



ИнПро®
www.etginpro.ru

ИО клиента:

Код заказа:

Тема работы / вариант:

Игровая деятельность и учебно-речевые ситуации как средства подготовки к формированию и развитию устной иноязычной речи дошкольников и младших школьников

Дисциплина:

Содержание

Введение.....	3
1 глава. Теоретико-методологические основания исследования.....	4
1.1 Теоретические основы формирования и развития устной иноязычной речи дошкольников и младших школьников.....	4
1.2 Анализ учебно-речевых ситуаций и игровой деятельности при обучении иностранным языкам дошкольников и младших школьников.....	14
1.3 Возрастные особенности дошкольников и младших школьников.....	30
Список использованных источников.....	41

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная начальная школа работает в условиях нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), который ставит серьёзные задачи, связанные с формированием умения учиться, т.е. принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе».

1 глава. Теоретико-методологические основания исследования

1.1 Теоретические основы формирования и развития устной иноязычной речи дошкольников и младших школьников.

Вступление России в общеевропейское образовательное пространство требует рассмотрения функции учебного предмета «Иностранный язык». Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, изучение иностранного языка направлено на достижение следующих целей:

1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Начнем с характеристики общения как такового.

Общение, по мнению Б.Ф. Ломова, являясь процессом взаимодействия между людьми, в котором отражается отношение «субъект-субъект(ы)», представляет существенную часть реальной жизни и выступает в роли детерминанты формирования и развития системы психических явлений, включая и познавательные процессы [21, с.480].

М.С. Каган трактует общение как «межсубъектное взаимодействие» и выделяет в его структуре следующие компоненты [15]:

а) взаимодействующие субъекты;

б) средства, способы и языки их реализации, с помощью которых субъекты осуществляют общение;

в) социокультурная среда, в которой протекают сами взаимодействия.

Дадим краткую характеристику указанным компонентам общения. В качестве способов их общения выступают информационный, интеракционный и перцептивный, обеспечивающие осуществление взаимодействующими субъектами коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения [5].

Интеракционный способ общения представляет собой обмен действиями, приёмами их выполнения и полученными результатами. В нём принимают участие равноправные «инициативно-самодействующие» субъекты практического взаимодействия, активность которых направлена как на совместно обрабатываемый предмет, так и друг на друга с целью получения определенного результата.

Взаимодействующие субъекты объединены системой межличностных взаимоотношений, которые «оказывают влияние на организацию и продуктивность совместной деятельности». Они влияют на приемы планирования, принятия решения, контроля и оценки действий, отражаясь в четком осознании и принятии взаимодействующими субъектами целей, задач и результатов совместной деятельности, норм и правил поведения в ней.

Благодаря этому, совместные действия взаимодействующих субъектов приобретают знаковый смысл, становясь «языком» интеракционного способа общения. Чтобы организовать «обмен действиями», взаимодействующие субъекты используют речь, которая является ведущим средством информационного способа общения. Здесь общение осуществляется путем обмена мыслями, идеями, точками зрения. Для этого взаимодействующие субъекты должны владеть единой знаковой системой, каковой является вербальная и невербальная коммуникация [8].

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы речь как уникальное средство общения, ибо при «помощи речи менее всего теряется

смысл сообщения». В процессе речи осуществляется кодирование и декодирование информации. С точки зрения передачи и восприятия текста сообщения общепринята схема К – С – Р (коммуникатор – сообщение – реципиент), в которой коммуникатор в процессе говорения кодирует свое сообщение и передает, а реципиент в процессе слушания принимает и декодирует информацию [7].

Речь может дополняться такими невербальными средствами, как жесты, мимика, пантомимика, контакт глаз, специальные качества голоса, темп, шумовые эффекты и т.п., которые «помогают полнее раскрыть смысловую информацию, усиливая или ослабляя вербальное воздействие. Иногда в напряженных ситуациях невербальная коммуникация занимает ведущее место при условии, что значение ее знаков известно всем субъектам общения».

Перцептивный способ общения понимается нами как обмен представлениями, понятиями, чувствами и т.п. для того, чтобы субъекты общения могли понять, оценить и интерпретировать поступки друг друга для выбора собственных адекватных реакций.

В этом случае Г.М. Андреева говорит о «межличностной перцепции», которая включает действия по: а) восприятию внешних признаков партнеров по общению и формированию представлений об их намерениях, мыслях, установках; б) выработке представлений о себе как партнере по общению; в) построению собственного поведения; г) определению стратегии изменения поступков партнеров [3].

