

## Развитие фонетических навыков у учащихся пятых классов

ЖАРИЯЛАНДЫ  
11.04.2026СІЛТЕМЕ  
<https://bilimger.kz/188054/>**Нишанбаева Феруза Мирахматовна**

студент 3 курса

Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова

Научный руководитель: **Тимошенко Валерия Игоревна**

### Аннотация

Статья посвящена проблеме развития фонетических навыков у учащихся пятых классов как одному из ключевых условий полноценного овладения иностранным языком в школе. Актуальность темы обусловлена тем, что именно в пятом классе особенно заметно противоречие между уже накопленным у ребенка опытом начального изучения языка и новыми требованиями основной школы: возрастает объем учебного материала, ускоряется темп урока, усложняется речевая задача, а произносительная сторона речи нередко начинает восприниматься как второстепенная. Между тем недостаточно сформированные слухопроизносительные и ритмико-интонационные навыки мешают не только правильному говорению, но и чтению, аудированию, пониманию смысла высказывания и, шире, учебной уверенности школьника. В работе рассматриваются теоретические основания формирования фонетических навыков, специфика пятого класса как переходного этапа обучения, а также методические подходы, позволяющие соединить тренировку звука, ритма и интонации с реальной речевой деятельностью. Особое внимание уделено различию между формальной постановкой произношения и функциональным развитием фонетической компетентности, необходимой для общения.

Методологически статья опирается на анализ трудов по методике обучения иностранным языкам, психологии усвоения неродной речи, а также на сопоставление практико-ориентированных публикаций, посвященных обучению произношению,

фонетической зарядке, скороговоркам, диалогу и ритмико-интонационной организации высказывания. В результате выявлены наиболее продуктивные принципы организации работы в пятом классе: сочетание имитации и осознания, опора на слуховой образ и речедвигательный опыт, систематичность коррекции, включение фонетической тренировки в лексико-грамматический и коммуникативный контекст, а также учет возрастной мотивации подростка. Доказывается, что фонетический навык не может формироваться как изолированный «технический» компонент; он развивается только тогда, когда ученик понимает, зачем ему нужно точное звучание и как оно влияет на смысл.

Ключевые слова: фонетические навыки, учащиеся пятых классов, обучение иностранному языку, слухопроизносительные навыки, ритмико-интонационные навыки, произношение, интонация, фонетическая зарядка, методика обучения, основная школа.

## INTRODUCTION

Проблема развития фонетических навыков у учащихся пятых классов на первый взгляд может показаться частной: речь будто бы идет лишь о том, как школьник произносит отдельные звуки, соблюдает ударение или интонацию. Однако при более внимательном рассмотрении становится очевидно, что фонетика в школьном обучении иностранному языку — это не «косметика» речи и не внешнее украшение устного ответа. Это тот базовый слой, на котором держатся понимание услышанного, точность речевого намерения, качество чтения вслух, адекватность диалога и даже готовность ученика говорить вообще. Когда пятиклассник боится ошибиться в звучании слова, он реже вступает в разговор, говорит короче, предпочитает шаблонный ответ и быстрее теряет мотивацию. Когда он не различает на слух близкие звуки, затрудняется и восприятие, и орфографическое закрепление материала. Следовательно, вопрос о развитии фонетических навыков — это вопрос не только о произношении, но и о качестве всего процесса иноязычного обучения. Такое понимание соотносится с положением отечественной методики о том, что произносительная сторона речи не существует отдельно от речевой деятельности и должна формироваться в связи с задачами общения [1, с. 155–160].

В начальной школе многие произносительные действия еще держатся на подражании, игровой мотивации, повторении за учителем и общем эмоциональном фоне урока. В пятом классе ситуация меняется: увеличивается информационная плотность занятия, возрастает объем лексики, усиливается требование к осмысленному выполнению заданий, начинается более заметная дифференциация учащихся по темпу усвоения. Именно поэтому методисты подчеркивают, что иностранный язык школьник осваивает не так, как родной: плотность общения здесь несопоставимо ниже, а речевая практика ограничена несколькими часами в неделю [1, с. 8]. Отсюда следует важный

вывод: если в этот переходный период фонетическая работа становится случайной, эпизодической или формальной, то ошибки быстро закрепляются и начинают восприниматься учеником как «норма его собственного звучания». В дальнейшем исправлять их значительно труднее.

