

**Министерство образования и науки Челябинской области
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»
Кафедра иностранных языков и туризма**

Литвинович Александра Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ
СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

РЕФЕРАТ

Реферат защищен
с оценкой _____
« » _____ 2019 года

Специальность: 44.02.02
Преподавание в начальных классах
Курс: 2, **группа:** 23
Руководитель: Учарова Н.М.,
преподаватель МДК 01.10 Теоретическое
и методическое обеспечение
углубленного изучения дисциплин в
начальных классах (иностраннй язык)
высшей квалификационной категории

Челябинск, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
1.1. Сущность понятия слухопроизносительный навык в современной психолого – педагогической литературе	5
1.2. Современные подходы к формированию слухопроизносительных навыков учащихся	8
1.3. Требования к обучению произношению	13
1.4. Проблемы формирования слухопроизносительных навыков на уроках английского языка в начальной школе	17
1.5. Значение формирования слухопроизносительных навыков на уроках английского языка в начальной школе	
Выводы по 1 главе	15
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	17
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	18

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы

В конце XX века были провозглашены новые принципы образования, что потребовало пересмотра целей, содержания и технологии обучения иностранному языку.

Для того чтобы общаться на языке должны сформированы слухо-произносительные навыки, которые являются неременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции. Обучение произношению имеет важное значение, поскольку звуковая сторона является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности человека.

В обучении произношению участвуют все анализаторы:

- речедвигательный (исполнительная функция);
- слуховой (контролирующая функция);
- зрительный (опоры: жесты, мимика, движение губ).

Развитие правильного произношения зависит от знания, практического усвоения наиболее важных закономерностей произношения в изучаемом языке, особенно тех, которые отсутствуют в звуковой системе родного языка. В условиях неязыковой среды постановке произносительных навыков следует уделить значительное внимание

К данной теме в своих работах обращались такие ученые, как И. А. Грузинская, К. М. Колосов, Р. К. Миньяр - Белоручев, Е. Н. Соловова.

На основании актуальности проблемы исследования нами избрана **тема реферата: «Формирование слухопроизносительных навыков учащихся на уроках английского языка в начальной школе».**

Цель исследования: изучить основные теоретические аспекты формирования слухопроизносительных навыков у учащихся на уроках английского языка в начальной школе.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить следующие **задачи:**

- отработать и изучить современную методическую литературу по проблеме формирования слухопроизносительных навыков школьников;
- на основе анализа изученной литературы описать и систематизировать наиболее приемлемые пути обучения фонетике;
- создать комплект презентаций;
- разработать планирование серии уроков, подготовить методику отслеживания результатов для проведения апробации;
- обобщить результаты апробации, сделать выводы о целесообразности её и разработать методические рекомендации для формирования слухопроизносительных навыков учащихся в основной школе.

При выполнении реферата мы использовали следующие теоретические **методы исследования:**

- поиск информации;
- отбор информации;
- изучение литературы;
- анализ и систематизация данных;
- сравнение информации;
- обобщение полученной информации.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Психолого-педагогические основы формирования слухопроизводительных навыков у учащихся в начальной школе

Как утверждает известный современный ученый Е. И. Пассов: «...все методисты и психологи согласны с тем, что лучше всего основы произношению закладываются на начальной ступени, так как это самый оптимальный возраст для быстрого и эффективного усвоения произносительных навыков» [16, с. 23].

А не менее известный психолог Б. В. Беляев отмечает, что при обучении фонетике прежде всего надо знать и использовать психологические закономерности ощущений вообще, и в частности ощущений сенсорных и двигательных (артикуляционных).

Овладение фонетикой предполагает прежде всего овладение системой его звуков (фонем), а овладение звуками предполагает образование навыка их дифференциации (различения) как слухового – при восприятии чужой устной речи, так и моторного – при собственном говорении. Встречающиеся на этом пути трудности обуславливаются тем, что учащиеся настолько привыкают к звукам родного языка, что они часто совершенно не улавливают отличительных особенностей иноязычных звуков, а если и улавливают, то считают их иногда не языковыми особенностями, а особенностями, которые свойственны лишь их преподавателю [2], [1].