Как видим, все три стороны общения, во-первых, действуют совместно, взаимно дополняя друг друга для достижения его результата, а во-вторых, успех интерактивной стороны в значительной степени зависит от того, как функционируют коммуникативная и перцептивная стороны общения. Изложенное показывает тесную связь способов общения и говорит в пользу первого организационно-методического условия, которое должно быть реализовано при обучении устному иноязычному общению учащихся, а именно обеспечение взаимосвязанного формирования интерактивного,

коммуникативного и перцептивного компонентов умений учебно-речевого взаимодействия.

Социокультурная среда как третий компонент структуры общения представлена в каждом его акте ситуацией взаимоотношений совместной деятельности. В нашем исследовании ситуация понимается как «динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения». Ситуация обуславливает характер, направленность и формы общения, обеспечивая вызов интерактивного, коммуникативного и перцептивного взаимодействий и соответствующих им «языков», а также их организацию на достижение результата общения.

Из описания можно заключить, что общение как таковое содержит условия, необходимые для функционирования интерактивных, речевых и перцептивных учебно-речевых взаимодействий, а значит, может выступать средством формирования умений учебно-речевого взаимодействия на уроках иностранного языка в начальной школе, если оно будет специально организовано, т. е. во внимание будут приняты организационно методические условия, выделенные с учетом субъектных характеристик дошкольников и младших школьников.

В методической литературе устное иноязычное общение представлено его диалогической формой, обычно называемой диалогической речью, которая понимается как «объединенное тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения». Она характеризуется ситуативностью (содержание диалога может быть понято с учетом той ситуации, в которой он ведется), быстрой сменой коммуникативных ролей слушающего и говорящего, эмоциональностью и спонтанностью, творческим характером и т.д.

Е.И. Пассов, описывая процесс обучения дошкольников и младших школьников диалогической форме устного иноязычного общения, утверждает,

что он должен обладать всеми признаками коммуникативности, т.е. адекватности общения, среди которых основными являются:

1) мотивированность общения и целенаправленность речевых действий на решение речевых задач;

2) речемыслительная активность в решении речевых задач;

3) функциональность (означает, что «процесс овладения речевым материалом всегда происходит при выполнении речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц»);

4) содержательность (выражается в информативной насыщенности предметов обсуждения);

5) информативность (является субъективным явлением ввиду того, что для каждого из участников общения одно и то же информативное сообщение может нести различную смысловую нагрузку) [25].

Все перечисленные признаки должны быть присущи любому продукту устной речи, начиная с диалогического единства, как ее единицы, которое постепенно разворачивается до полного диалога того объема и качества, которое указано в программе.

В них учащиеся начальной школы должны:

а) соблюдать элементарные нормы речевого этикета;

б) расспрашивать, задавая вопросы и отвечая на них;

в) приветствовать и отвечать на приветствие;

г) поздравлять, благодарить;

д) обращаться с просьбой, выражать готовность или отказ от её выполнения. Это и будет тот элементарный уровень, который должны приобрести учащиеся в процессе обучения иноязычному общению.

Поскольку диалог – это продукт взаимодействия его участников на основе общей речевой ситуации, то обучение диалогической форме иноязычного общения проходит на ситуативной основе. Причем, чем больше речевых ситуаций и соответствующих им речевых задач будет создано для

усвоения речевых образцов, обеспечивающих эффективное речевое взаимодействие, тем прочнее будет их усвоение.

Методическая значимость речевых ситуаций и соответствующих им речевых задач состоит в том, каким образом они будут взаимодействовать для достижения ожидаемого результата. Например, перед учениками стоит речевая задача расспросить друг друга о любимой игрушке. Для ее решения им необходимо вначале понять и оценить ситуацию, предложенную учителем, а также возможности своего собеседника и только затем построить вопрос и вежливо предъявить его, или понять вопрос, а затем построить ответ, дополнив его требующимися сведениями [26].

Наличие ситуации и речевой задачи придает упражнениям речевой характер, и они называются обязательными для обучения устной речи.

Сам же процесс обучения устной речи в начальной школе представлен двумя этапами. На первом объектом целенаправленного формирования является взаимодействие пары взаимосвязанных реплик, их сочетание друг с другом для построения микродиалога, причем речевое поведение жестко регламентировано с помощью вербальных опор в виде реплик – подсказок учителя, ключевых слов и т.д., которые по мере продвижения к микродиалогу постепенно уменьшаются.

