

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

Литвинович Александра Владимировна

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

КУРСОВАЯ РАБОТА

Курсовая работа защищена
с оценкой _____
« » _____ 2019 года

Специальность: 44.02.02
Преподавание в начальных классах
Курс: 3, **группа:** 33
Руководитель: Учарова Н.М.,
преподаватель МДК 01.10 Теоретическое
и методическое обеспечение
углубленного изучения дисциплин в
начальных классах (иностранный язык)
высшей квалификационной категории

Челябинск, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
1.1. Психолого-педагогические основы формирования слухопроизносительных навыков у учащихся в начальной школе	6
1.2. Сущность понятий «навык» и «слухопроизносительный навык»	8
1.3. Виды иноязычного произношения	10
1.4. Принципы и подходы формирования слухопроизносительных навыков	13
1.5. Проблемы формирования слухопроизносительных навыков учащихся в начальной школе	17
Выводы по I главе	19
ГЛАВА II. УПРАЖНЕНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ	
2.1. Понятия «упражнение» и «система упражнений»	21
2.1.1. Упражнения на слушание	23
2.1.2. Упражнения на воспроизведение	26
2.2. Фонетическая зарядка – специальное тренировочное упражнение	29
Выводы по II главе	32
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	34
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	36

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Обучение иностранному языку невозможно без формирования у учащихся слухопроизносительных навыков. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования младший школьник к моменту окончания начальной школы должен приобрести начальные навыки общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка, а без наличия сформированных слухопроизносительных навыков акт коммуникации не может иметь места даже на самом элементарном уровне. Эти навыки являются неотъемлемыми компонентами всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, к окончанию начальной школы школьники должны уметь различать на слух и адекватно произносить все звуки английского языка; находить в тексте слова с заданным звуком, соблюдать нормы произношения звуков английского языка в чтении вслух и устной речи; распознавать случаи использования связующего «г» и соблюдать их в речи; соблюдать правильное ударение в изолированном слове, фразе; различать коммуникативный тип предложения по его интонации; корректно произносить предложения с точки зрения их ритмико-интонационных особенностей; корректно произносить предложения с однородными членами; воспроизводить слова по транскрипции; оперировать полученными фонетическими сведениями из словаря в чтении, письме и говорении.

В процессе аудирования сформированность слухопроизносительных навыков обеспечивает адекватность и непосредственность понимания воспринимаемой на слух информации. Отсутствие прочно сформированных слухопроизносительных навыков у слушающего может привести к искажению воспринимаемой на слух информации или к полному ее непониманию.

Формирование слухопроизносительных навыков имеет большое значение, так как способствует успешности речевого общения. Развитие правильного произношения зависит от знания, практического усвоения наиболее важных закономерностей произношения в изучаемом языке, особенно тех, которые отсутствуют в звуковой системе родного языка.

Следует помнить, что в английском языке произношение также является и своего рода «визитной карточкой», позволяющей определить происхождение, образование, следовательно, и социальный статус говорящего. Именно от произношения во многом зависит взаимопонимание при общении. Сегодня проблема обучения иностранному произношению является особенно актуальной.

К данной теме в своих работах обращались такие ученые, как, Б.В.Беляев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова.

Для успешной коммуникации очень важно правильное произношение, однако, этот аспект часто игнорируется на уроках английского языка. Доктор педагогических наук А.А. Миролубов отмечает: «Систематическая работа над произношением, как правило, ведется на начальном этапе, при этом в основном она связана с обучением чтению. Практика показывает, что работа над произношением должна вестись на протяжении всех этапов обучения в общеобразовательном учреждении».

И одним из ведущих способов формирования слухопроизносительных навыков на уроках английского языка является использование тренировочных упражнений. Поэтому учителю английского языка необходимо быть подробно ознакомленным с системой упражнений, а также знать методику их проведения.

