

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ С ОПОРОЙ НА
ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
Допущена к защите
Зав. кафедрой

Исполнитель:
Ильина Вероника Юрьевна,
Студентка БА-43 группы

дата

подпись

подпись

Руководитель ОПОП:

Подпись

Научный руководитель:
Мурзич Александра Николаевна
к.п.н., старший преподаватель
кафедры английской филологии и
сопоставительного языкознания

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ.....	6
1.1 Грамматический навык и его виды.....	6
1.2 Особенности формирования грамматических навыков у учащихся начальной школы с опорой на поэтический текст.....	12
1.3 Стратегии работы с поэтическими текстами с целью развития грамматических навыков.....	22
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	40
Глава 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ.....	43
2.1 Отбор поэтических текстов.....	43
2.2 Составление комплекса упражнений для развития грамматических навыков.....	48
2.3 Результаты применения составленных комплекса упражнений.....	53
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	63

ВВЕДЕНИЕ

Одной из особенностей профессии учителя английского языка является его задача не только привить своим ученикам языковые навыки, но и приобщить их к культуре англоязычных стран. С этой точки зрения поэтические тексты являются универсальным материалом. С их помощью учитель может в кратчайшие сроки расширить кругозор своих учеников, объяснить обычаи, традиции и ценности иностранной культуры, заложить фундамент лингвострановедческих знаний. Стихотворные тексты дают толчок воображению младшего школьника и помогают развивать его творческие навыки. Все это играет огромную роль при становлении социокультурной картины мира ученика.

Настоящая работа посвящена формированию грамматических навыков у учащихся младших классов с опорой на поэтические тексты, как аутентичного, так и не аутентичного характера.

Эффективность использования поэтического материала с целью формирования грамматических навыков неоспорима, но о ней мы можем говорить лишь в том случае, если преподаватель учитывает все факторы, которые способствуют ее достижению, и нейтрализует возможные помехи, которые бы могли препятствовать данному процессу.

Использование стихотворения может осуществляться с разными

учебными целями. Учащийся может обратить свое внимание как на фонетический аспект, так и на лексический, но в данной работе мы решили обратиться к грамматической стороне поэтических произведений. Причиной данному решению послужила практическая эффективность использования поэзии в целях формирования грамматических навыков. Другую причину мы обнаружили в необходимости приобщать изучающих английский язык к языковой культуре его носителей, которая может быть частично освоена через наблюдение за различными способами выражения мысли и за использованием различных грамматических конструкций в поэтических текстах.

Актуальность выбранной нами темы обусловлена широким использованием поэтического материала при формировании речевых навыков учащихся младшей школы. На сегодняшний день желающие могут обнаружить немалое количество учебников и пособий, содержащих поэтические произведения с предлагающимися заданиями на отработку определенных речевых навыков. Данный вид работы обладает потенциалом и может быть использован не только в рамках школьной программы, но и при индивидуальном и самостоятельном видах работы.

Объектом нашего исследования является формирование грамматических навыков учащихся начальной школы.

Предметом исследования стали поэтические тексты как аутентичного, так и не аутентичного характера, рекомендованные к прочтению ученикам возраста младшей школы, как средство формирования грамматических навыков.

Цель нашей работы заключается в систематизации теоретических знаний, составлении и апробации комплекса упражнений с опорой на выбранные поэтические тексты и выявлении его эффективности.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

- 1) Ознакомиться с особенностями формирования грамматических навыков у учащихся начальной школы;

- 2) Раскрыть следующие понятия: «грамматический навык», «поэтический текст»;
- 3) Перечислить приемы работы с поэтическим текстом в целях формирования грамматических навыков;
- 4) Осуществить отбор поэтических текстов, с опорой на изученные принципы;
- 5) Создать комплекс упражнений для работы с выбранными текстами;
- 6) Определить уровень эффективности составленного комплекса упражнений.

В процессе работы были использованы следующие **методы исследования**: анализ и систематизация методической и психолого-педагогической литературы, наблюдение, моделирование, тестирование, эксперимент. **Материальной базой исследования** являются методическая литература, научные статьи, сборники поэтических произведений, интернет ресурсы, упражнения подготовительного и тренировочного этапов для формирования грамматических навыков.

Практическая значимость заключается в составлении комплекса упражнений по темам «Present Simple», «Present Continuous», «there'/there're» с опорой на выбранные поэтические тексты и выявление степени его эффективности при работе с группой учеников и индивидуально.

Теоретическая значимость данного исследования включает в себя систематизацию изученного материала о психофизиологических особенностях младших школьников, принципах отбора поэтических текстов для учебных целей, а также о приемах работы с ними.

В соответствии с целями и задачами исследования была определена следующая **структура работы**: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

1.1 Грамматический навык и его виды

На современных уроках английского языка в школе учителя продолжают уделять огромную часть своего внимания такому разделу языка, как грамматика. Причина заключается в том, что грамматические навыки играют важную роль при формировании языковой компетенции. Также стоит отметить, что грамматический навык является одним из основополагающих аспектов речевых умений письма, говорения, аудирования и чтения [Азимов 2009: 149].

Британский методист С. Торнбери привел несколько аргументов, доказывающих, что это действительно так. На начальном этапе изучения иностранного языка ученик нуждается в системе, ведь возможности его памяти ограничены, и он не способен запомнить сразу все явления языка. Однако, грамматика представляет собой строительный материал языка, т.е. упорядоченное описание грамматических закономерностей, которые способствуют дальнейшему развитию навыков. Грамматика направлена на передачу мельчайших нюансов мысли, избавляя фразу от неточностей и

двусмысленности.

С. Торнбери также упоминает «языковую окаменелость», которая возникает в случае, если человек в своем языковом прогрессе достигает максимума и не способен развивать свои навыки и умения дальше. Методисты отмечают, что данному процессу подвержены люди, которые не развивают свои грамматические навыки. Ведь грамматические правила иностранного языка учат по-новому обрабатывать поступающую информацию, по-новому оформлять свои собственные мысли. На начальном этапе формирования грамматических навыков этот процесс должен происходить осознанно, чтобы ученик замечал то, что изученные ранее грамматические явления английского языка находят свое место в его речи [GPA 1999: 71].

В период начала изучения иностранного языка у ученика может возникнуть страх перед новой необъятной языковой системой, которая включает в себя, казалось бы, неограниченное количество лексических единиц. Однако, грамматика имеет свои пределы, поэтому система языка, которая усваивается учеником через грамматические правила носит более доступный характер [Thornbury 1999: 123].

Методическая литература предлагает разнообразные понятия грамматических навыков. Например, Е. И. Пассов представил грамматический навык, как «способность говорящего выбирать модель, адекватную речевой задаче и оформлять ее соответственно нормам данного языка» [Пассов 1991: 112]. Также методистом были выделены несколько составляющих данного вида навыка. Во-первых, составляющая навыка выбора структуры, т.е. его функциональная сторона. Во-вторых, составляющая навыка оформления структуры, т.е. его формальная сторона. Следует заметить, что функциональная сторона грамматического навыка отвечает за способность учащегося учитывать экстралингвистические факторы при выборе наиболее подходящей грамматической структуры для конкретной языковой ситуации [Колесникова 2001: 174]. В данном случае,

мы можем привести в пример возраст собеседника, его настроение, характер отношений между говорящими и т.д. В свою очередь формальная сторона грамматического навыка отвечает за способность учащегося учитывать лингвистические факторы при осуществлении коммуникативного акта. Лингвистические факторы могут включать в себя грамотное использование системы времен глагола, множественного числа имени существительного и т.д.

Стоит отметить, что успешное усвоение грамматических навыков напрямую зависит от уровня владения лексическим материалом. Взаимосвязь между этими двумя разделами языка легко можно проследить в следующем примере: ученик, успешно владеющий лексическим материалом, сможет более качественно и в более краткие сроки освоить те или иные грамматические единицы, нежели ученик, который с трудом использует лексический материал, ведь последнему приходится строить новый уровень знаний на довольно шатком фундаменте [Ситнов 2005: 40].

В свою очередь А. Ю. Горчев называет грамматический навык «приобретенной способностью к категоризации чувственного опыта индивида, т.е. соотносением речевого замысла с системой грамматических значений» [Горчев 1968: 76]. Выбор наилучшего способа грамматического значения, т.е. выбор парадигмы слова, должен быть организован соответственно правилам данного языка.

Я. М. Колкер утверждал, что грамматические навыки существуют как на речевом, так и на языковом уровнях и обладают определенным набором характеристик, которые необходимо учитывать, при обучении школьником английскому языку [Колкер 2001: 173].

Речевой грамматический навык - это автоматизированное употребление грамматических явлений на основе грамматического чувства. Грамматический навык этого уровня начинает развиваться задолго до навыков языкового уровня. Владения речевым грамматическим навыком не гарантирует совершенство речи ученика.

Речевой грамматический навык обладает совокупностью характеристик. Во-первых, дискретность, т.е. прерывность. Данное свойство является показателем нестабильности усвоенного грамматического материала, его отрывистостью. Например, ученик может дословно повторить выученное грамматическое правило из учебника, привести свой собственный пример к выученному правилу, но при выполнении упражнений или при формулировании устного высказывания допускать ошибки. Второй характеристикой речевого грамматического навыка можно назвать ситуативность. Под ситуативностью в данном случае следует понимать заданные учителем речевые параметры, т.е. четко сформулированная речевая задача, а также средства для ее решения. В этом подходе активно используются имитативные условно-коммуникативные и подстановочные условно-коммуникативные упражнения [Пассов 1989: 105].

Имитативные условно-коммуникативные упражнения включают в себя упражнения, при выполнении которых ученики будут использовать ранее услышанные фразы и слова учителя или диктора, при этом не изменяя их грамматическую структуру.

Подстановочные условно-коммуникативные упражнения также предполагают наличие определенной грамматической структуры, лексическое содержание которой может меняться учеником, но при этом грамматический состав предложения остается неизменным.

В качестве третьей характеристики речевого грамматического навыка можно назвать псевдо-коммуникативность, которая также появляется при выполнении ранее представленных видов упражнений. Стоит отметить, что под псевдо-коммуникативностью мы понимаем речевую деятельность учащегося, которая была вызвана путем создания искусственных мотивов [Логинова 2003: 115].

Данный подход является ключевым в теории бихевиоризма формирования речевых грамматических навыков [Торндайк 1926: 71].

Представители данного подхода руководствовались прежде всего

убеждением о том, что изучение иностранного языка будет эффективным лишь в случае, если ученики будут механически повторять весь материал за учителем [Thorndike 2010: 159]. Однако, практическим путем было доказано, что подобный вид работы не является перспективным.

Различают несколько групп речевых грамматических навыков: продуктивные и рецептивные. Продуктивные грамматические навыки включают в себя навык отбора и употребления в речи подходящей грамматической формы и конструкции, способность объяснить правило с опорой на таблицу или схему, умение узнавать грамматические характеристики как письменных, так и устных текстов, знание перевода грамматических конструкций на родной язык [Берман 1970: 17].

Как правило, содержание продуктивной грамматики формируется на основе естественной речи носителей языка, устной или в виде печатных разговорных диалогов [Гак 2000: 614]. В данном случае ученик является активным участником диалога, он также имеет естественную потребность в коммуникации, т.е. хочет убедить в чем-то собеседника, вызвать определенную реакцию и т.д.

Рецептивные грамматические навыки - это автоматизированные действия по указанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте [Соловова 2002: 169]. В данном случае учащийся играет более пассивную роль, работая с аудиозаписью или письменным текстом.

В зависимости от вида деятельности рецептивные грамматические навыки могут быть рецептивно-активными, в случае, если ученик работает с аудиоматериалом, или же, если процесс обучения осуществляется с опорой на печатный текст. В первом случае речевой грамматический навык формируется с опорой на хорошо отработанные слухо-речемоторные образы и их значения. Во втором случае мы обращаемся к связям между зрительно-графическими образами и их значениями. Также существуют рецептивно-пассивные грамматические навыки, они включают в себя способность

ученика узнавать в печатном тексте грамматические конструкции, которые уже были изучены ранее, и понимать их значение [Пассов 2002: 44].

Я. М. Колкер также дал определение языковому грамматическому навыку: это операционные навыки, образование отдельных грамматических форм и структур, причем по правилам и вне условий речевой коммуникации [Колкер 2001: 217]. Языковые грамматические навыки активно развиваются у ученика во время обучения в средней школе. Подобное развитие происходит лишь в случае, если учащийся успешно усвоил речевые навыки на начальной ступени обучения.

Языковой грамматический навык также обладает рядом характеристик. Во-первых, дискурсивность. Данный термин подразумевает под собой отсутствие тех или иных формальных границ, свободное и креативное использование грамматических конструкций в речи учащегося. Во-вторых, неситуативность, т.е. использование одной и той же грамматической конструкции в нескольких контекстах, без привязки к определенной языковой ситуации. В-третьих, коммуникативность, т.е. ситуация, в которой речевая активность ученика обусловлена естественностью потребностью поддержать и развить или даже создать коммуникативный речевой акт [Пассов 2003: 199].

Следует понимать, что на начальном этапе обучения происходит формирование и развитие речевых грамматических навыков, поэтому необходимо подробно описать их виды.

Речевая коммуникация базируется на следующих составляющих: аудирование, чтение, говорение и письмо. Необходимость владения грамматическими навыками прослеживается в каждой из перечисленных составляющих [Розенталь 1976: 130].

Грамматические навыки говорения могут включать в себя употребление хорошо отработанных грамматических конструкций, которые соответствуют заданной коммуникативной устной ситуации. При этом речевые морфологические навыки помогают ученику использовать

подходящую форму слова, например, окончание глагола, число имени существительного, степень сравнения имени прилагательного. В то время, как синтаксические речевые навыки способствуют наиболее подходящему расположению слов в предложении, в зависимости от его типа [Конецкая 1997: 263].

В письменной речи грамматические навыки более дискурсивны по своему содержанию. Подобное можно объяснить возможностью ученика проверить и вновь проанализировать написанный им текст. В этом заключается отличительная черта письменной коммуникации. В данном виде речевой деятельности коммуникант может исправить написанное, поменять отдельные составляющие грамматических конструкций.

Также в данную классификацию можно добавить описанные ранее рецептивно-активные и рецептивно-пассивные навыки чтения и аудирования. В качестве дополнительных примеров к рецептивным навыкам чтения и аудирования можно добавить способность учащегося узнавать грамматические явления по их формальному выражению, различать похожие грамматические явления, различать функции различных частей речи в предложении, определять структуру разных типов предложений и т.д. [Бородулина 1982: 71]

Таким образом, мы определили несколько видов грамматических навыков и раскрыли их содержание, что необходимо для выбора наиболее эффективной стратегии создания комплекса упражнений для дальнейшего обучения учеников. Следует помнить, что грамматические навыки существуют на всех уровнях языка, также различают рецептивные и продуктивные грамматические навыки разница заключается том, что при формировании продуктивных навыков ученик становится полноценным участником диалога.

1.2. Особенности формирования грамматического навыка у учащихся начальной школы с опорой на поэтический текст

На совершение любого вида деятельности так или иначе оказывают влияние психо-физиологические особенности человека, индивидуальные для каждого возраста. Их можно разделить на основные группы: анатомо-физиологические, психологические, педагогические и физические. Успешная работа педагога напрямую зависит от того, насколько тщательно он сможет учесть процессы, происходящие в организме человека при его возрастном развитии.

Период младшего школьного возраста отличается тем, что он наиболее благоприятен для изучения иностранного языка. Еще не утративший свою гибкость механизм усвоения знаковых систем, имитационные способности, естественная любознательность ребенка и его тяга к познанию являются основными факторами, которые располагают обучающегося младшего школьного возраста к подобному виду деятельности [Беляев 1965: 119].