Особое внимание работе с диалогическими единствами как единицами диалогической речи на начальной ступени уделяет В.М. Филатов, который отобрал серию диалогических единств (для каждого класса начальной школы), составляющих ядро и иллюстрирующих функции межличностного общения. Речевое поведение учащихся задается с помощью карточек, где указывается тема, ситуация и задача на родном языке, а также опор в виде вопросов [30].

Второй этап обучения устной речи предназначен для обучения учащихся строить собственные диалогические высказывания в опоре на диалог – образец, с помощью речевых упражнений, которые проводятся в виде ролевой игры, ситуативного (коммуникативного) этюда, драматизации и т.д.

Работа с диалогом – образцом включает:

- 1) восприятие и понимание,
- 2) воспроизводство (простое и с модификациями),
- 3) исполнение в новых ситуациях.

Методика обучения устной речи представлена также двумя путями - дедуктивным и индуктивным. При дедуктивном пути обучение начинается с предъявления целого диалога-образца, рассматриваемого в качестве эталона для построения ему подобных. Диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, а затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся строят собственные диалоги на ту же тему, что и разучиваемый диалог.

Индуктивный путь предполагает вначале освоение элементов диалога (диалогических единств), а затем самостоятельное построение из них собственного диалога в рамках учебно-речевой ситуации, предложенной учителем. По мнению методистов, каждый из подходов имеет свои достоинства и недостатки и в одинаковой мере заслуживает внимания при обучении диалогической речи.

З.Н. Никитенко делит процесс обучения устной речи на 2 этапа: пропедевтический и основной [24].

Покажем процесс обучения устной речи, где формирование навыков диалогической речи происходит на основе элементарных диалогических единств. Усваивая их, ученики способны самостоятельно соединять диалогические единства в определенной последовательности и таким образом выстраивать диалог соответственно поставленной речевой задаче и ситуации.

Особенность пропедевтического этапа, состоит в том, что диалог образец предлагается только тогда, когда усвоены – на основе элементарных диалогических единств – все составляющие его реплики. Овладение диалогической речью начинается с самостоятельного выбора необходимого речевого образца для ответа, вопроса или любой другой реплики в специально созданной игровой ситуации.

На основном этапе объектами овладения выступают умения вести стандартный диалог этикетного характера; вести диалог-расспрос; вести диалог побудительного характера (просить о помощи – соглашаться/отказать помочь, предлагать помощь, обращаться с просьбой – соглашаться/отказаться выполнить просьбу и пр.). Овладение диалогической речью происходит на основе диалога-образца. Следуя готовой схеме диалога, они осуществляют его драматизацию, строят свои диалоги, варьируя диалогические единства диалога-образца в соответствии с заданной ситуацией общения, создают собственные диалоги в новых ситуациях общения. Затем ученики самостоятельно строят диалог в специально созданной учебно-игровой ситуации, выбирая из диалога-образца диалогические единства, необходимые им для формулирования вопроса, ответа на него или построения любой другой реплики.

Как видим, процесс обучения устному иноязычному общению состоит из двух этапов и создает условия главным образом для формирования речевых (коммуникативных и перцептивных) умений учебно-речевого взаимодействия. В то же время в методике обучения иноязычному общению дошкольников и младших школьников есть работы, в которых ведется речь о формировании учебного (интерактивного) компонента умений учебно-речевого взаимодействия.

Этап формирования навыков предназначен для усвоения обобщенных способов построения диалогических единств, как частей, будущих самостоятельных диалогических высказываний с использованием вновь введенного лексико-грамматического материала. Для этого учитель вначале демонстрирует диалогическое единство, а затем организует тренировку, используя комплексы условно-речевых упражнений (УРУ) и выступая в качестве одного из партнеров общения. Дошкольникам и младшим школьникам предлагаются учебно-речевые задачи репродуктивного характера, представленные в речевых ситуациях незначительного интеллектуального затруднения [24].

Решение речевой задачи начинается с нахождения общего способа с помощью схем предложений и правил оперирования ими. Для наиболее эффективного формирования навыков диалогической речи, выполняются имитативные, подстановочные и трансформационные УРУ. Отличительной чертой имитативных упражнений является наличие новых лексических единиц в стимулирующей реплике. Они направлены на повторение речевого образца, отработку интонации и синтагматичности реплик. Подстановочные упражнения отличаются тем, что в них в опоре на новую речевую ситуацию происходит подстановка других лексических единиц в структуру речевого образца. Особой чертой трансформационных упражнений является трансформация реплик или их частей путем комбинирования, замены, сокращения или расширения. В результате дошкольники и младшие школьники приобретают прочные и гибкие навыки, позволяющие строить диалогические единства с использованием усвоенного речевого материала минимального объема, вступая в учебно-речевые взаимодействия с учителем.