На основании актуальности проблемы исследования нами избрана **тема исследования: «Использование упражнений для формирования**

слухопроизносительных навыков учащихся на уроках английского языка в начальной школе».

Цель исследования: на основе анализа научно-методической литературы показать необходимость использования упражнений для формирования слухопроизносительных навыков учащихся на уроках английского языка в начальной школе

Объект исследования: процесс формирования слухопроизносительных навыков учащихся на уроках английского языка в начальной школе.

Предмет исследования: упражнения для формирования слухопроизносительных навыков учащихся начальной школы.

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

- изучить психолого-педагогические основы формирования слухопроизносительных навыков у учащихся в начальной школе;
- на основе анализа современной научной литературы представить сущность понятий «упражнение» и «система упражнений»;
- систематизировать и представить информацию о типах упражнений;
- выявить проблемы формирования слухопроизносительных навыков у учащихся в начальной школе;
- обобщить результаты исследований и сделать вывод о важности использования упражнений для формирования слухопроизносительных навыков на уроках английского языка.

При выполнении работы мы использовали следующие **методы** теоретического **исследования:**

- отбор и анализ методической литературы;
- систематизация;
- классификация;

- обобщение.

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

1.1. Психолого-педагогические основы формирования слухопроизносительных навыков 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.

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» [7, 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 [17].

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 [6].

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.15].

И.А.Зимняя считает навыком совокупность определенных автоматизмов, в которые входят действия внешнего оформления (произношение, интонирование, грамматическое структурирование) [8].

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 словах, 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 [16].

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» [15, с. 40].

Отечественный педагог И.Г.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) [19].

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, то есть 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, также как и орфоэпическое, предполагает отсутствие у говорящего фонологических ошибок, но, в отличие от орфоэпического произношения, допускает наличие фонетических ошибок, не влияющих на смысл 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 смысловозначительное 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 [4].

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 не точное, 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 [13].

Согласно этой теории, выделяются три 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 раздельно.

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 [13].

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 неуделяется 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 неразвитости 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. 159].

В данном подходе предлагается использовать не только акустические, но и графические образы. В рамках дифференцированного подхода придается большое значение формированию графемно-морфемных соответствий, также как и использованию транскрипции [19].

1.5. Проблемы формирования слухопроизносительных навыков у обучающихся 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 [9]. Возникает так называемая интерференция - явления взаимодействия фонетических систем контактирующих языков в речи билингва, проявляющиеся в произносительном акценте [10]. 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 несмотря на то, что внимание учащихся сконцентрировано на фонетической стороне речи, они представляют вместо иноязычных звуков звуки родного языка.

А.А. Миролюбов 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 I 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.

ГЛАВА 2. УПРАЖНЕНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

2.1. Понятия «упражнение» и «система упражнений»

В предыдущей главе мы доказали необходимость формирования слухопроизносительных навыков на уроках английского языка. Делать это следует на начальном этапе обучения, потому что интенсивность работы над произношением на первом этапе обучения повлияет на дальнейшее развитие фонетических навыков.

Формирование устойчивых слухопроизносительных навыков — длительный процесс, поэтому работа над произношением должна иметь место не только на начальной, но и на всех последующих ступенях обучения.

Важнейшую роль для формирования слухопроизносительных навыков играют упражнения.

Е.И. Пассов под термином «упражнение» понимает специально организованная и целенаправленная деятельность учащихся [16].

А отечественный лингвист Э.П. Шубин утверждает: «Главное содержание обучения иностранному языку составляют учебные упражнения. В данном случае под «упражнениями» понимается, прежде всего, психофизиологическая деятельность коммуникативного характера, выполняемая обучаемым и направленная на формирование в его организме коммуникатора, то есть способности участвовать в обмене информацией при помощи данного языка» [25,с.2-3].