По мнению Е. Н. Костаревой, социальная ситуация, в которой развивается ребенок также играет одну из ключевых ролей и определяет дальнейший его рост, как личности. Благоприятный вариант содержания социальной ситуации для младшего школьника она раскрывает следующим образом: ребенок открывает для себя новый вид деятельности, а именно учебную деятельность; круг социальных обязанностей ребенка значительно расширяется, более того, другие представители общества начинают выражать свою оценку их выполнения, а у самого ребенка возникает потребность в том, чтобы его оценили [Костарева 2007: 112].

Таким образом, ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность, в зависимости от которой продолжают развиваться другие виды деятельности, процессы психики и отдельные личностные свойства обучающегося. Следует брать во внимание то, что большая часть познавательных процессов приобретает осознанный характер. Данные изменения позволяют ученику сознательно двигаться к

намеченным целям, которые в свою очередь зависимы от новых, только начинающих формироваться потребностей в игровой деятельности, в движениях, в новых впечатлениях, в самооценке, в познании, в признании и одобрении значимых взрослых, потребностей в новых дружеских контактах со сверстниками [Рогов 1999: 327].

Примером осознанной языковой деятельности на начальном этапе может послужить ситуация, в которой ученик, собирая воедино уже изученный грамматический материал, пытается построить высказывание, чтобы удовлетворить одну из речевых потребностей. Зачастую обучающиеся механически запоминают отдельные грамматические конструкции с ограниченным количеством лексических единиц, что в дальнейшем затруднит их использование в речи, но, тем не менее, если создать у ученика потребность высказаться, адекватно соизмерив его возможности, то можно добиться удовлетворительного результата.

В этой ситуации, однако, может проявиться и своеобразная самостоятельность ребенка, ведь, усвоенные грамматические конструкции могут быть использованы не только в устной речи, но и в письменной.

В период младшего школьного возраста начинает интенсивно развиваться память. Более того, подобное развитие двойственно. Это выражается в том, что процесс логического, смыслового запоминания становится более значимым, а ученик начинает контролировать свою память и процессы, связанные с ней. Однако, это происходит постепенно, например, в первом и втором классах у учеников преобладают наглядно-образная и механическая память [Артёмов 1969: 120].

Обучающиеся данного возраста с легкостью могут запомнить изображение, схему, даты, однако едва ли усвоят с первого раза объяснение теоретического понятия. Несмотря на то, что механический способ запоминания привычен, ученик понимает, что требуется новый подход для того, например, чтобы выучить правило или длинное стихотворение. Приходит осознание того, что недостаточно все вы зубрить, необходимо

понять. Механическое запоминание характеризуется ассоциативными связями, которые обучающийся не всегда способен воссоздать [Столяренко 2001: 113]. В такие моменты требуется логическое осмысление материала.

Работа со стихотворным произведением не всегда относится к подобным случаям, ведь многое зависит от размера стихотворения, его тематики, содержащихся в нем грамматических конструкций и лексических единиц и т.д. Учителю необходимо верно рассчитать все факторы, которые бы смогли повлиять на процесс осмысления или запоминания информации. Зачастую перед учеником ставят задачу: выучить стихотворение, размером в шесть строк. Обучающийся тратит на выполнение данной задачи несколько часов в день, но в итоге результат оказывается неудовлетворительным. С одной стороны, можно подумать, что ученик недостаточно времени потратил на подготовку, но, с другой стороны, причиной отсутствия успеха можно назвать недостаточный уровень понимания материала, недостаточность логических связей в структуре текста.

Аутентичность поэтического текста считается быстрым проводником к иноязычной культуре, ключом к пониманию менталитета и т.д. Однако не всегда ученик готов увидеть глубину содержания поэтического текста, его может отвлекать большой объем или присутствие хотя бы нескольких незнакомых слов. Учителю также следует брать во внимание отличительные характеристики восприятия детей младшего школьного возраста. Восприятие младшего школьника отличается малой дифференцированностью, что не позволяет им отличать похожие по начертанию или произношению буквы и слова. Подобное явление можно объяснить слабостью аналитических функций в процессе восприятия поступающего материала [Зимняя 2000: 241]. Еще одной отличительной чертой восприятия младшего школьника мы можем назвать ярко выраженную эмоциональность. Подобную особенность процесса восприятия возможно наблюдать в ситуации, когда ребенок младшего возраста запоминает сначала те предметы, которые спровоцировали эмоциональный отклик. Стоит заметить, что положительные

эмоции содействуют более эффективному запоминанию получаемой информации. Поскольку изучение языка является процессом, требующим постоянного запоминания нового материала, ученику необходимо совершенствовать такие виды памяти, как долговременную и оперативную, чтобы в дальнейшем максимально облегчить свою деятельность. Задача учителя состоит в создании максимально комфортной эмоциональной атмосферы в классе [Зимняя 1991: 78].

Л. А. Цветкова отмечает, что необходимо максимально смягчить первый этап знакомства с новой знаковой системой. В качестве примера одного из способов смягчения стресса она приводит работу с компьютерными программами. Данный вид работы на сегодняшний день знаком не только детям школьного возраста, но и дошкольникам. Л. А. Цветкова полагает, что ученик, связывая уже привычную работу с компьютером и незнакомый язык, не будет испытывать стресс, но с готовностью будет запоминать поступающий материал [Цветкова 2002: 13].

Другим способом создания благоприятной среды на уроке является игра. Как правило, наиболее популярны игры, в которых перед учениками ставят задачу разыграть постановочно-игровую сценку, придерживаясь какого-либо сценария [Савченко 1992: 13]. Это позволяет обучающимся попробовать себя в разных социальных ролях, расширить свой социальный опыт. В процессе протекания подобного рода деятельности учитель в первую очередь должен соизмерять готовность и способность обучающихся употреблять иностранный язык в целях общения. Чтобы достигнуть успеха и поставленных на уроках целей, речевые возможности учеников должны удовлетворять большую часть их речевых потребностей. Поэтому необходимо правильно сформировать грамматические навыки у школьников младшего возраста, чтобы позволить речевым возможностям поспевать за растущими речевыми потребностями.

Педагог получает отличную возможность построить урок английского языка так, чтобы удовлетворить большую часть перечисленных ранее как

социальных, так и языковых потребностей. Например, дабы упрочить дружеские контакты учеников, учитель может предложить им работать по группам, чтобы вместе наблюдать какое-либо языковое явление или разыграть различные сценки. Именно подобного рода деятельность позволяет утверждать, что изучение иностранного языка способствует лучшей коммуникативно-психологической адаптации младших школьников, преодолению возможных психологических барьеров [Гез 1982: 167].

Следует отметить, что, работая непосредственно с младшими школьниками, учитель иностранного языка должен обладать умением выражения своих мыслей в многообразных языковых формах, более того, превосходно владеть методическими приемами обучения. А так как интерес младшего школьника к игровому процессу имеет место быть, учитель должен быть знаком с особенностями «организации игровых методов обучения (игры предметной, ролевой, сюжетно-ролевой с правилами, по Д. Б. Эльконину)» [Опойкова 2005: 17].

Помимо благоприятной эмоциональной атмосферы игра способствует развитию воображения, что является немаловажным фактором в развитии психики. Воображение – двигатель психики, а также хороший помощник в усвоении учебного материала. В дошкольном возрасте образы, создаваемые воображением ребенка, могут значительно противоречить реальности, но уже в начале школьного процесса обучения с данным свойством психики происходят значительные изменения. Происходящие изменения формируют воображение таким образом, чтобы соответствовать запросам учебной деятельности. По причине того, что у младших школьников развита наглядно-образная память, им необходимо использовать свое воображения для полноценного усвоения поступающей информации [Мухина 2002: 113].

Помимо игры для создания благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке учитель может использовать аутентичные поэтические тексты, обеспечивающие эмоциональный отклик обучающихся. Подобный материал позволяет воображению ученика создавать яркие образы с опорой на

отдельные грамматические конструкции, в дальнейшем выстраивая их в логический ряд, соответствующий содержанию поэтического произведения. После неосознанно проделанной работы ученику не составит труда выучить стихотворение наизусть и в дальнейшем воспроизводить не только целиком его содержание, но и отдельные его части, что значительно поможет расширить активный словарный запас.

Многие ученики, которые только начинают включаться в процесс получения знаний, ожидают множество открытий от учителя и от школы, и чтобы верно оправдать эти ожидания учитель должен в совершенстве владеть всем необходимым учебным материалом. В данном случае поэтические тексты могут разнообразить учебную информацию. Помимо создания комфортной психологической обстановки в классе, работа с подобным материалом поднимает мотивационный уровень обучающихся, удерживая их внимание на основной идее стихотворения.

Всем известно, что процесс изучения языка является двухсторонним процессом. Это значит, что не только учитель и не только ученики должны проявлять инициативу в передаче и получении знаний. Это значит, что должна происходить совместная работа, которую, однако, сложно наладить в случае, если между ее участниками отсутствует психологический контакт. Самым подходящим способом его установления можно назвать взаимовыгодный эмоциональный обмен, который может быть осуществлен во время работы над поэтическим текстом, ведь одной из отличительных черт поэзии является глубокая эмоциональность, которая позволяет вызвать у обучающихся ответный отклик.

Умелое использование поэтического материала в начале урока позволит учителю максимально заинтересовать учеников и удерживать их внимание на протяжении долгого времени. Более того, с помощью поэтических текстов можно создать серию уроков, что заметно облегчит учителю планирование первой части урока. Ведь зачастую процесс отбора подходящего тематике и структуре урока материала занимает

продолжительное время.

Стоит также заметить, что не только подготовка информации к уроку вызывает затруднения, но также и стресс, который испытывается многими учениками в начале урока, когда вместо использования родного языка они должны прибегнуть к средствам иностранного языка для выражения своих мыслей. В данном случае учитель должен создать условия, которые бы вызвали потребность учеников изъясняться на английском языке.

Изучив научную литературу, в которой использование поэтических текстов рассматривается с психологической точки зрения [Талызина 1999: 78], мы пришли к выводу, что данный материал обладает рядом особенностей, которые могут рассматриваться как преимущества, т.к. способствуют развитию основных психических свойств ребенка и отвечают требованиям, которые предъявляет ФГОС к формированию грамматических навыков учащихся начальной школы [ФГОС 2009].

Прежде чем перейти к перечислению положительного эффекта использования поэтических текстов, следует рассмотреть планируемые результаты, четко прописанные в Федеральном государственном образовательном стандарте. В соответствии с этими результатами, обучающиеся смогут использовать иностранный язык в качестве средства межкультурного общения, более того, иностранный язык становится новым инструментом в познании окружающего мира.

Благодаря знанию иностранного языка учащиеся получают возможность знакомиться с культурами других народов. Стоит также отметить, что по мере изучения данного предмета у учащегося появляется личностный смысл овладения языком.

На начальной ступени обучения происходит приобретение навыков общения с носителями языка в устной или письменной форме, формирование навыка общения происходит в соответствии с речевыми возможностями учащихся и их потребностями.

Через общение происходит освоение правил речевого и неречевого

поведения, что играет большую роль в формировании отношения к носителям, которое должно носить дружелюбный и толерантный характер. Как правило, на начальной ступени обучения все это происходит за счет активного знакомства учеников с образом жизни детей своего возраста в зарубежных странах. Не только носители языка могут стать источником полезной информации для формирования у учащихся необходимого отношения, но и образцы детской художественной литературы.

Одним из компонентов процесса изучения иностранного языка является грамматический компонент. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования также указаны положения, которым учащийся должен научиться к концу программы начального образования, а именно, ученик должен научиться узнавать в тексте, устного и письменного вида, те грамматические конструкции, которые он уже изучил [ФГОС 2009].

Учащийся будет знаком с различными категориями языка и будет уметь использовать их в речи. Разнообразие речи учащегося начальной школы будет включать в себя умение использовать основные коммуникативные типы предложений, общие и специальные вопросы. Младший школьник будет знать порядок слов в предложении, некоторые модальные глаголы, обороты *there's / there're*.

Выпускники начальной школы также научатся восстанавливать текст в соответствии с решаемой учебной задачей, а именно пересказывать какую-либо информацию или, при выполнении упражнений, где необходимо заполнить пропуски, вписывать пропущенные данные в указанные места.

Выпускник начальной школы получит возможность научиться узнавать простые словообразовательные элементы и опираться на языковую догадку в процессе чтения и аудирования, это значит, что выпускник начальной школы сможет благодаря узнаванию отдельных частей слова понимать, к какой части речи оно принадлежит, соответственно, он сможет догадаться о значении слова или о переводе, а также о его функциях в предложении

[Опойкова 2005: 29].

Ситуации, где работает языковая догадка, знакомы всем учащимся, к таким ситуациям можно отнести то, когда ученик сталкивается с каким-либо интернациональным словом или то, когда из контекста значение слова также можно угадать.

Таким образом, посредством ознакомления с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, учитель сможет получить в доступном виде те примерные результаты учебной деятельности, которые необходимо будет достигнуть ученику. Принимая во внимание перечисленные примерные результаты, сформулированные в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, педагог сможет разумно использовать поэтические материалы, которые позволяют осуществить множество задач на уроке, значительно экономя время, но при этом обогащая знания обучающихся, знакомя их с новыми грамматическими конструкциями, которые в дальнейшем ученик сможет употреблять в своей речи.

Особенности поэтического текста, которые приводят к эффективному усвоению языкового материала и плодотворной работе, заключаются в следующем: поэтические тексты, в том числе рифмовки и песни, способствуют повышению уровня мотивации за счет того, что носят развлекательный характер; также они способствуют развитию таких важных психических свойств, как воображение и память, ведь большинство поэтических текстов, предназначенных для школьников младших классов содержат яркие и увлекательные образы, так или иначе вызывающие эмоциональный отклик учащихся.

Другими особенностями стихотворного текста являются рифма и ритм, которые прослеживаются на протяжении всего текста, что также способствует лучшему запоминанию текста и отдельных грамматических единиц. В случае, когда слова рифмуются между собой, оставаясь так или

иначе похожими по звучанию, у обучающегося пропадают страх и сомнения перед незнакомым словом, ведь он сможет прочесть незнакомое или малознакомое ему слово, а значит и запомнить перевод в дальнейшем не составит большого труда. За счет рифм также создается ряд ассоциаций, важных для развития наглядно-образного мышления и памяти. Через запоминание порядка слов в предложении, запоминаются основные конструкции языка.

Следующую особенность, положительно сказывающуюся на усвоении учебной информации обучающимися, выделила И. А. Зимняя [Зимняя 1991: 137]. Она утверждает, что тот способ, которым в поэтических текстах представлен язык, знакомит учеников с многообразием языковых средств, а также с различными формулировками мыслей. В подобной структуре прослеживается целевая направленность и упорядоченность. Именно это является причиной эффективного обучения грамматике младших школьников.

Положительное влияние на развитие ученика также оказывает интерес, который может быть вызван стихотворным произведением. Учитель может обратить внимание учеников на автора и другие его произведения, таким образом расширяя интерес обучающихся и позволяя им выйти в своих открытиях за рамки школьной программы.

Важным фактором в процессе ознакомления служит последовательность работы со стихотворными произведениями. Правильно подобранный тренировочный материал, который может быть предложен ученикам, также играет значимую роль, ведь через него ученики будут тренировать и усваивать грамматические конструкции. Помимо психофизиологических особенностей младших школьников для успешного использования поэтического материала при формировании грамматических навыков учителю необходимо знать принципы формирования подобного вида навыков, а также критерии и принципы отбора аутентичных поэтических текстов и эффективные приемы работы с ними.

1.3 Стратегии работы с поэтическими текстами с целью развития грамматических навыков

Традиционно существует несколько подходов и методов формирования грамматических навыков. Так или иначе, некоторые стадии их формирования являются универсальными для любого метода. Например, восприятие модели, которое происходит при работе с аудиозаписью или же при взаимодействии с учителем, далее имитация этой модели, т.е. точное ее повторение в своей речи. После неоднократного повторения в своей речи услышанной грамматической конструкции ученик может произвести перестановку лексических единиц, таким образом преобразовав смысл конструкции. Далее учащийся способен осуществить полную трансформацию конструкции, например, из двух простых предложений составить сложное, из повествовательного предложения сформулировать отрицательное или вопросительное [Львов 1988: 297].