Второй этап предназначен для совершенствования навыков с целью дальнейшего усвоения речевого материала и обобщенных способов овладения им с помощью текстов-образцов будущих диалогических высказываний. В опоре на ситуацию и репродуктивно-поисковую учебно-речевую задачу под руководством учителя анализируют структуру диалога, его языковые и речевые средства и выбирают соответствующую ей схему диалога. Опираясь на схему, ученики строят диалог в новых ситуациях, где решаются аналогичные учебно-речевые задачи.

Для совершенствования навыков устной речи используются трансформационные и собственно репродуктивные УРУ, с помощью которых обусловленность диалогических высказываний учеников уменьшается, и они приобретают более самостоятельный характер. В результате ученик приобретает способность создавать диалогические высказывания небольшого объема в соответствии с усвоенными способами решения учебно-речевых

задач, характерных для данного этапа, вступая в учебно-речевое взаимодействие с учителем и одноклассниками [26].

Цель третьего этапа требует развития умений для самостоятельного построения диалогических высказываний. С этой целью учитель использует комплексы речевых упражнений (РУ), где ученики решают поисково-творческие учебно-речевые задачи. Учитель предлагает им ситуации большего интеллектуального затруднения, что требует сочетания как известных способов выполнения учебно-речевых действий, так и создания новых. Чтобы облегчить учащимся выявление обобщенного способа решения задач, учитель может предложить им модели будущих высказываний того объема и качества, которые требует программа. По мере овладения порождением диалогических высказываний, построенных по обобщенной модели, дошкольники и младшие школьники получают возможность моделировать свои высказывания, что в последующих речевых упражнениях, где они решают творческие задачи, позволяет им действовать полностью самостоятельно. Что касается обучения устному иноязычному общению дошкольников и младших школьников, то доказана целесообразность включения в формирование элементарной коммуникативной компетенции специальной учебно-познавательной компетенции, которая «представляет собой способность, обеспечивающую продуктивность учебной деятельности по овладению иноязычным общением».

Данная компетенция «включает:

а) совокупность знаний в области продуктивной учебной деятельности в процессе изучения иностранного языка;

б) комплекс нормативно-продуктивных и индивидуально-продуктивных учебных умений, специальных для предмета «Иностранный язык». Нормативно-продуктивные учебные умения предназначены для присвоения учащимися нормативных компонентов учебной деятельности, предъявляемых в виде установленных алгоритмов действий по овладению иноязычным общением. Индивидуально-продуктивные учебные умения направлены на формирование у дошкольников и младших школьников

индивидуализированной системы способов учебной деятельности, нацеленной на эффективное изучение иностранного языка» [18].

Таким образом, отметим, что указанные умения относятся лишь к исполнительской фазе учебной деятельности по овладения устным иноязычным общением. Это значит, что предложенные методики обучения устному иноязычному общению дошкольников и младших школьников не позволяют формировать планирующие и контрольно-оценочные умения, необходимые для учебно-речевых взаимодействий дошкольников и школьников на мотивационно-ориентировочной и контрольно-оценочных фазах учебной деятельности.

При этом мы видим, что представленный процесс обучения устного иноязычного общения только частично воспроизводит те или другие организационные требования для создания навыков учебно-речевого взаимодействия. В связи с этим мы разработали специальную технологию формирования навыков учебно-речевого взаимодействия для обучения детей устному иноязычному общению.

1.2 Анализ учебно-речевых ситуаций и игровой деятельности при обучении иностранным языкам дошкольников и младших школьников

Формирование фонетического навыка - это перестройка привычной артикуляции на основе установления сходства и различий в произнесении звуков в родном и иностранном языках, формирование фонематического слуха, овладение техникой произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении в речевом потоке, в процессе говорения и чтения [14].

Овладение иноязычной интонацией - это формирование аудитивных навыков восприятия интонационного рисунка и его адекватное воспроизведение в процессе говорения и чтения.