Авторы «Краткого психологического словаря» Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский пишут: «Упражнение — повторное выполнение действия с целью его усвоения. В различных условиях обучения упражнение

является либо единственной процедурой, в рамках которой осуществляются все компоненты процесса учения — уяснение содержания действия, его закрепление, обобщение и автоматизация, — либо одной из процедур наряду с объяснением и заучиванием, которые предшествуют упражнению и обеспечивают первоначальное уяснение содержания действия и его предварительное закрепление. Упражнение в этом случае обеспечивает завершение уяснения и закрепления, а также обобщения и автоматизации, что в итоге приводит к полному овладению действием и превращению его — в зависимости от достигнутой меры автоматизации — в умение или навык» [12].

Другое определение дают известные авторы «Нового словаря методических терминов и понятий» Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин: «Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [26, с.322].

Также они отмечают, что эффективность упражнений зависит как от методики их организации и проведения, так и от сознательной направленности упражняющегося на повышение качества деятельности.

Предметом упражнений являются звуки и звукосочетания, помещенные во все более крупные единицы: от слога — через слово — к словосочетанию и к тексту [18].

В упражнении всегда есть цель, ему присуща специальная организация, и упражнение всегда направлено на совершенствование способа выполнения действия. Для этого оно должно предусматривать, по крайней мере, многогранность повторного действия. Но одно упражнение при обучении никогда не даёт конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели. Поэтому упражнения объединяются в систему упражнений [26].

Согласно мнению Н. И. Гез, под системой упражнений следует понимать организацию действий, расположенных в порядке нарастания языковых трудностей с учетом последовательности речевых умений и навыков, характера реально существующих актов речи [9].

Требования к системе упражнений:

1) выполнение действия должно быть целесообразным (соответствовать и заданным целям, и природе явления);

2) последовательность должна соответствовать стадиям становления навыков и умений (от имитативных упражнений к самостоятельному продуцированию по какому-либо стимулу).

Методист Рогова Г.В. выделяет два вида упражнений: упражнения на активное слушание образца и осознанную имитацию, а Гез Н.И. делит упражнения на: упражнения в слушании и упражнения в воспроизведении. Соловова Е.Н. также делит упражнения на 2 типа: упражнения на активное слушание и упражнения на воспроизведение. На активное слушание и имитацию упражнения делит известный методист Пассов Е. И.

Таким образом, мы видим, что для развития слухопроизносительных навыков необходимо использовать две группы упражнений тесно связанных друг с другом – это упражнения на слушание и на воспроизведение, которые мы рассмотрим в своей работе.

2.1.1. Упражнения на слушание

Упражнения на слушание и распознавание звуков, их долготы и краткости направлены на развитие фонематического слуха и установление дифференцированных признаков [25].

Е.Н. Соловова утверждает, что такие упражнения развивают речевой слух и готовят почву для другого типа упражнений, то есть для упражнений на воспроизведение [18].

Н.И. Гез пишет: «Слушание должно быть активным, поэтому оно всегда должно сопровождаться заданием, концентрирующим произвольное внимание учащегося на определенной характеристике фонемы или интонемы» [9. с.274].

А методист Г.В. Рогова утверждает, что активное слушание или «вслушивание» гарантируется предваряющими заданиями, помогающими привлечь внимание к нужному качеству звука, интонемы; оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. Поднятием руки или сигнальной карты учащийся показывает учителю, как он узнал звук [17].

Е.И. Пассов приводит такие примеры упражнений на слушание:

- прослушайте ряд звуков/слов, поднимите руку, когда услышите звук [...];
- прослушайте пары звуков и поднимите руку, когда оба звука пары одинаковы;
- прослушайте предложение и скажите, сколько раз в нем встретился звук [...];
- прослушайте предложения, поднимите руку, когда услышите вопросительное (повествовательное, восклицательное и т. д.) предложение [16].

Авторы методического пособия «Функциональный подход к обучению английскому произношению» В.В. Бужинский, С.В. Павлова и Р.А. Старикова предлагают следующие упражнения данного типа:

1. Хлопните в ладоши, когда учитель произнесет слова, оканчивающиеся на звук [d]: and, Kate, bed, net, did, paid, not, hot, sport.