В этом контексте становится особенно ценной мысль о том, что «обучение произношению подчинено нуждам речи, а не является самоцелью» [1, с. 157]. За этой формулировкой скрывается принципиально важный методический разворот. Он означает, что задача учителя состоит не в абстрактной борьбе за идеальную фонетическую чистоту, а в создании такой учебной среды, где правильное звучание начинает работать на смысл: помогает быть понятным, различать оттенки вопроса и утверждения, делить высказывание на смысловые отрезки, распознавать ключевое слово, удерживать темп речи. Пятый класс здесь особенно показателен. Если в младшем возрасте ребенок еще сравнительно легко принимает многократное повторение как игру, то в пятом классе механическая дрессировка без коммуникативной опоры нередко вызывает раздражение и быстрое утомление. Отсюда возникает методическое противоречие: фонетике нужно уделять системное внимание, но делать это надо иначе, чем на самом раннем этапе. Именно это противоречие и определяет исследовательский интерес к теме.

Еще одна причина актуальности темы связана с современной школьной реальностью. Учитель нередко оказывается перед выбором: либо уделить несколько минут фонетической работе, либо пройти больше слов, больше грамматики, успеть к контрольной, подготовить учеников к чтению текста или выполнению письменного задания. На практике фонетика часто проигрывает этому соревнованию, потому что ее результат не всегда сразу виден. Ошибка в грамматике заметна и легко оценивается, а неудачная паузация, смазанная редукция, неверный ритм или неразличение близких звуков нередко остаются в тени. Между тем именно они создают эффект «неровной» речи, делают высказывание тяжеловесным и иногда искажают смысл. Более того, современный школьник живет в среде аудио- и видеоконтента, однако сама по себе доступность звуковых образцов не гарантирует формирования навыка: без направленного педагогического сопровождения слышимое не всегда превращается в собственное правильное произношение. На это указывают и современные исследования, фиксирующие, что даже при большом количестве аудиоматериалов проблема устойчивых произносительных и ритмико-интонационных навыков сохраняется [5, с. 13].

Таким образом, тема статьи связана сразу с несколькими значимыми плоскостями: возрастной, методической, психолингвистической и практической. В центре внимания находится не абстрактный «звук», а ученик пятого класса, который учится слышать, различать, повторять, осмыслять и использовать звучащую форму языка в условиях ограниченного времени и высокой учебной нагрузки. В этой работе фонетический навык

рассматривается как сложное образование, включающее слуховую дифференциацию, речедвигательную координацию, интонационную организацию, внутреннее проговаривание и коммуникативную целесообразность. Соответственно, цель статьи состоит в том, чтобы показать, каким образом развитие фонетических навыков у учащихся пятых классов может быть выстроено как системный и педагогически оправданный процесс, а не как набор разрозненных упражнений. Мини-вывод раздела заключается в следующем: в пятом классе фонетическая работа нужна не меньше, а больше, чем на начальном этапе, но она должна стать более осмысленной, более встроеной в речь и более чувствительной к возрастной психологии ученика.

### Theory

Теоретическое рассмотрение проблемы требует прежде всего уточнения, что именно следует понимать под фонетическими навыками. В отечественной методике давно закрепилось представление о двойной природе данного явления. С одной стороны, речь идет о слухопроизносительных навыках, то есть о способности различать и соотносить звучащие единицы речи, а также воспроизводить их артикуляционно правильно. С другой стороны, важнейшее место занимают ритмико-интонационные навыки, отвечающие за словесное и фразовое ударение, паузацию, мелодику и общее смысловое оформление высказывания. Современные авторы, суммируя классические подходы, подчеркивают, что без этой двойной опоры невозможно говорить о реальной сформированности фонетической стороны речи: школьник может более или менее удачно произносить отдельный звук, но теряться на уровне фразы, неверно делить предложение, «ломать» ритм или лишать высказывание коммуникативной ясности [4, с. 857–858]. Это особенно важно для пятого класса, где ученик уже переходит от единичных слов и коротких реплик к более протяженным синтаксическим отрезкам.