Обучение произносительной стороне речи младших школьников - это овладение основной артикуляционной базой и интонационным оформлением

речи: ударением в слове и фразе, мелодией в рамках изучаемого материала. Младшие школьники более восприимчивы к изучению иностранного языка, их речевая способность еще находится в стадии интенсивного развития, речевые механизмы подвижны, «легче» подстраиваются к иностранному языку, чем в позднем возрасте. Несмотря на это, имеются трудности в овладении иноязычным произношением под влиянием родного языка, определяющим восприятие и воспроизведение иноязычных слов.

Главная задача на начальном этапе обучения - постановка правильного произношения, особое внимание необходимо уделить фонетической зарядке.

На начальном этапе обычно используются упражнения двух типов: упражнения на активное слушание и распознавание звуков, долготы и краткости (услышав нужный звук в слове, дети хлопают в ладоши или поднимают руку и так далее); упражнения на воспроизведение (на начальном этапе ученики повторяют слова, словосочетания и речевые структуры за учителем или диктором; на уроке может быть хоровое проговаривание и индивидуальное).

С первых мгновений обучения внимание уделяется правильному произношению звуков, ударению, ритму, паузам и интонации. Говоря о последовательности знакомства детей со звуками, необходимо отметить, что она определяется речевыми потребностями, и иногда самые трудные звуки и звукосочетания приходится изучать на первых же уроках. Например, на третьем-четвертом уроках английского языка дети встречаются с такой фразой, как «This is a ...» и ее вопросительной формой «Is this a ... ?» [13].

На начальном этапе устанавливаются и звукобуквенные соответствия. Если обучение идет на устной основе, это не мешает обучению алфавиту. Здесь важна последовательность выбора букв для ознакомления. Принимая во внимание, что на первых уроках учащиеся еще не читают, главное для них - научиться распознавать согласные, составляющих неизменяемый «каркас» слов. Так, как слов дети знают мало, абсолютно оправданным начинать изучение алфавита с букв, которые чаще попадают в изученных словах.

Акцентов в обучении английскому языку в начальной школе должно быть несколько, и один из них - наращивание словарного запаса.

Овладение новой лексикой состоит из этапов: ознакомление (введение, объяснение); первичное закрепление в употреблении; включение лексических единиц в речевую деятельность. С учетом развития современных технологий, наибольшей эффективности можно добиться в случае использования возможности компьютера на всех перечисленных этапах обучения лексике. Отбор лексики зависит от уровня владения иностранным языком, возрастных особенностей, речевых ситуаций. Необходимо делать поправку и на особенности межкультурного плана. Обучаемые должны получать необходимую информацию, а вместе с ней запас слов, отражающих европейский опыт общения.

Методология обучения лексике включает необходимые разъяснения, памятки и инструкции по использованию печатных словарей, форме ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лексикой, о способах реорганизации и систематизации изученной лексики. Это знания и умения, позволяющие ученику работать над лексикой самостоятельно и независимо от внешних условий.

Большинство учителей сторонники ведения учащимися словарей, имеющих три колонки: иностранное слово, транскрипция и русский перевод. Средняя, как правило, пустует. Грамотнее заменить колонку с транскрипцией на колонку с синонимами, антонимами, словосочетаниями и предложениями с изученными словами, так как: транскрипцию нужно уметь читать, а писать ее учащимся необязательно; употребление слов вызывает наибольший интерес и сложность для учащихся.

При изучении лексики в начальной школе можно придумывать ассоциативные схемы на различные темы или ситуации и подбирать к ним слова, рисовать картинки (комнату с мебелью, человека в конкретной ситуации) и подписывать словами все детали, которые можно выделить, назвать и так далее.

Увеличивать активный словарь лучше не за счет механического внесения новой лексики, а за счет творческого применения уже изученного в новых контекстах. Формирование разветвленного и устойчивого семантического поля повышает образность речи, и ее мотивированность, в этом случае учащемуся есть что сказать [12].

При обучении лексике на начальном этапе необходимо больше включать различных игр. Это позволяет вводить и отрабатывать новые лексические единицы в увлекательной форме.

Большое внимание при обучении лексике должно быть уделено играм с карточками на устное распознавание - аудирование и устное воспроизведение - говорение. Важно предоставить детям достаточное количество практики аудирования, прежде чем переходить к воспроизведению изучаемых лексических единиц.

Формирование лексического навыка - это соотнесение конкретной лексической единицы с другими лексическими единицами в лексической группе, овладение навыками выбора и употребления лексики, смысловым восприятием лексической единицы в тексте. На начальном этапе обучения дети хорошо воспринимают, запоминают и воспроизводят готовые лексические конструкции, особенно если они рифмуются или вводятся под музыку, ритм [10].