Необходимо добавить, что все методы базируются на одном важном принципе, принципе сознательности, поэтому необходимо помочь ученику проследить взаимосвязь между теоретическими аспектами грамматического строя английского языка и их практическим использованием. Данный процесс может не всегда носить успешный характер, ведь многие ученики озадачены наличием правил, которые отсутствуют в их родном языке, или же отсутствием имеющихся в их родном языке грамматических конструкций.

Становится понятным, что на начальном этапе изучения английского языка основной трудностью и источником непонимания выступает межъязыковая и внутриязыковая интерференция. Это лишь доказывает то, что учителю необходимо помогать ученикам находить сходства и различия между языками, упорядочивая их, структурируя, чтобы избежать дальнейшего непонимания [Поршнева 2008: 37].

Е. И. Пассов выделяет следующие этапы формирования

грамматического навыка: восприятие структуры происходит во время ее презентации, которая осуществляется в целях естественной коммуникации; имитация, т.е. формирование механизма аналогии в образовании грамматических форм; подстановка, с помощью которой происходит развитие навыка оформления; трансформация, которая помогает закрепить навык оформления грамматической модели, а также способствует зарождению самостоятельного вызова структуры; целенаправленное изолированное употребление; переключение, т.е. формирование механизма выбора и сверхфразового упреждения [Пассов 1989: 86].

Более упрощенная модель формирования грамматических навыков может быть представлена следующим образом: презентация материала, практика этого материала и самостоятельное использование материала в речи. Эти этапы работы лежат в основе двух подходов формирования грамматических навыков.

Первый подход, который активно используется при формировании грамматических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку, имплицитный. Данный подход базируется на лексических навыках ученика. Он состоит из коммуникативного и структурного методов.

Структурный метод зачастую связывают с именем Х. Пальмера, который в 1916 году опубликовал первые подстановочные таблицы [Brown 2001: 378]. Упражнений этого метода направлены на тренировку структурных языковых форм и могут включать в себя следующие виды деятельности: прослушивание определенных грамматических моделей, их многократное проговаривание, использование этих моделей при выполнении упражнений по принципу вопрос-ответ, составление кратких диалогов с использованием отрабатываемых грамматических конструкций.

Методистам удалось выявить плюсы и минусы данного метода. Его главным преимуществом называют тщательную отработку грамматических моделей, что способствует мгновенному их узнаванию в будущем, и такой же мгновенной реакции на них. Это объясняется тем, что грамматическая

модель прочно фиксируется в памяти ученика в виде неделимой, целостной единицы. В качестве недостатков выделяют однообразность работы, что приводит к потере интереса со стороны учеников, более того отрабатываемые грамматические конструкции, как правило, не обладают исключительной коммуникативной ценностью.

В свою очередь коммуникативный метод, который также используется при имплицитном подходе, создает тесную взаимосвязь между грамматическим и лексическим материалом. Первичное ознакомление с материалом, как правило, происходит с использованием аудиозаписи на определенную тему (семья, отдых, школа, знакомство и т.д.), таким образом устанавливается прочная ассоциативная связь между лексическими единицами и грамматическими конструкциями. На этапе тренировки данного подхода учитель исключает бездумную механическую деятельность, ставится определенная речевая задача, которую ученики могут решить, используя прослушанные тексты. Для упрочения ассоциативных связей упражнение может осуществляться под музыку, или же учитель может попросить произнести ту или иную фразу с определенной интонацией, подкрепляя эффект жестом или мимикой. Также на этапе тренировки происходит формирование системного восприятия той или иной речевой ситуации, сюда можно включить упражнения на распределение фраз по смыслу или на соотнесение утверждения и адекватной реакции на него. Также на этом этапе учитель должен показать, что отрабатываемые конструкции могут встречаться в разных контекстах. Это поможет расширить ассоциативные связи, которые установились ранее.

К преимуществам данного подхода относят более высокий уровень мотивации учащихся, речевая направленность их деятельности и расширенный контекст отрабатываемых конструкций. Однако, существуют и недостатки данного метода, а именно, продолжительность по времени, тщательная подготовка со стороны учителя, т.к. подбор необходимых аудиозаписей или текстов может занять продолжительное время [Breen 1985:

39].

Следующий подход по формированию грамматических навыков также включает в себя два метода: дедуктивный и индуктивный.

Дедуктивный метод предполагает постоянное движение от общего к частному, т.е. от теоретического аспекта грамматики к практическому. Таким образом, первичное ознакомление осуществляется за счет изучения самого грамматического правила. На этапе тренировки ученикам может быть предложено упражнение по поиску того или иного грамматического явления в тексте, объяснение его формы и т.д. Затем осуществляются упражнения на подстановку, т.е. повторение той же грамматической конструкции с использованием других лексических единиц по представленному образцу. После этого осуществляется переход на упражнения по трансформации грамматической конструкции, как правило, формулировки могут быть следующими: перефразируй предложение, раскрой скобки, заполни пропуски с помощью нужной формы слова и т.д.

В качестве преимуществ данного метода выделяют наличие сознательности учеников в осуществлении подобного рода деятельности, научный характер осуществляемой деятельности, развитие самостоятельности учащихся в их учебной деятельности, а также формирование метапредметных навыков.

К недостаткам данного метода приписывают сложности в понимании терминологии, которая содержится в грамматических правилах английского языка.

Второй составляющей эксплицитного подхода является индуктивный метод. Основной принцип индуктивного метода заключается в движении от частного к общему, т.е. от совокупности грамматических явлений к упорядоченным правилам.

Упражнения для данного метода могут быть представлены в следующем порядке: ученикам предлагают ознакомиться с текстом, который содержит в себе частое употребление тренируемой грамматической модели,

после чего они пытаются вывести закономерности употребления грамматической конструкции и в итоге формулируют основное правило. Далее учитель дополняет сформулированное учениками правило, разъясняя те или иные нюансы. Для дальнейшей тренировки также используются упражнения на подстановку и трансформацию или на перевод.

Индуктивный метод обеспечивает реализацию принципа проблемного обучения, что способствует развитию самостоятельности учащихся, их языковой догадке и наблюдательным качествам. Данный вид деятельности также обеспечивает более эффективное запоминание тренируемого материала.

Однако, продолжительность выполняемых действий является значительным минусом в условиях современной школы. Индуктивный метод не может применяться по отношению ко всем грамматическим явлениям. Более того, в случае неверно сформулированного правила появляется вероятность, что в дальнейшем ученики будут совершать ошибки, запомнив неверное значение той или иной грамматической модели [Витлин 2000: 17].

Методисты советуют применять индуктивный метод при обучении детей младших классов. Данный метод способствует формированию языковой догадки, что необходимо для младших школьников. Также при формулировании правила и его корректировке ученики избегают употребление грамматических терминов, которые бы вызвали у них затруднения.

В современной методике преподавания иностранных языков также выделяют коммуникативный подход формирования грамматических навыков. Отличительной чертой данного подхода стало обучение грамматике на функциональной и коммуникативной основе [Петруль 2014: 48].

В данном случае нам не следует брать во внимание формальную составляющую грамматических навыков, но следует воспринимать грамматические явления как способы выражения мысли в рамках коммуникативного акта. От учителя требуется демонстрация

коммуникативной ситуации, в которой бы функционально-коммуникативная составляющая грамматической единицы прослеживалась наиболее ясно. Трудность заключается в подборе необходимого материала, который бы отражал естественную коммуникативную обстановку.

Для повышения мотивации в классе будет полезным чередовать речевые, языковые и коммуникативные виды упражнений, которые бы предполагали творческую основу выполнения речевой задачи или же осуществляли принцип проблемности [Скалкин 1992: 48].

На этапе ознакомления с грамматическим материалом коммуникативный подход предлагает такие виды упражнений, которые отвечают за презентацию и объяснение материала, за его механическое повторение. Формулировка таких заданий может быть следующей: выпишите словосочетания с личными местоимениями, выпишите предложения с глаголами в форме Past Continuous, составьте предложение с помощью таблицы, отреагируйте на высказывание по образцу, составьте диалог по образцу и т.д.

Этап тренировки предполагает наличие условно-речевых упражнений (прослушайте аудиозапись и объясните, почему...; заполните пропуски в представленном тексте), некоммунитивных тренировочных заданий (замените выделенное слово синонимом; заполните пропуски подходящей формой глагола). Далее во время речевой практики используются упражнения, предполагающие конкретную коммуникативную ситуацию, например, поход в кино, интервью с актером и т.д.

Приведенные в пример упражнения могут быть использованы при работе с поэтическими текстами с целью формирования грамматических навыков. Существует множество приемов и стратегий работы с поэтическими текстами. Они были созданы для того, чтобы позволить и учителю, и ученику достигнуть желаемого результата в короткие сроки и с минимальным количеством допускаемых ошибок.

Перечисленные подходы и методы ложатся в основу стратегий

формирования грамматических навыков с использованием поэтических текстов. В процессе применения стратегий учителем должны быть учтены все факторы, которые будут так или иначе влиять на работу с учениками: успеваемость, мотивация, наличие учебного материала в необходимом объеме, понимание презентуемого материала и т.д. В случае, если того требует ситуация, учитель может отказаться от использования некоторых методов, заменив их другими, также по усмотрению учителя может распределяться время для работы на этапах. Возможно, в некоторых случаях будет целесообразнее продлить начальные этапы работы со стихотворением, но в других случаях, если ученики достаточно готовы к восприятию, следует наоборот сократить количество времени для работы на начальных этапах.

Мы подробно рассмотрели стратегию работы с поэтическим текстом, которую предлагает в своих трудах Т. П. Рачок [Рачок 1999: 14]. В данном случае необходимо соблюдать поэтапность выполнения действий, совершаемых по отношению к стихотворному тексту.

В первую очередь учитель должен создать условия для максимального понимания содержания поэтического текста, иначе невозможной окажется демонстрация мысли автора, его идеи. Другой причиной необходимости минимизирования лингвистических трудностей является уровень мотивации обучающихся. Облегчить процесс восприятия новых грамматических явлений можно множеством способов. Самый простой из них и наиболее доступный – выведение схемы на доску.

Затем следует осуществить этап первичного прослушивания. Процесс аудирования на этом этапе может происходить с опорой на текст. Желательно сопроводить текущий этап с упражнениями, которые бы активировали творческий потенциал обучающегося. Упражнения могут быть направлены на создание названия поэтического стихотворения или же на заполнение пропусков в самом тексте.

После проделанной работы следует предложить обучающимся самостоятельно прочитать стихотворение, чтобы позволить им

индивидуально проникнуться атмосферой поэтического произведения. Упражнения данного этапа могут включать в себя частичный перевод материала. Последующая проверка понимания текста должна сочетаться с заданиями, которые направлены на развитие воображения младшего школьника. Возможны варианты заданий, в которых необходимо придумать собственную концовку сюжета или же додумать детали внешности персонажей и т.д.

Цель следующего этапа заключается в выразительном чтении. Для достижения наиболее высоких результатов можно использовать различные упражнения в качестве тренировки. Например, совместный разбор определенной части стихотворения.

Затем учитель может предоставить обучающимся возможность выучить стихотворение наизусть, используя при этом различные техники заучивания материала. Ученики могут повторять текст построчно, заучивая наизусть, могут читать его частями, пытаясь затем осмысленно восстановить логическую последовательность событий. Учитель также может читать ученикам выведенный на доску текст, при этом постепенно убирая слова. В момент, когда все слова окажутся скрыты, педагог может предложить желающим восстановить цепочку выученных фраз.

Последующий этап работы над поэтическим текстом предполагает самостоятельную домашнюю деятельность. Учитель может предложить написать собственный вариант с похожей рифмовкой, также возможен вариант написания перевода поэтического текста в стихотворной форме.

В процессе подобной работе у обучающихся так или иначе будет развиваться чувство языка, они смогут познакомиться с теми лексическими единицами и грамматическими конструкциями, которые отражают реалии стран изучаемого языка и показывают альтернативные способы выражения мысли.

Помимо перечисленных возможностей развития кругозора и лингвострановедческой компетенции, ученик сможет адекватно

воспринимать стилистические особенности языка, которым написан поэтический текст.

Была также рассмотрена стратегия работы с текстом, созданная Е. И. Пассовым [Пассов 1989: 170]. В данном случае работа с поэтическим текстом рассматривалась в большей степени как работа с простым текстом. Выделялись три этапа работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Каждый из этапов в рассматриваемой стратегии обладает своей целью и содержит определенный вид упражнений по достижению этой цели.

На дотекстовом этапе первостепенным является то, что учитель должен создать соответствующие условия для снятия языковых барьеров во избежание потери мотивации обучающихся. Текстовый этап предполагает усвоение информации, предоставленной в тексте. Затем, на послетекстовом этапе, ученики формулируют собственные высказывания, опираясь на новые грамматические модели.

Так или иначе, приведенные в пример упражнения в стратегии работы над поэтическим текстом, которую представила Т. П. Рачок очевидно подходят и для этого алгоритма.

Например, на дотекстовом этапе ученики могут ознакомиться с краткой биографией писателя, его отличительными чертами, историей создания произведения и т.д., как было сказано ранее это не только мотивирует учеников к активной учебной деятельности, но и вызывает заинтересованность к дальнейшему самостоятельному изучению подобного рода материала. Во избежание лингвистических трудностей учитель может проработать особенно сложные моменты. Как правило, предпочтение отдается хорошему чтению и работе с особо сложными единицами, также необходимо вспомнить уже изученный грамматический материал. Можно вывести на доску незнакомые слова и фразы, поработать с ними отдельно, подбирая ряд синонимов или антонимов, перевод. Стоит отметить, что не следует проделывать подобную работу с каждой незнакомой ученику

грамматической или лексической единицей, а лишь с теми, которые в дальнейшем должны будут войти в речь обучающегося.

Текстовый этап может содержать упражнения на понимание текста. Задача учителя состоит в том, чтобы эффективно провести контроль. Это можно сделать с помощью упражнений, которые предлагают ученику пересказать то, что он прочитал, описать внешность персонажей, их поступки, обстановку и т.д. Можно также предложить упражнения, которые направлены на развитие творческих способностей учеников. Обучающиеся смогут дополнить сложившийся образ некоторыми деталями, например, придумают, какой могла быть внешность персонажей, если в самом поэтическом тексте это описано в недостаточной мере. Также можно предложить обучающимся додумать последовательность событий, если текст предполагает открытый финал [Гебель 2009: 15].

Послетекстовый этап предполагает самостоятельное формулирование высказываний учащимися с использованием отработанного нового грамматического материала.

Ознакомившись с особенностями работы с поэтическими текстами, мы пришли к выводу о том, что каждый этап является неотъемлемой частью пути в развитии грамматических навыков. Следует не только тщательно отбирать материал для работы в классе, но и с такой же внимательностью составлять комплексы упражнений. Любая деятельность ученика должна происходить целенаправленно и осмысленно [Пидкасистый 2001: 474].

Таким образом, в данной части мы рассмотрели основные стадии формирования грамматических навыков, которые включают в себя: восприятие, имитация, подстановка, трансформация. Также существует два основных подхода формирования грамматических навыков: индуктивный и дедуктивный. Они включают в себя различные методы. В настоящее время методисты рекомендуют выстраивать стратегии формирования навыков с опорой на методы из перечисленных подходов, однако не ограничивать себя лишь одним. Главное, чтобы все методы базировались на одном важном

принципе, принципе сознательности, поэтому необходимо помочь ученику проследить взаимосвязь между теоретическими аспектами грамматического строя английского языка и их практическим использованием.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На основании анализа методического обоснования роли и места поэтических текстов при формировании грамматических навыков у младших школьников мы считаем возможным сделать следующие выводы.