Если исходить из такого понимания, становится очевидно, что фонетический навык — не механическое повторение звука и не узкая артикуляционная привычка. Он соединяет слух, движение, память, внимание, внутреннюю речь и коммуникативную установку. Именно поэтому в методической литературе фонетическая работа всегда связана с более широкими задачами обучения. Показательно, что в практико-ориентированных публикациях подчеркивается: наличие твердых произносительных навыков обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности, поскольку во время чтения и письма также работает внутреннее проговаривание [2, с. 20–22]. Иными словами, фонетика — это не только говорение. Она пронизывает аудирование, чтение, письмо и даже темп мыслительного оформления высказывания на иностранном языке. Такой взгляд снимает распространенное заблуждение, будто достаточно «поставить» несколько трудных звуков и на этом фонетическая тема исчерпана. На самом деле звук без ритма, интонация без смысла, артикуляция без слуховой самопроверки не дают полноценного результата.

Для понимания специфики пятого класса важна и возрастная коррекция общих методических положений. В более раннем возрасте ребенок активнее опирается на подражание и легче воспроизводит образец целиком. Однако к пятому классу сама имитация уже перестает быть достаточным механизмом. Именно поэтому Н. Н. Дедова справедливо замечает: «Имитация является только вспомогательным средством» [2, с. 20]. Эта мысль принципиальна. Она показывает, что в пятом классе обучение произношению уже не может опираться только на многократное повторение за учителем или записью. Школьнику нужно объяснение — пусть краткое, доступное, не перегруженное фонетической терминологией, но все же объяснение. Ему важно понимать, где поставить язык, почему один звук нельзя заменить другим, зачем в иностранной фразе иное распределение ударности, почему восходящий и нисходящий тон меняют впечатление от реплики. Осмысленность становится в этом возрасте не роскошью, а условием прочности навыка. И именно здесь теория обучения произношению перестает быть «техникой для учителя» и становится частью возрастной педагогики.

С этим связан и вопрос о методических подходах. В литературе обычно выделяются артикуляционный, имитативный и дифференцированный подходы, причем школьная практика чаще всего движется именно к разумному сочетанию первых двух [4, с. 857]. Слишком жесткий артикуляционный путь опасен тем, что превращает урок в набор инструкций для органов речи и лишает ученика ощущения живого языка. Слишком чистая имитация приводит к поверхностному, нередко нестойкому усвоению: ребенок повторяет «здесь и сейчас», но без прочной опоры быстро возвращается к привычной родноязычной базе. Дифференцированный путь представляется более продуктивным: там, где звук близок к родному и ошибка не искажает смысла, достаточно образца и тренировки; там, где различие принципиально и ведет к коммуникативному сбою, необходимо объяснение, контраст, сравнение, зрительная и слуховая опора. Для пятого класса это особенно важно, потому что ученики уже достаточно взрослые, чтобы осознавать правило, но еще нуждаются в конкретике, образности и коротком цикле обратной связи.

Отдельного внимания заслуживает проблема интерференции. Теоретически она описывается как воздействие родного языка на восприятие и воспроизведение неродной речи. На практике же для пятого класса это означает очень простую вещь: ученик слышит и произносит иностранный звук через уже имеющуюся у него звуковую систему. Он непроизвольно заменяет непривычное знакомым, не замечает оттенка, который для него не несет функциональной нагрузки в родном языке, переносит родной ритм на иностранную фразу. Именно поэтому в методике обучения произношению столь важен сопоставительный принцип, позволяющий заранее видеть зону будущих затруднений [1, с. 157–158]. В исследовательских работах, посвященных интерференции, подчеркивается и еще один существенный момент: эффективная коррекция

произносительных затруднений усиливается тогда, когда фонетический материал включается в содержательно значимый, диалогический, мотивирующий контекст, а не остается искусственным набором слогов [3, с. 124–126]. Это замечание особенно ценно для пятого класса, где отношение к заданию напрямую зависит от того, видит ли ученик в нем смысл.

## Methods

Настоящая статья имеет теоретико-аналитический характер, однако ее методическая часть строится не как отвлеченное перечисление принципов, а как попытка перевести их в модель реальной школьной работы. Поэтому в качестве исходного исследовательского решения был выбран комплексный подход, сочетающий анализ классических трудов по методике обучения иностранным языкам, изучение практико-ориентированных статей по фонетике, сопоставление описанных приемов и моделирование таких учебных ситуаций, которые соответствуют возрасту учащихся пятого класса. В основе методики лежит не поиск «единственного правильного приема», а выделение устойчивых закономерностей, которые повторяются в различных источниках: связь произношения с речевой задачей, опора на слухоречевые образы, сочетание имитации и осознания, необходимость системной тренировки и постепенного перехода от изолированного фонетического действия к включению его в фразу, микродиалог и более протяженное высказывание [1, с. 157–160; 4, с. 857–861].