Еще один вид деятельности - наглядность. Эффективен при изучении лексики, связанной с глаголами движения, то есть дети изображают жестами, мимикой или действиями то, о чем говорят. Нет сомнения в том, что с помощью двигательных упражнений можно отрабатывать любую другую лексическую тему. Лексика запоминается лучше всего, когда значения слов продемонстрированы наглядно, при помощи картинок, рисунков, игрушек, жестов, мимики или реальными предметами. Средства наглядности служат для раскрытия значения слов, и для их запоминания, при употреблении в соответствующих контекстах.

Обучая лексику английского языка, при отработке изучаемых слов необходимо использовать рисование: задания на раскрашивание, обведение по точкам. Совместно с рисованием применимы вырезание и наклеивание.

Для отработки и закрепления лексического материала на начальном этапе изучения английского языка рекомендуется иметь систему подготовительных упражнений: угадывание (слов, игрушек, картинок, отгадывание загадок); рисование, лепка, аппликация, раскрашивание и называние, что изображено, что нарисовали, раскрасили, наклеили или слепили дети; физкультминутка (называние действий, выполнение определенных действий и команд); игра на внимание/понимание (учитель называет лексическую единицу и показывает игрушку или картинку; дети повторяют хором только те слова, которые имеются на картинке); выбор слов/картинок (из определенного количества) по теме или по ситуации; игра «лото» с картинками/домино; повторение слов по принципу «снежного кома» и многие другие.

Формирование речевых грамматических навыков следует проводить поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи. Выделяют три основных этапа формирования грамматического навыка в продуктивной речи: ознакомление и первичное закрепление, тренировка, применение [9].

Цель ознакомления и первичного закрепления грамматического материала - создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль ее понимания учащимися и первичное закрепление.

Ознакомление с новым грамматическим материалом для продуктивного усвоения осуществляется в учебно-речевых ситуациях, предъявляемых устно или в чтении, под руководством учителя.

Переход от навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление надо употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами.

При обучении иностранным языкам выделяют активный и пассивный минимум материала. Активный материал предполагает отработку для использования в продуктивных видах речевой деятельности, а пассивный служит только для узнавания при чтении и аудировании. Отбор активного грамматического материала строится с учетом принципа распространенности его употребления в устной и письменной речи, а также принципа образцовости; многие грамматические явления, необходимые для речи, усваиваются как отдельные словоформы.

Знать грамматику означает знать форму, значение, употребление, речевую функцию того или иного грамматического явления.

Как полагает А. С. Ларкина, методика формирования грамматического навыка речи предполагает принцип двуплановости, при котором обучение организуется таким образом, что в процессе обучения грамматике ставятся и решаются не только прямые, осознаваемые младшими школьниками цели, но и косвенные, не осознаваемые цели, относящиеся к плану учителя и определяющие содержание, объем и разно-уровневую отработку грамматических структур изучаемого языка. Двуплановое обучение расширяет пределы интеллекта и памяти младших школьников и дает учителю возможность успешно управлять их непроизвольным вниманием и памятью. Это позволяет школьникам усваивать большие объемы грамматического материала. Активизируется сфера подсознательного через использование полисенсорной среды, создающей положительную эмоциональную атмосферу обучения. Двуплановый подход осуществляется через снятие психологических барьеров, что можно произвести в ролевой игре, в считалочках, загадках, которые являются мотивационным стимулом потребностей младших школьников [18, с.106].

Один из более важных принципов обучения грамматике - чередование синтеза и анализа при работе с грамматическим материалом. При обучении младших школьников иностранному языку осуществляется многократное поэтапное чередование синтетической и аналитической деятельности.

Основные подходы к обучению фонетике подразумевают обучение иноязычному произношению. По мнению Ф.М. Филатова, фонетика - это объединение всех звуковых средств языкового строя, составляющих его материальную сторону (паузы, мелодика, ритм, ударение, звукосочетания и звуки) [30].

Первый шаг и основа, на котором строится общение – это овладение звуковой стороной языка, так как в оттогенезе, когда ребенок овладевает родным языком, он проходит путь от овладения сначала отдельными звуками, словами, далее устной речью до совершенствования своих речевых навыков и умений при обучении письменной речи уже в школе.