2. Прослушайте звуки. Когда услышите звук [p], поднимите руку или хлопните в ладоши: [s, t, z, d, p, f, p, s, θ, p, z, θ, s, p].

3. Прослушайте ряд слов. Если слово будет во множественном числе, хлопните в ладоши: pen, books, map, desk, blackboards, doors, hand.

4. Прослушайте ряд слов. Скажите, сколько было слов со звуком [e]: desk, a table, a pen, Kate, a pencil-box, take.

5. Послушайте гласные звуки и определить короткие и длинные; [o:], [o] в словах horse, block, corner, daughter, stop, fox.

6. Послушайте звуки и определи похожие на звуки русского языка и отличающиеся от них: [m], [θ], [w], [k], [v], [æ], [f], [ʒ:], [b], etc.

7. Послушайте ряд слов и хлопнуть в ладоши, если слово будет во множественном числе: pen, books, map, table, desks, doors [5].

Упражнения могут выполняться только на слух и с использованием графической опоры. Многие также могут выполняться с использованием аудиосредств. Н.И. Гез считает, что преимущество использования аудиосредств в том, что с их помощью можно регулировать темп работы, тем самым воспроизводятся естественные условия восприятия звучащей речи» [6, с.79]. Приучая учащихся к целостному узнаванию языковых единиц, аудиосредства в то же время дают возможность повторить упражнение столько раз, сколько необходимо для безошибочного выполнения.

Авторитетный методист Н.Д. Гальскова в качестве примера приводит следующие упражнения:

1) прослушайте пары слов, поднимите руку, когда услышите разное содержание: sheep – ship, tea - tea, hut – heart, teeth – teeth, cart–cut

2) прослушайте 2-3 фразы, скажите, сколько раз в них встретились дифтонги:

The boy is going to town to buy a flower. I know that it will be a great day.

3) прослушайте 2 фразы, написанные на доске, напишите транскрипцию подчеркнутых слов:

His hut is of stone.

His heart is of stone [7].

Упражнения, выполняемые с графической опорой, могут иметь следующий вид:

- в ряду слов (словосочетаний, предложений) подчеркните то, которое произносит учитель/диктор, из каждого ряда произносится только одно слово/предложение:

1) park, dark, pack, bag.

2) a big family, a brave men, a clever girl.

3) Evan`s birthday is in spring. Andrew has got three pets.

4) My school is a wonderful school.

- подчеркните в предложении/тексте слова, на которые падает ударение в речи учителя/диктора:

Tiny has got many friends and they visit him in the evening.

- подчеркните слова, на которых голос учителя/диктора повышается:
letter, hair, white, long, meet, see, angry, pen, street [9].

Следует, однако, помнить, что каждый новый вид заданий сначала выполняется на основе восприятия речи учителя, и лишь после того, как обучающиеся успешно справятся с ним, можно переходить к аналогичным упражнениям с использованием фонограмм.

Похожие задания помогают привлечь внимание к конкретному звуку, требующему усвоения. С целью развития слухопроизносительных навыков и, по мнению Г.В. Роговой, они шлифуют слух и готовят почву для упражнений в воспроизведении [17].

2.1.2. Упражнение на воспроизведение

Отечественный методист Г.В. Рогова отмечает: «Удельный вес упражнений в воспроизведении должен быть значительно выше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона, они мобилизуют все усилия учащихся и направляют их на качественное воспроизведение нового звука. Проводимые регулярно упражнения в осознанной имитации помогают преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию, в частности подмену иноязычного звука родноязычным. Простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка. В отношении некоторых звуков это безопасно, однако в связи с идиоматическими звуками такая подмена недопустима, так как это чревато нарушением коммуникации» [17, с.69].