Методист Н.Д. Гальскова утверждает: «В обучении произношению участвуют все анализаторы: речедвигательный, слуховой и зрительный. За речедвигательным анализатором закрепляется исполнительная функция, а за слуховым – контролирующая. Эти анализаторы взаимозависимы [7].

Психологи утверждают, что, безусловно, правильно мы слышим только те звуки, которые умеем воспроизводить. Что касается зрительного анализатора, то, с одной стороны, он также участвует в контроле, с другой стороны, этот анализатор выполняет функцию опоры, так как устное общение сопровождается и дополняется мимикой, жестами, движением губ и другими» [24, с.267].

Таким образом, слуховые и произносительные навыки, существуя в неразрывной связи, опираются на прочные связи со зрительным анализатором.

Отечественный ученый Н. И. Гез считает: «Спецификой произносительных навыков является то, что слуховые и речемоторные (собственно произносительные) навыки существуют в неразрывной связи: воспроизведение (репродукция) звукового потока в громкой речи обязательно сопровождается контролем слухового анализатора (слуха), что требует наличия в памяти говорящего соответствующих образов. Эта особенность произносительных навыков требует одновременного создания слуховых и речемоторных образов с самого начала и на всем протяжении обучения. Корректное произношение предполагает сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонаций, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка» [9, с. 160].

Получается, что звуки, не распознаваемые на слух, не могут и артикулироваться. Таким образом, известный методист Г. В. Рогова отмечает, что одни из учащихся характеризуются очень хорошей как слуховой, так и артикуляционной чувствительностью, у других хорошая слуховая чувствительность сочетается с очень плохой артикуляционной чувствительностью, третьи, наоборот, имеют плохую слуховую чувствительность и хорошую артикуляционную, для четвертых характерна плохая как слуховая, так и артикуляционная чувствительность [12].

Н. И. Гез также пишет, что владение звуковым строем языка является обязательным условием общения в любой форме.

Слушающий не поймет или будет с трудом понимать обращенную к нему речь, если он сам не владеет слухопроизносительными навыками; в этом случае между его внутренним проговариванием (которое всегда сопровождает восприятие речи) и фактически звучащей речью возникает рассогласование, что приведет к нарушению акта коммуникации. Высказыванию в письменной форме (письму) обязательно предшествует его развернутое проговаривание во внутренней речи, а чтение про себя, даже очень беглое, сопровождается озвучиванием зрительно воспринимаемого текста. Озвучивание при этом носит свернутый характер, но прийти к нему можно только через развернутое, сначала во внешней речи (чтение вслух), а затем во внутренней (чтение про себя), поэтому несовершенство произносительных навыков тормозит развитие беглости чтения. Оно часто является и причиной неточного или даже неверного понимания текста [9].

Отечественный психолог Б. В. Беляев утверждает, что более трудными оказываются для учащихся такие иноязычные звуки, которые достаточно близки к звукам родного языка. Объясняется это тем, что с самого начала действия раздражителей порог различения бывает довольно большим и уменьшается он только в результате практической тренировки [2].

1.2. Сущность понятий «навык» и «слухопроизносительный навык»

В «Новом словаре методических терминов и понятий» авторы Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин утверждают, что навык - это действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания. Функционирует в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции [27].

Так, Е. И. Пассов выделяет пять стадий формирования произносительного навыка (восприятие, имитация, дифференциация, звуковое комбинирование, интонационное комбинирование) » [16, с.150].

И. А. Зимняя считает навыком совокупность определенных автоматизмов, в которые входят действия внешнего оформления (произношение, интонирование, грамматическое структурирование) [11].

В педагогике навык определяется действием, характеризующимся высокой мерой освоения, что отличает его от умения. Для формирования навыков устной речи, аудирования, письма и чтения надо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в слова, как интонационно оформлены модели. В естественной языковой среде это происходит одновременно. В условиях неязыковой среды, или, проще говоря, на уроке иностранного языка, постановке произносительных навыков следует уделить значительное внимание.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин считают, что слухопроизносительный навык - способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить. Показателем сформированности слухопроизносительного навыка является доведение указанной способности до автоматизированного (безошибочного, быстрого, стабильного) восприятия и воспроизведения [27].

