M., Brinton D. M., Goodwin J. M. Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 556 p.
25. Chomsky N., Halle M. The sound pattern of English. – New York: Harper & Row, Publishers, 1968. – 470 p.
26. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 21. – München: Langenscheidt, 2001. – 200 S.
27. Fraser H. Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers: three frameworks for an integrated approach. – Sydney: TAFE NSW, Access Division, 2001. – 109 p.
28. Gushchina I. Sprachliche Interferenzen bei Russisch-Deutsch-Mehrsprachigen. – Marburg: Philipps-Universität Marburg, 2013. – 200 S.
29. Jones R. Beyond ‘Listen and Repeat’: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition // J. Richards, & W. Renandya, Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – P. 178-187.
30. Kelly G. How to Teach Pronunciation. – England: Pearson Education, 2001. – 160 p.
31. Lado R. Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. – 141 p.
32. Richards J. C. A non-contrastive approach to error analysis // English Language Teaching Journal. – Oxford: Oxford University Press, 1971. – 25 (3) – P. 204-219.
33. Reinke K., Hirschfeld U. 44 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2014. – 168 S.

34. Reinke K. Phonetiktrainer A1-B1: Aussichten. – Stuttgart: Klett, 2012. – 104 S.
35. Rogić I. Vermittlung von Aussprache im DaF-Unterricht mit dem Schwerpunkt auf Vokalquantität, Wortakzent und Intonation: Diploma Thesis. – Zagreb, 2017. – 68 S.
36. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. Berlin: De Gruyter Mouton, 1972. – 10:3 – P. 209-231.

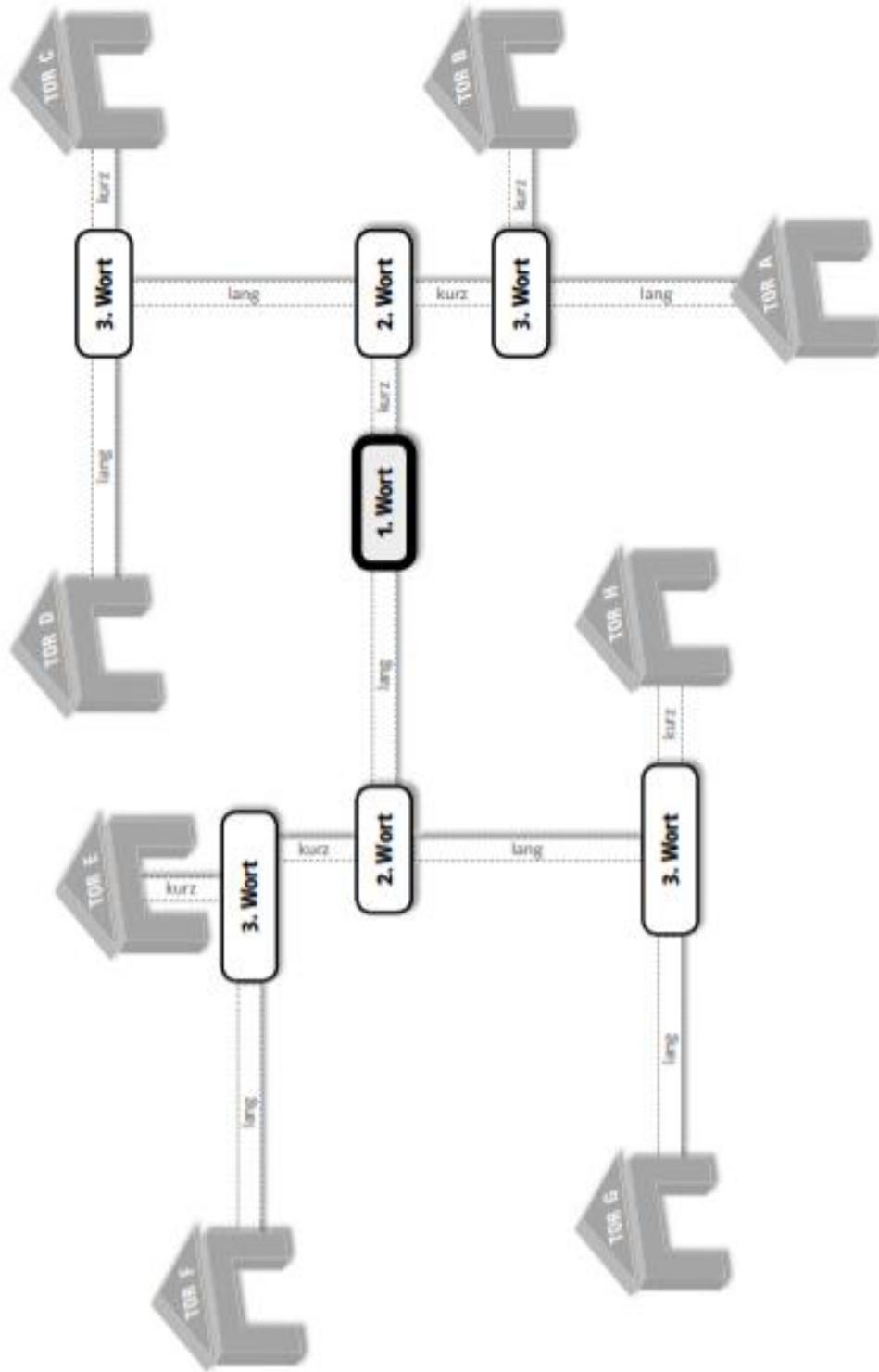
### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Шедевры немецкой поэзии: парал. текст на нем. и рус. яз.: учебное пособие; пер. с нем. – М.: Эксмо, 2012. – 128 с.
2. derdieDaF Portal: Klett. Материалы для проведения занятий по немецкому языку как иностранному [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.derdiedaf.com/unterrichtsmaterial/erwachsene/b1/phonetik/?page=5> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 25.05.2021).

### **СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ**

УМК – учебно-методический комплекс

Vokallabyrinth





fühlen	Miete	bieten	Saat	Maße
füllen	Mitte	bitten	satt	Masse
Hüte	Ofen	schief	Staat	kam
Hütte	offen	Schiff	Stadt	Kamm
Röslein	Sohlen	ihm	wen	Stahl
Rösslein	sollen	in	wenn	Stall
	Ruhm	ihnen	den	Hasen
	Rum	innen	denn	hasen
	Fühler	Wiesen	beten	Raten
	Füller	wissen	Betten	Ratten