При становлении слухопроизносительных навыков широко используется хоровая форма работы, произнесение хором подчеркивает произносительные особенности звуков, делает их более наглядными, благодаря воспроизведению их всеми в унисон. Такая работа способствует уменьшению и снятию комплексов. Однако, Е.Н. Соловова напоминает, что «если учитель увлекается лишь хоровой работой и игнорирует индивидуальное проговаривание, то есть опасность того, что кто-то произносит слова неверно» [18]. Эффект хоровой работы зависит от того, как она сочетается с индивидуальной работой. Важно перемежать хоровое произнесение с индивидуальным [16].

По мнению ученого Н.И. Гез, эффективность этой группы упражнений, направленных на формирование собственно произносительных навыков учащихся, значительно возрастает, если воспроизведению предшествует прослушивание образца, независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный.

Материалом этих упражнений служат отдельные лексические единицы. Он может быть организован по принципу аналогии, по принципу оппозиции, либо дан в произвольной последовательности. В первых двух случаях упражнения выполняют тренировочную функцию, в последнем — преимущественно контрольную [9].

Е.И. Пассов приводит примеры упражнений на воспроизведение:

- произнесите вслед за мной звуки, обращая внимание на долготу (краткость);
- произнесите слова по образцу, обращая внимание на звук [...];
- произнесите слова, обращая внимание на ударение;
- произнесите предложения, обращая внимание на мелодику;
- произнесите словосочетания, не делая пауз между словами, из которых они состоят;
- произнесите предложения, обращая внимание на паузы [16].

Авторы методического пособия «Функциональный подход к обучению английскому произношению» В. В. Бужинский, С.В. Павлова и Р.А. Старикова предлагают следующие упражнения на осознанную имитацию:

- Произнесите предложения, соблюдая краткость и долготу гласных.

Please sit in the seat.

These shoes should fit your feet.

Those bins are for beans.

They ship sheep.

- Произнесите слова. Обратите внимание на различие между нейтральным гласным и ударными гласными по силе четкости артикуляции: to sit to feed to seize to fit to seed to tease .

- Учащиеся вслед за учителем произносят разные слова из списка, составленного с учетом принципа постепенного нарастания трудностей: be, been, see, key, tea, eat, meat, weak, green; give, live, bit, sit, till, six; larger, smaller, better, honour, doctor, Canada.

Опытный методист Г.В. Рогова в «Методике обучения иностранному языку» пишет: «Предметом тренировочных упражнений являются, как мы видим, звуки и звукосочетания, помещаемые во все более крупные единицы: от слога — через слово — к словосочетанию и к тексту. Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста, произносимого учителем, к тексту, создаваемому учащимися» [17, с.71].

Для осознанной имитации также рекомендуется регулярно проводить фонетические зарядки, для которых следует использовать ценный в содержательном отношении материал: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы и поговорки [17].

2.2. Фонетическая зарядка — специальное тренировочное упражнение

Фонетическая зарядка — специальное тренировочное упражнение в произношении, предупреждающее забывание фонетического материала, рассчитанное на 2–8 минут и планируемое на любом этапе урока, где это методически целесообразно. Фонетическая зарядка незаменима при становлении не только произносительных, но также и лексических навыков [3].

Формы фонетической зарядки могут быть разнообразны: устный рассказ преподавателя, хоровое повторение выученных ранее речевых образцов, разучивание пословиц, скороговорок, поговорок, стихотворений. Также она может быть проведена в форме игры [8].

Например:

[w]

Winter, winter.

Let's go skate.

Winter, winter.

Don't be late.

Сначала звук предъявляется изолированно, учитель с помощью жестов объясняет или напоминает его артикуляцию, а затем начинается отработка звука в различном окружении в следующей последовательности: в изоляции – в слове – в словосочетании – во фразе.

Виды фонетических зарядок:

- традиционная фонетическая зарядка,
- лексическая фонетическая зарядка,
- грамматическая фонетическая зарядка,
- общеобразовательная фонетическая зарядка – фонетическая отработка реалий страны изучаемого языка,
- релаксационная фонетическая зарядка – используется для снятия напряжения и усталости [8].