Известный переводчик и преподаватель Р. К. Миньяр - Белоручев дает следующее определение: «Произносительные навыки (или слухопроизносительные навыки) – способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмичные группы» [10, с. 40].

Отечественный педагог Е. В. Сорокина утверждает, что слухопроизносительные навыки имеют двухкомпонентную структуру. Первый компонент состоит из слуховых навыков, которые дают возможность дифференцировать элементы звучащей речи и соотносить их с определенными значениями. Второй - это произносительные навыки, благодаря которым осуществляется внешнее оформление высказывания (звуковое, ритмическое, интонационное) [14].

Е.Н. Соловова утверждает, что слухопроизносительные навыки делятся

на аудитивные и собственно произносительные.

Аудитивные, или слуховые, навыки предполагают действия и операция по узнаванию отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений [18].

Методист Н.Д.Гальскова дает следующее определение собственно произносительным навыкам: «Собственно произносительные навыки - умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях» [7, с. 105].

1.3.Виды иноязычного произношения

В узком смысле «произношение» ограничивается только произношением звуков речи. При широком толковании этого термина он охватывает все компоненты фонетического строя языка:

- 1) его звуковой состав, то есть систему его так называемых сегментных фонем в их реализации в виде конкретных звуков, являющихся аллофонами (оттенками, вариантами) тех или иных фонем;
- 2) слоговую структуру языка (слоγοобразование и слогоделение);
- 3) словесное ударение;
- 4) интонацию – в широком смысле также и этого термина, т.е. как диалектического единства фразовой мелодики, фразового ударения, темпа, паузации, ритма и тембра высказывания.

Б. В. Беляев считает: «Поскольку язык может служить важнейшим средством человеческого общения лишь при условии, что он существует в речи в материальной форме произносимых и воспринимаемых звуков, владение произношением абсолютно необходимо для использования языка во всех его функциях» [2, с. 86].

Программа по иностранным языкам предусматривает обучение школьников всем видам речевой деятельности на иностранном языке, в том

числе говорению и чтению вслух. Непременным же условием для обучения всем, а особенно последним двум видам речевой деятельности на иностранном языке, является обучение соответствующему иностранному произношению. Таким образом, обучение иноязычному произношению – это также и программное требование.

В лингводидактике выделяют два вида иноязычного произношения:

- орфоэпическое произношение
- аппроксимированное произношение.

Орфоэпическое произношение совпадает с литературным произношением носителей языка, предполагает отсутствие в речи фонетических (искажающих качество звука, но не искажающих смысл высказывания) и фонологических (искажающих содержание высказывания) ошибок.

Аппроксимированное произношение, так же как и орфоэпическое, предполагает отсутствие у говорящего фонологических ошибок, но, в отличие от орфоэпического произношения, допускает наличие фонетических ошибок, не влияющих на смысла высказывания.

Такое определение дают в своем словаре отечественные педагоги Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин: «Аппроксимация – обучение иноязычному произношению, ограниченное приближением к правильному произношению и допускающее «снисходительное отношение» к фонетическим ошибкам, не нарушающим коммуникацию. Однако Аппроксимация не должна допускать искажений в речевом потоке звуков, имеющих смысловоразличительное значение» [27, с.18].

При овладении произношением аппроксимация проявляется в ограничении количества звуков и интонационных моделей, подлежащих отработке; приблизительном артикулировании некоторых звуков и интонационных моделей.

Понятие «аппроксимированное произношение» и обоснование возможности обучить учащихся неязыковых учебных заведений только

аппроксимированному иноязычному произношению принадлежит советским специалистам в области преподавания иностранных языков. Однако разработка этих идей еще не закончена, и многое по этой линии еще не сделано. В частности, еще нет точного и полного научного определения аппроксимированного произношения, не установлен его объем, не определены его разновидности, степени и градации [6].

Современный ученый Е. И. Пассов пишет: «Практика обучения свидетельствует, что усилия, затрачиваемые на постановку иноязычного произношения, не оправдываются. Именно поэтому появилась идея аппроксимации произношения, разрешающая произношение неточное, приблизительное, лишь похоже на настоящее» [16, с.21].

