

Введение

Актуальность темы исследования. Произношение представляет собой наиболее сложный аспект в изучении английского языка, который в большинстве случаев упускают из виду, связывая это, как представляется, видимо с тем, что важнее знать грамматику или лексику, для того чтобы общаться на иностранном языке. Такие обманчивые суждения приводят к тому, что многие продолжают говорить по-английски с сильным русским акцентом даже спустя несколько лет обучения.

Особенно часто данная проблема встречается при получении среднего образования, ведь большинство школ сегодня переполнены, и во многих случаях учитель не имеет физической возможности подойти к каждому учащемуся и оценить его произношение. А между тем, с годами проблема только возрастает и на фоне успешного выполнения грамматических и лексических заданий многие ученики продолжают сталкиваться с проблемами формирования фонетических навыков.

На современном этапе вопросы развития фонетических навыков рассматриваются в рамках фонологической компетенции. В действительности, фонологическая компетенция определяется как знание и умение воспринимать/воспроизводить иноязычную речь, что указывает на схожее значение данного понятия с фонетическим навыком. Тем не менее, принимая во внимание существующие стандарты, представленных ФГОС, понятие фонологической компетенции лучшим образом отражает те сложности, с которыми приходится сталкиваться при изучении фонетики. Ведь компетенция – это, прежде всего, возможность самостоятельно на практике использовать полученные навыки, что не всегда удается при изучении английского языка ввиду отсутствия возможности находиться в языковой среде и получать необходимый опыт для последующего свободного общения.

Именно по этой причине педагогу важно не просто объяснить учащемуся правило, но также научить применять его в будущем в повседневной жизни, что невозможно без качественного произношения.

Несмотря на то, что большинство исследователей склонны полагать, что развитие фонологической компетенции должно осуществляться на начальном этапе обучения, тем не менее, это удаётся далеко не всегда по ряду обстоятельств, таких как: изучение английского языка, начиная с пятого класса, отсутствие учителя в школе по предмету «Иностранный язык».

При этом на старшем этапе обучения можно выделить ряд как положительных, так и отрицательных моментов при развитии фонологической компетенции. Положительными характеристиками можно назвать восприятие информации учеником, которое является более осознанным. Что касается недостатков, то это прежде всего возрастные особенности и сложности, которые вызывает подростковый период.

Именно по этой причине сегодня требуется создание универсальной методики, которая могла бы позволить с интересом отнестись к изучению материала, работа над которым изначально является монотонной и однообразной. В качестве такой методики может выступить использование современного песенного репертуара на уроке английского языка.

Степень изученности. В лингвистическом образовании, где компетентностный подход активно завоевывает свои позиции, разрабатывается концепция *иноязычных компетенций*. Их номенклатура, содержание, функционирование и условия формирования исследуются в трудах Е. В. Арцишевской, Е. М. Бастриковой, Г. К. Борозенца, К. Вартановой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. А. Зимней, Э. Б. Ивашошиной, Е. В. Кавнатской, Н. Л. Московской, В. В. Сафоновой, Н. С. Сахаровой, А. Д. Травкиной и других теоретиков и практиков, занимающихся вопросами профессиональной подготовки лингвистов.

Помимо этого, необходимо указать таких авторов, как Л. С. Выготский, Л.В. Щерба, В.Д. Аракин, И.М. Берман, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов и т.д., которые также уделяли внимание психологическим аспектам изучения иностранного языка.

Объект исследования. Процесс развития фонологической компетенции учащихся старших классов при обучении английскому языку.

Предмет исследования. Использование песенного материала для развития фонологической компетенции на уроке английского языка в старших классах.

Цель исследования. Выявить эффективность применения песенного материала для формирования фонологической компетенции учащихся 11 «А» и «Б» классов МАОУ Гимназия № 47 (г. Екатеринбург).

Задачи:

- 1) изучить психолого-педагогическую характеристику учащихся старших классов с точки зрения обучения иностранным языкам;
- 2) описать методику обучения фонетике английского языка в старших классах;
- 3) рассмотреть песенный материал, подходящий для обучения фонетике на уроке английского языка в старших классах;
- 4) разработать технологию использования песенного материала для развития фонологической компетенции учащихся старших классов;
- 5) апробировать и проанализировать результаты применения технологии использования песенного материала, подходящего для развития фонологической компетенции учащихся старших классов.

Теоретическую и методологическую основу данного исследования составили концепция целостной психологической структуры человека и принцип комплексного изучения человека, разработанный в трудах Б. Г. Ананьева, общие теоретические подходы к исследованию проблемы развивающего обучения, представленные в трудах Л. С. Выготского, а также работы отечественных психологов и психолингвистов, занимающихся

проблемами психологии обучения иностранным языкам: И. А. Зимней, Б. В. Беляева, А. В. Ярмоленко.

Методы исследования: анализ и изучение методической литературы; синтез, обобщение и моделирование.

В качестве научной новизны исследования можно указать:

1. рассмотрение процесса развития фонологической компетенции старших школьников на основе песенного материала;
2. разработка опросника «Освоение фонологической компетенции учащихся старшей ступени обучения посредством работы с песенным материалом»;
3. составление 2 конспектов уроков для формирования фонологической компетенции учащихся 11 классов на основе песенного материала.

Теоретическая значимость заключается в том, что на данном этапе определен педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык» в вопросе развития фонологической компетенции учащихся, в основу которого положено, прежде всего, использование аутентичного лингвострановедческого материала, также применение различных индивидуальных, парных, групповых форм работы на уроке. Результаты исследования могут выступать в качестве основы для дальнейшего изучения данной проблемы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представлены песенные материалы для учащихся старших классов, использование которых способствует развитию фонологической компетенции, а также система упражнений, способствующих развитию фонетических навыков.

Работа состоит из введения, двух глав, выводов по обеим главам, заключения, библиографического списка и приложений.

Во введении представлена актуальность темы исследования, обозначены цели и задачи.

Первая глава носит теоретический характер. В этой главе представлена психолого-педагогическая характеристика учащихся старших классов с точки зрения обучения иностранным языкам, обозначена методика обучения фонетике английского языка в старших классах, а также определен песенный материал, который необходим для обучения фонетике на уроке английского языка в старших классах.

Вторая глава имеет практический характер. Данная глава посвящена исследованию результатов технологии использования песенного материала для развития фонологической компетенции учащихся старших классов.

В конце каждой главы представлены краткие выводы, обобщающие информацию по теме исследования.

В заключении представлены выводы на основе изложенного материала.

Библиографический список составлен из 41 источника.

Работа также содержит приложения.

Глава 1. Теоретические основы развития фонологической компетенции при обучении иностранным языкам учащихся старших классов

1.1. Психолого-педагогическая характеристика учащихся старших классов с точки зрения обучения иностранным языкам

При рассмотрении вопроса развития фонологической компетенции особое внимание должно быть уделено психологическим особенностям учащихся старших классов. Связано это с тем, что рассмотрение указанной тематики позволяет раскрыть личностные особенности старшеклассников, уделить особое внимание изменению характера мотивов деятельности, а также основным психологическим процессам, которые происходят в юношеском сознании, что очень важно при обучении в школе, в частности, на уроке иностранного языка [Зимняя 1977: стр. 5-34].

В России, как и ранее в Советском Союзе, особое внимание уделяли психологическому развитию учащихся, и по этой причине сегодня собрано немало трудов в рамках данной тематики, что позволяет более подробно исследовать поставленный вопрос. В качестве таких трудов можно указать работы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, И.С. Кона, Л.И. Божович, А.В. Петровский [Цит. По Зимняя 1977: также стр. 5-34].

В качестве современных исследователей психолингвистических процессов выступают Зимняя, Беляева, Артемьев, чьи труды являются особенно важными при рассмотрении психолого-педагогической характеристики учащихся старших классов.

В данном случае хотелось бы обратиться к точке зрения Л.С. Выготского, который указывает на то, что переход от одного возраста к другому может быть осуществлен революционным путем, по этой причине на современном этапе существуют «кризисы возрастного развития» - к которым относятся переходные периоды от одного возрастного периода к другому. Возрастные

кризисы представлены в большинстве случаев в виде непослушания, упрямства, негативизма.

В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского возрастные особенности обозначены, как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста, которые позволяют обозначить общее направление развития. В различные периоды осуществляется развитие определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности. По этой причине на каждом отдельном этапе ребенку требуется индивидуальный подход.

Также хотелось бы отметить точку зрения А.Н. Леонтьева, который считает, что в качестве критерия возрастной периодизации выступает ведущая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии развития [Леонтьев 1977: стр. 210-228].

С учетом вышесказанного можно отметить, что в каждом отдельном возрасте предусмотрена своя специфическая «социальная ситуация», свои «ведущие психологические функции» [Выготский 1966: стр. 265] и своя ведущая деятельность [Леонтьев 1977: так же стр. 210-228].

По той причине, что в рамках данного исследования особое внимание уделено иноязычному общению на старшей ступени обучения, хотелось бы рассмотреть психологические особенности юношества. В этот период в качестве основной деятельности выступает познание.

В старшем школьном возрасте связь между познавательными и учебными интересами становится постоянной и прочной. Можно выделить значительную избирательность к предметам и при этом интерес к решению наиболее важных познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности. Появляется необходимость в попытке разобраться в себе и окружающем мире, обозначить смысл происходящего и собственного

существования. Поэтому учащиеся в этот период не всегда прислушиваются к точке зрения учителя и относятся равнодушно к его высказываниям.

Здесь может быть два варианта: либо они слушают без интереса, либо достаточно активно выражая свои эмоции.