При построении методической модели учитывались три группы параметров. Первая группа — лингвистическая. Она связана с тем, какой именно фонетический материал осваивает ученик: отдельные звуки, трудные звукосочетания, долгота и краткость гласных, словесное ударение, синтагматическое членение, интонация вопроса, утверждения, побуждения. Вторая группа — психолого-педагогическая. Здесь учитывались возрастная потребность пятиклассника в смысловой мотивации, снижение эффективности чисто имитативного пути, необходимость быстрой обратной связи и повышенная чувствительность к неудаче. Третья группа — организационно-методическая. Она касается реального устройства школьного урока: дефицита времени, неоднородности класса, необходимости соединять фонетическую работу с лексикой, грамматикой, чтением и говорением, а не выносить ее в искусственный «отдельный блок». Иными словами, отбирались не просто полезные упражнения, а те решения, которые учитель действительно может встроить в массовый урок пятого класса без разрушения его логики. Такой подход согласуется с методическим требованием функциональности: упражнение ценно не само по себе, а в той мере, в какой оно работает на реальное речевое действие.

Далее была выстроена логика анализа типичных трудностей учащихся пятого класса. Первая зона — сегментная, то есть связанная с отдельными звуками и их противопоставлениями. Здесь наиболее частотны замены непривычных фонем

привычными, смешение долготы и краткости, неразличение сходных по звучанию единиц, недостаточная четкость в финальной позиции. Вторая зона — супрасегментная: ударение, ритм, паузация, мелодический рисунок. Именно она чаще всего оказывается недооцененной, хотя именно она делает речь «школьной», скованной и монотонной. Третья зона — коммуникативная: использование произносительного навыка в ситуации ответа, чтения вслух, реплики в диалоге, речевой реакции на вопрос. Такая трехчастная схема позволила уйти от слишком узкого понимания фонетики как работы только над звуком. Для пятого класса это важно вдвойне, потому что именно на данном этапе ученик начинает переходить от фонетического элемента к фразе и далее к маленькому тексту. Следовательно, и диагностика, и обучение должны видеть не только ошибку в одном звуке, но и качество звучания целого высказывания.

Особое внимание в методике было уделено принципу микрошагов. Анализ практических работ показывает: наиболее устойчивые результаты дает не редкая, но «масштабная» фонетическая работа, а короткое и регулярное возвращение к произносительному материалу. Именно поэтому фонетика в пятом классе должна быть распределенной. Она начинается с короткой настройки слуха и речевого аппарата, затем переходит в отработку конкретного явления, затем — в включение этого явления в осмысленную речь, а позднее возвращается в контрольном, коррекционном или игровом формате. Такой подход особенно отчетливо проявляется в работах, где упражнения на фонетическую отработку не обособляются от урока, а сопровождают введение новых слов, чтение, диалог и закрепление [2, с. 20–22; 4, с. 860–861]. Для пятиклассников такая цикличность удобна: она не перегружает их длительной однотипной тренировкой, но в то же время не дает навыку «рассыпаться».

Методический инструментарий, используемый в данной статье как предмет анализа и проектирования, включает несколько групп приемов. Во-первых, это приемы слуховой настройки: сопоставление близких звучаний, узнавание заданного звука или интонационной модели, выбор правильно услышанного варианта, определение места ударения. Во-вторых, приемы артикуляционно-осмысленного воспроизведения: повторение за образцом с кратким пояснением, сопоставление с родным звуком, использование жеста, схемы, зеркала, графического символа или транскрипционного значка. В-третьих, приемы закрепления: рифмовки, короткие речевые цепочки, мини-диалоги, фонетические разминки, скороговорки, элементы песенного материала. В-четвертых, приемы переноса: использование отработанного явления в ответе на вопрос, чтении, игровом обмене репликами, смысловом противопоставлении. Такой набор выбран не произвольно: он отражает те группы упражнений, которые в методической литературе описываются как наиболее продуктивные для формирования, закрепления и совершенствования фонетических навыков [1, с. 160; 4, с. 858–861; 5, с. 13].