Авторитетный методист В. А. Васильев полагает, что «...владение орфоэпическим произношением совершенно необязательно для понимания других лиц, говорящих с орфоэпическим произношением (как естественных носителей данного языка, так и владеющих им в качестве неродного языка). Не обязательно владение орфоэпическим произношением и для того, чтобы сделать свою устную речь и чтение вслух на неродном языке понятными для других лиц, владеющих этим языком. Для всех этих целей достаточно владение аппроксимированным произношением» [6].

Иной точки зрения придерживается в своих работах отечественный психолог Б. В. Беляев. Он пишет: «Владеть языком – это значит не только оформлять посредством него свои мысли, но и передавать эти мысли другим людям, создавая речь, которую другие должны воспринимать и понимать. Для того, чтобы другие без всякого труда воспринимали речь, говорящий должен строить эту речь в полном соответствии не только с лексическими, но и с фонетическими и грамматическими нормами изучаемого языка. В противном случае за восприятием речи, в которой допускаются отступления от фонетических и грамматических норм языка, может последовать или не правильное ее понимание, или же и вовсе непонимание» [2, с.138].

В этом вопросе с ним согласен современный лингвист Е. И. Пассов, он

считает, что «...приблизительное произношение и интонации не мешают общению со сверстниками, изучающими тот же иностранный язык. Но и невладение многими произносительными навыками, не развитый фонематический слух могут привести к непониманию в реальном процессе общения. ...необходимо учесть тот факт, что нормальный темп ... английской речи гораздо быстрее темпа русской речи. И если ученики привыкли к медленной речи учителя, то, оказавшись в ситуации реального общения с «носителем языка» ученики не смогут понять ни слова, ни говоря уже о том, чтобы адекватно среагировать на услышанное» [16, с. 22].

1.4 Принципы и подходы формирования слухопроизносительных навыков

По мнению известного ученого В. М. Филатова, процесс обучения произношению в начальной и основной школе организуется в соответствии со следующими принципами:

1. Принцип коммуникативной направленности. Обучение произношению должно исходить из потребности в общении. Первичное восприятие происходит в потоке речи, затем идет обработка изолированного звука.

2. Принцип сознательности. Данный принцип достигается путем объяснения произношения, сравнения звуков внутри языка, родного и иностранного, а также использование транскрипции, правил, инструкций и наглядности.

3. Принцип активности.

4. Принцип наглядности (зрительной и слуховой). Данный принцип реализуется по правилам: прямое изучение деятельности, основан на наблюдении, измерениях и различных видах деятельности. Необходимо рационально сочетать слово и наглядное изображение, применять разумно и в меру.

5. Наглядность должна соответствовать возрастным особенностям детей.
6. Принцип аппроксимации.
7. Принцип учета родного языка.

В методике английского языка существует два основных подхода к обучению фонетике: артикуляторный и акустический.

Основные положения артикуляторного подхода были разработаны советскими учеными-лингвистами И. А. Грузинской и К. М. Колосовым. Эти ученые одни из первых стали придавать большое значение формированию фонетических навыков. Именно И. А. Грузинская, К. М. Колосов и их последователи провели сравнительный анализ фонетического состава двух языков и разработали на этой основе типологии фонетических сложностей, а в последствии и систему упражнений.

Согласно этой теории, выделяются три основные типологические группы фонем:

1. Совпадающие в обоих языках;
2. Несовпадающие;
3. Частично совпадающие.

Для усвоения наиболее трудными считаются несовпадающие и частично совпадающие, причем последние представляют наибольшую сложность. Действительно, некоторые звуки, такие как [м], [н], [л] в русском и английском языках очень похожи, но их артикуляцию освоить труднее, чем звуков, которым нет аналогов в русском языке, так как отличия артикуляции для нетренированного уха не слишком заметны. Порой легче освоить межзубные звуки, которых нет в нашем языке, чем научиться произносить знакомые нам [p], [t], [k] с аспирацией на основе выявленных несовпадений в артикуляции при произношении звуков русского и английского языка, авторы данного подхода определили основные положения артикуляторного подхода к обучению:

- 1) начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, а

для этого необходим вводный фонетический курс;

2) каждый звук должен быть тщательно отработан в отдельности;

3) для обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произнесении каждого звука;

4) формирование произносительных и слуховых навыков идет отдельно.