Е.Н.Соловова считает, что **цель фонетической зарядки** состоит в следующем: предупреждение и снятие появления возможных фонетических сложностей любого порядка (слуховых, произносительных, ритмико – интонационных); отработка фонетических навыков, которые оказались не достаточно сформированы [18].

Этапы работы над фонетической зарядкой:

- 1) объявление звука;
- 2) чтение текста учителем, переводчиком;
- 3) выделение слов со звуками, отработка: дети повторяют за учителем хором, затем индивидуально;
- 4) учащиеся читают текст по строчкам;
- 5) учащиеся читают текст целиком.

Пример: Look at the screen. Here you can see a poem. Try to guess, what sound we are going to practise today.

[k]

Hickory dickory dock.

The mouse runs up the clock,

The clock struck one,

The mouse runs down.

Hickory dickory dock.

Today we are going to practise the sound[k]. Look at me and repeat after me: [k], [k], [k]. Listen to me very carefully. Translate this poem. Read the words with the sound [k]: hickory, dickory, dock, clock, struck, hickory, dickory, dock. Read this poem line by line after me. Read this poem line by line one by one. Read the whole poem. Good for you!

Говоря о месте фонетической зарядки на уроках иностранного языка, стоит также отметить, что постановка звуков и интонации идет одновременно с обучением лексике, грамматике. Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенности в звучащем тексте. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Поэтому с

первых шагов приходится иногда вводить звуки, которые являются наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке [18].

Для того чтобы поддерживать сформированность слухопроизносительных навыков в рабочем состоянии и совершенствовать их, учитель проводит фонетическую зарядку каждый урок во всех классах, изучающих иностранный язык.

Разновидностью фонетической зарядки является **фонетическая переменка**. Она проводится на начальном этапе обучения иностранному языку [8].

Учитель придумывает рассказ, сказку или историю про приключения мистера Язычка, включая в рассказ 3-4 звука, которые ассоциируются у детей с действиями мистера Язычка. Для отработки подбираются парные или проблемные звуки, причем, включаются и гласные, и согласные -[v] и [f], [i] и [z]. Дифтонги выбираются с одним повторяющимся элементом – [ai] и [ɔi].

Например: проснулся мистер Язычок. На улице тепло, светит солнышко. Язычок радуется хорошей погоде [ɔ:], [ɔ:], [ɔ:]. Завтракает Язычок, пьет чай горячий [f], [f], [f]. Тут наведались к нему друзья. [u:], [u:], [u:] – обрадовался мистер Язычок. Решили они провести этот день вместе и стали собираться на пикник [v], [v], [v].

Дети повторяют хором за учителем все звуки. Затем учитель спрашивает, что дети запомнили из рассказа, задает вопросы: как радовался Язычок хорошей погоде? Как он дул на горячий чай? Как мистер Язычок радовался приходу друзей? Как они собирались на пикник? Дети вспоминают рассказ, снова произносят каждый звук три раза. На каждый звук подбирается по 5-6 слов (дети могут не знать их перевод), учащиеся повторяют слова хором за учителем, отрабатывая звук [8].

Таким образом, мы видим, что фонетическая зарядка является важным компонентом в работе над формированием слухопроизносительных навыков. Её нужно проводить систематически, варьировать расположение в структуре урока исходя из методической целесообразности, задач, уровня подготовленности обучающихся и этапа обучения.

Выводы по II главе

Во второй главе мы рассмотрели методику формирования слухопроизносительных навыков, раскрыли сущность понятий «упражнение» и «система упражнений», рассмотрели несколько видов их классификации, и более подробно описали упражнения на слушание и воспроизведение, которые способствуют формированию слухопроизносительных навыков у учащихся.