С учетом вышесказанного можно выделить следующее: мышление учащихся старших классов приобретает личностный эмоциональный характер. Именно указанные особенности мышления позволяют обозначить выбор художественной литературы, которая позволяет производить работу на уроке иностранного языка. В обозначенный возрастной период значительно повышается интерес к художественной и философской литературе, которая позволяет найти ответы на интересующие их вопросы, на вопросы внутреннего плана, а также на вопросы, которые имеют непосредственное отношение к их взглядам на будущее [Беляев 1965: стр. 68].

На протяжении указанного периода происходит смена характера мотивов. Наиболее важными становятся мотивы, которые имеют непосредственное отношение к жизненным планам учащихся, а также их профессиональному самоопределению. В основу мотивов старших классов можно положить наличие ведущих, ценных для личности побуждений. Старшеклассники говорят о наличии таких мотивов, как скорое окончание школы, последующий выбор жизненного пути, необходимость получения образования или работа в рамках избранной профессии, попытка проявить свои способности в момент развития интеллектуальных сил. Довольно часто старшеклассники начинают руководствоваться в своей деятельности сознательно поставленной целью, появляется необходимость в углублении собственных знаний в то или иной сфере, стремление к самообразованию [Зимняя 1977: также стр. 5-34].

С учетом вышесказанного хотелось бы заметить, что на современном этапе учебная деятельность старшеклассников может быть определена в рамках достаточно сложного комплекса мотивов:

- ✓ мотивы широкого общественного плана (стремление к завоеванию определенного места в жизни, получение одобрения окружающих, последующая подготовка к будущей профессии);
- ✓ мотивы, которые касаются учебной деятельности (интерес к знаниям, удовольствие, которое получено от сделанной работы интеллектуального труда);
- ✓ мотивы, которые не связаны с учением напрямую, но имеющие к нему определенное отношение;
- ✓ мотивы, которые носят отрицательный характер (утомление, скука, трудность материала, отсутствие комфорта в отношениях с учителем или учениками) [Кон 1982: стр. 132].

При этом хотелось бы отметить, что в процессе изменения характера мотивов старшеклассника происходит также появление новой ситуации развития. В основу социальной ситуации развития положено то, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Он должен выйти на путь трудовой деятельности и понять, каково будет его место в жизни. Данное обстоятельство приводит к тому, что меняются требования к старшему школьнику и условия, в которых происходит его формирование как личности: требуется его подготовка к труду; к семейной жизни; к выполнению гражданских обязанностей. [Кон 1982: также стр. 132].

Особое внимание при рассмотрении особенностей психологического развития уделяется профессиональному самоопределению. С учетом вышесказанного можно отметить, что в качестве центрального психологического новообразования юношеского возраста выступает профессиональное самоопределение и мировоззрение.

В качестве выбора профессии выступает не только выбор определенной профессиональной деятельности, но также и выбор определенного пути в целом, поиск определенного места в обществе, окончательное включение себя в жизнь социального целого [Выготский]. В старших классах обозначена тесная

взаимосвязь профессиональных намерений школьников и их межличностных взаимоотношений: происходит переформирование подгрупп учащихся в классах с учетом принципа одинаковой или похожей будущей профессии [Петровский 1987: стр. 56].

В качестве важной отличительной черты в данном случае выступает то, что он особое внимание уделяет будущему, тогда как настоящее является основной направленностью его личности. Что касается выбора его дальнейшего пути, самоопределения, то в данном случае речь идет о том самом центре жизненной ситуации, вокруг которого происходит реализация дальнейшей деятельности, жизненных интересов [Божович]. Центральный психологический процесс в юношеском самосознании связан с формированием личностной идентичности, чувством индивидуальной самотождественности, преемственности и единства [Зимняя 1977: также стр. 5-34]. В данном случае речь идет о важном для нас, по той причине, что на уроке иностранного языка для старшеклассника наиболее важным является чувство «преемственности и единства» с классом посредством иноязычного общения.

В ранней юности человек сталкивается с потребностью в общении:

- интенсивное физическое и умственное развитие приводит к расширению интереса к миру и деятельности;
- появляется необходимость в новом опыте, познании и последующей защищенности: комфортное общение с людьми, потребность в принятии и признании [Беляев 1965: стр. 68].

Общение в жизни старших школьников является не только важным, но и выступает в качестве самостоятельной деятельности. Происходит расширение «географии» и социального пространства, в качестве которого понимаются друзья старшеклассников, которые учатся в других школах, студенты, военнослужащие, работающие люди.

Появляется феномен, который носит название «ожидание общения», который выражается в самом его поиске, в постоянной готовности к контактам.

При этом предусмотрена высокая избирательность в дружеских привязанностях [Зимняя 1977: также стр. 5-34].

Несмотря на желание общаться с другим человеком, основной потребностью, которая удовлетворяется здесь, – является желание поделиться собственными переживаниями. Что касается интереса понять переживание иного лица, то оно является незначительным. Это приводит к взаимной напряженности в отношениях, неудовлетворенности ими.

В качестве важной причины повышенного внимания к общению со сверстниками можно указать следующее.

Прежде всего, общение со сверстниками представляет собой специфический канал, в рамках которого осуществляется поток информации, не предоставляемый родителями. Помимо этого, речь идет об определенном виде межличностных отношений, где в рамках совместной деятельности (игра, коммуникация, труд) происходит формирование необходимых навыков социального взаимодействия. Старшеклассники учатся отстаивать свои права, осознавать обязанности, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где отношения принципиально строятся “на равных” и статус надо заслужить, человеку не удастся выработать определенных «взрослых» качеств [Кон 1982: также стр. 132]. Во многих случаях замкнутость учащихся подменяется общительностью, что связано с желанием казаться взрослым, самоопределиться. На данном этапе школьники достаточно легко вступают в спор, склонны к противоречивым чувствам и отстаиванию собственной точки зрения.

С учетом вышесказанного хотелось бы выделить следующее: рассматриваемый период можно назвать благотворным для развития умения общаться, для развития диалогической речи и коммуникативности школьника. Тем не менее, действие распространяется лишь на межличностное общение на родном языке. Если говорить об изучаемом иностранном языке, то в данном случае ситуация складывается несколько иначе.

В частности, специфические особенности возраста в комплексе с недостаточным объемом учебных часов становится причиной появления в группе детей довольно замкнутых, которые не склонны поддерживать общение на иностранном языке. Помимо этого, старшеклассники теряют интерес к изучению иностранного языка, особенно в том случае, если указанный предмет находится за пределами их будущих профессиональных интересов [Беляев 1965: также стр. 68].

И.С. Кон дал обобщающую характеристику юношей. В указанном возрастном периоде он указывает на соотношение трёх психологических автономий: поведенческая автономия, в качестве которой понимается потребность в самостоятельном рассмотрении определенных вопросов, эмоциональная автономия, моральная и ценностная автономия [Кон 1982: также стр. 132].

Помимо вышеперечисленных можно выделить еще одну характеристику, которую можно назвать достаточно интересной с научной точки зрения. Речь идет о характеристике учения учащихся старших классов Л.Б. Ительсона, который указывает на то, что учащиеся старших классов помимо того, что способны не только к теоретической, но также к сознательной познавательной деятельности. В качестве основных черт познавательной деятельности учащихся старших классов, по мнению автора, - можно указать:

- а) стремление к изучению свойств анализируемых явлений;
- б) рассматривание, слушание, наблюдение;
- в) изображение, обозначение, высказывание [Цит. По Зимняя 1977: так же стр. 5-34].

В качестве первого вида деятельности автор определяет внешнюю, предметную познавательную или гностическую деятельность; второй вид – перцептивной деятельностью; третий вид – символической деятельностью. Особый интерес в данном случае вызывает утверждение Л.Б. Ительсона о том, что в процессе учения указанные виды деятельности имеют тесное

взаимодействие. Помимо этого, вслед за Гальпериным, автор подчеркивает, что все перечисленные виды могут разделяться на внешние и внутренние: в процессе внешние действия учащихся переходят во внутренние, мысленные действия. Данный процесс носит название интериоризации учебных действий. [Ительсон 2002: стр. 96]

При рассмотрении психологических предпосылок развития умения общаться на иностранном языке, нельзя не сказать о теории переноса знаний, навыков и умений. В соответствии с указанной теорией, перенос оказывает влияние на быстрый переход внешних развёрнутых действий во внутренние свёрнутые действия, которые способствуют применению сформированных навыков и умений в иных обстоятельствах [Лисина 1960: стр. 5].

Таким образом, можно отметить, что в рассматриваемый возрастной период старшеклассники сталкиваются с определенными психологическими сложностями, которые оказывают влияние на формирование фонологической компетенции. В данном случае речь идет о страхе говорить на иностранном языке и последующей замкнутости в общении.

При этом, у старших школьников развиваются такие качества, как умение общаться, диалогическая речь и коммуникация на родном языке, что при разработке и использовании соответствующих программ может быть использовано при становлении англоязычной речи.

1.2. Методика обучения фонетике английского языка в старших классах

Прежде всего, хотелось бы дать определение фонетики. Так, если говорить о фонетике в качестве аспекта обучения, в данном случае речь идет о языковом строе языка, который представляет собой совокупность всех существующих языковых средств, которые имеют отношение к его материальной стороне (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы) независимо от их смысловых различительных функций [Гез 1988: стр. 448].

Надо заметить, что в своей работе мы используем термин *фонологическая компетенция*, который представляет собой комплекс слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, умений и стратегий, а также знаний о звуковом строе и фонетических явлениях сегментного и супraseгментного уровней иностранного языка [Вартанова 2005: стр. 215].

Всё дело в том, что понятие «фонология» подразумевает работу не только с внешней стороной произношения (способностью верно воспроизводить звуки и интонационные модели), но и со смысловой стороной, что подразумевает умение осознанно пользоваться сформированными навыками в различных коммуникативных ситуациях [Дмитриевский 2010: стр. 132].