На основе положений были выделены основные этапы работы со звуком:

1. Ориентировка. Учащиеся знакомятся с тем, в каком положении должны быть органы артикуляции при произнесении звука.

2. Планирование. Поняв суть инструкции обучаемые должны поставить свои органы артикуляции в нужное положение

3. Артикулирование, или собственно произнесение звука.

4. Фиксирование. Произнеся звук, надо сохранить органы артикуляции в нужном положении, чтобы лучше запомнить и зафиксировать это положение.

5. Отработка звука в системе фонетических упражнений [18].

Е. Н. Соловова пишет: «Безусловной заслугой данного подхода можно считать создание системы фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, а также то, что формированию фонетических навыков впервые стали уделять заслуженное внимание» [18, с. 69].

Однако у этого подхода существуют и серьезные недостатки. Так, профессор Р.К. Миньяр - Белоручев считает, что вводные фонетические курсы отнимают неоправданно много времени у начинающих, а чистоты навыка при этом не дают [15].

Этот подход, как считает Е. Н. Соловова, не утратил своей актуальности и сегодня. Его по-прежнему широко используют при работе, но с определенной аудиторией [18].

В следующем подходе, акустическом, упор делается на слуховое восприятие речи и ее имитацию, а не на сознательное усвоение особенностей артикуляции. Проработка звуков идет не изолированно, а в речевом потоке,

речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение, подражание. Чистоте фонетического навыка в данном случае не уделяется большого внимания.

Отечественный методист Е. Н. Соловова приходит к выводу, что этот подход оправдывает себя в условиях краткосрочных курсов, где за 1-2 месяца слушатель подобных курсов должен освоить разговорный язык, и для него важнее научиться понимать беглую речь со слуха, чем уметь говорить почти без акцента. Но для общеобразовательной школы этот подход в чистом виде не годится, ведь процент ошибок неоправданно велик. Многие дети легко имитируют иноязычные звуки, однако часто достаточно простого объяснения или показа, чтобы устранить ошибку даже у тех, кто изначально ее допускает в силу незрелости речевого слуха [18].

В различных учебных заведениях получил широкое распространение подход, представляющий собой сочетание двух рассмотренных нами подходов. Это дифференцированный подход.

Дифференцированный подход предполагает использование различных анализаторов для формирования всех сторон фонетического навыка. В нем уделяется большое внимание аудированию, не только аутентичной речи, но и специально адаптированной, дидактической. Также в нем не исключается объяснение способов артикуляции фонем, но, в отличие от артикуляционного подхода, делается это в основном при помощи простых и доступных объяснений.

Для этого подхода характерны многие особенности. Так, например, постановка произношения у учащихся вызывает ряд трудностей. Г. М. Рогова говорит: « Не всегда можно воспользоваться описанием уклада органов речи, учащиеся не осознают их работы при воспроизведении звуков родного языка и потому не всегда могут ими управлять. И если сравнительно сложно дело обстоит, когда речь идет о задней или передней спинке языка, то, что говорить о небной занавеске и так далее» [17, с. 179].

В данном подходе предлагается использовать не только акустические, но и графические образы. В рамках дифференцированного подхода придается большое значение формированию графемно - морфемных соответствий, так же как и использованию транскрипции [18].

1.5. Проблемы формирования слухопроизносительных навыков у учащихся в начальной школе

Известный методист Н. И. Гез полагает, что основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции.

Приступая к изучению иностранного языка, второклассники обладают уже устоявшимися слухопроизносительными навыками на родном языке. Эти навыки относятся к числу наиболее автоматизированных, то есть не контролируемых сознанием, и без специального обучения не поддаются контролю со стороны говорящего. Эта особенность приводит к тому, что начинающий при восприятии звуков иностранного языка автоматически использует уже сложившуюся у него акустико-артикуляторную базу, что влечет за собой их искажение [8]. Возникает так называемая интерференция - явления взаимодействия фонетических систем контактирующих языков в речи билингва, проявляющиеся в произносительном акценте [9]. Высокая степень автоматизации слухопроизносительных звуков объясняет особую устойчивость интерференции родного языка при формировании соответствующих навыков на иностранном, что является причиной многих ошибок. Происходит это за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, то есть звуки иностранного языка уподобляются звукам родного. Учитель обязан прогнозировать появление таких ошибок и по возможности предупреждать их. В центре внимания должны находиться при этом те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка [15].