Для успешного использования поэтического материала при формировании лексических навыков учителю необходимо знать не только психофизиологические особенности младших школьников, но также и принципы формирования подобного вида навыков, критерии и принципы отбора поэтических текстов и эффективные приемы работы с ними.

Для определения наиболее эффективной стратегии формирования

грамматических навыков необходимо знать особенности каждого из них. Нам удалось определить, что природа грамматического навыка всегда дуальна. С одной стороны, перед учеником стоит выбор структуры высказывания. С другой стороны, пути его оформления. При создании комплекса упражнений необходимо помнить, что обе стороны грамматического навыка нуждаются в развитии, подкрепленном подходящими упражнениями.

Грамматические навыки также можно разделить на продуктивные и рецептивные. Продуктивные грамматические навыки включают в себя навык отбора и употребления в речи подходящей грамматической формы и конструкции. Как правило, они развиваются с опорой на речь носителей языка и требуют от учителя передачи аутентичной коммуникативной обстановки, а также создания естественных коммуникативных мотивов. В свою очередь рецептивные грамматические навыки делятся на активные, если обучение проходит с опорой на зрительно-графические и слухоречемоторные образы и их значения, и пассивные, если происходит узнавание ранее изученных грамматических конструкций в письменном тексте.

Более того, необходимо разделять грамматические навыки на речевые и языковые, чтобы избежать выбора неподходящей стратегии. Речевые и языковые навыки обладают разными свойствами, которые подкрепляются разными видами упражнений.

Психофизиологические особенности младшего школьника можно описать следующим образом. В этот период начинает интенсивно развиваться память. Это выражается в том, что процесс логического, смыслового запоминания становится более значимым, а ученик начинает контролировать свою память и процессы, связанные с ней. Социальная ситуация, в которой развивается ребенок также играет одну из ключевых ролей и определяет дальнейший его рост, как личности. Ребенок открывает для себя новый вид деятельности; круг социальных обязанностей ребенка

значительно расширяется, более того, другие представители общества начинают выражать свою оценку их выполнения, а у самого ребенка возникает потребность в том, чтобы его оценили

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность, в зависимости от которой продолжают развиваться другие виды деятельности, процессы психики и отдельные личностные свойства обучающегося. Следует брать во внимание то, что большая часть познавательных процессов приобретает осознанный характер. Данные изменения позволяют ученику сознательно двигаться к намеченным целям, которые в свою очередь зависимы от новых, только начинающих формироваться потребностей.

Как правило, на начальном этапе обучения при формировании грамматических навыков используется имплицитный подход. Данный подход базируется на лексических навыках ученика. Он состоит из коммуникативного и структурного методов. Задача учителя состоит лишь в том, чтобы гармонично подобрать виды упражнений и правильно скоординировать работу учащихся.

Становится понятным тот факт, что при формировании грамматических навыков появляются определенного рода трудности, которые требуют внимания как учителя, так и учеников. И их преодоление обязательно, ведь успешное овладение грамматическими навыками является предпосылкой достижения цели обучения. Другими словами, не овладев грамматическими навыками, обучающийся не сможет осуществлять коммуникацию на иностранном языке, будь то письменная форма или же устная.

Также следует не только тщательно отбирать материал для работы в классе, но и с такой же внимательностью составлять комплексы упражнений, которые бы способствовали целенаправленной и осмысленной деятельности обучающихся.

Учителю следует придерживаться разработанных приемов и стратегий работы с поэтическими текстами для того, чтобы достигнуть желаемого результата в короткие сроки и с минимальным количеством допускаемых ошибок. В то же время учитель должен быть готов к преобразованию используемой стратегии в случае, если того требует ситуация. Несмотря на одинаковый возраст, уроки с разными классами строятся по-разному. Любая учебная группа является уникальной в своем составе, поэтому следует научиться грамотно соотносить экстралингвистические факторы учебного процесса с этапами используемых стратегий и подходов.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

2.1 Отбор поэтических текстов

Для дальнейшей работы мы будем использовать поэтические тексты как аутентичного, так и не аутентичного характера. Последние будут более уместны в случае механической отработки грамматических навыков, в то время, как аутентичные поэтические тексты предполагают более осознанную и глубокую работу.

Аутентичный поэтический текст является отличным материалом для работы при формировании грамматических и лексических навыков, чему свидетельствуют рассмотренные ранее преимущества данного вида содержания учебных знаний.

Необходимо рассмотреть определение аутентичности прежде, чем приступать к разбору критериев содержания самих стихотворных произведений.

Многие методисты утверждают, что хорошим примером литературы можно назвать поэзию, более того грамотное использование поэтических текстов на уроке способствует максимально эффективному усвоению грамматического материала [Рогова 1988: 116].

Различие между неаутентичным и аутентичным текстами в том, что первый создавался в целях обучения иностранцев, т.е. людей, не являющихся носителями языка, в то время как аутентичный текст создавался теми, для кого конкретно взятый язык являлся родным, а создавался он не в учебных целях [Носонович 1999: 13]. Как правило создание подобного рода текста является прежде всего удовлетворением социального запроса, например, реклама продуктов, частное объявление в местной газете и т.д.

Аутентичные материалы вызывают повышенную заинтересованность у обучающихся разных этапов обучения. Это аргументируется широким спектром аспектов, затрагиваемых подобного рода текстами [Harmer 2003: 117]. Например, языковой аспект аутентичного текста проявляется в бесконечном многообразии грамматических явлений, используемых автором, различные способы обращения, выражения согласия или несогласия, используемые модальные глаголы и слова, выражающие в себе модальность,

несущие в себе эмоциональную экспрессивность писателя.

Помимо языкового аспекта аутентичный текст включает в себя и социокультурный аспект. Подобная особенность проявляется в встречаемых речевых образцах или оценочной лексике, с помощью которых автор аргументирует свою мысль. Также данный аспект может наблюдаться в статьях о досуге носителей языка или в письме, автор которого рассказывает о том, как он или она провел день.

Следующим аспектом можно назвать психологический аспект, который проявляется прежде всего в эмоциональной составляющей текста. С этой точки зрения, аутентичный текст удовлетворяет познавательные и эмоциональные потребности обучающегося.

В случае, если аутентичные материалы не будут использоваться обучающимися на протяжении всех этапов обучения, соответствуя уровню сложности, обучающийся в последствии столкнется с недостаточным пониманием вышеупомянутых аспектов. Варианты аутентичного текста, упрощенные учителем с целью облегчить процесс обучения, не смогут заменить своими полезными свойствами оригинальный текст. Более того, подобные тексты не включают в себя особенности авторского стиля, оценочных суждений, полноценных реалий иностранной жизни.

Аутентичные тексты являются прямыми проводниками к культуре стран изучаемого языка, ведь они включают в себя многообразие стилей, жанров, разнообразие тем и языковых средств выражения мыслей, множество способов оформления мнения и формулирования мыслей.

Аутентичный текст является отличным примером естественной письменной речи носителей языка, осуществляющейся в естественной среде.

Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович выделили следующие параметры, которым должен отвечать аутентичный текст, используемый в учебных целях на уроках иностранного языка [Носонович 1999: 20].

Во-первых, в тексте должна присутствовать структурная аутентичность. Это значит, что все части текста должны быть взаимосвязаны

не только общей тематикой, но и логикой, которой должны быть подчинены все части текста. Текст должен представлять собой гармоничное единство формальной и содержательной сторон.

Во-вторых, невероятно важна функциональная аутентичность, которая выражается в естественном использовании языковых средств. Подобный материал помогает ученикам привыкать к различным способам решения коммуникативных задач, которые так или иначе могут возникнуть в процессе живого общения с носителем языка. Более того, они тренируют его к инициативе в коммуникации с другими людьми.

В-третьих, Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович выделяют грамматическую аутентичность. Данный вид аутентичности может проявляться как в простых разговорных фразах, так и в длинных витиеватых высказываниях. Грамматической аутентичностью можно назвать грамматические структуры, которые могут быть отличительной чертой языка. Например, в английском языке подобной отличительной чертой является фиксированный порядок членов предложения, а в испанском употребление имени прилагательного после имени существительного. Возможно, подобные явления вызовут трудности у тех, кто находится на начальном этапе обучения, но после достаточного ознакомления с подобными явлениями ученик привыкает к их повсеместному использованию. Это положительно влияет и на речь самого ученика, ведь та становится более разнообразной и выразительной, по своей конструкции напоминая речь носителей языка.

В-четвертых, тексту должна быть присуща лексико-фразеологическая аутентичность. Представленный вид аутентичности выражается в тщательном оценивании языковых единиц для поиска наиболее подходящего варианта. Таким обычно становится слово или фраза, которая часто встречается в речи носителя языка и имеет экспрессивную ценность.

Помимо параметров аутентичного текста Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд также выявили основные критерии содержания аутентичности

[Носонович 1999: 20].

Первым критерием следует назвать информативность, т.к. она играет значительную роль при отборе необходимого материала. Предоставляемая ученикам информация должна соответствовать их возрастному и психологическому развитию, уровню обученности, она должна быть понятна и интересна. Более того, выбранный материал должен, так или иначе, затрагивать актуальные проблемы социума, науки и т.д.

Вторым выделенным критерием оказалась ситуативность. Это объясняется тем, что правильно подобранная ситуация, которая непременно должна быть изъята из естественных условий, провоцирует повышенную заинтересованность со стороны обучающихся, что в свою очередь поднимает уровень мотивации учеников. Возможно, причина данному явлению кроется в эмоциональной стороне ситуации, которая провоцирует психические свойства личности.

Культурологический критерий также имеет место быть. В тексте аутентичного характера должна содержаться информация, касающаяся особенностей повседневной жизни, ведения быта или проведения досуга людей, проживающих в странах изучаемого языка. Знакомство с иностранной культурой способствует расширению кругозора ученика. Задача учителя в данном случае состоит в том, чтобы направить естественную любознательность в правильном направлении и сформировать положительное или толерантное отношение учеников к иноязычной культуре [Немов 1988: 340].

Следующим критерием является критерий национальной ментальности. Это объясняется тем, что учителю необходимо выбирать учебный материал, принимая во внимание также и то, что менталитет россиян отличается от менталитета жителей других стран, что несомненно повлечет за собой определенную долю непонимания. Необходимо исключить эти моменты или свести их к нулю, дабы толерантное отношение было полноценно сформировано.

Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович также выделяют критерий ситуативной оформленности. Оформление может иметь абсолютно разный характер, например, для оформления разговора по телефону могут быть задействованы характерные шумы, а для коммуникативной ситуации на детской площадке могут использоваться детские возгласы и голоса. Подобные приемы применяются на практике для полного погружения в атмосферу разговора, для наиболее эффективной передачи эмоционального состояния собеседников и т.д. Представление какого-либо учебного материала с элементами аутентичности облегчает процесс понимания учеником коммуникативной задачи. Также подобные приемы способствуют развитию умения восприятия ритма жизни носителя языка.

Рассмотренные выше критерии содержания аутентичности и параметры аутентичного материала являются помощниками в создании подобного материала для методических целей. Например, нелегко разработать эффективные упражнения для работы с аутентичным текстом. Следует помнить, что упражнения должны стимулировать умственную деятельность учащихся, отвечать их эмоциональным запросам, а также развивать универсальные навыки, которые могут быть задействованы в работе с любыми источниками информации.

Т. П. Рачок в своих исследованиях также уделил достаточно большое количество внимания аутентичности [Рачок 1999: 17]. Проведенная работа привела к следующим выводам: при отборе материала в учебных целях следует опираться на определенные принципы, в ряду которых находится и принцип аутентичности материала. Т. П. Рачок поясняет, что принцип аутентичности согласуется с расширением кругозора обучающегося, с его лингвокультурными знаниями.

При работе с аутентичными поэтическими текстами на начальном этапе обучения следует уделять внимание не только аутентичности текста, но и его поэтической стороне.

В своей работе Ю. С. Степанов разъясняет, что под поэтическим

текстом принято принимать особым образом организованный язык [Степанов 1995: 27]. Поэтический текст представляет собой единство языковых конструкций, которые предстают перед читателем в естественной для художественной литературы среде, ведь самая поэзия является обязательной стороной любой культуры.

Совместная работа над поэтическим текстом так или иначе способствует эмоциональному контакту между учителем и учеником. Более того, учитель имеет возможность создать психологическое описание ребенка для дальнейшей эффективной и плодотворной деятельности по достижению учебных целей и благоприятного развития творческого мышления. Специфика подобного вида работы также заключается и в том, что обучающиеся приобретают эмоциональный опыт, знакомясь с какими-либо культурологическими фактами из жизни носителей языка.

Однако, становится очевидным тот факт, что подобный вид работы требует определенного алгоритма, тщательно подобранных видов упражнений, а также конкретно сформулированных целей.

Следуя толкованию Р. К. Миньяра-Белоручева под упражнениями мы подразумеваем те учебные действия, которые были ограничены языковым материалом, а также были тщательно организованы [Миньяр-Белоручев 1996: 140].

И. Л. Бим трактует данный термин иначе, называя упражнение процессом, связанными как с тренировкой навыков, так и с взаимодействием педагога и обучающегося в условиях учебного процесса, под влиянием предоставленного на уроке материала. Также И. Л. Бим Отмечает, что упражнения являются истинными единицами, которые могут быть использованы в процессе формирования грамматических навыков [Бим 1977: 29].

Разного рода упражнения используются в первую очередь для того, чтобы способствовать развитию мыслительных навыков обучающихся, а также для лучшего усвоения грамматических единиц посредством

тренировок.

Не всегда эффективность работы может быть достигнута при условии разнообразных упражнений. Более важной становится необходимость соблюдения определенного алгоритма. Как правило, первый этап состоит из постановки цели. И учитель, и ученик должны совместно двигаться к поставленной цели, осознавая необходимость ее достижения. В течение второго этапа должна быть сформирована определенная стратегия, с помощью которой цель будет достигнута. При этом следует учесть, что стратегия может быть продиктована учителем, или же ученики самостоятельно проложат свой путь по достижению цели. Третий этап обладает определенным рода дуальностью, с одной стороны, ученики должны найти решение ранее поставленного вопроса, в то время как сам учитель должен осуществить контроль [Маслыко 1999: 52].

Зачастую материал, предлагаемый иностранными учебниками может быть не принят во внимание, даже несмотря на то, что стихотворные тексты содержат в себе богатый культурологический аспект. Возникновению подобной проблемы находится множество объяснений. Не всегда критерии отбора поэтического текста могут полностью совпадать. Возможны ситуации, когда уровень обученности учеников может не соответствовать уровню содержания материала. Или же тематика поэтического текста может не совпадать с возрастными и психологическими особенностями учеников, с их интересами.

Однако, несмотря на возможные трудности и несоответствия учитель должен принимать во внимание тот факт, что отбор стихотворного материала является трудоемким процессом. Следует учитывать уровень аутентичности, соответствие тематике, а также эмоциональное воздействие произведения на обучающегося. Более того следует совершать тщательный отбор аутентичных поэтических текстов, опираясь на их объем. Чем больше текст, тем сложнее обучающемуся сосредоточить свое внимание на содержании [Абиева 1998: 63]. Чем больше в тексте незнакомых грамматических

конструкций, тем более эффективными должны быть предлагаемые для тренировки грамматических навыков упражнения. В то же время в тексте должен присутствовать определенный процент незнакомых моделей, так, например, авторы учебника «Английский в фокусе» в каждом тематическом разделе предлагают обучающимся ознакомиться с несколькими стихотворениями [Быкова 2011]. Происходит закрепление уже изученных лексических единиц и грамматических конструкций, а также знакомство с новыми словами и разговорными фразами, при чем запоминание последних происходит неосознанно.