Язык выступает в качестве средства общения и при этом как звуковой язык, и по этой причине овладение звуковым строем выступает в качестве важного условия общения в любой форме.

Основной целью обучения фонетике в школе выступает формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

В основу фонетических навыков положено:

- *речевые слухо-произносительные навыки (СПН)* которые представляют собой навыки фонемо-правильного произношения всех изучаемых звуков в потоке речи, обозначения этих звуков в речи других;

- *ритмико-интонационные навыки (РИН)*, в качестве которых можно указать навыки интонационного и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимание речи других [Гез 1988: также стр. 448].

В условиях общеобразовательной основной школы невозможно добиться абсолютно правильного, близкого к речи носителя произношения. Поэтому становится задача добиваться от школьников относительно правильного произношения. Работа над ним должна основываться на принципе аппроксимации, т.е. приближения к правильному произношению носителя языка [Соловова 2008: стр. 238].

По этой причине:

- а) происходит ограничение языкового фонетического материала;
- б) предполагается некоторое снижение качества произношения отдельных звуков.

И в том и в другом случае речь идет о тех ситуациях, которые не приводят к нарушению процесса общения. При этом в специализированных учебных заведениях, а также при наличии определенных условий (присутствие носителей, наличие большего количества аудио- и аудиовизуальных средств обучения и др.) принцип аппроксимации может быть сведен к минимуму. И круг задач учителя по обучению фонетической стороне речи может расширяться, а именно: ставится задача приближения к нормативному произношению носителей языка.

В обучении фонетике прослеживаются 3 подхода, каждый из которых объединяет некоторое число методов, разработанных на основе одних и тех же теоретических посылок [Соловова 2008: так же стр. 238].

Первый подход называют артикуляторным подходом, его наиболее видные представители – Грузинская, Колосов, Норк, Рапанович.

Теоретические положения артикуляторного подхода предусматривают:

- опережающее формирование произносительных навыков в процессе произнесения каждого звука;

- знание учащимися особенностей работы органов артикуляции в процессе произнесения каждого звука;
- отдельное формирование произносительных и связанных с ними слуховых навыков;
- необходимость тщательной отработки каждого звука, не принимая во внимание его отличительные функции в слове [Соловова 2008: стр. 238].

При артикуляторном подходе усвоение речедвижений происходит быстрее в сравнении с усвоением их акустических эффектов. Обучение в данном случае требуется начинать с рассмотрения артикуляционных позиций, которые соответствуют произнесению иноязычных фонем и овладения этими позициями в случае необходимости их произношения. Происходит отдельная отработка звуков, которые предоставляются чаще всего вне букв и располагаются по степени близости к звукам родного языка. Предусмотрено широкое использование фонетической транскрипции.

В рамках артикуляторного подхода разработаны учебно-фонетические модели – особым образом закодированная информация о функциональных и акустико-артикуляционных свойствах звуковых средств изучаемого языка. Они содержат инструкции, схемы, рисунки, условные знаки, акустическое отображение [Гальскова 2000: стр. 78].

Работа с такой моделью предполагает 5 фаз:

- ориентировка (учащийся изучает рисунок, определяет форму и величину губного отверстия, положение языка, величину челюстного угла; все полученные данные записываются в тетрадь с помощью условных знаков);
- планирование (учащийся проигрывает в уме все предстоящие операции и подбирает средства, с помощью которых задача может быть решена);
- артикулирование (осуществляется сначала беззвучно, потом шепотом, потом громко);
- фиксирование (учащийся фиксирует отдельные артикуляционные движения в течение 3-5 сек. – развитие мышечного чувства);

- контроль (результаты действия сличаются с моделью) [Иванова 2008: стр. 57].

Все фазы обязательны на начальном этапе.

В рамках этого подхода впервые был поставлен вопрос о необходимости формировать произносительные навыки специально на начальном этапе, предваряя становление «автоматизмов», которые обычно не имеют отношения к иноязычной речи. Большой вклад – создание многочисленных фонетических упражнений, позволяющий разработать артикуляционный аппарат учащихся.

Но у этого подхода имеются существенные недостатки:

- для проведения вводных фонетических курсов требуется значительный объем времени, что сложно при малом количестве часов, которые направлены на изучение курса иностранного языка;

- работа над произносительными навыками, если она осуществляется отдельно от развития слуховых навыков, не способствует формированию умения ассоциировать слышимый звук при наличии соответствующего ему значения в речевом потоке;

- работа над отдельными звуками без решения коммуникативных задач становится причиной деавтоматизации произносительных навыков в процессе перехода к экспрессивной устной речи;

- продолжительная работа над фонетическими упражнениями становится причиной снижения мотивации к изучению иностранного языка.

Что касается второго подхода к обучению произношения, то он носит название акустического, по той причине, что его представители утверждают, что произношению можно научиться только при наличии слуховых анализаторов.

Возможно присутствие произносительных упражнений, несмотря на то, что они носят чисто имитативный характер, и в их основу положено слуховое ощущение учащихся [Иванова 2008: также стр. 57].

Что касается теоретических положений, то они в данном случае предполагают:

- возможность формирования произносительных навыков в процессе обучения устной речи;
- важную роль слуховых ощущений при становлении произношения;
- внимание к имитативным упражнениям при обучении произношению;
- отказ от возможной отдельной отработки звуков иностранного языка.

На подготовительном этапе педагогом вводится новый лексический материал, при рассмотрении которого учащиеся должны слушать и повторять указанный материал хором.

Активный сеанс: на данном этапе учитель читает текст, уделяя внимание интонации, учащиеся в этот момент слушают педагога и следят за его речью.

Сеанс-концерт: учитель осуществляет чтение текста на фоне музыки, учащиеся осуществляют его прослушивание на стадии релаксации.

Первичные и вторичные разработки: новый материал, прежде всего, должен быть проговорен в играх и известных ситуациях, и впоследствии используется в новых ситуациях [Иванова 2008: также стр. 57].

В качестве основного цикла упражнений можно выделить:

- четкое произнесение модельной фразы несколько раз, ее последующее соотношение с конкретной учебной ситуацией, при этом учащимся требуется прослушать информацию и понять содержание фразы;

- учитель произносит модельную фразу еще раз, после чего ученики должны повторить ее несколько раз;

- учитель предлагает каждому ученику произнести эту фразу несколько раз, стремясь к тому, чтобы произношение было верным, так же, как и ритм и интонация;

- в заключение требуется хоровое произнесение указанных фраз, но уже за учителем [Гальскова 2000: стр. 78].

В случае произнесения модельной фразы отдельно учитель может объяснить артикуляцию отдельных звуков на родном языке. В случае ознакомления с новыми фразами или лексическими единицами возможно использование аудиозаписи.

В качестве акустических указаны упражнения, которые были специально разработаны для вводно-фонетических курсов, в качестве которых можно представить следующие: «прослушайте звуки (слоги, слова) и поднимите руку, когда услышите носовой звук» и т. Д.

В качестве недостатков акустического подхода можно указать:

- плохое иноязычное произношение у значительной части учащихся;
- преобладание имитативных упражнений в процессе обучения произношению;
- трудности, которые возникают при организации контроля и самоконтроля, особенно речь идет о лицах, у которых плохо развит фонетический слух [Гальскова 2000: стр. 78].

Кроме того, хотелось бы сказать про дифференцированный подход, в основу которого положено использование различных методов и приемов обучения, принимая во внимание определенные виды речевой деятельности, этапы обучения, языковой материал и условия обучения.

В качестве теоретических положений можно назвать:

- более эффективное формирование речевых навыков осуществляется за счет комплексного включения различных анализаторов в учебный процесс;
- наиболее сложные для усвоения операции в данном случае реализуются изолированно друг от друга;
- индивидуальный подход способствует эффективности формирования речевых навыков [Иванова 2008: также стр.57].

В процессе формирования соответствующих навыков дифференцированный подход предусматривает:

- 1) обильное аудирование иностранной речи: в данном случае речь идет о том, что учитель изначально осуществляет ведение урока на иностранном языке. При этом высказывания связаны с определенной учебной ситуацией. Что касается фраз, которые вызывают определенные затруднения, то они должны быть переведены на русский язык, при этом предусмотрен перевод целого предложения;
- 2) систематическая фонетическая зарядка: в течение первых 40-50 уроков необходимость в ее проведении является обязательной, впоследствии ее реализация осуществляется 1 раз в неделю, а начиная с 3 года обучения – в случае необходимости. Время – 3-8 минут, которое связано, прежде всего, со звуками, которые приходится отрабатывать;
- 3) лабораторные упражнения:
 - их проведение осуществляется в специальном классе, при этом у каждого учащегося есть собственное изолированное в звуковом отношении место;
 - проводятся с использованием ТСО;
 - предусматривают также средства – субституты, как эталоны, ключи и обеспечение самоконтроля;
 - предусматривают индивидуальную работу учащихся, что в данном случае можно назвать наиболее важным.

В рамках данного подхода речь идет о том, что овладение фонетической стороной не выступает в качестве самоцели, а связано с тесной взаимосвязью с обучением слушанию, говорению, чтению и письму при одновременном формировании лексических и грамматических навыков [Щерба 1957: с. 13].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует несколько различных подходов в обучении фонетике. При этом каждый из подходов обладает определенными достоинствами и недостатками.

В качестве таковых подходов выступают: артикуляционный, акустический и дифференцированный.

Как представляется, в данном случае наиболее подходящим является дифференцированный подход, который способствует разностороннему развитию учащегося, и при этом особое внимание оказывает на обучение фонетике английского языка.

1.3. Песенный материал для обучения фонетике на уроке английского языка в старших классах

Довольно часто при обучении иностранному языку учащиеся выставляют для себя достаточно высокие критерии в самом процессе обучения. В качестве такого критерия может выступать желание говорить без акцента на иностранном языке, что, по сути, является довольно сложным.