Важно подчеркнуть, что предложенная методическая рамка сознательно избегает

двух крайностей. Первая крайность — редукция фонетической работы до почти медицинской коррекции артикуляции. Такой путь иногда дает локальный эффект, но плохо переносится в речь. Вторая крайность — превращение всей работы в «развлечение», когда скороговорка, песня, рифмовка или игра используются ради внешней активности, но не обслуживают конкретную фонетическую цель. Поэтому в качестве основного критерия отбора приемов был принят принцип целевой прозрачности: каждое упражнение должно отвечать на вопрос, какой именно фонетический результат оно обеспечивает и как этот результат позже будет востребован в речи ученика. Мини-вывод раздела таков: методика развития фонетических навыков у пятиклассников должна строиться как система регулярных, кратких, функционально мотивированных действий, распределенных по уроку и опирающихся на возрастную потребность школьника в понятной цели и быстрой обратной связи.

## Results

Результатом проведенного анализа стала модель развития фонетических навыков у учащихся пятого класса, в которой фонетическая работа перестает быть отдельным фрагментом урока и превращается в организующий элемент нескольких последовательных этапов. Первый этап — настройка. Он занимает немного времени, но решает принципиальную задачу: переключает слух и внимание учащихся на иностранный звуковой строй. Здесь эффективны короткие задания на различение близких единиц, повторение за образцом, восстановление уже знакомой интонационной схемы, чтение небольшой цепочки слов с общим звуковым ядром. Второй этап — целевая отработка. На нем учитель работает уже не со всем массивом фонетических проблем сразу, а с конкретным явлением урока: например, с противопоставлением двух звуков, с распределением ударения в новых словах, с интонацией вопросительной реплики. Третий этап — включение в речь. Именно здесь проверяется, не осталось ли фонетическое действие изолированным: ученик должен использовать отработанный материал в словосочетании, фразе, ответе, коротком обмене репликами. Четвертый этап — возвратная коррекция. Он может осуществляться в конце урока, на следующем занятии или в ходе тематического цикла и позволяет не дать навыку распасться. Такая логика соответствует классическим представлениям о переходе от формирования к автоматизации и дальнейшему варьированию навыка [1, с. 158–160; 4, с. 858–861].

Если говорить о содержательном наполнении этой модели, то наиболее продуктивной для пятого класса оказалась идея сочетать звук, слово и смысловую ситуацию. Например, при работе над трудным звуковым противопоставлением недостаточно дать ученику два слова и попросить повторить их десять раз. Намного эффективнее сначала выделить контраст на слух, затем кратко пояснить артикуляционное различие, затем включить слова в маленькие реплики и, наконец, дать ученику возможность

использовать их в ответе по теме урока. В этом случае произносительное действие оказывается связано с целью высказывания. Аналогично работает и интонационный материал. Если ученик просто повторяет схему вопроса, он быстро устает; если же та же схема встроена в обмен репликами, где от тона зависит отношение, удивление, уточнение или просьба, интонация перестает быть «рисунком над фразой» и становится частью смысла. Иначе говоря, главной находкой является не новый тип упражнения как таковой, а изменение его методической функции: фонетика начинает вести к речи, а не существовать рядом с ней. Это напрямую согласуется с положением о том, что произношение должно служить нуждам общения [1, с. 157].

Существенный результат связан и с уточнением набора упражнений для пятого класса. Анализ показал, что наибольшую эффективность дает не однотипный материал, а смена режимов работы. Упражнения на имитацию остаются необходимыми, но только как первая ступень. За ними должны следовать упражнения на идентификацию и дифференциацию, далее — подстановочные и трансформационные, а затем условно-речевые и речевые задания. Именно такая логика описана в методической литературе как наиболее соответствующая постепенному усложнению навыка [1, с. 160; 4, с. 858]. Для пятого класса это особенно важно, потому что дети данного возраста плохо переносят долгое пребывание в одном типе учебного действия. Если урок построен лишь на повторении, внимание рассеивается; если сразу перейти к свободному говорению без акустической подготовки, ошибка закрепляется. Поэтому оптимальным является чередование: услышал — понял различие — воспроизвел — встроил в короткую реплику — применил в ситуации. На практике это дает заметно более ровное качество звучания и снижает количество грубых фонологических замен.