В параграфе 2.1. раскрыли сущность понятий «упражнение» и «система упражнений», описали упражнения на слушание и воспроизведение, которые способствуют формированию слухопроизносительных навыков у учащихся.

Упражнение - специально организованная и целенаправленная деятельность учащихся.

На начальном этапе обучения обычно используются упражнения двух типов: упражнения на слушание и на воспроизведение. Упражнения на слушание направлены на развитие фонетического слуха, а упражнения на воспроизведения направлены на формирование собственно произносительных навыков.

Количество видов собственно фонетических упражнений на слушании сравнительно невелико, и все они направлены преимущественно на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых или повторяемых фонем и интоном. Продуктивной работе с такими упражнениями гарантируется предваряющими заданиями, помогающими привлечь внимание к нужному качеству звука, интономы; оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. Поднятием руки или сигнальной карты учащийся показывает учителю, как он узнал звук.

Удельный вес упражнений в воспроизведении должен быть значительно выше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона,

они мобилизуют все усилия учащихся и направляют их на качественное воспроизведение нового звука. Материалом этих упражнений служат отдельные звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения. Он может быть организован по принципу аналогии, по принципу оппозиции, либо дан в произвольной последовательности.

В параграфе 2.2. мы раскрыли понятие «фонетическая зарядка», а также представили методику работы над фонетической зарядкой на уроках английского языка в начальной школе, а также методику работы над фонетической переменной, как одним из видов фонетической зарядки.

Фонетическая зарядка представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков. Виды и формы фонетической зарядки разнообразны: устный рассказ преподавателя; хоровое повторение выученных ранее речевых образцов; разучивание пословиц, поговорок, скороговорок.

Фонетические упражнения являются наиболее многочисленными по своему распространению. Перед учителем открывается широкий спектр упражнений для отработки произносительных навыков. И каждый учитель может выбрать те упражнения, которые на его взгляд являются наиболее подходящими для достижения цели урока.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одним из самых важных аспектов обучения иностранному языку на начальном этапе обучения является формирование слухопроизносительных навыков, так как эти навыки являются неотъемлемыми компонентами всех видов речевой деятельности и способствуют успешности речевого общения.

В исследовании перед нами стояла следующая цель: на основе анализа научно-методической литературы представить упражнения для формирования слухопроизносительных навыков учащихся на уроках английского языка в начальной школе.

Для достижения цели мы на основе изучения научно-методической литературы в первой главе представили психолого-педагогические основы формирования слухопроизносительных навыков учащихся в начальной школе, раскрыли сущность понятий «навык» и «слухопроизносительный навык»; представили виды иноязычного произношения и выяснили, какой из них является преимущественным при изучении английского языка в начальной школе; также в своей работе мы проанализировали существующие принципы и подходы к формированию слухопроизносительных навыков и выявили проблемы формирования слухопроизносительных навыков у учащихся в начальной школе.

Во второй главе мы описали этапы работы над формированием слухопроизносительных навыков, раскрыли сущность понятия «упражнение» и «система упражнений». А также представили классификацию упражнений для формирования слухопроизносительных навыков, которая разделяет их на две группы: упражнения на слушание и упражнения на воспроизведение. В ходе исследования мы выяснили, что особенно эффективным упражнением для постановки, поддержания и совершенствования произношения учащихся при проведении фонетической зарядки.

В нашем исследовании мы опирались на работы таких известных ученых, как, В.В. Бужинский, Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, Е.Н. Соловова и другие.

Изучение теоретических основ формирования слухопроизносительных навыков на уроках английского языка в начальной школе и анализ системы упражнений, использующихся для формирования слухопроизносительных навыков, позволяет нам иметь полное представление о формировании слухопроизносительных навыков на уроках английского языка в начальной школе посредством упражнений на слушание и воспроизведение и дает возможность самостоятельно подбирать упражнения и грамотно использовать их на уроках.