В данном случае нельзя не упомянуть о технических средствах обучения, которые в значительной мере облегчают процесс передачи информации ученикам, делая его более емким, запоминающимся и, соответственно, эффективным. Относительно поэтических текстов, по словам Ю. А. Комаровой, наиболее эффективным средством окажется видеоряд со звуковой записью стихотворения [Комарова 2008: 27]. Таким образом, помимо слухового восприятия ученики смогут видеть ряд изображений, соответствующих содержанию текста, что также способствует более глубокому осознанию материала. При этом следует заметить, что на сегодняшний день преподавателю необязательно использовать интернет ресурсы для поиска подходящих записей и видеоклипов. Учителю достаточно владеть начальными навыками использования определенного вида программ для того, чтобы самостоятельно создать требуемый видеоклип или аудиозапись, которые бы подходили теме урока.

Успешное усвоение грамматических навыков зависит от многих факторов, в том числе и от параметров, по которым поэтические тексты будут отобраны. При выборе текста следует, прежде всего, обращать внимание на его тематику, количество знакомых и незнакомых лексических единиц, сложность грамматических конструкций, а также на их разнообразие. Структура и размер стихотворного текста также играют значительную роль.

Основная тематика поэтического текста должна непременно соответствовать основной теме, заданной школьной программой или учебником.

Также мы пришли к выводу, что количество незнакомых лексических единиц не должно превышать сорок процентов всего текста. Чрезмерное употребление ранее неотработанной лексики сможет значительно замедлить процесс формирования грамматических навыков и снизить уровень мотивации учеников к учебной деятельности с использованием поэтических текстов.

В свою очередь грамматические конструкции не должны наслаиваться друг на друга. В случае, если какой-либо элемент, присутствующий в тексте ранее не был представлен ученикам, то при работе со стихотворением также необходимо провести работу на ознакомление с ним. При этом, не стоит выделять большой процент от основной деятельности на те грамматические элементы, которые могут быть названы второстепенными на том или ином этапе урока. Достаточно лишь обозначить грамматическую единицу и назвать ее функцию в предложении, или же дать возможность ученикам самостоятельно сформулировать правило или обозначить закономерность. Таким образом, второстепенные грамматические модели могут быть рассмотрены с точки зрения их функции в предложении, при этом учитель не способствует подробному ознакомлению учеников с ее формальной составляющей.

Размер и структура поэтического текста обусловлены особенностями восприятия младших школьников. Процесс логического, смыслового запоминания становится более значимым, а ученик начинает контролировать свою память и процессы, связанные с ней. В случае, если поэтический текст используется на этапе восприятия модели, то структура стихотворения должна быть предельно четкой и логичной. Если же происходит тренировка рецептивно-пассивных навыков, то допускается ознакомление учеников с неадаптированными аутентичными текстами.

Размер стихотворения также обусловлен конкретным этапом формирования грамматических навыков. На этапе восприятия и имитации грамматической модели рекомендуется использовать адаптированный поэтический текст в размере до трех четверостиший. Данное количество строк достаточно для первичного восприятия и запоминания конструкции учениками. На последующих этапах стихотворение может содержать дополнительные грамматические элементы и по размерам достигать восемь или даже десять четверостиший.

Отбор стихотворения для ознакомительного этапа с оборотами *there's/there're* осуществлялся по следующим критериям: наличие конструкции и многочисленное ее повторение, высокий процент знакомых лексических единиц, размер до трех четверостиший, наличие лексики по теме «Мебель, дом», отсутствие сложных грамматических моделей. Для работы с учениками на начальных этапах формирования грамматических навыков было использовано стихотворение из сборника «Грамматика в стихах» [Фурсенко 2006: 57].

Для последующего этапов нам необходимо было представить ученикам более объемное стихотворение. С целью закрепления уже пройденного лексического материала по теме «Игрушки» мы решили включить данную тематику в параметры. Было использовано стихотворение из сборника «Грамматические рифмы» [Зараньска 2001: 50]. Стихотворение также содержит большое количество уже знакомых лексических единиц и не требует отдельного их разбора, грамматическая конструкция *there's/there're* многократно повторяется во всем тексте, незнакомые грамматические конструкции отсутствуют.

Таким образом для тренировки грамматической конструкции *there's/there're* были использованы два неаутентичных стихотворных текста, которые соответствовали тематике учебника, требуемому размеру и структуре.

Отбор поэтического текста для ознакомительного этапа с

грамматическим временем Present Simple осуществлялся по следующим критериям: наличие конструкции и многочисленное ее повторение, высокий процент знакомых лексических единиц, размер до трех четверостиший, отсутствие сложных грамматических моделей. Для работы с учениками на начальных этапах формирования грамматических навыков было использовано стихотворение из сборника «Грамматика в стихах» [Фурсенко 2006: 80].

Данное стихотворение неаутентичного характера содержит в себе два четверостишия, также стоит отметить наличие утвердительной формы и для первого лица и для третьего лица единственного числа, что демонстрирует сразу две формы, способствуя лучшему запоминанию. В стихотворении присутствует лексика по теме «Игрушки» и теме «Еда», незнакомые лексические единицы отсутствуют, что значительно облегчает этап восприятия грамматической модели.

Для развития рецептивно-пассивных грамматических навыков чтения были подобраны два аутентичных стихотворения из сборника «Стихи английских поэтов» [Поллок 2006: 31, 70]. Лексическая составляющая в данных стихотворениях не играла значительной роли, нам необходимо было помочь ученикам узнавать глаголы в форме Present Simple в письменных текстах.

Для этапа подстановки и трансформации было использовано более длинное стихотворение, которое состояло из трех четверостиший. Сложные грамматические конструкции отсутствовали, в предложениях встречались лишь глаголы в Present Simple. Однако, лексическая тематика включала в себя не только названия животных, которые уже были знакомы ученикам, но и места их обитания. Для более глубокого понимания текста учитель предложил нарисовать картинки к нескольким строкам на выбор ученика, таким образом создав прочную ассоциативную связь между изображением места обитания животного и названием этого места.

Таким образом для тренировки грамматического правила

использования Present Simple были использованы четыре стихотворных текста, два из которых являются аутентичными, они были использованы исключительно для тренировки рецептивно-пассивных навыков, поэтому не соответствовали основной тематике учебника, но были крайне полезны для развития общего кругозора учащихся. Неаутентичные поэтические тексты соответствовали тематике учебника, а также необходимым размером и структуре.

Критерии выбора стихотворения для работы с грамматическим временем Present Continuous оказались следующими: простая и знакомая лексика, наличие тренируемой грамматической конструкции и многочисленное ее повторение, отсутствие дополнительных сложных грамматических моделей. В данном случае мы обратили внимание на то, что можно подобрать стихотворение большее по объему с целью более подробной демонстрации применения грамматического правила, поскольку объем информации, которую ученикам необходимо запомнить в данном случае увеличивается.

Мы выбрали стихотворения из сборника «Грамматические рифмы» [Зараньска 2001: 81]. Стихотворение состоит из тринадцати строк, лексическое содержание соответствует теме, заданной учебником, однако, усложняется за счет наличия имен, таких как Anette, Susan, Mary, Janet и т.д. Данный аспект требует отдельного внимания учителя и является полезным материалом, расширяя кругозор учащихся (см. Приложение 3).

Для этапа подстановки и трансформации грамматического материала мы выбрали схожее по тематике стихотворение, которое состояло из десяти строк и включало в себя лексику по теме «Семья».

Таким образом, для тренировки грамматических навыков по теме Present Continuous нами были выбраны два стихотворения, разные по размеру и тематике, что было обусловлено разными этапами формирования грамматических навыков.

Таким образом, основной трудностью при отборе необходимого

поэтического материала оказалось ограниченное количество аутентичных стихотворений, в которых бы в достаточном количестве повторялись тренируемые модели. Также аутентичные тексты содержат большее количество ранее неизученных учениками лексических единиц, что значительно затрудняет процесс восприятия тренируемых моделей. Однако, данные тексты отлично подходят для тренировки рецептивно-пассивных грамматических навыков. Адаптированные поэтические тексты также подходят для этих целей. Для начального этапа освоения грамматического материала больше подходят неаутентичные материалы, в которых, как правило, содержится большой процент знакомой лексики для школьников данного уровня владения языком, также они не отличаются большим размером, что позволяет удерживать внимание и концентрацию учеников на тренируемом материале.

2.2 Составление комплекса упражнений для развития грамматических навыков

В соответствии с выбранными стихотворными текстами были составлены упражнения, которые способствовали развитию рецептивных и продуктивных грамматических навыков.

Как правило, работа с письменным текстом предполагает развитие рецептивно-пассивных навыков. Примером таковых может послужить способность ученика узнавать в печатном тексте грамматические конструкции и понимать их значение [Пассов 2002: 44].

Первый составленный нами комплекс упражнений был направлен на формирование грамматических навыков по теме *there's/there're*. Для работы были выбраны два поэтических текста (см. Приложение 1).

Первый текст использовался на этапах восприятия и имитации, по причине наличия необходимых элементов, а именно простоты лексики и многократное повторение тренируемой конструкции, небольшой размер.

Упражнения составлялись по принципу «от легкого к сложному», таким образом нельзя было пропустить одно из них. На предтекстовом этапе для того, чтобы избежать дальнейшего непонимания при использовании глагола *to be* в тренируемой конструкции, ученикам предложили вспомнить все формы данного глагола и его перевод.

На текстовом этапе ученики должны были прочитать стихотворение и назвать повторяющуюся фразу, попробовать перевести ее. В случае, если у учеников возникали затруднения, учитель давал подсказку. Следующее задание выполнялось в парах, суть его заключалась в переводе предложений обратно с русского языка на английский. На послетекстовом этапе ученики пытались сформулировать правило употребления конструкций и привести свои примеры.

В данном наборе упражнений мы можем наблюдать применение нескольких методов. Индуктивный метод характеризуется движением от частного к общему, т.е. от практической деятельности к теоретической. Ученики сначала ознакомились с использованием грамматической конструкции, а затем самостоятельно попытались сформулировать правило ее применения. Посредством данного метода нам удалось применить принцип проблемного обучения, огромное преимущество которого состоит прежде всего в формировании самостоятельности обучающихся, также он развивает наблюдательность и языковую догадку.

Также был применен структурный метод, который характеризуется многократным повторением материала. Ученики сначала ознакомились с ним с помощью поэтического текста, затем работали над переводом сначала с английского языка на русский, а затем наоборот, с русского на английский. Структурный метод обеспечивает тщательную отработку грамматических конструкций, которые надолго запоминаются в виде неделимой грамматической единицы, таким образом мы развиваем рецептивные грамматические навыки.

Вторая часть заданий для этапов подстановки и трансформации была

построена подобным образом, однако, были применены другие методы формирования навыков. Например, во второй части комплекса упражнений мы применили дедуктивный метод. После теста стихотворения было написано краткое правило употребления утвердительной, отрицательной и вопросительной форм тренируемой конструкции.

Ученикам предложили прочитать новое стихотворение и подчеркнуть в нем уже знакомые лексические единицы – названия игрушек. Цель данного упражнения заключается в повторении лексических единиц, в случае, если ученик забыл перевод, учитель может напомнить его. Далее происходит тренировка грамматических конструкций, с использованием других стихотворений, которые также были взяты из сборника «Грамматические рифмы» [Зараньска 2001: 50]. В одном из упражнений ученикам предлагается сформулировать отрицательную и вопросительную формы конструкций. Заключительным упражнением выступает составление рассказа о своей комнате, с использованием утвердительной и отрицательной форм конструкций.

Во второй части упражнений был применен коммуникативный метод, который создает тесную взаимосвязь между грамматическим и лексическим материалом. Также заключительное упражнение было направлено на развитие продуктивных грамматических навыков ученика.

Второй комплекс упражнений был направлен на развитие грамматических навыков по теме Present Simple. Для работы были выбраны четыре стихотворения (см. Приложение 2).

На этапе восприятия и имитации мы использовали дедуктивный метод, отдельно выделив грамматическое правило, которое подробно разъясняет использование данного грамматического времени. Индуктивный метод в данном случае также уместен, однако, учитывая, что занятие проводилось в рамках школьного урока, ознакомительный этап необходимо было осуществить в течение меньшего периода времени.

Первое стихотворение использовалось на этапах восприятия и

имитации грамматической модели, по причине наличия в нем всех необходимых критериев, а именно простоты лексики, многократного повторения тренируемой грамматической конструкции, небольшой размер.

На предтекстовом этапе ученикам предложили найти в тексте глаголы и подчеркнуть их, что помогло им понять особенность употребления глаголов в Present Simple. С опорой на теоретический аспект тренируемого грамматического навыка ученики смогли объяснить разницу между формами глагола *like* и *likes*.

На текстовом этапе ученики должны были прочитать стихотворение и попробовать перевести его. В случае затруднений, учитель помогал перевести материал. Следующее задание выполнялось в парах, где необходимо было осуществить обратный перевод предложений с русского на английский.

Для развития рецептивно-пассивных навыков чтения мы предложили ученикам осуществить работу с двумя дополнительными аутентичными поэтическими текстами, в которых необходимо было найти и выделить применение тренируемого правила.

В данном комплексе мы можем вновь наблюдать применение коммуникативного метода, который способствовал развитию навыков перевода тренируемой грамматической конструкции.

Вторая часть заданий для этапов подстановки и трансформации была также содержала стихотворение, но большее по объему. В первом задании ученикам предлагалось прочитать стихотворение и подчеркнуть в нем лексические единицы по теме «Животные».

Целью второго и третьего упражнений было повторение формулировки утвердительной, отрицательной и вопросительной структур предложений. Для этого использовались одни и те же предложения, чтобы обучающимся была понятна разница между разными формами предложений.

Следующее задание было направлено на лучшее усвоение аспекта теории, который касался употребления разных форм вспомогательного

глагола в present Simple. Для этого были сформулированы вопросительные предложения с пропусками в самом начале, чтобы ученики могли самостоятельно вспомнить правило и вписать недостающий элемент тренируемой грамматической модели.

Последнее упражнение было направлено непосредственно на развитие продуктивных навыков говорения. Ученикам предлагалось составить небольшой по объему рассказ о любимом животном и рассказать о его привычках, о том, что оно обычно делает.

Во второй части нашего комплекса упражнений можно наблюдать использование структурного и коммуникативного методов. Первый из названных методов проявился в упражнениях 2-4, в которых повторяется многочисленная тренировка теоретического правила. В то время, как в пятом упражнении проявляется непосредственно коммуникативный компонент, который выражается в создании своего собственного текста с использованием изученного грамматического и лексического материала и его презентации классу.

Третий составленный нами комплекс упражнений был направлен на формирование грамматических навыков по теме Present Continuous. Для работы были выбраны два поэтических текста (см. Приложение 3).

Одно из выбранных стихотворений использовалось на этапе восприятия и имитации. Оно содержит в себе простую, знакомую лексику и повторение тренируемого материала. Размер стихотворения отличается размером, однако не превышает рекомендуемые ограничения.

На предтекстовом этапе ученикам предлагают вспомнить все формы вспомогательного глагола с целью упростить деятельность в дальнейшей работе над текстом.

В следующем задании предлагается прочитать стихотворение и подчеркнуть глаголы в форме Present Continuous. Данная ознакомительная деятельность способствовала лучшему запоминанию и дальнейшему узнаванию тренируемых конструкций.

Третьим заданием был перевод стихотворения на русский язык, что способствовало полному пониманию особенностей использования данного грамматического времени при сравнении с родным языком.

В первой части комплекса упражнений был использован дедуктивный метод, т.к. теоретический материал был представлен в виде отдельно выделенного правила по использованию Present Continuous в речи, в котором подробно были разъяснены основные аспекты.

Вторая часть комплекса упражнений базировалась на структурном и коммуникативном методах. В первом упражнении ученики должны заполнить пропуски, используя определенные лексические единицы в определенной грамматической форме, работая с предоставленным стихотворением. Однако, второе и третье задания направлены на формирование продуктивных навыков. Ученикам было предложено составить небольшой рассказ о членах семьи, таким образом тренируя утвердительную форму данного грамматического времени, а также задать вопросы своему другу о его членах семьи, тренируя вопросительную форму данного грамматического времени.