Отдельный результат касается места скороговорок и рифмованных формул в работе с пятиклассниками. В массовой педагогической практике такие приемы то недооцениваются как «детские», то, наоборот, используются слишком хаотично — просто ради оживления урока. Между тем современная методическая литература показывает, что скороговорка эффективна именно тогда, когда подбирается к конкретной звуковой цели, понятна ученику по смыслу, коротка и связана с уже изучаемым языковым материалом [4, с. 860-861]. Для пятого класса это особенно удачное решение, потому что оно удерживает игровое начало, еще значимое для ребенка, но уже позволяет поставить более зрелую задачу: различить минимальные пары, почувствовать ритм, отработать темп, предупредить закрепление ошибки. Важно, однако, помнить и обратную сторону: скороговорка не может заменять всю фонетическую работу. Там, где нужен осознанный комментарий, она бессильна; там, где ошибка связана с интонацией целой реплики, одного рифмованного материала недостаточно. Следовательно, скороговорка — это сильный, но частный инструмент, а не универсальное решение.

Еще один существенный результат связан с ритмико-интонационной составляющей. Практика показывает, что именно она чаще всего «выпадает» из пятого класса, потому что учитель сосредотачивается на слове, а не на фразе. Между тем исследования, посвященные обучению ритмико-интонационным навыкам, показывают, что работа с мелодикой и ритмом может быть продуктивной лишь тогда, когда ученик не просто слышит образец, но многократно проживает его в звучащем материале — в том числе в ритмически организованном [5, с. 13]. Особенно показательны данные, демонстрирующие положительную динамику при использовании песенного материала для формирования интонационных моделей: после специально организованной работы в экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем сформированности ритмико-интонационных навыков оказалась заметно выше, чем в контрольной [5, с. 13]. Для пятого класса из этого следует важный методический вывод: супraseгментная сторона речи должна иметь собственные опоры — ритм, повторяемость, интонационный жест, паузу, мелодическую схему, а иногда и музыкально-речевой материал. Но и здесь необходима мера: песня эффективна тогда, когда учитель извлекает из нее конкретную интонационную задачу, а не использует ее как фоновое развлечение.

Наконец, весьма значимым оказалось наблюдение о роли диалога и речевой ситуации. В исследованиях, связанных с формированием слухопроизносительных навыков, подчеркивается, что содержательно мотивированный диалогический материал помогает не только тренировать звук, но и удерживать внимание обучающихся, связывать фонетику с реальным речевым действием, а значит — укреплять навык глубже [3, с. 124–126]. Для пятиклассников это особенно продуктивно. Они уже способны воспринимать короткий диалог как социальную сцену, а не просто как учебный текст. Поэтому произносительная коррекция, встроенная в реплику просьбы, удивления, согласия, несогласия или уточнения, оказывается гораздо более живой и педагогически оправданной, чем абстрактное проговаривание отдельных форм.

## Discussion

Обсуждение полученных выводов неизбежно выводит нас к более широкому вопросу: почему при очевидной важности фонетической стороны речи она так часто оказывается на периферии школьного урока? Ответ, по-видимому, лежит на пересечении нескольких причин. Во-первых, фонетический результат сложнее измерить мгновенно, чем лексический или грамматический. Во-вторых, учитель боится потерять время и не успеть пройти программный материал. В-третьих, само представление о фонетике нередко остается устаревшим: либо как о формальном «поставлении звуков», либо как о чем-то, что должно было сформироваться когда-то раньше и теперь уже не требует специального внимания. Между тем анализ источников показывает прямо противоположное: без систематической тренировки фонетические навыки не только не укрепляются сами по себе, но и снижаются, если перестают быть предметом

целенаправленной педагогической работы [4, с. 856–861]. Следовательно, обсуждать развитие фонетических навыков в пятом классе нужно не как дополнительную опцию, а как условие поддержания качества всего иноязычного обучения.