А.Д.Климетенко, А.А. Миролубова определили фонематичность и беглость как требования к произношению. Правильность оформления речи, которой достаточно для незатруднительного понимания, составляет фонематичность. Беглостью будет являться степень автоматизированности навыков произношения, которые позволяют говорить в нормальном темпе (английский – 130-150 слов в минуту) [16].

Рассмотрим фонетический материал и его характеристики, предложенные в качестве содержания обучения на раннем этапе: апикально – альвеолярная артикуляция согласных [t,d,n,l], аспирация звуков [p,t,k], сохранение звонкости согласных вне зависимости от положения в слове (английский язык), отсутствие палатализации, долгота и краткость звуков, широта и узость звуков, дифтонгизация ряда звуков с силовым произношением первого элемента, редуцированное произношение служебных слов и неударных слогов. Автором была разработана методическая типология звуков, основываясь на критерии степени близости или сходства звуков родного языка и иностранного.

Эта типология состоит из трех групп звуков: первая группа включает в себя звуки, которые близки звукам родного языка по артикуляции и акустике [p], [b], [g], [s], [z], [m] и другие - в данном случае действует перенос из родного языка и над этими звуками не требуется длительная работа; вторая группа состоит из звуков, которые имеют значительные отличия от звуков родного языка [t], [l], [h]- когда эти звуки воспринимаются и произносятся, интерференция действует очень сильно, из-за чего учащиеся произносят эти звуки как в родном языке (на эту группу звуков, указывает И.В.Вронская, учителям необходимо обратить особое внимание, потому что овладение ими требует частичной перестройки артикуляционной базы); в третью группу входят звуки, которые не имеют ничего общего с родным языком и требуют создания у учащихся новой артикуляционной базы [8].

В отношении интонации необходимо обучать детей произносить утвердительные, отрицательные, вопросительные и побудительные предложения, формулы этикета, соблюдая правила интонации английского языка (тоны нисходящий и восходящий).

Говоря о месте обучения фонетике в процессе обучения, И.В. Вронская считает, что в настоящее время на каждом уроке должна проводиться целенаправленная работа по формированию фонетических навыков, и все это должно происходить на каждом занятии. Педагогу следует разделить первый год условно на три этапа [8].

Первый этап или начальный подразумевает обеспечение становления навыков произношения. Дети знакомятся с новым фонетическим материалом в течение одного или двух месяцев, в этот период закладываются основы для дальнейшей автоматизации навыков. Время для работы над этим аспектом выделяется на каждом занятии. В программном содержании формулируется задача: «учить детей произносить, употреблять указанные звуки интонационные модели».

Второй этап или средний, продолжительность которого составляет от 3 до 5 месяцев, основывается также на формировании фонетических навыков и

закреплении фонетического материала. Однако задачами этого этапа будут являться формирование таких качеств как гибкость и автоматизированность. В процессе фонетической тренировки развиваются артикуляционные и интонационные навыки. В программном содержании в плане-конспекте занятия задачи будут формулироваться следующим образом «тренировать детей в произношении звуков», учить детей правильно интонировать речевые образцы», обращает внимание И.В.Вронская, части занятия в свою очередь будут носить название «фонетические упражнения, зарядка» [8].

Заключительный этап длится 2-3 месяца первого учебного года и остальное время. Его задача заключается в том, чтобы развивать и совершенствовать артикуляционные и ритмико-интонационные навыки. Этот этап схож по содержанию с предыдущим, но в данном случае основной акцент делается на предотвращение доавтоматизации произносительных навыков, говорит И.В. Вронская, то есть предупреждение ошибок в речи [8].

Таким образом, во время подготовки педагога к занятию ему следует проанализировать учебный материал на предмет всевозможных трудностей, с которыми может столкнуться ребенок, во время продуцирования собственных речевых высказываний и при восприятии устной речи. Процесс проведения фонетической зарядки, например, позволяет не только тренировать у дошкольников произнесение лексики, но и вспомнить интонационные особенности различных типов предложений.

Обучение в условиях дошкольного учреждения не может ограничиваться одним годом, продолжительность этапов может варьироваться, считает И. В. Вронская, но «инвариантной частью любого занятия с детьми-дошкольниками будет фонетический этап, помогающий детям в интересной форме овладеть основами иноязычного произношения [8].

Проанализируем содержание работы на первом этапе. Учебный материал, планируемый педагогом, должен быть тщательно проанализирован, в нем должны быть выделены трудные фонетические явления, которые часто

встречаются в ходе занятия – именно на них должно быть обращено особое внимание.