Таким образом, мы можем наблюдать, что поэтические тексты могут использоваться на начальных этапах формирования грамматических навыков, являясь творческим дополнением к школьной учебной программе.

2.3 Результаты применения составленного комплекса упражнений

Комплекс упражнений применялся как при индивидуальной работе с учениками третьего класса, так и при работе с группой учеников третьего класса, что способствовало более точным выводам о применении составленного комплекса.

Класс был поделен на две группы 3 А и 3 Б, в группе 3 А уроки были построены таким образом, что презентация и тренировка грамматического материала осуществлялась с опорой на стихотворные тексты. В то время, как

уроки в группе 3 Б не предполагали подобного вида работы, тренировка грамматических навыков в этих группах осуществлялась лишь за счет упражнений, предложенных в учебнике и в сборнике.

Группа 3 А состоит из 12 учеников, из которых у четырех наблюдались значительные затруднения в работе на уроках, они не проявляли участия, при проверке письменных заданий выявлялись многочисленные ошибки, домашние задания систематически не выполнялись, другие шесть учеников проявляли активное участие на уроках, однако при работе также возникали затруднения, но менее значительные, количество ошибок в письменных работах учитель оценивал на «3» и «4», домашние задания редко выполнялись в полном объеме, у двух учеников из этой группы не возникало трудностей с освоением материала, они активно отвечали на вопросы, в письменных работах отсутствовали ошибки, домашние задания выполнялись своевременно (см. Приложение 4).

Группа 3 Б состояла из 13 учеников, двое из которых систематически не выполняли домашнее задание и письменные упражнения на уроках, отказывались отвечать на заданные учителем вопросы по причине отсутствия знаний по пройденным темам, шесть учеников проявляли интерес, периодически не выполняли домашние задания в случае их большого объема, отвечали на уроках, иногда допуская ошибки, письменные задания содержали малое количество ошибок, четырех учеников учитель оценивал на «отлично», по причине того, что письменные и устные упражнения выполнялись ими без ошибок, всегда наблюдалось наличие выполненных домашних заданий (см. Приложение 4).

Индивидуальная работа проводилась также с учениками третьего класса, с Учеником А уроки проводились с опорой на выбранные стихотворения, с Учеником Б уроки проводились с использованием упражнений из учебника.

Результаты, полученные при проведении занятий по темам, фиксировались на этапе проверки. Степень усвоения тренируемого

грамматического материала проверялась с помощью упражнений, предлагаемых учебником, в данном случае мы учитывали количество ошибок, допущенных учениками.

Успеваемость учеников по данному предмету различалась, о чем говорили выставленные учителем оценки за прошлый учебный год. Ученик А проявлял небольшой интерес к изучению английского языка, был невнимателен на уроках, не всегда выполнял домашние задания, на уроках был неактивен, проверочные работы писались на неудовлетворительную оценку. Ученик Б проявлял интерес к изучению английского языка, что выражалось в выполнении домашнего задания, удовлетворительному написанию проверочных работ, активности в течение урока (см. Приложение 4).

Результаты работ оценивались следующим образом: неудовлетворительным результат считался в том случае, если работа содержала в себе более четырех ошибок, удовлетворительным результат рассматривался при условии наличия в работе от двух до трех ошибок, результат считался хорошим, если в работе была допущена одна ошибка, отлично ставилось в случае отсутствия ошибок.

Результаты применения комплекса упражнений к конструкциям *there's/there're* при работе с группой 3 А оказались следующими: неудовлетворительные результаты отсутствуют, двое учеников допустили три или четыре ошибки, двое учеников допустили в своих работах одну или две ошибки, восемь учеников написали свои работы без ошибок.

При работе со стихотворным материалом ученики проявляли интерес, активность сохранялась до конца урока, благоприятно сказался такой вид деятельности, как работа в паре, которая является примером коммуникативного метода формирования грамматических навыков. Затруднений при выполнении упражнений не возникло, ученики не задавали дополнительных вопросов, самостоятельно выполняя предложенные задания.

Результаты работы с группой 3 Б оказались следующими: более

четырёх ошибок было допущено двумя учениками, что говорит о недостаточном усвоении знаний, три или четыре ошибки допустили пять учеников, четыре ученика допустили в работе одну или две ошибки, на отлично было написано две работы.

При работе с упражнениями, которые предлагались учебником, можно было наблюдать более низкий уровень активности и интереса на занятии, при выполнении упражнений у нескольких учеников возникли трудности при формулировании вопросительной и отрицательной форм тренируемой конструкции.

Таким образом, мы можем наблюдать, что результаты работы в группе 3 А являются более удовлетворительными, чем результаты в группе 3 Б. Это свидетельствует о том, что грамматический навык использования модели *there's/there're* в группе 3 А усвоен на гораздо более высоком уровне, нежели в группе 3 Б (см. Приложение 5).

Результаты индивидуальной работы оказались похожими, несмотря на то, что Ученик А имел более низкую успеваемость по данному предмету, нежели Ученик Б (см. Приложение 5).

При выполнении упражнений с использованием поэтического текста у Ученика А не возникло видимых затруднений, однако на протяжении выполнения всей работы присутствовала неуверенность в ответах, что говорит о недостаточном количестве письменных упражнений, связанных с тренировкой данной конструкции. Ученик А проявлял интерес и постоянную активность, при контрольной проверке уровня сформированности грамматического навыка была допущена одна ошибка.

Занятия с Учеником Б проводились в рамках школьной программы, с использованием упражнений из учебника и сборника, во время занятий ученик не проявлял активности, с трудом отвечал на заданные вопросы, касающиеся теоретического аспекта тренируемого материала. При контрольной проверке уровня сформированности грамматического навыка было допущено три ошибки.

Таким образом, мы видим, что занятия, которые были проведены с опорой на стихотворные тексты для тренировки такой грамматической единицы, как конструкция *there's/there're* способствовали более высокому уровню усвоения материала не только при работе с группой учеников, но и при проведении индивидуального занятия.

Результаты применения комплекса упражнений по теме *Present Simple* в группе 3 А оказались следующими: неудовлетворительные результаты отсутствуют, один ученик допустил три ошибки, четыре ученика допустили одну ошибку, семь учеников написали работы на отлично.

Во время выполнения упражнений ученики были сосредоточены на теме урока и проявляли активность на протяжении всего занятия. Следует отметить благоприятное влияние на результат деятельности дедуктивного метода. Выделенное правило оказалось полезным для самостоятельной работы, в данном случае, при возникших затруднениях учащийся имеет возможность самостоятельно проанализировать свою учебную деятельность и таким образом выявить ошибку в выполненном задании, или же подтвердить правильность его выполнения, не прибегая к консультации с учителем.

Результаты работы с группой 3 Б оказались следующими: один результат оказался неудовлетворительным, т.к. в работе содержалось более четырех ошибок, четыре ученика допустили от двух до трех ошибок в своих работах, у пяти учеников работы содержали по одной ошибке, три работы были выполнены без ошибок на отличный результат.

При выполнении упражнений из учебника у школьников возникли трудности, т.к. основной теоретический материал был представлен в виде таблицы с конкретными примерами, теоретическое объяснение правила было озвучено учителем, однако, в течение урока ученики испытывали неуверенность, отчего появлялась потребность в частой консультации с учителем по поводу правильности и неправильности выполненных упражнений.

Таким образом, становится понятным то, что результаты работы в группе 3 А более успешны, чем результаты в группе 3 Б. Это говорит нам о том, что поэтический материал способствовал более тщательному усвоению грамматического аспекта использования Present Simple в речи учеников (см. Приложение 6).

Результаты индивидуальной работы с Учеником А оказались также более высокими, чем результаты работы с Учеником Б (см. Приложение 6).

При выполнении упражнений с использованием поэтического текста Ученик А не испытывал видимых затруднений, четкая формулировка теоретического аспекта использования Present Simple значительно облегчила процесс запоминания данной модели, а также способствовала успешной самопроверке ученика, что немаловажно. Самопроверка играет значительную роль при самостоятельной работе и в условиях работы на школьном занятии, т.к. время урока ограничено и зачастую учитель не имеет возможности в полной мере подвести итог работы отдельно взятого ученика. При контрольной проверке уровня сформированности грамматического навыка ошибок допущено не было.

Ученик Б, с которым занятия проводились по школьной программе, испытывал значительные затруднения при выполнении упражнений, также возникли проблемы с концентрацией внимания по причине большого объема однообразных упражнений. При контрольной проверке было допущено три ошибки.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия по формированию грамматических навыков по теме Present Simple с использованием поэтических текстов оказались более эффективными и при индивидуальной работе, и при работе с группой учеников.

Результаты применения комплекса упражнений по теме Present Continuous при работе с группой 3 А были следующими: работы с неудовлетворительной оценкой отсутствовали, два ученика допустили в своей работе от двух до трех ошибок, три ученика совершили в своих

работах одну ошибку, отличный результат имели семь контрольных работ.

В процессе работы над поэтическими текстами у учеников не возникло видимых затруднений. За счет того, что упражнения были направлены на различные виды деятельности, учителю удавалось удерживать внимание учеников. Стоит также отметить, что коммуникативный метод проявляется во многих упражнениях в данном комплексе, способствуя установлению более прочных ассоциативных связей.

Результаты работы с группой 3 Б оказались следующими: проверочные работы с неудовлетворительными результатами также отсутствовали, семь учеников допустили в своих работах от двух до трех ошибок, четыре ученика написали работы с одной ошибкой, два ученика написали свои работы с отличным результатом.

В процессе работы над грамматическим материалом был использован структурный метод в соответствии с рекомендациями учебной программы, однако несмотря на положительные результаты контроля, мы могли наблюдать отсутствие возможности развития продуктивных грамматических навыков учеников, что непосредственно можно назвать отрицательной тенденцией в учебном процессе (см. Приложение 7).

Результаты проверки уровня сформированности грамматических навыков у учеников, с которыми проводились индивидуальные занятия, были следующими: Ученик А допустил одну ошибку, Ученик Б допустил две ошибки.

В данном случае разница между результатами небольшая, поэтому трудно говорить о более эффективном влиянии применения поэтического материала при формировании грамматических навыков, однако, стоит учесть дополнительные факторы, такие как уровень активности учащихся во время занятия, проявляемый учениками интерес к учебному материалу. Наблюдения показали, что стихотворный материал способствует более позитивному влиянию на вышеперечисленные факторы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В качестве результата регулярной работы с поэтическим материалом с целью развития грамматических навыков, мы могли наблюдать повышение интереса учащихся начальных классов к иностранной культуре, готовность расширять свой лингвострановедческий кругозор, значительное снижение грамматических и фонетических ошибок в устной и письменной речи, а также расширение словарного запаса. Полученные результаты свидетельствуют о перспективах работы с поэтическими текстами в рамках учебной программы учащихся начальной школы.

В данной главе нам удалось осуществить отбор поэтических текстов для работы с младшими школьниками, основываясь на ранее перечисленных критериях.

Для осуществления запланированного эксперимента по применению комплекса упражнений по следующим темам: обороты *there's/there're*, *Present Simple*, *Present Continuous*, нами был составлен ряд заданий к каждому из выбранных поэтических текстов. Задания составлялись с опорой на собранную теоретическую базу, которая включает в себя работы Е. И. Пассова, В. Г. Гак, Ж. А. Витлин, Н. Д. Гальскова и т.д.

Таким образом, на основании анализа проведенного эксперимента, суть которого заключалась в применении составленного комплекса упражнений в работе с младшими школьниками, мы сделали вывод о том, что те группы упражнений, которые были составлены с опорой на поэтические тексты являются более эффективными при формировании грамматических навыков у младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе достижения ранее поставленной цели мы смогли решить следующие задачи теоретического аспекта данной работы. Во-первых, мы ознакомились с особенностями формирования грамматических навыков у учащихся начальной школы. Нам удалось выяснить, что в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, благодаря которой школьник начинает контролировать свои действия в процессе обучения, на данном этапе развития психики она характеризуется более высоким уровнем осознанности работы по достижению учебных целей. Во-вторых, мы раскрыли ключевые понятия данной работы, а именно дали определение грамматического навыка на речевом и языковом уровнях. Речевой грамматический навык - это автоматизированное употребление грамматических явлений на основе грамматического чувства. Языковой грамматический навык - это операционные навыки, образование отдельных грамматических форм и структур, причем по правилам и вне условий речевой коммуникации. Также мы дали определение другому ключевому понятию: поэтический текст - единство языковых конструкций, которые предстают перед читателем в естественной для художественной литературы среде. В-третьих, мы перечислили этапы работы с поэтическими текстами в целях формирования грамматических навыков, которые были выделены многими методистами. Они включают в себя восприятие, имитацию, подстановку и трансформацию. Также мы выяснили, что на начальном этапе обучения при формировании грамматических навыков используется имплицитный подход. Данный подход базируется на лексических навыках ученика. Он состоит из коммуникативного и структурного методов. Задача учителя состоит лишь в том, чтобы гармонично подобрать виды упражнений и правильно

скоординировать работу учащихся.

Практический аспект данной работы содержит в себе описание отбора поэтических текстов для работы с младшими школьниками на основе обозначенных ранее параметров: размер, структура, тематика, большой процент знакомых лексических единиц, отсутствие дополнительных сложных грамматических конструкций. Также в практической главе был описан процесс создания комплекса упражнений к выбранным стихотворениям. Упражнения, включенные в каждый комплекс, соответствовали перечисленным ранее этапам формирования грамматических навыков. В некоторых упражнениях был задействован коммуникативный метод, что способствовало разнообразию работы на уроке и ускорению процесса усвоения материала.

Результаты проведенного нами эксперимента показали, что использование составленного комплекса упражнений помогает достигнуть более высокой степени сформированности грамматических навыков у учащихся начальной школы.

Проверка сформированности грамматических навыков в группе и у ученика, с которыми занятия проводились с опорой на поэтические тексты, показала отсутствие неудовлетворительных результатов и большее количество работ, написанных без ошибок, нежели в группе и у ученика, с которыми занятия проводились без использования стихотворного материала.

Таким образом, ранее поставленная нами цель была достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Breen M. P. Authenticity in the Language Classroom // *Applied Linguistics* 6 (1). – 1985. – 141 p.
2. Brown, H., Douglas. Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy / H. D. Brown. – Longman, 2001. – 480 p.
3. Donaldson Julia Poems to Perform: A Classic Collection chosen by the Children's Laureate. – Macmillan Children's Books; Main Market Ed. Edition, 2013. – 160 p.
4. Gustafson Scott Favorite Nursery Rhymes from Mother. – Artisan, 2007. – 100 p.
5. Harmer, J. The practice of English Language / Jeremy Harmer. – Longman, 2003. – 317 p .
6. Milligan Spike Hidden Words: Collected Poems. – Penguin New Ed edition, 1997. – 192 p.
7. Thornbury, S. How to Teach Grammar / S. Thornbury. — Edinburgh: Pearson, 1999. — 189 p.
8. Thorndike, Edward L. Educational Psychology. – New York: Teachers College, Columbia University, 2010 – 268 p.
9. Ur, P. Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers / P. Ur. — New York: Cambridge University Press, 1999. — 148 p.
10. Абиева Н. А. Роль визуальной оценки текста при его восприятии. – СПб: Тригон, 1998. – 247 с.
11. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

12. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам, Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.
13. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
14. Берман И. М. Методика обучения английскому языку. – М.: Высшая школа, 1970. – 271 с.
15. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника, Москва: Русский язык, 1977. – 228 с.
16. Бородулина М. К., Карлин А. А. Обучение иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1982. – 140 с.
17. Быкова Н. И. Английский язык. 2 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / 5-е изд., перераб. И доп. – М.: Express Publishing Просвещение, 2011. – 152 с.: ил. – (Английский в фокусе).
18. Верхогляд В. А. Английские стихи для детей. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.
19. Витлин Ж. А. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // ИЯШ. – 2000. – №5. – С. 31 – 37.
20. Воркачев С. Г. Методологические основания. Аспекты метакоммуникативной деятельности. — Воронеж, 2002. — 95 с.
21. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. — М.: Добросвет, 2000. — 832 с.
22. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2008. — 190 с.
23. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам, лингводидактика и методика, Москва: Асадема, 2006. – 336 с.
24. Гебель С.Ф. Использование песни на уроках иностранного языка // ИЯШ № 5, 2009. – С. 26 – 31.

25. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 234
26. Горчев А. Ю. О программированном формировании иноязычных грамматических навыков. – Алма-ата, 1968. – 208 с.
27. Зараньска Й. Грамматические рифмовки. – М.: Медиа, 2001. – 132 с.
28. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
29. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе, Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
30. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», Cambridge University Press, 2001 г. – 224 с.
31. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие. – М.: Академия, 2001. – 264 с.
32. Комарова Ю. А. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов, ИЯШ №4, 2008. – С. 34 – 40.
33. Конецкая В. П. Социология коммуникации, Москва: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с.
34. Куприянова Г. В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики //Иностранные языки в школе, 2001. – № 6. – С. 56 – 58.
35. Логинова Л. И. Как помочь ребенку заговорить по-английски: Книга для учителей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.

36. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1988. – 317 с.
37. Маслыко Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка, Минск: Высшая школа, 1999. – 117 с.
38. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарик. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Высшая школа, 1996. – 240 с.
39. Мухина В. С. Возрастная психология: феномен развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2002. – 310 с.
40. Немов Р. С. Психология. – Кн. 2. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 688 с.
41. Носонович Е. В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // ИЯШ № 2, 1999. – С. 23 – 28.
42. Носонович Е. В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // ИЯШ №1, 1999. – С. 21 – 25.
43. Опойкова О. Н. Коммуникативные приемы обучения грамматике // ИЯШ. – 2005. – №8. – С. 13 – 17.
44. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
45. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
46. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам – М.: Русский язык, 1989. – 289 с. 5.
47. Пассов Е. И., Кузовлёв В. П. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 2003. – 215 с.
48. Петруль А. Н. Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению // Теория и

- практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 74 - 76.
49. Пидкасистый А. И. Педагогика. – М.: Педагогическое Общество России, 2001. – 608 с.
50. Поллок К. Дж., Зими́на М. С. Стихи английских поэтов. – М.: Бином-Пресс, 2006. – 112 с.
51. Поршнева Е. Р. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (на материале зарубежных исследований). // ИЯШ. – 2008. – №6. – С.17 – 21.
52. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие /Под ред. Е.Н. Костаревой; Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2007. – 136 с.
53. Примерная программа по английскому языку. Пояснительная записка // ИЯШ. – 2005. – № 5. – С. 19 – 24.
54. Рачок Т. П. Работа над стихотворениями на уроках английского языка // ИЯШ № 2, 1999. – С. 21.
55. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2кн. – М.: Гуманитарный изд. центр Владос, 1999. – 420 с.
56. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе и в средней школе: пособие для учителя/ Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: «Просвещение», 1988. – 224 с.
57. Розенталь Д. Э., Тегенкова М.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 1976. – 543 с.
58. Савченко О. Ю. Игры на уроках английского языка. // ИЯШ. — М., 1992. – № 2. – С. 15 – 17.
59. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1966. – 252 с.

60. Сергеева О. Е. Использование символов в работе с дошкольниками для формирования лексических и первичных грамматических умений в иностранном языке //Иностранные языки в школе, 2002. – № 6. – С. 17.
61. Ситнов Ю. А. Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма / Ю. А. Ситнов // Иностранные языки в школе – М.: Просвещение, 2005. – № 7. – 12 – 13.
62. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. — М., 1992. — 154 с.
63. Слободчиков В. А. Контроль в обучении иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 341 с.
64. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособ. для студ. пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 276 с.
65. Степанов Ю. С. Язык и наука конца XX века. Сб. статей. – М.: РГГУ, 1995. – 432 с.
66. Столяренко Л. Д. Педагогика. – М.: Юрайт, 2001. – 544 с.
67. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
68. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. С предисловием Л. С. Выготского (с. 5-23). – М.: Работник просвещения, 1926. – 93 с.
69. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: Приказ от 6 октября 2009. – 29 с.
70. Формирование грамматических навыков: учебное пособие / Под. ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 87 с.

71. Фурсенко С. В. Грамматика в стихах: Веселые грамматические рифмовки английского языка. – Спб.: КАРО, 2006. – 160 с.
72. Цветкова Л. А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. А. Цветкова. – М.: 2002. – С. 26.
73. Шатилов С. Ф. Некоторые проблемы обучения грамматической стороне устной иностранной речи //Иностранные языки в школе, 1971. – № 6. – С. 20 – 24.
74. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 432 с.

Приложение 1

THERE IS/ THERE ARE

Этапы восприятия и имитации.

There's a mouse in the house

There's a cat in the flat

There's a fox in the box

There's a bee in the tree.

Is there a mouse in the house?

Is there a cat in the flat?

Is there a fox in the box?

Is there a bee in the tree?

There's a sofa, **there's** a door

There's a carpet on the floor.

Is there a sofa? **Is there** a door?

Is there a carpet on the floor?

Задание 1. Внимательно посмотри на выделенные слова, какое слово ты узнаешь? Назови все формы этого слова (*be – am, is, are*) и его перевод (*быть, являться, находиться*). Подчеркни другие знакомые тебе слова.

Задание 2. Прочитай стихотворение и попробуй перевести его.

Задание 3. Работа в парах. Загадай одно из переведенных на русский язык предложений, чтобы твой сосед по парте его перевел. Проверь его.

Задание 4. Попробуй догадаться, когда мы используем фразу *there's*, а когда *there're*. Приведи по одному примеру.

Этап подстановки и трансформации.

There is a toy box in my room

And **there are** many toys.

Some toys are only good for girls

And some for girls and boys.

There is a clown in a big red hat.

There are some Lego blocks.

There is an orange dinosaur.

There is a chair that rocks.

There are two teddy bears, a doll,

There is a plastic clock.

There are five soldiers and a plane.

There is an old red sock!

Запомни!

Конструкции *THERE'S/IS THERE/THERE ISN'T* мы используем, когда говорим об одной вещи.

Конструкцию *THERE'RE/ARE THERE/THERE AREN'T* – когда о нескольких.

Задание 1. Прочитай стихотворение, подчеркни названия игрушек.

Задание 2. Впиши *there's* или *there're*.

_____ a parrot in the cage

_____ a dolphin in the sea

_____ some pictures on the wall

_____ some blackbirds in the tree

_____ a monster in the ghost house

_____ three monkeys on the swing

_____ two children on the see-saw

_____ a puppet on a string.

Задание 3. Сформулируй вопросительные и отрицательные предложения, используя стихотворение из предыдущего задания.

Задание 4. Заполни пропуски.

_____ a garden round my house

And _____ many trees.

_____ a bee hive on the lawn

And _____ lots of bees.

_____ a pear tree, a big oak,

A pine with the squirrel's nest.

Задание 5. Нарисуй картинку своей комнаты и расскажи, что в ней есть и чего нет – составь 6 предложений.

Этап проверки.

Задание 1. Переведи

- a) На столе есть книга.
- b) На столе есть карандаши.
- c) В комнате нет холодильника.
- d) В гостиной нет плиты.
- e) В комнате есть коробка с игрушками?
- f) На столе есть компьютер?

Задание 2. Заполни пропуски

- a) _____ a teddy bear on the shelf
- b) _____ pretty dolls in the toy box
- c) _____ a fridge in the kitchen
- d) _____ a cat under the sofa
- e) _____ tall trees in the garden
- f) _____ a tea set on the table.

Задание 3. Составь предложение

- a) Are armchair there toys on my
- b) Cats there sofa under three are the
- c) There toy a box is ballerina the in

Задание 4. Задай вопрос.

- a) There are children in the garden
- b) There are five chairs next to the table

- c) There is a fridge in the kitchen
- d) There is a cooker in the kitchen
- e) There is a sofa in the living room

Приложение 2

PRESENT SIMPLE

Этап восприятия и имитации

I like cars. – Jane likes stars.

I like trucks. – She likes ducks.

I like balls. – She likes dolls.

I like cats. – She likes bats.

I draw bears. – Jane draws hares.

I eat ham. – She eats jam.

I play with balls. – She plays with dolls.

I hate snakes. – She hates cakes.

Запомни!

PRESENT SIMPLE мы используем, когда говорим о действиях, которые происходят регулярно.

DO – DOES вспомогательные глаголы.

В третьем лице единственного числа к глаголу добавляется *-S* ИЛИ *-ES*.

Задание 1. Прочитай стихотворение и подчеркни глаголы. Попробуй объяснить, когда надо употреблять *like*, а когда *likes*.

Задание 2. Прочитай стихотворение и попробуй перевести его.

Задание 3. Работа в парах. Загадай одно из переведенных на русский язык предложений, чтобы твой сосед по парте его перевел. Проверь его.

Задание 4. Прочитай стихотворения и подчеркни глаголы Present Simple для he/she/it.

Two legs sat upon three legs With one leg in his lap; On comes four legs And runs away with one leg; Up jumps two legs, Catches up three legs, And makes him bring back one leg	There is an old woman Who lives under a hill, She puts a mouse in a bag, And sends it to the mill. The miller swears By point of his knife, He never takes toll Of a mouse in his life.
---	--

Этап подстановки и трансформации

Camels live in the desert.

Tigers and cheetahs run fast.

Blue whales swim in the ocean.

Dinosaurs come from the past.

Rhinos live in the grasslands.

Penguins are birds but don't fly.
Polar bears sleep in the winter.
Swallows fly high in the sky.
Zebras have black and white stripes.
Monkeys do tricks at the zoo.
Parrots say, "Silly Billy,"
"Don't worry" or "How are you."

Задание 1. Прочитай стихотворение, подчеркни названия животных

Задание 2. Поставь глаголы в подходящую форму.

She (like) _____ music.

I (like) _____ sports.

She (wear) _____ dresses.

I (wear) _____ shorts.

I (play) _____ Indians.

She (play) _____ house.

I (have) _____ a fish.

She (have) _____ a mouse.

She (run) _____ slowly.

I (run) _____ fast.

So I (come) _____ first.

And she (come) _____ last.

Задание 3. Сформулируй отрицательную и вопросительную формы предложений.

Задание 4. Впиши *do* или *does*. Расскажи, в чем разница.

_____ a monkey climb a tree?

_____ a starfish like the sea?

_____ young children run and play?

_____ these tulips bloom in May?

Задание 5. Расскажи, что обычно делает твое любимое животное.

Этап проверки.

Задание 1. Заполни пропуски, используя do, does, don't, doesn't.

- a) ____ you like ice cream? – Yes, I ____.
- b) ____ your friend like hot milk?- No, he ____.
- c) ____ British students like fish and chips? – Yes, they ____.
- d) I ____ like water, but I like lemonade.

Задание 2. Заполни пропуски, используя do или does.

- a) ____ they like chocolate?
- b) ____ your pet like vegetables?
- c) ____ your sister like cheese?
- d) ____ boys like burgers?

Приложение 3

PRESENT CONTINUOUS

Этап восприятия и имитации

Peter is eating a cake.

Susan is drawing a snake.

Mary and Janet are skipping.

Mark, Tom and Wendy are sitting

And playing a game of roulette

With Caroline, Kate and Anette.

Nevil is flying a colourful kite.
Ron's pushing Ted with all of his might.
Johnny is throwing a ball.
Bobby is fighting with Paul.
Alex is having a nap.
Two boys are learning to rap.
They are all having really good fun.

Запомни!

Present Continuous мы используем, когда говорим о действии, которое происходит в данный момент.

_____ *be + Ving...*

_____ *be + not + Ving...*

be _____ *+ Ving....*

Задание 1. Вспомни все формы глагола to be.

Задание 2. Прочитай стихотворение и подчеркни глаголы в Present Continuous.

Задание 3. Переведи стихотворение на русский язык.

Этап подстановки и трансформации.

Задание 1. Заполни пропуски, используя слова из списка в подходящей форме: sock, make, eat, listen, watch, read, phone, cook, have.

Daddy is _____ TV

Mummy is _____ some tea

David is _____ a book

Peter is trying to _____

Granny is knitting a _____

Sarah is _____ to rock

Bingo is _____ a bone

Grandpa is using the _____

Little birds that are up in their nest

Are asleep – they are _____ a rest.

Задание 2. Расскажи, что сейчас делают члены твоей семьи.

Задание 3. Спроси, чем сейчас занимаются родственники твоего друга.

Этап проверки.

Задание 1. Заполни пропуски, используя подходящую форму глагола *to be*.

- a) He _____ walking.
- b) They _____ talking.
- c) I _____ reading.
- d) She _____ writing.
- e) You _____ jumping.
- f) He _____ singing a song.
- g) They _____ watching TV.

Задание 2. Составь утвердительные предложения, используя правило о Present Continuous.

- a) She / drive a car
- b) I / make a sandcastle
- c) You / watch TV
- d) They / paint a picture
- e) We / play the piano
- f) He / sing a song
- g) I / dance

Задание 3. Составь отрицательные и вопросительные предложения.

- a) She / drive a car (?)
- b) I / make a sandcastle (-)
- c) You / watch TV (?)
- d) They / paint a picture (-)
- e) We / play the piano (?)
- f) He / sing a song (?)
- g) I / dance (-)

Приложение 4

Успеваемость по предмету.