В дипломной работе мы планируем создать сборник упражнений на слушание и воспроизведение для формирования слухопроизносительных навыков учащихся в начальной школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апетян, М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника: [Электронный ресурс] // Молодой ученый. URL: <http://moluch.ru/archive/73/12457/> (Дата обращения: 04.11.2019)
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б.В. Беляев. – 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2005. – 229 с.
3. Белая, Н. Н. Роль фонетической зарядки на уроках английского языка: [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2017. — №15. URL: <https://moluch.ru/archive/149/41516/> (Дата обращения: 07.12.2019).
4. Бернштейн, С.И. Вопросы обучения произношению [Текст] / С.И.Бернштейн // Вопросы фонетики и обучение произношению: сборник научных статей – Москва, 2005. – С. 5-49.
5. Бужинский, В. В. Функциональный подход к обучению английскому произношению [Текст] / В.В. Бужинский, Р.А. Старикова. – Москва: Дрофа, 2005. – 153 с.
6. Васильев, В.А. Обучение английскому произношению в средней школе [Текст] / В.А.Васильев – Москва: Просвещение, 2009. – 142 с.
7. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие [Текст] / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез – 3-е издание, стер. – Москва: Издательский центр Академия, 2006. – 336 с.
8. Гарбуз О.В. Учебное пособие по теории и методике обучения иностранному языку: пособие для преподавателей и студентов педагогических колледжей [Текст] / О.В. Гарбуз, И.В. Курбатова. – Челябинск: 2009. – 116 с.
9. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н.И. Гез, М.В.Ляховицкий и др. – Москва: Высшая школа, 2001. – 373 с.
10. Жеребило, Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник [Текст] / Т.В. Жеребило – Назрань: Пилигрим, 2011. – 280 с.

11. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А.Зимняя. – 2-е издание – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.
12. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь [Текст] / Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский; под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. - 431 с.
13. Коробова О. В. Обучение произношению английского языка // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Международная научная конференция (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2596/> (Дата обращения: 24.11.2019).
14. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
15. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словник [Текст] / Р.К.Миньяр-Белоручев. – Москва: Стелла, 2006. - 143 с.
16. Пассов, Е.И. Формирование произносительных навыков: учебное пособие [Текст] / Е.Г. Завесова, Е.И.Пассов; под редакцией Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с.
17. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Г.В.Рогова. – Москва: Просвещение, 2001. – 164 с.
18. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е.Н. Соловова. – Москва: Просвещение, 2002. – 239 с.
19. Сорокина, И.Г. Теория речевой компетенции. Формирование слухо-произносительных навыков у студентов-иностранцев на начальном и среднем этапах обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / И.Г. Сорокина. – Москва, 2005. – 26с.
20. Судник, Г.В. Фонетические сказки: [Электронный ресурс]. 2002-2006. URL: <https://infourok.ru/foneticheskie-skazki-po-angliyskomu-yaziku-dlya-doshkolnikov-1688963.html> (Дата обращения: 22.11.2019).
21. Трубецкой, Н.С. Основы фонологии [Текст] / Н.С.Трубецкой. –

Москва: Высшая школа, 2010. – 372 с.

22. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 № 373 (действующая редакция, 2019). – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=193503&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.49371032142812443#0> (Дата обращения: 22.06.2018).

23. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и общеобразовательной школе [Текст] / под редакцией В.М. Филатова – Ростов на-Дону: Феникс, 2004. – 264 с.

24. Ходжава, З.И. Проблема навыка в психологии [Текст] / З.И.Ходжава. – Тбилиси, 2004. – 296 с.

25. Шубин, Э.П. Основные принципы методик обучения иностранным языкам [Текст] / Э.П.Шубин. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательское министерство, 2002. – 187 с.

26. Щерба, Л.В. Фонетика французского языка [Текст] / Л.В.Щерба. - 7-е издание – Москва: Высшая школа, 2003. – 308 с.

27. Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - Москва: Икар, 2009. – 448 с.