В том случае, если что-то не получается, то снижается мотивация к обучению: такая ситуация возможна как при обучении грамматике, так и при обретении фонетических навыков. Учащиеся могут стремиться заучивать материал, чтобы добиться поставленного результата. В итоге, это является не интересным, и как представляется, малоэффективным. Основная задача учителя в данном случае заключается в стремлении научить, а не «убить» интерес к предмету [Гутфраинт 2011: стр. 48].

Каждый учитель стремится разрабатывать собственные методики, позволяющие повысить интерес ученика, и как следствие, уровень его знаний и компетенций по тому или иному предмету. Необходимо использовать разнообразные приемы стимулирования учащихся, помогать им изучать и познавать новое и неизведанное. В моей школьной практике таким «секретом» стали песни.

Работа над песнями на уроках английского языка помогает улучшить навыки произношения учащихся, способствует освоению и активизации грамматических структур, достижения точности в артикуляции, ритма и интонационной речи, углубляет знания английского языка в целом, обогащает словарный запас, развивает навыки чтения и умение слушать, стимулирует навыки монологического и диалогического высказывания, способствует развитию как подготовленной, так и спонтанной речи, а также создает возможность для более полного раскрытия творческих способностей каждого из них.

Благодаря музыке в классе создается благоприятный психологический климат, снижается уровень психологического стресса, активизируется языковая активность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению английского языка.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования направлен на развитие характеристик личности учащихся. Современный выпускник школы должен стать творческим человеком, обладающим критическим мышлением, социально активным, соблюдающим закон и порядок, который осознает свою ответственность перед обществом и государством, уважает мнение других людей, способен вести конструктивный диалог [Гутфраинт 2011: также стр. 48].

Использование песен на уроках английского языка поможет развить личностные качества выше, а также морально-эстетическое воспитание.

Изучение песен как вид учебной деятельности может применяться на разных этапах уроков. Н.В. Дегтярёв считает: «На уроке песни чаще всего используются для:

1. фонетической зарядки на начальном этапе обучения (короткие детские песни типа «The ABC Song» и другие);
2. для более прочного закрепления лексического и грамматического материала (Complex Object «I saw you dancing» и др.);
3. как стимул для развития речевых навыков и умений (например, умение построить рассказ на основе сюжета песни);
4. как своего рода релаксация в середине или конце урока, когда учащиеся устали, и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность [Цит. По Стяжкина 2011: стр. 41-44]».

Существует множество упражнений и приемов использования песен в процессе обучения английскому языку. Вот некоторые из них:

«*Song dictation*», или *песенный диктант*. Учитель медленно диктует детям 2 раза простую, популярную и лучше спокойную песню с понятными словами, затем раздает слова, и дети сверяют свои варианты песни с оригиналом. Для тренировки произношения учитель может медленно процитировать слова, чтобы дети повторили, затем педагог проигрывает песню в оригинале и поет вместе с детьми, после чего дети поют караоке сами. Также значение слов песни может быть обсуждено [Салюва 1990: стр.72-73].

«*Line-by-line mingly*», или *построчное составление песни*. Учитель делает копию слов песни и разрезает ее по строчкам. Каждый ученик получает одну строчку, и учитель дает детям задание расставить строчки в правильном, по их мнению, порядке, чтобы получился текст песни. После того, как дети составят свой «правильный или нет» вариант песни, учитель включает музыкальную композицию, и учащиеся, слушая оригинал песни, либо перестраиваются, либо остаются на своих местах. Когда все строчки встают на свои места, дети читают песню вслух. Также они могут обсудить и спеть готовую музыкальную композицию [Веренинова 2000: стр. 26-31].

«*Picture gaps*», или *замена слов картинками*. Это упражнение может выполняться всем классом. Учитель распечатывает слова песни, например, «Old McDonald had a farm», заменяя нужную лексику картинками. Педагог проигрывает песню и просит детей спеть ее. После этого учитель дает задание записать пропущенные слова рядом с каждой картинкой.

«*Filling the gaps*», или *заполнение пропусков*. Учитель раздает детям текст песни с пропущенными значимыми словами (это могут быть только существительные или только прилагательные, или слова с общей тематикой), песня проигрывается 2 раза (либо один куплет, либо припев), дети заполняют пропуски, затем все вместе проверяют.

«*Split song*», или *разделенная песня*. Это упражнение хорошо подходит для выполнения в парах. Учитель выбирает песню и делает копии двух разных вариантов. В первом варианте пропускаются четные строчки, а во втором

нечетные. Песня проигрывается первый раз, и учащиеся отвечают на несколько вопросов на понимание. Затем дети делятся на пары, и на каждую пару выдается два варианта текста песни: первая копия для одного ученика, и вторая – для другого. Музыкальная композиция проигрывается еще раз, и в это время учащиеся индивидуально заполняют пропущенные строчки своей копии. После этого дети сравнивают свои варианты и сверяют их с оригиналом.

«*Snowball*», или *Снежный ком*. Каждый последующий обучающийся повторяет фразу предыдущего и добавляет свою. Упражнение лучше всего выполнять, когда дети уже знакомы с песней.

«*Line by line*», или *строчка за строчкой*. Ученики поют песню по строчке, по цепочке.

«*Complete the phrase*» - в тексте песни пропущены целые фразы, которые учащимся предстоит восполнить [Синькевич 2002: стр. 50-53].

Использование песенного материала повышает активность обучающихся, делает занятия по грамматике более увлекательными, помогает овладеть программным лексико-грамматическим материалом учебного курса легко и быстро.

Песни на уроках английского языка могут быть использованы для формирования фонетического навыка, пополнения словарного запаса и переработки полезных грамматических структур. Они помогают учащимся присоединиться к культуре страны изучаемого языка; кроме того, способствует объединить учащихся для групповой работы, развить творческие способности и создать непринужденную атмосферу в классе.

Использование песен для обучения английскому языку может начаться в раннем возрасте. Г.А.Чесновицкая указывает на то, что методология преподавания иностранных языков для учащихся основывается на четырех видах работ: игре, движении, музыке и визуализации. Они помогают улучшить качество преподавания, чтобы достичь лучших результатов в постоянном взаимодействии друг с другом. Именно использование песен предусматривает

четыре типа работы. Музыкальное образование и широкий спектр песен, которые помогают консолидировать языковой материал, пополнения лексических и грамматических единиц, образцы речи. Тексты песен в сочетании с ритмом и музыкой легче запомнить, повысить мотивацию к обучению [Цит. По Синькевич 2002: стр. 50-53].

Песни для обучения детей школьного возраста также очень популярны в данный момент. Дети часто приходят в школу, напевая ту или иную иностранную песню, не зная и не понимая слова песни. Знание слов песни даёт возможность учащимся «показать себя» перед своими одноклассниками, чтобы лучше понять внутренний мир своих героев и, может быть, помочь с мастерством английского языка. Как и для изучающих иностранный язык, так и для носителей этого языка, важно понять смысл песни (не страшно, если не все детали будут ясны, но, по крайней мере, основная мысль музыкальной композиции будет понятна).

В песне Джейсона Мраза (Jason Mraz) «Life is Wonderful» есть такие строки “It takes no time to fall in love, but it takes you years to know what love is” и “It takes some work to make it work”. Старшеклассников можно попросить объяснить, как они понимают эти фразы, согласны ли они с данной мыслью. Часто высказываются диаметрально противоположные мнения, завязывается жаркая дискуссия. Таким образом, кроме анализа и заучивания грамматических и лексических единиц, на уроке организуется развитие умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении (текст песни), письме, проводится нравственное воспитание. В качестве домашнего задания, например, можно попросить учащихся написать своё мнение по данной проблеме с использованием изученной грамматики и лексики [Синькевич 2002: также стр. 50-53].

Эта песня отлично подходит для повторения оборота “It takes smb. (time) to do smth.” (It takes (took, will take) me 15 minutes to read this poem. How long does (did, will) it take you to read this poem?).

Песня состоит из повторений конструкции “It takes...” и жизнеутверждающего припева “Life is wonderful”.

It takes a crane to build a crane
It takes two floors to make a story
It takes an egg to make a hen
It takes a hen to make an egg
There is no end to what I’m saying...
Ah la lalalalala life is wonderful
Ah la lalalalala life goes full circle
Ah la lalalalala life is wonderful
Ah la lalala

“Who wants to live forever” всемирно известной группы «The Queen» закрепляет правило о порядке слов в вопросительных предложениях, начинающихся на *who* и *what* (так называемого вопроса к подлежащему). Фраза “Who wants to...” запоминается инадолго.

There’s no time for us
There’s no place for us
What is this thing that builds our dreams, yet slips away from us
Who wants to live forever
Who wants to live forever...

Дающая заряд бодрости на весь день песня Джеймса Брауна “I feel good” научит разнице в выражениях “I feel good” — хорошее настроение и “I feel well” — хорошее самочувствие.

I feel good, I knew that I would, now
I feel good, I knew that I would, now
So good, so good, I got you
I feel nice, like sugar and spice
I feel nice, like sugar and spice
So nice, so nice, I got you

Для большинства учащихся подросткового возраста песни современных английских или американских групп являются наиболее интересными, по этой причине в качестве одного из важных видов деятельности выступает работа с песней. В большинстве случаев речь идет о чтении слов из песни, их последующем переводе и записи неизвестных слов в тетрадь, прослушиванию песни и совместному исполнению под фонограмму. Но при этом, желательно этим не ограничиваться. В частности, возможно осуществить разработку определенного набора упражнений, которые позволят понять содержание песни, согласовать слова и выражения (*matching*), лексико-грамматические упражнения, а также упражнения, которые повысят мотивацию учащихся в изучении английского языка [Синькевич 2002: также стр. 50-53].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование песен способствует развитию психологически благоприятного климата в классе. Приемы, используемые для работы со стихами, песнями и рифмовками находятся в сочетании с иными приемами и способствуют тому, что урок становится лёгким, интересным и способствует новизне.