В пользу системной фонетической работы говорят как минимум три серьезных аргумента. Первый — коммуникативный. Неточное произношение мешает пониманию и снижает функциональную ценность высказывания. Второй — когнитивный. Через внутреннее проговаривание произношение связано с чтением, письмом и удержанием языкового материала в памяти. Третий — психологический. Ученик, который чувствует себя неуверенно на уровне звучания, чаще избегает речи и быстрее теряет готовность к активному участию в уроке. Но есть и аргументы против чрезмерно интенсивной фонетизации урока. Слишком жесткая коррекция может сделать речь «лабораторной», а ребенка — зажатым. Постоянное исправление каждой мелочи демотивирует. Установка на почти безупречное звучание в массовой школе порождает ложный идеал и отвлекает от более реалистичной задачи — быть понятным и речедетельным. Поэтому ключевой вопрос состоит не в том, нужна ли фонетическая работа, а в том, какова ее мера и форма. Здесь особенно значим опыт методистов, настаивающих на сочетании сознательного и имитационного обучения и на подчинении фонетики нуждам речи [1, с. 157–159].

В этом месте обнаруживается важный методический парадокс. Чем старше становится ученик, тем меньше учитель, как правило, занимается фонетикой; однако именно в пятом классе у многих детей начинается скрытая деформация уже приобретенного навыка. Причина в том, что ранее закрепленные формы оказываются недостаточно прочными для возросшей нагрузки. Ребенок начинает больше читать, быстрее отвечать, воспроизводить больший объем текста, и при этом в его речи усиливаются темповые сбои, монотонность, ошибки в ударении и интонации. Современные исследования, посвященные ритмико-интонационным навыкам, указывают и на еще одну проблему: без специальных средств поддержки супraseгментная сторона речи быстро упрощается до однообразного школьного «проговаривания» [5, с. 13]. Отсюда следует нетривиальный вывод: пятый класс — это не столько этап первичного формирования, сколько этап либо закрепления, либо размывания фонетической базы. И то, что произойдет на этом этапе, будет определять звучание учащегося в последующие годы.

Интересен и вопрос о соотношении формального и содержательного в фонетической работе. На первый взгляд может показаться, что чем точнее учитель описывает артикуляцию, тем выше результат. Однако практика показывает обратное: подробное объяснение не гарантирует навыка, если ученик не слышит разницу и не использует ее в речи. С другой стороны, чисто коммуникативный путь без точечного фонетического вмешательства тоже оказывается недостаточным: ребенок может говорить активно, но

закреплять систематические ошибки. Наиболее продуктивным оказывается срединное решение: краткая, ясная, возрастно понятная фонетическая «подсветка» проблемы, после которой ученик быстро переходит к включению нужного явления в осмысленную речь. Именно поэтому в пятом классе особенно удачны такие микромодели, где после короткого объяснения следует слуховое различение, затем — проговаривание, затем — реплика или мини-диалог. Такой формат одновременно сохраняет функциональность и не превращает урок в фонетический семинар.

Заслуживает обсуждения и, возможно, самый недооцененный аспект темы — связь фонетических навыков с речевой самооценкой школьника. В педагогической практике традиционно больше внимания уделяется ошибке как языковому факту, чем переживанию ошибки самим учеником. Между тем для пятиклассника звучание собственной речи — это уже вопрос не только учебный, но и социальный. Неловкое, «ломающееся» произношение вызывает смущение, особенно при чтении вслух или публичном ответе. Поэтому развитие фонетических навыков следует понимать и как создание зоны речевой безопасности. Чем увереннее ученик слышит и произносит, тем легче он рискует говорить, уточнять, переспрашивать, вступать в диалог. С этой точки зрения фонетика перестает быть периферийным аспектом и становится инструментом включения ребенка в учебное общение. Неожиданный, но важный вывод состоит в том, что грамотная работа над произношением может снижать речевую тревожность не меньше, чем игровые технологии или благоприятный эмоциональный климат урока.

#### Заключение

Проведенное рассмотрение позволяет сделать вывод, что развитие фонетических навыков у учащихся пятых классов является не узким аспектом методики, а одной из опор полноценного иноязычного образования на переходном этапе от начальной школы к основной. Именно в пятом классе становится особенно заметно, насколько произносительная сторона речи влияет на качество обучения в целом. От того, насколько ученик умеет различать звучащие единицы, правильно соотносить звук и графику, удерживать ритм, ставить ударение, интонационно оформлять фразу, зависит не только его говорение, но и аудирование, чтение, внутренняя речевая организация, уверенность на уроке и готовность вступать в общение. Фонетика, таким образом, выступает не периферией, а скрытым каркасом учебной коммуникации.