С. И. Бернштейн, один из основоположников методики преподавания

русского языка нерусским учащимся, определял основную проблему во владении иноязычным произношением тем, что учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи [4].

Неслучайно, что на начальном этапе обучения не смотря на то, что внимание учащихся сконцентрировано на фонетической стороне речи, они представляют вместо иноязычных звуков звуки родного языка.

А. А. Миролубов пишет: «С точки зрения трудностей овладения произносительными нормами языка, наиболее типичными являются трудности фонетического, позиционного и смешанного (фонетико-фонологического) характера. Фонетические трудности связаны с отклонением в произношении фонем иностранного языка, артикуляционно заметно отличающихся от соответствующих фонем родного языка или не находящихся в нем аналогов в иностранном языке. Основными ошибками в интонации является во многих случаях неправильное фазовое ударение и членение фразы на синтагмы, неверное интонационное оформление утвердительных, вопросительных и восклицательных предложений» [14, с. 353].

Для формирования автоматичности у учащихся произносительных навыков пользуются двумя основными приемами или способами обучения: способом непосредственного подражания и способом сознательного усвоения.

Известный методист Н. И. Гез отмечает, что имитация представляет собой воспроизведение звука на основе услышанного слухового образа. Но слуховое восприятие может быть искаженным или вовсе ошибочным, так как слышимая речь воспринимается через призму внутренней речи. Если воспринимаемые звуки не имеются на так называемой фонемной решетке, то они уподобляются звукам родной речи, что приводит к искажению сначала слухового, а затем и речедвигательного образа.

При использовании способа сознательного усвоения также возникают проблемы, по причине того, что не все имеющиеся данные описания

фонологической системы можно привлекать в процесс обучения. Например, не всегда можно пользоваться описанием уклада органов речи, так как при произношении звуков родного языка учащиеся не осознают их работы и не могут управлять ими. Поэтому описание органов речи как способ объяснения нового звука имеет весьма ограниченное применение [9].

Выводы по 1 главе

В параграфе 1.1. нами дана характеристика психолого-педагогических основ формирования слухопроизносительных навыков у учащихся в начальной школе. В обучении произношению участвуют все анализаторы: речедвигательный, слуховой и зрительный, они тесно взаимосвязаны, поэтому мы можем правильно слышать только те звуки, которые умеем воспроизводить. Спецификой произносительных навыков является то, что слуховые и речемоторные навыки существуют в неразрывной связи, эта особенность произносительных навыков требует одновременного создания слуховых и речемоторных образов. Самыми трудными для усвоения являются звуки, которые близки к звукам родного языка, а не те, которым нет аналога.

В параграфе 1.2. мы раскрыли сущность понятий «навык» и «слухопроизносительный навык». Слухопроизносительные навыки имеют двухкомпонентную структуру: первый компонент состоит из слуховых навыков, второй - из произносительных. Показателем их сформированности является доведение до автоматизированного восприятия и воспроизведения звукового образца. Также слухопроизносительные навыки делятся на аудитивные и собственно произносительные.

В параграфе 1.3. мы представили виды иноязычного произношения. В лингводидактике выделяется два вида произношения: орфоэпическое и аппроксимированное. При изучении английского языка в школе преимущественным является аппроксимированное произношение.

В параграфе 1.4. мы проанализировали существующие принципы и подходы формирования слухопроизносительных навыков. Процесс обучения произношению в школе организуется в соответствии с семью основными принципами. Среди подходов к обучению фонетике выделяется два основных: артикуляторный и акустический. В различных учебных заведениях получил широкое распространение дифференцированный подход, представляющий собой грамотное сочетание артикуляторного и акустического.

В параграфе 1.5. мы выявили проблемы формирования слухопроизносительных навыков у учащихся в начальной школе. Основной проблемой при изучении иностранного языка является межъязыковая интерференция. С точки зрения трудностей овладения произносительными нормами языка, наиболее типичными являются трудности фонетического, позиционного и фонетико-фонологического характера. Для формирования автоматичности у учащихся произносительных навыков пользуются двумя основными приемами или способами обучения: способом непосредственного подражания и способом сознательного усвоения.