Любой материал на песенной основе запомнить значительно легче и быстрее, и в последствии данная информация надолго остается в памяти обучающихся. Что касается самой музыки, то речь идет не о самой цели, и не о развлечении в рамках учебного процесса, а об ее естественной части, которая должна быть представлена в рамках сюжета урока и оказать благоприятное воздействие на мотивационную сферу учащихся. И главное, учитель должен стремиться к тому, чтобы процесс обучения не выступал в качестве монотонного механического воспроизведения изучаемого материала. Учитель должен увлечь своих учеников, что возможно благодаря работе над песнями.

Выводы по главе 1. Теоретические основы развития фонологической компетенции при обучении иностранным языкам учащихся старших классов

Учитывая вышесказанное, можно говорить о следующем: в старших классах учащиеся имеют определенные психологические проблемы, которые не могут не влиять на формирование фонологической компетенции. Кроме того, что старшеклассники не всегда слушают учителя, равнодушно относятся к его высказываниям, но так же речь идёт о страхе говорить на иностранном языке, и как результат, замкнутости в общении. Тем не менее, многие учащиеся понимают важную роль обучения иностранному языку в развитии будущей профессиональной деятельности.

Не будем забывать и о том, что у старших школьников развиваются такие качества, как умение общаться, диалогическая речь и коммуникация на родном языке. При разработке и использовании соответствующих программ это может быть использовано при становлении англоязычной речи. Именно по этой причине необходимо использование таких методик, которые позволят повысить мотивацию к учебе, и как следствие будут способствовать формированию компетенций.

Говоря о фонетической составляющей урока иностранного языка, важно сказать, что существует несколько различных подходов в обучении фонетике. Каждый из подходов обладает своими достоинствами и своими недостатками. В качестве таковых подходов выступают: артикуляционный, акустический и дифференцированный. В данном случае наиболее подходящим является последний. Дифференцированный подход способствует разностороннему развитию учащегося, и при этом особое внимание в нём уделяется обучению фонетике английского языка.

В рамках данного исследования особое внимание уделено формированию фонологической компетенции на уроке английского языка на старшей ступени обучения. Основные сложности при реализации данного процесса связаны с

монотонностью и однотипностью материала, направленного на изучение фонетики, что снижает интерес к ее изучению.

По этой причине в качестве методики развития фонологической компетенции было предложено использование песенного материала. У учащихся в процессе обучения появляется возможность для заучивания любимых композиций на иностранном языке, и не только знакомиться с фонетическими особенностями иностранного языка, но и развивать память и кругозор, не говоря уже о том, что использование песен способствует развитию психологически благоприятного климата в классе. Приемы, используемые для работы со стихами, песнями и рифмовками находятся в сочетании с иными приемами и способствуют тому, что урок становится лёгким, интересным и способствует новизне.

Глава 2. Технология использования песенного материала для развития фонологической компетенции учащихся 11 «А» и «Б» классов

2.1. Описание технологии использования песенного материала

Говоря с точки зрения методики, использование песен на уроке английского языка можно рассматривать как образец звучащей иноязычной речи, отражающей особенности жизни, быта, культуры жителей страны изучаемого языка. В тоже время посредством песни её автор способен формировать духовную культуру человека. Песня представляет собой синтез музыки и речи (слов). Следовательно, имеет смысл говорить о целесообразности и эффективности их взаимодействия. Обучая иностранному языку, следует использовать тексты песен, которые содержат общеупотребительные речевые образцы, популярные идиоматические выражения, которые в свою очередь являются частью культуры страны изучаемого языка.

Сегодня песенный материал представляет собой специфический вид наглядности, поскольку понимание смысла текста песни происходит гораздо медленнее, чем при восприятии зрительного или моторного образа. Помимо этого, формирование музыкального образа происходит наряду с экстрамузыкальными мыслительными и перцептивными образами. Как следствие, любой школьник – слушатель воспринимает музыку оценочно. То есть учащиеся полагаются на свои личные предпочтения, темперамент, фоновые знания о музыке в целом.

Понятия «песенный материал» и «песня» в методике обучения иностранному языку важно разделять. Отличие песенного материала состоит в том, что в структуру его элементов входит еще один – упражнения. Таким образом, песенный материал – более широкое понятие, включающее в себя как

саму песню на иностранном языке, так и упражнения, предваряющие прослушивание, идущие в совокупности с ним, и обсуждение, следующее после. Для этого необходимо постараться организовать работу с песенным материалом на уроке. Да и большое количество учебного времени, затрачиваемое на предъявление песни. Всё это препятствует частому использованию данной технологии. Однако существует целый ряд методических преимуществ по использованию песенного материала на уроке иностранного языка.

К этим преимуществам относятся:

1. учащиеся встречаются в тексте песни с уже знакомой лексикой – это не только помогает ее активизации, но и способствует развитию у школьников чувства языка, знания его стилистических особенностей и является важным условием формирования социокультурной компетенции;
2. благодаря песни совершенствуется произносительный навык, особенно тогда, когда до работы с самим текстом учащимся предлагаются фонетические упражнения (например, различные считалочки, скороговорки, рифмовки);
3. песня лучше всего способствует усвоению и активизации различных грамматических конструкций;
4. эстетический и воспитательный потенциал песни способствует приобщению учащихся к музыкальной культуре народа, язык которого они изучают;
5. работая с песенным материалом, у учащихся развивается чувство ритма, необходимого для формирования интонационно правильно оформленной речи;
6. благодаря песне на уроке создается благоприятный психологический климат, поддерживается интерес к изучению иностранного языка.

Одним из условий отбора музыкального материала в методике являются следующие критерии:

1. принцип аутентичности (связан с критерием культурологической ценности, обеспечивающей расширение лингвострановедческого кругозора учащихся);
2. принцип наличия проблематики;
3. принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников;
4. принцип методической ценности.

Для работы с песней всегда необходимо использовать какую-либо технологию, учитывая все возможности данной формы работы. Проанализировав существующие технологии построения работы с песенным материалом, предлагаем трёхшаговую организацию работы на уроке:

1. *BEFORE LISTENING* (*предтекстовый этап*). На первом этапе организуется ознакомление и тренировка новых лексических единиц, отрабатываются аутентичные разговорные шаблоны, обсуждаются жизненные реалии страны изучаемого языка, предлагаются вопросы по истории создания песни, биографии её автора.

2. *WHILE LISTENING* (*текстовый этап*). На втором этапе предъявляется аудио или видео материал с обязательным сопровождением упражнений (например, заполнение пропусков в предложениях); дается установка на извлечение общей информации из песни.

3. *AFTER LISTENING* (*послетекстовый этап*). На последнем третьем этапе проверяется эффективность использования предлагаемых на предтекстовом этапе вопросов по истории создания песни, биографии её автора.

Стоит заметить, что песенный репертуар играет не последнюю роль в работе над песней. Старшеклассники с особенной любовью относятся к работе с песнями. Для этого существует ряд причин:

- во-первых, всем подросткам нравится музыка их поколения (хотя в своей практике мы порой используем некоторые композиции, ставшие мировой классикой для людей разных поколений, объединяющие их тем самым – потому как идеальнее, чем написано в них, не скажешь);

- во-вторых, тексты песен обычно затрагивают актуальные для их возраста проблемы, которые учащиеся старших классов любят вынести на всеобщее обсуждение;

- в-третьих, на примере современных молодёжных песен можно изучать разговорный английский (что так же немаловажно, поскольку в наши дни молодёжь общается в социальных сетях, мессенджерах, по скайпу, и часто так бывает, что по другую сторону оказывается носитель языка, который пишет или разговаривает далеко не на классическом английском);

- в-четвёртых, не будем забывать, что это веселый способ изучения фонетики английского языка.

Для развития фонологической компетенции учащихся 11 классов нами был подобран следующий песенный репертуар, разбитый на определённые темы (это стандартные темы для старшей ступени обучения в любом учебнике). Мы указали группу или исполнителя песни, её название и обосновали, почему та или иная композиция была выбрана нами для актуализации темы урока, прилагая так же фрагмент песни.

Тема 1: Family in my life

Песня в исполнении *Фрэнка Синатры* “*Love and Marriage*”, конечно, не современная, но на слух ложится идеально, и в словах песни оговаривается интересная позиция автора: любовь без брака невозможна.

*Love and marriage, love and marriage,
Go together like a horse and carriage.
This I tell ya, brother, you can't have one without the other.*

*Love and marriage, love and marriage,
It's an institute you can't disparage.
Ask the local gentry and they will say it's elementary.
Try, try, try to separate them, it's an illusion.*

Тема 2: It's raining cats and dogs

Смэш (несколько песен, соединённых в одну) "Umbrella/Singing in the rain" явно повествует о погодных условиях – популярной теме для разговоров истинных англичан – и о вечном чувстве (что в песне певицы Рианны, что в композиции из известного бродвейского мюзикла).

*These fancy things, will never come in between
You're part of my entity, here for Infinity
When the war has took its part,
When the world has dealt its cards
If the hand is hard,
Together we'll mend your heart
Cause I...*

*I'm singin' in the rain, just singin' in the rain
What a glorious feeling, and I'm happy again.*

Тема 3: Leisure time

Песня в исполнении *Кэти Пэрри* "This Is How We Do" – очень подростковая песня, написанная живым разговорным языком, отражает реалии жизни в

современной двухэтажной Америке, и звучит композиция в исполнении популярного артиста.

Chanel this, Chanel that, hell yeah!