В статье было показано, что центральной методической ошибкой является либо недооценка фонетической работы, либо ее чрезмерная формализация. Первая ведет к закреплению стойких ошибок, вторая — к снижению мотивации и превращению урока в искусственную тренировку. Наиболее продуктивным решением для пятого класса является системная, но компактная работа, распределенная по структуре урока и связанная с реальной речевой задачей. Ученику недостаточно просто подражать образцу; однако и одного объяснения тоже недостаточно. Ему необходимо пройти путь

от слышания различия к осмысленному воспроизведению, а затем — к использованию нужного звука, ритма или интонации в значимой реплике. Поэтому наиболее перспективной оказывается модель, сочетающая имитацию, краткое объяснение, дифференциацию, тренировку и перенос в речь.

В ходе анализа было также установлено, что для пятого класса особенно важны четыре положения. Во-первых, фонетическая работа должна быть регулярной. Разовая интенсивность не заменяет распределенной практики. Во-вторых, она должна быть функциональной: каждое упражнение должно вести к конкретному речевому действию. В-третьих, необходимо расширять внимание от звука к фразе, то есть работать не только над сегментным, но и над ритмико-интонационным уровнем. В-четвертых, учителю важно учитывать психологию возраста: пятикласснику нужна ясная цель, видимый смысл задания и такая форма коррекции, которая не разрушает его речевую смелость.

Принципиально важным представляется и следующий вывод: в массовой школе не следует отождествлять развитие фонетических навыков с погоней за условно идеальным произношением. Реалистичная педагогическая задача состоит в формировании такого уровня фонетической компетентности, который обеспечивает понятность, устойчивость, коммуникативную уместность и относительную автоматизированность речи. Иначе говоря, важен не внешний эффект «безакцентности», а способность школьника говорить так, чтобы его речевое намерение не разрушалось из-за фонетических затруднений. Этот подход не снижает требований, а делает их педагогически разумными.

Особую ценность имеет понимание фонетического навыка как средства речевой уверенности. Для учащегося пятого класса правильное звучание — это не только техника, но и эмоциональный ресурс. Чем увереннее он владеет звучащей формой языка, тем легче он читает, отвечает, вступает в диалог, переспрашивает, проявляет инициативу. Поэтому развитие фонетических навыков должно рассматриваться и как часть более широкой задачи — формирования благоприятной речевой среды, в которой ученик не боится говорить на иностранном языке.

Итак, развитие фонетических навыков у учащихся пятых классов следует понимать как целостный, многоуровневый и педагогически чувствительный процесс. Его эффективность определяется не количеством отдельных фонетических упражнений, а тем, насколько органично произношение, ударение, ритм и интонация включены в ткань урока. Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется создание конкретных тематических моделей фонетической работы для пятого класса, где будут детально разработаны речевые опоры, диагностические критерии и способы интеграции фонетики с лексико-грамматическим материалом. В практическом же плане главный вывод прост: если учитель пятого класса хочет, чтобы его ученики

действительно начали говорить, а не только воспроизводить отдельные формы, он не может оставить фонетику на заднем плане.

#### Список литературы

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
2. Дедова Н. Н. Обучение фонетике на уроках английского языка // Образование в современной школе. 2007. № 2. С. 20–22.
3. Мордвинцева В. С. Формирование слухопроизносительных навыков китайских студентов на материале регионально ориентированных диалогов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10 (64). Ч. 1. С. 124–126.
4. Крылова И. А., Федченко М. С. Скороговорка как средство совершенствования иноязычных фонетических навыков на уроках иностранного языка в начальной школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 8. С. 856–862.
5. Латушко К. А., Серостанова Н. Н., Чопорова Е. И. Формирование иноязычных ритмико-интонационных навыков у младших школьников посредством работы над песенными композициями (опытно-экспериментальное исследование) // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 13.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 7-е изд., стер. М.: Академия, 2013. 336 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
10. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для пед. ин-тов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
11. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
12. Ибрагимов М. К. Формирование произносительных навыков английского языка у учащихся пятых классов табасаранской школы: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2005. 230 с.

**ҚМ АА** Күәлік нөмірі: **KZ45VPY00102718** — ҚР Мәдениет және Ақпарат министрлігі

© 2026 **Бilimger.kz** Ақпараттық-танымдық білім порталы. Барлық мазмұн авторлық құқықпен қорғалған.