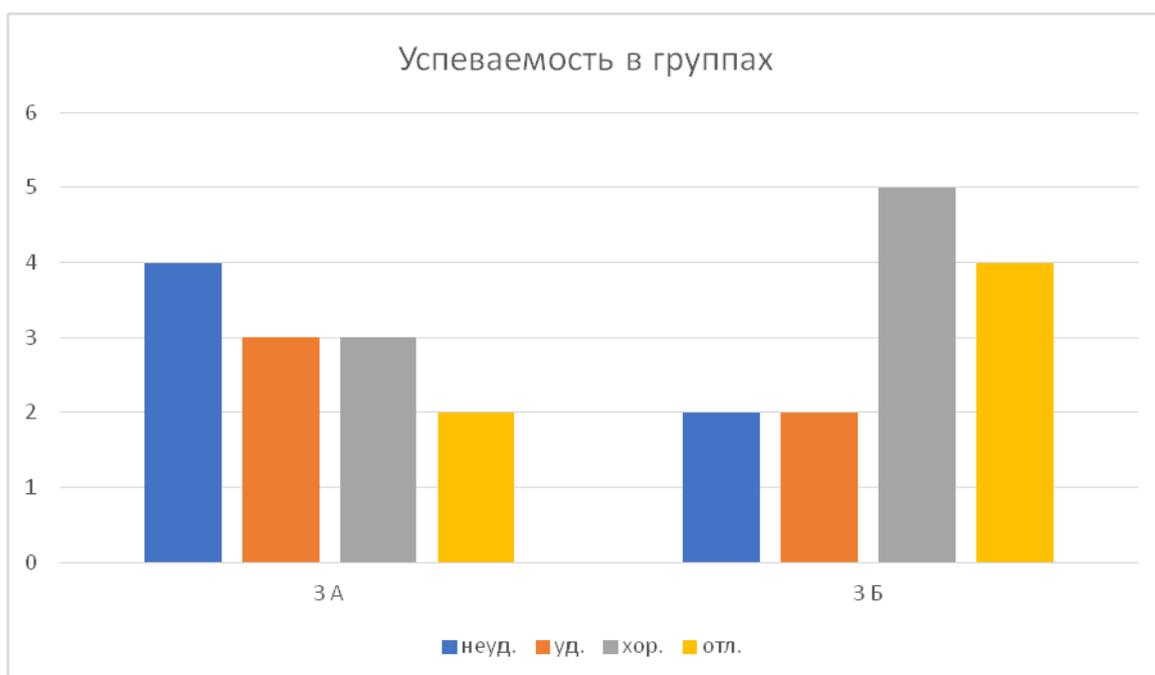


Рис. 1 Успеваемость в группах по предмету

Таблица 1

Успеваемость в группах по предмету

Показатели, %

	3 А	3 Б
Неуд.	33	15
Уд.	25	15
Хор.	25	38
Отл.	17	32

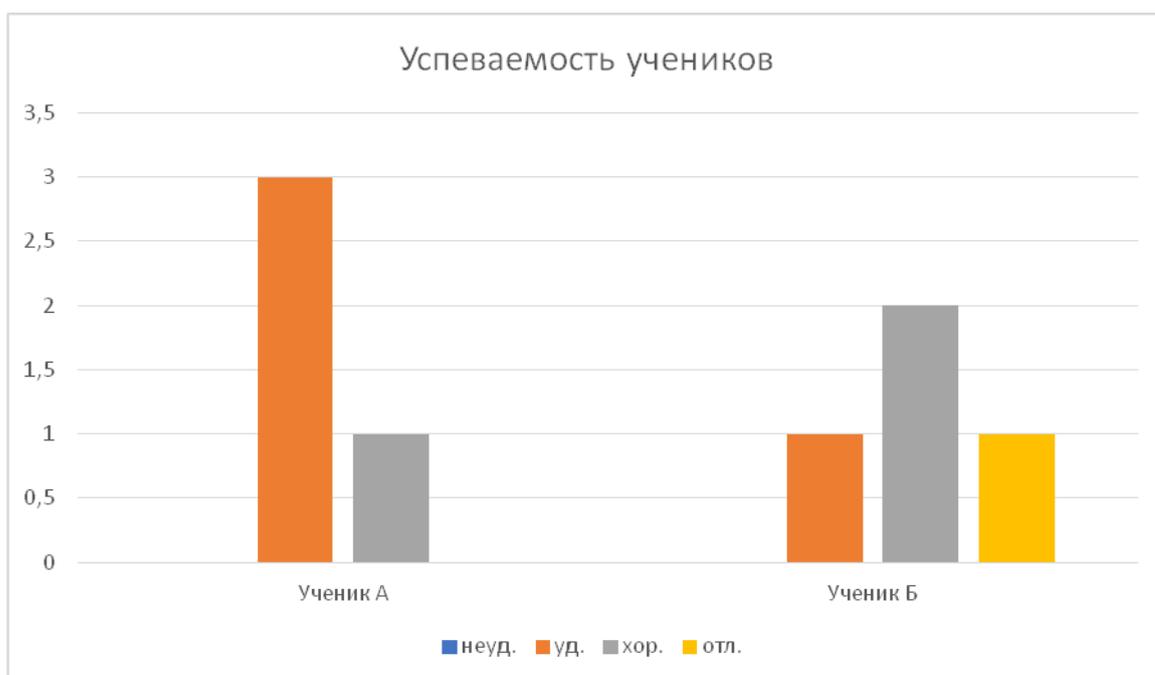


Рис. 2 Успеваемость учеников по предмету

Таблица 2

Успеваемость учеников по предмету

Показатели, %

	Ученик А	Ученик Б
Неуд.	0	0
Уд.	75	25
Хор.	25	50
Отл.	0	25

Пояснение: оценка неудовлетворительно ставилась учителем в случае, если работа содержала более четырех ошибок, оценка удовлетворительно ставилась учителем в случае, если работа ученика содержала три или четыре ошибки, оценка хорошо ставилась учителем в случае, если работа содержала одну или две ошибки, оценка отлично ставилась в случае отсутствия ошибок в работе.

Приложение 5

Результаты проверки грамматических навыков по теме «Обороты
there's/there're»

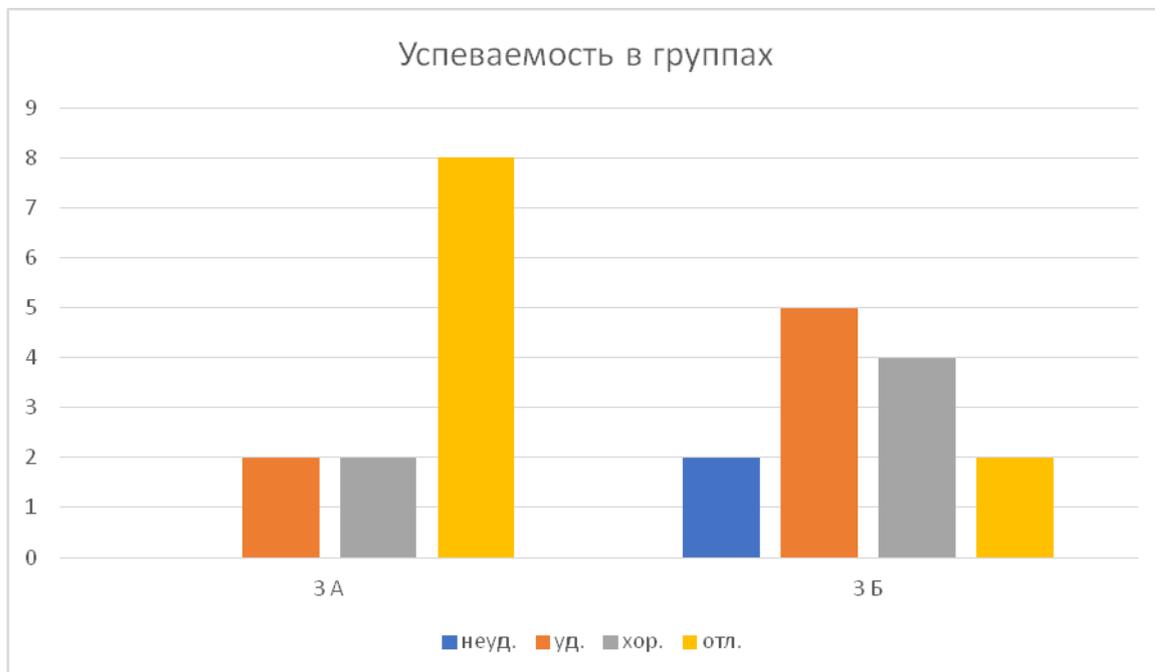


Рис. 3 Успеваемость в группах по теме «there's/there're»

Таблица 3

Успеваемость в группах по теме «there's/there're»

Показатели, %

	3 А	3 Б
Неуд.	0	15
Уд.	17	38
Хор.	17	32
Отл.	66	15

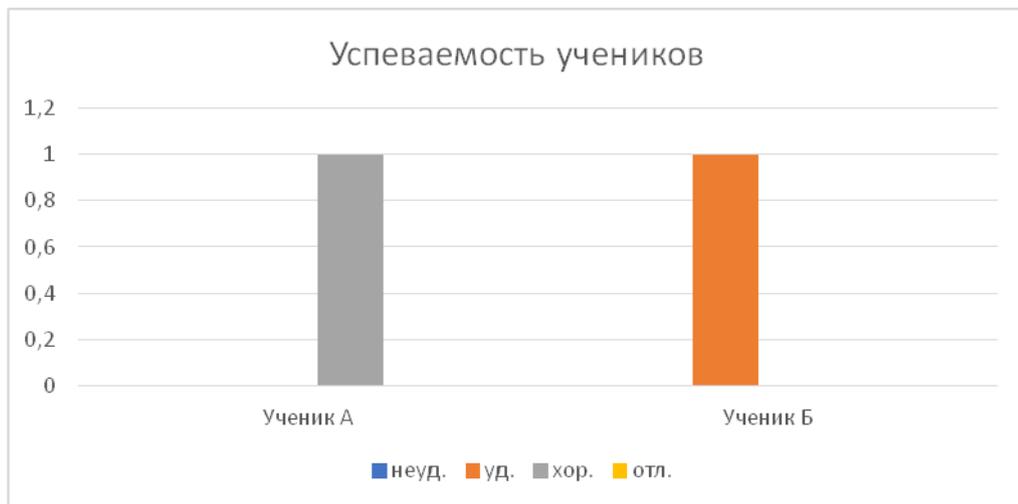


Рис. 4 Успеваемость учеников по теме «there's/there're»

Приложение 6

Результаты проверки грамматических навыков по теме Present Simple

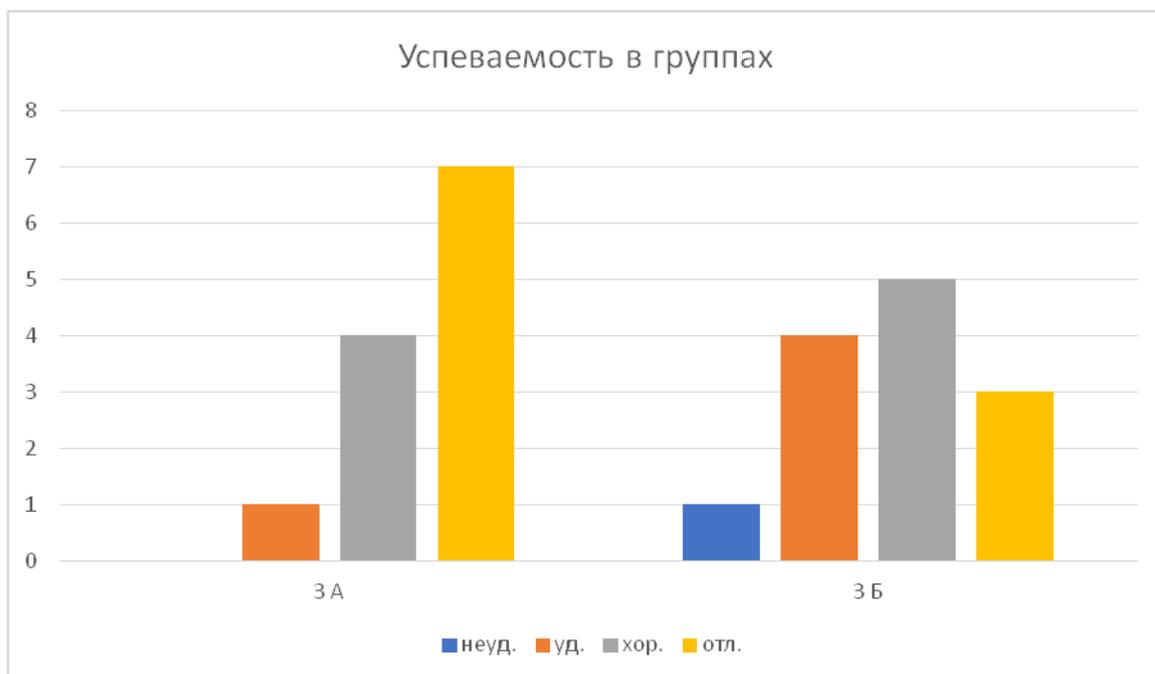


Рис. 5 Успеваемость в группах по теме «Present Simple»

Таблица 4

Успеваемость в группах по теме «Present Simple»

Показатели, %

	3 А	3 Б
Неуд.	0	8
Уд.	8	31
Хор.	34	38
Отл.	58	23



Рис. 6 Успеваемость учеников по теме «Present Simple»

Приложение 7

Результаты проверки грамматических навыков по теме Present Continuous

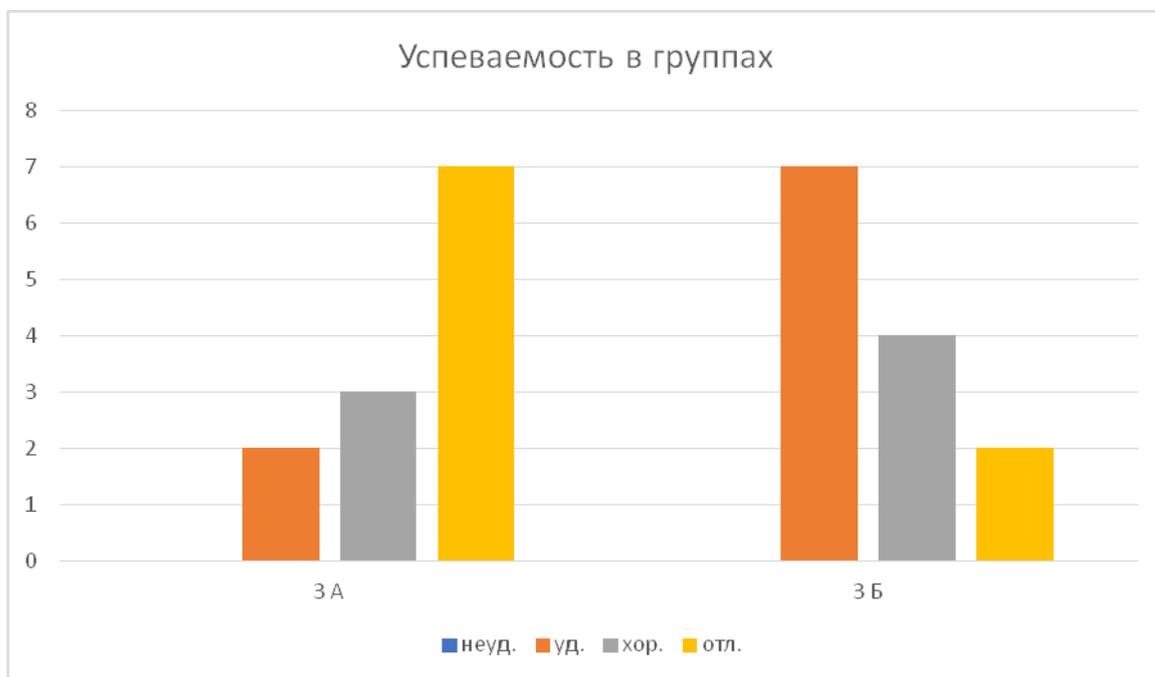


Рис. 7 Успеваемость в группах по теме «Present Continuous»

Таблица 5

Успеваемость в группах по теме «Present Continuous»

Показатели, %

	3 А	3 Б
Неуд.	0	0
Уд.	17	54
Хор.	25	31
Отл.	58	15

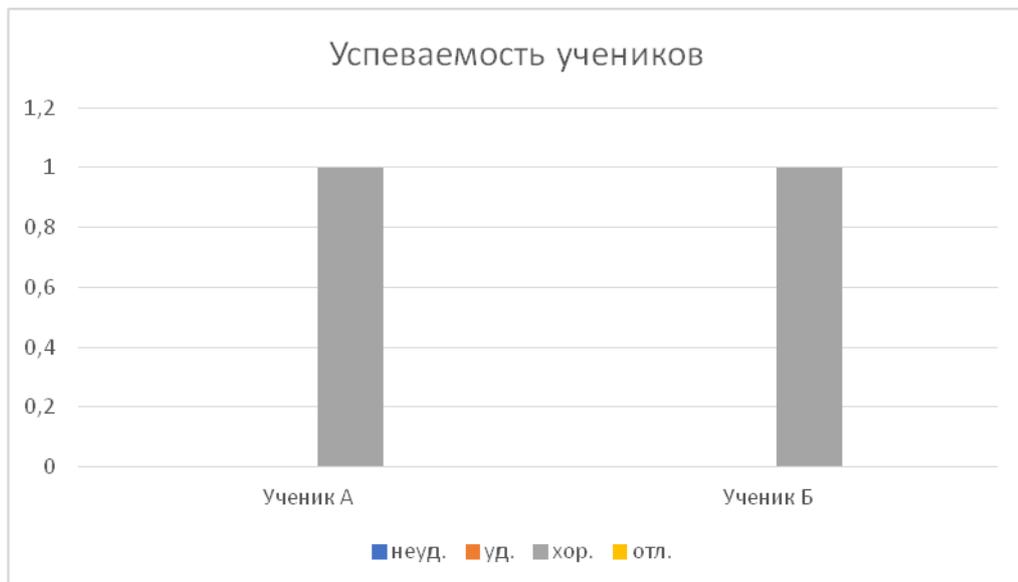


Рис. 8 Успеваемость учеников по теме «Present Continuous»