All my girls vintage Chanel, baby!

It's no big deal, it's no big deal, it's no big deal,

This is no big deal.

This is how we do, yeah, chillin', laid back,

Straight stuntin', yeah, we do it like that!

Тема 4: Relationships among teenagers

Песня в исполнении *Бруно Марса* “*Grenade*” рассказывает о неразделённой любви парня к своей девушке, готового буквально на любое безумство ради неё, но ей и дела до этого нет. Создаёт романтический настрой на уроке.

I'd catch a grenade for you (yeah, yeah, yeah)

Throw my hand on the blade for you (yeah, yeah, yeah)

I'd jump in front of a train for you (yeah, yeah, yeah)

You know I'd do anything for you (yeah, yeah, yeah)

I would go through all this pain.

Take a bullet straight through my brain.

Yes, I would die for you, baby.

But you won't do the same.

Тема 5: Means of communication

Песня в исполнении *Леди Гага и Бейонсе* “*Telephone*” можно применить в данной теме идеально, к тому же, старшеклассникам она очень нравится.

*Boy why you blown up my phone?
Won't make me leave no faster,
Put my coat on faster,
Leave my girls no faster.
I shoulda left my phone at home,
'Cuz this is a disaster!
Calling like a collector,
Sorry, I can't answer....*

Тема 6: Talking on nationality identity

Песня *Стинга* “*Englishman in New York*” про англичан, спетая самим англичанином. Кроме того, слова песни дают почву для обсуждения различных тем английского характера, например, невежество снобов – англичан, встречающих человека по внешности, а провожающих по состоянию кашелька.

*I don't drink coffee I take tea my dear.
I like my toast done on the side.
And you can hear it in my accent when I talk,
I'm an Englishman in New York.*

*If 'manners make man' as someone said,
Then he's the hero of the day.
It takes a man to suffer ignorance and smile,
Be yourself no matter what they say.*

Тема 7: Iternal love

Смэш в исполнении *Селин Дион* и *Фрэнка Синатры* (в записи) “*All the Way*”. Песня очень грустная, но повествует о крепкой любви, годы и расстояния для

которой не помеха. Идеально подойдёт к уроку во празднование Дня Святого Валентина.

*Taller than the tallest tree is,
That's how it's got to feel –
Deeper than the deep blue sea is,
That's how deep it goes – if its real!*

*When somebody needs you,
It's no good unless he needs you – all the way!
Through the good or lean years
And for all the in between years – come what way!*

Тема 8: Passive Voice

Благодаря песни Мадонны “*Frozen*” можно отработать страдательный залог. На примере этой песни хорошо показать, насколько часто используется в обычной речи страдательный залог.

*You only see what your eyes want to see.
How can life be what you want it to be?
You're frozen when your heart's not open.
You're so consumed with how much you get
You waste your time with hate and regret.
You're frozen when your heart's not open.*

Тема 9: Labels are everywhere

Песня в исполнении Фёрджи “*Labels or Love*” идеально подходит к теме про моду, стиль и известные бренды. В песне затрагивается вопрос о том, что не всё в этой жизни можно измерить деньгами и брендами.

*Love's like a runway but which one do I love more.
No emotional baggage, just be back still with Dior.
Love's like a runway, so what's all the fussing for?
Let's stop chasing them boys and shop some more.*

*I know I might come off as negative
I be looking for labels, I ain't looking for love
Relationships are often so hard to tame
A Prada dress has never broken my heart before.*

Тема 10: Natural disasters

Песня в исполнении Майкла Джексона "Earth Song" рассказывает о том, как человек губит всё живое, всю красоту природы, окружающую нас, разрушает вместо того, чтобы созидать.

*What have we done to the world?
Look what we've done!
What about all the peace
That you pledge your only son...?
What about flowering fields?
Is there a time?*

*What about all the dreams
That you said was yours and mine...?
Did you ever stop to notice
All the children dead from war?
Did you ever stop to notice?
The crying Earth the weeping shores?*

Тема 11: For your entertainment

В песне “*Welcome to the Show*” Адам Ламберт совместно с начинающей исполнительницей Лали говорят о том, как популярные личности вынуждены надевать маски, не выказывая своих интересов, жить, притворяясь.

*You know I have a veil,
All covered up to myself,
It's always there now they wanna know how does it feel?
Gonna let it show, I'm happy to
Entertain and share with you
It's hard to say how your own thoughts can hurt you,*

*I'm gonna let them stare,
They feel like me out there,
So welcome to the show!*

Тема 12: Conflict Resolution

Майкл Джексон в композиции “*They don't care about us*” призывает людей к здравому рассудку, задуматься над тем, что стало с правами человека, к тому, что не стоит осуждать кого-либо за сделанный им выбор.

*All I wanna say is that
They don't really care about us
All I wanna say is that
They don't really care about us*

*Tell me what has become of my life
I have a wife and two children who love me
I am the victim of police brutality, now*

*I'm tired of bein' the victim of hate
You're rapin' me of my pride
Oh, for God's sake
I look to heaven to fulfill its prophecy...*

Учитывая вышесказанное, можем сделать вывод: необходимо понимать разницу между двумя понятиями: «песенным материалом» и «песней». На уроках с использованием песенного материала мы работаем не просто с песней, а отрабатываем и закрепляем слухо-произносительный, лексико-грамматический и письменный навыки. Именно эти навыки составляют методические преимущества данной технологии, в число которых входит также и улучшение психологического климата на уроке, как и эстетический и воспитательный потенциал песни – какой посыл она несёт.

Немаловажную роль играют и принципы отбора, необходимые для успешного применения песенного материала – это и принцип аутентичности, и принцип наличия проблематики, и принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности, и принцип методической ценности. В свою очередь, должна быть определена технология работы с песенным материалом – иначе говоря, из каких этапов может состоять подобный урок. Кроме того, мы уверены, что тематически подобранный песенный репертуар (а затрагивает он самые актуальные проблемы современной молодёжи) сделает уроки иностранного языка живыми и призывающими задуматься о многих насущных вопросах нашей сегодняшней жизни.

2.2. Анализ апробации результатов технологии использования песенного материала для развития фонологической компетенции учащихся 11 «А» и «Б» классов

Прежде всего, нами были разработаны конспекты уроков с применением песенного материала с целью развития фонологической компетенции учащихся 11 «А» и «Б» классов МАОУ Гимназия №47. Надо сказать, что данные конспекты могут быть использованы в качестве обобщающего урока по теме. На этих уроках задействованы все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, лексика, грамматика, письмо и говорение. Нам представляется высокая ценность данных разработок, поскольку в некоторых уроках применяются так называемые *Сингапурские методики обучения*. Среди них, к примеру, можно указать технологию «Anticipation-Reaction Guide» («AR-Guide») - «Руководство предположением/реакцией» (это обучающая структура, в которой сравниваются знания и точки зрения учеников по теме ДО и ПОСЛЕ выполнения «упражнения-раздражителя» для активизации мышления – видео, картинка, рассказ и т.д.) (см. прил. 1).

В качестве следующего шага нами был разработан опросник «*Освоение фонологической компетенции учащихся старшей ступени обучения посредством работы с песенным материалом*». Данный опросник представляет собой 5 вопросов, оцениваемых по пятибалльной системе:

- **5 баллов** – без каких-либо затруднений учащийся справился с предложенным заданием, формулировка задания не вызывает трудностей в понимании, поставленная цель достигнута;
- **4 балла** – возникли некоторые затруднения с выполнением предложенного задания, некоторые аспекты задания не ясны, поставленная цель достигнута с некоторыми погрешностями;

- **3 балла** – возник ряд трудностей при выполнении предложенного задания, но, в общем и целом учащийся справился с заданием с некоторыми погрешностями, поставленная цель не вполне достигнута;
- **2 балла** – предложенное задание было выполнено учащимся «вслепую», формулировка задания непонятна, как и его содержание, допущено достаточно много ошибок при выполнении задания, поставленная цель почти не достигнута;
- **1 балл** – учащийся не справился с поставленной перед ним задачей, задание вызывает много вопросов, что значит, что оно вообще не понятно, очень много ошибок, цель не достигнута.

Вопросы опросника включали в себя следующее содержание:

- 1) *оцените по 5-балльной системе (от 1 до 5), насколько Вам понятна главная идея предлагаемой для прослушивания песни;*
- 2) *оцените по 5-балльной системе (от 1 до 5), имеются ли слова в предлагаемой к прослушиванию песне, вызывающие у Вас затруднения в понимании её содержания;*
- 3) *оцените по 5-балльной системе (от 1 до 5), насколько сложно было выполнять задание на пропуски слов в строках предлагаемой к прослушиванию песни;*
- 4) *оцените по 5-балльной системе (от 1 до 5), насколько Вы осведомлены об истории создания предлагаемой к прослушиванию песни, её исполнителе;*
- 5) *оцените по 5-балльной системе (от 1 до 5), насколько тяжело воспроизвести самому текст предлагаемой к прослушиванию песни.*

Для определения уровня развития фонологической компетенции учащихся старших классов (*низкий, средний и высокий уровень*) нами была выведена шкала оценивания входного и итогового тестирования:

18-25 баллов – учащийся на *ВЫСОКОМ* уровне справляется с главной идеей, изложенной в песне, отлично ориентируясь в предлагаемом лексическом материале; у учащегося прекрасно развит слухо-произносительный навык; учащийся также отлично знаком с историей создания предлагаемой к прослушиванию композиции и осведомлён о её создателе;

9-17 баллов – учащийся на *СРЕДНЕМ* уровне справляется с главной идеей, изложенной в песне, не всегда ориентируясь в предлагаемом лексическом материале; у учащегося не вполне развит слухо-произносительный навык; учащийся не всегда знаком с историей создания предлагаемой к прослушиванию композиции и осведомлён о её создателе;

1-8 баллов – учащийся на *НИЗКОМ* уровне справляется с главной идеей, изложенной в песне, редко ориентируясь в предлагаемом лексическом материале; у учащегося не развит слухо-произносительный навык; учащийся почти всегда не знаком с историей создания предлагаемой к прослушиванию композиции и не осведомлён о её создателе.

Вопросы разработанного нами опросника были протестированы среди учащихся 11 «А» и «Б» классов МАОУ Гимназия №47 в начале и по завершении прошлого учебного года в качестве *входного* и *итогового тестирования*. Всего во входном и итоговом тестировании от 11 классов приняло участие 27 учащихся: от 11 «А» класса – 16 человек, от 11 «Б» класса – 11 человек.

По результатам *входного* тестирования учащихся 11 «А» класса МАОУ Гимназия №47: *низким* уровнем фонологической компетенцией владеют 4 выпускника (12%), *средним* – 7 выпускников (41%), *высоким* - всего 5 выпускников (47%). По результатам *входного* тестирования учащихся 11 «Б» класса МАОУ Гимназия №47: *низким* уровнем фонологической компетенцией владеют 2 выпускника (9%), *средним* – 4 выпускника (31%), *высоким* - всего 5 выпускников (60%).

Результаты в баллах представлены в таблицах №1, 2 ниже и диаграммах (см. прил. 2, 3).

Таблица №1. Результаты ВХОДНОГО тестирования учащихся 11 «А» класса МАОУ Гимназия №47

<i>№ учащегося</i>	<i>1 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>2 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>3 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>4 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>5 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>Итого</i>
Ученик 1	3	1	2	1	1	8
Ученик 2	5	4	4	3	5	21
Ученик 3	4	4	3	1	3	15
Ученик 4	2	1	1	1	1	6
Ученик 5	5	3	4	2	3	17
Ученик 6	3	2	2	1	2	10
Ученик 7	3	1	1	4	2	11
Ученик 8	4	3	5	3	5	20
Ученик 9	4	3	4	5	5	21
Ученик 10	4	2	2	4	3	15
Ученик 11	1	1	2	1	1	6
Ученик 12	4	4	4	1	5	18
Ученик 13	5	5	5	5	4	24
Ученик 14	1	2	3	4	3	13
Ученик 15	2	3	1	2	2	10
Ученик 16	1	1	2	2	2	8

Таблица №2. Результаты ВХОДНОГО тестирования учащихся 11 «Б» класса МАОУ Гимназия №47

<i>№ учащегося</i>	<i>1 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>2 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>3 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>4 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>5 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>Итого</i>
Ученик 1	5	4	4	1	4	18
Ученик 2	5	3	3	2	5	18
Ученик 3	1	2	1	5	4	13
Ученик 4	1	3	2	2	3	11
Ученик 5	2	1	2	1	2	8
Ученик 6	1	1	2	4	3	11
Ученик 7	3	3	3	5	4	18
Ученик 8	5	5	5	4	5	24
Ученик 9	4	3	3	3	2	15
Ученик 10	1	2	1	1	1	6
Ученик 11	4	4	5	2	5	20

По результатам *итогового* тестирования учащихся 11 «А» класса МАОУ Гимназия №47: *низким* уровнем фонологической компетенцией владеют 2 выпускника (5%), *средним* – 6 выпускников (31%), *высоким* – 8 выпускников (64%). По результатам *итогового* тестирования учащихся 11 «Б» класса МАОУ Гимназия №47: *низким* уровнем фонологической компетенцией владеют 0 выпускников (0%), *средним* – 5 выпускников (36%), *высоким* – 6 выпускников (64%). Результаты в баллах представлены в таблицах №3, 4 *ниже* и диаграммах (см. прил. 4, 5).

Сравнительная диаграмма результатов *входного* и *итогового* тестирования доказывает положительную тенденцию в развитии фонологической компетенции учащихся 11 классов МАОУ Гимназия №47 (см. прил.6): количество учащихся 11 «А» класса с низким и средним показателем заметно уменьшилось, а количество с высоким показателем, в свою очередь возросло; в 11 «Б» классе средний показатель ликвидировал низкий, при этом, высокий показатель остался на том же уровне, что и в начале исследования.

Таблица №3. Результаты ИТОГОВОГО тестирования учащихся 11 «А» класса МАОУ Гимназия №47

<i>№ учащегося</i>	<i>1 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>2 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>3 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>4 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>5 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>Итого</i>
Ученик 1	3	3	4	3	2	15
Ученик 2	5	5	4	5	5	24
Ученик 3	4	4	4	3	3	18
Ученик 4	2	1	1	1	1	6
Ученик 5	5	3	4	4	3	19
Ученик 6	4	3	3	3	3	16
Ученик 7	4	3	3	4	3	17
Ученик 8	5	4	5	3	5	22
Ученик 9	5	4	4	5	5	23
Ученик 10	4	4	4	4	3	19
Ученик 11	3	2	2	1	2	10
Ученик 12	5	4	4	5	5	23
Ученик 13	5	5	5	5	5	25
Ученик 14	1	2	3	4	3	13
Ученик 15	2	3	3	4	2	14
Ученик 16	2	1	2	1	2	8

**Таблица №4. Результаты ИТОГОВОГО тестирования
учащихся 11 «Б» класса МАОУ Гимназия №47**

<i>№ учащегося</i>	<i>1 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>2 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>3 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>4 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>5 вопрос БАЛЛЫ</i>	<i>Итого</i>
Ученик 1	5	4	4	3	4	20
Ученик 2	5	3	3	2	5	18
Ученик 3	2	3	2	5	4	16
Ученик 4	4	4	3	4	4	19
Ученик 5	2	1	2	3	2	10
Ученик 6	3	3	3	4	3	16
Ученик 7	4	3	4	5	4	20
Ученик 8	5	5	5	5	5	25
Ученик 9	4	3	3	4	3	17
Ученик 10	2	2	1	3	1	9
Ученик 11	4	4	5	3	4	20

Подводя итог вышесказанному, можем смело сказать, что нами была проведена объёмная работа: разработка нескольких тематических уроков с использованием своей собственной технологии работы над песенным материалом, включая актуальные в наши дни Сингапурские методики обучения, призывая учащихся анализировать услышанное и увиденное рядом с ними; подготовка опросника для определения уровня владения фонологической компетенции на старшей ступени обучения иностранному языку и обработка результатов проведённого исследования среди учащихся 11 классов МАОУ Гимназия №47 (г. Екатеринбург). Результаты были представлены и в чистых цифрах (*см. таблицы №1-4 здесь же*) и в диаграммах (*см. прил. 2-6*). В них хорошо прослеживается положительная динамика в плане развития фонологической компетенции старшего школьника. Для этого сравниваются показатели входного и итогового тестирования учащихся двух 11 классов, и во втором классе (11 «Б») на итоговом тестировании пропадает процент низкого показателя, а учащиеся с высоким показателем не теряют своих лидерских позиций, что говорит о высокой мотивации выпускников (*см. прил.6*).

Выводы по главе 2. Технология использования песенного материала для развития фонологической компетенции учащихся 11 «А» и «Б» классов

Учитывая всё вышесказанное, можем сделать следующий вывод: существует разница между понятием «песенный материал» и понятием «песня». На уроках по развитию фонологической компетенции мы работаем не просто над песней, а с песенным материалом, тем самым оттачивая не только слухо-произносительный навык учащихся, но и закрепляем лексико-грамматическую и письменную сторону. Наряду с этим, улучшается психологический климат на уроке (урок перестаёт быть стандартным, монотонным, скучным для учащегося, появляется реальная возможность проявить свои возможно не раскрытые музыкальные умения, знания той или иной композиции или биографии её автора – поэта-песенника). Уроки в технологии использования песенного материала несут в себе эстетический и воспитательный потенциал специально подобранной по теме песни. Всё это является методическими преимуществами данной технологии, способствующими развитию фонологической компетенции учащихся старших классов.

Не стоит забывать и о принципах отбора песенного материала. Сюда входит принцип аутентичности, способствующий расширению лингвострановедческого кругозора учащихся; принцип наличия проблематики, что выводит учащихся на обсуждение по теме урока; принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников; принцип методической ценности, ведь подобранный песенный материал несёт определённый посыл учащимся.

Далее отметим обязательное наличие выбранной или составленной педагогом технологии работы с песенным материалом. Кроме того, наличие тематически подобранного песенного репертуара, раскрывающего самые актуальные проблемы современной молодёжи, обогащает уроки иностранного языка.

Считаем, что нами была проведена объёмная исследовательская работа. В первую очередь мы разработали несколько тематических уроков с использованием своей собственной технологии работы над песенным материалом. Эти уроки включают в себя так называемые Сингапурские методики обучения (одна из них технология «Anticipation-Reaction Guide» - «Руководство предположением/реакцией»).

Далее создали опросник для определения уровня владения фонологической компетенции на старшей ступени обучения иностранному языку, провели анкетирование среди учащихся 11 классов МАОУ Гимназия №47 (г. Екатеринбург) и обработали полученные результаты. Результаты были представлены и в чистых цифрах, и в диаграммах. В них хорошо прослеживается положительная динамика развития фонологической компетенции старшего школьника. Для этого мы сравнили показатели входного и итогового тестирования учащихся 11 «А» и «Б» классов. В 11 «А» классе уменьшился процент учащихся с низким уровнем владения фонологической компетенцией с 12% до 5%, в 11 «Б» классе процент низкого показателя исчез и вовсе, заменившись средним показателем (с 31% на входном тестировании до 36% на итоговом). Высокий показатель возрос в обоих 11 классах: с 47% до 64% в 11 «А», с 61% до 64% в 11 «Б», сравнившись в финальных показателях. Средний показатель в 11 «А» классе снизился – на входном тестировании составлял 41%, на итоговом - 31% (но здесь засчёт высокого показателя), в 11 «Б» классе наоборот вырос с 31% на входном тестировании до 36% на итоговом.

Заключение

Произношение всегда являлось первостепенным и вместе с тем болезненным звеном в изучении английского языка. Да и не только произношение, а вообще слухо-произносительный навык в большинстве своём упускался из виду. Мы видим причину в том, что многие учителя иностранного языка уверены: для того, чтобы свободно общаться на языке, важнее знать грамматику и лексику. В итоге это привело к тому, что мы сегодня наблюдаем в школе следующую картину: учащиеся мало говорят на иностранном языке, не понимают воспроизводимую в аудиозаписи или живую речь, многие не говорят и вовсе или с таким сильным русским акцентом, что речь их невозможно воспринимать. Конечно, можно объяснить эту проблему переполненностью некоторых школ и постоянными изменениями в сфере образования, в силу которых учителя вынуждены переписывать учебные программы, увеличивая объём материала, но в чём виноваты дети?!

На современном этапе вопросы развития фонетических навыков рассматриваются в рамках фонологической компетенции. Фонологическая компетенция определяется как знание и умение воспринимать/воспроизводить иноязычную речь, что указывает на схожее значение данного понятия с фонетическим навыком. Однако понятие фонологической компетенции лучшим образом отражает те сложности, с которыми приходится сталкиваться при изучении фонетики, ведь компетенция – это, в первую очередь, возможность самостоятельно на практике использовать полученные навыки. Это не всегда удается ввиду отсутствия возможности находиться в языковой среде. По этой причине педагогу важно не просто объяснить учащемуся правило, но также научить применять его в повседневной жизни, а это невозможно без качественного произношения.

Большинство лингвистов полагает, что развитие фонологической компетенции должно осуществляться на начальном этапе обучения, тем не менее, это удаётся далеко не всегда по причине различных факторов.

Говоря о старшем этапе обучения иностранному языку, можно выделить ряд положительных и отрицательных моментов при развитии фонологической компетенции. Учащийся, конечно, осознанно воспринимает информацию, получаемую на уроке – это несомненный плюс. Но из-за возрастных особенностей и сложностей, возникающих в период полового созревания, всё это уходит на второстепенный план.

Именно по этой причине сегодня необходимо в интересной для учащегося форме преподнести информацию и отрабатывать тот или иной навык на уроке. Урок должен перестать быть монотонным. Методическая ценность технологии использования современного песенного репертуара на уроке английского языка, на наш взгляд, очень высока, поэтому мы для себя её и выбрали.

Объектом исследования в данной выпускной квалификационной работе стал процесс развития фонологической компетенции учащихся старших классов при обучении английскому языку.

Предметом исследования выступило использование песенного материала для развития фонологической компетенции на уроке английского языка в старших классах.

Целью нашего исследования стало определение эффективности применения песенного материала для формирования фонологической компетенции учащихся 11 «А» и «Б» классов МАОУ Гимназия № 47 (г. Екатеринбург).

Для достижения поставленной цели мы решили следующие задачи:

- 1) изучили психолого-педагогическую характеристику учащихся старших классов с точки зрения обучения иностранным языкам;
- 2) описали методику обучения фонетике английского языка в старших классах;
- 3) рассмотрели песенный материал, подходящий для обучения фонетике на уроке английского языка в старших классах;

- 4) разработали технологию использования песенного материала для развития фонологической компетенции учащихся старших классов;
- 5) апробировали и проанализировали результаты применения технологии использования песенного материала, подходящего для развития фонологической компетенции учащихся старших классов.

Теоретическую и методологическую основу данного исследования составили концепция целостной психологической структуры человека и принцип комплексного изучения человека, разработанный в трудах Б. Г. Ананьева, общие теоретические подходы к исследованию проблемы развивающего обучения, представленные в трудах Л. С. Выготского, а также работы отечественных психологов и психолингвистов, занимающихся проблемами психологии обучения иностранным языкам: И. А. Зимней, Б. В. Беляева, А. В. Ярмоленко.

В данной выпускной квалификационной работе мы придерживались следующих *методов исследования*: анализ и изучение методической литературы; синтез, обобщение и моделирование.

В качестве научной новизны исследования можно указать:

1. рассмотрение процесса развития фонологической компетенции старших школьников на основе песенного материала;
2. разработка опросника «Освоение фонологической компетенции учащихся старшей ступени обучения посредством работы с песенным материалом»;
3. составление конспекта урока для формирования фонологической компетенции учащихся 11 классов на основе песенного материала.

В теоретической главе данной выпускной квалификационной работы мы попытались раскрыть вопрос развития фонологической компетенции учащихся, в основу которого положено, прежде всего, использование аутентичного лингвострановедческого материала, также применение различных индивидуальных, парных, групповых форм работы на уроке. В этой главе также

представлена психолого-педагогическая характеристика учащихся старших классов с точки зрения обучения иностранным языкам, обозначена методика обучения фонетике английского языка в старших классах, а также определен песенный материал, который необходим для обучения фонетике на уроке английского языка в старших классах.

Подводя итог первой главы, можно говорить о следующем: у старшеклассников в этом возрасте появляется целый ряд психологических проблем, которые влияют на формирование фонологической компетенции. Помимо этого, что старшеклассники зачастую равнодушно относятся к требованиям педагога относительно учебной дисциплины. В тоже время старшеклассник понимает значимость каждого школьного предмета, осознаёт, что знание иностранного языка и умение на нём говорить – залог его успешной профессиональной деятельности в любой сфере жизни. Но страх говорить на иностранном языке, и как результат, замкнутость в общении приводят к неспособности учащегося старших классов реализовать себя на уроке в должной мере.

Именно поэтому необходимо использование таких методик, которые позволят повысить мотивацию к учебе, и как следствие будут способствовать формированию компетенций.

Следует выделить несколько различных подходов в обучении фонетике на сегодняшний день. Каждый из подходов обладает своими достоинствами и недостатками. Такими подходами являются: *артикуляционный*, *акустический* и *дифференцированный*. В современной практике используется *дифференцированный подход*, способствующий разностороннему развитию учащегося, при этом особое внимание в нём уделяется обучению фонетике английского языка.

Основные сложности при реализации развития фонологической компетенции на уроке английского языка на старшей ступени обучения

связаны с монотонностью и однотипностью материала, направленного на изучение фонетики, что снижает интерес к ее изучению.

По этой причине в качестве методики развития фонологической компетенции нами было выбрано использование песенного материала. В процессе обучения учащиеся не только могут разучить любимую композицию на иностранном языке, но и развить память и кругозор, кроме того, использование песен способствует развитию психологически благоприятного климата на уроке. Учебный процесс становится лёгким, интересным и новаторским.

Практическая глава посвящена анализу результатов апробации технологии песенного материала для развития фонологической компетенции учащихся старших классов.

Мы выявили существование разницы между понятием «песенный материал» и понятием «песня». Песенный материал включает в себя комплекс упражнений, вбирающий в себя слухо-произносительный навык учащихся, а также лексико-грамматический и письменный, в то время как песня является просто инструментом передачи какой-либо идеи. Уроки в технологии использования песенного материала несут в себе эстетический и воспитательный потенциал. Это несомненное преимущество технологии, способствующей развитию фонологической компетенции учащихся старших классов.

Здесь важно сказать о принципах отбора песенного материала. Он включает в себя *принцип аутентичности*, способствующий расширению лингвострановедческого кругозора учащихся; *принцип наличия проблематики*, что выводит учащихся на обсуждение по теме урока; *принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников*; *принцип методической ценности*, ведь подобранный песенный материал несёт определённый посыл учащимся.

Но для того, чтобы работать с песенным материалом необходимо наличие подходящей технологии и тематически подобранного песенного репертуара, раскрывающего актуальные проблемы современной молодёжи. В данной выпускной квалификационной работе мы определили для себя список песен согласно самых распространённых тем любого современного учебника английского языка, изучаемых в старшей школе.

Считаем, что нами была проведена объёмная исследовательская работа. В первую очередь мы разработали несколько тематических уроков с использованием своей собственной технологии работы над песенным материалом. Эти уроки включают в себя так называемые Сингапурские методики обучения (одна из них технология «Anticipation-Reaction Guide» - «Руководство предположением/реакцией»).

Далее создали опросник для определения уровня владения фонологической компетенции на старшей ступени обучения иностранному языку, провели анкетирование среди учащихся 11 классов МАОУ Гимназия №47 (г. Екатеринбург) и обработали полученные результаты. Результаты были представлены и в чистых цифрах, и в диаграммах. В них хорошо прослеживается положительная динамика развития фонологической компетенции старшего школьника. Для этого мы сравнили показатели входного и итогового тестирования учащихся 11 «А» и «Б» классов.

Здесь важно отметить следующее: в 11 «А» классе уменьшился процент учащихся с низким уровнем владения фонологической компетенцией с 12% до 5%, в 11 «Б» классе процент низкого показателя исчез и вовсе, заменившись средним показателем (с 31% на входном тестировании до 36% на итоговом). Высокий показатель возрос в обоих 11 классах: с 47% до 64% в 11 «А», с 61% до 64% в 11 «Б», сравнившись в финальных показателях. Средний показатель в 11 «А» классе снизился – на входном тестировании составлял 41%, на итоговом

- 31% (но здесь засчёт высокого показателя), в 11 «Б» классе наоборот вырос с 31% на входном тестировании до 36% на итоговом.

Результаты исследования могут выступать в качестве основы для дальнейшего изучения данной проблемы. Уверены, поставленные цель и задачи в данной выпускной квалификационной работе нами успешно достигнуты.