Новый материал вводится посредством презентации, в результате чего у детей складывается первоначальное представление о языковом явлении, и объяснения, именно благодаря нему учащиеся осознают особенности звуков, их отличия от тех или иных явлений родного языка, отмечает.

Климетенко А.Д., Миролюбова А.А. предложили свой вариант работы над звуком. В первом случае педагог отчетливо произносит звук, поясняет нюансы артикуляции, если это необходимо, проговаривает этот звук с детьми в коллективном и индивидуальном порядке, корректируя произношение, если это необходимо, и в конечном счете презентует этот звук в составе слова [16].

Например, при презентации звука [t] учитель объясняет, что при произношении кончик языка должен коснуться бугорка за зубами, учитель произносит звук самостоятельно, затем хором с детьми, а затем в словах talk, tip, tree.

Второй вариант работы подразумевает презентацию фразы или выражения учителем и ее восприятие детьми, перевод этой фразы, отработку слова на фонетическом уровне путем проговаривания слова детьми, отработку наиболее сложного звука, произнесение слова или фразы целиком.

Например: учитель проговаривает фразу, известную детям: «Hello, kids!» Переводит ее с детьми, проговаривает слово hello несколько раз, обращая особое внимание на последний звук этого слова [əʊ], произносит фразу целиком вместе с детьми.

Отсюда следуют два основных способа работы – от понимания специфики отдельного звука к его звучанию в речи, и от осознания целой фразы к отработке изолированного звука.

И.В. Вронская считает, что первый способ является наиболее традиционным, так как раскрывает детям те особенности звуков, которые зачастую остаются незаметными для ребенка, однако иногда второй путь будет предпочтительнее. И.В. Вронская приводит свой пример использования

второго пути презентации звука: (когда для развития сюжета определенного занятия требуется последовательность) во время путешествия по волшебному лесу пошел дождь, чтобы продолжить свое приключение необходимо произнести волшебные слова «rain, rain, go away». Учащиеся, отмечает И.В. Вронская, учатся произносить не только отдельные звуки, но и фразу в целом не без помощи учителя [8].

Объяснение нового материала напрямую связано с презентацией и происходит одновременно с ней. И.В. Вронская обращает внимание на то, что объяснение будет основываться в первую очередь на описании артикуляции звук. Однако этот вопрос остается спорным и дискутируемым. Таким образом, в настоящее время аналитический способ используется наравне с имитативным, в зависимости от определенных параметров [8].

Так как степень произвольности движений у дошкольников мала, они не так точно и целенаправленно управляют своими органами речи - именно поэтому имитативный способ имеет такую популярность при их обучении. И.В. Вронская отмечает, что многие специалисты обращают внимание на необходимость реализации принципа сознательности. Таким образом, когда дети могут понять работу органов речи следует использовать аналитический способ [8].

Использование имитативного способа также может быть уместно при объяснении звуков, аналогичных звукам родного языка, хотя очень часто говорящий произносит звуки точно также, как и в родном языке, а это значительно снижает их качества.

Овладение лексикой является одним из основополагающих аспектов обучения и наиболее значимым шагом на пути развития речевой деятельности дошкольника. Невозможно говорить на иностранном языке без наличия базового словарного запаса. Используя эту знаковую систему, мы получаем возможность выразить свои мысли и чувства, добиваться помощи и взаимопонимания. Овладение лексической стороной речи, таким образом, становится особенно важным и с психологической точки зрения.

И.В. Вронская отмечает, что при обучении лексике необходимо добиваться не столько знания слов, сколько способности использовать эти слова в речи. Это будет способствовать развитию творческого и самостоятельного словоупотребления [8].

Каждое изученное слово должно ассоциироваться у ребенка с выражением или понятием, только после этого оно будет считаться усвоенным и станет активно использоваться. Кроме того, важна взаимосвязь процессов запоминания звучания слова, его графической формы и формирования определенного понятия. С раннего возраста детей окружает множество предметов, названия которых они слышат от других людей. Постепенно они начинают усваивать название этих предметов, но оказывается, что существуют другие предметы с таким же названием. Именно после того как ребенок начинает сравнивать эти предметы, находить в них то-то общее, в его сознании образуется понятие.

И.В. Вронская подчеркивает, что очень часто у детей вызывает трудности ознакомление с новыми словами, когда из урока в урок учитель использует одни и те же картинки – увидев незнакомый или изображенный непривычным образом предмет, ребенок теряется и ему необходимо дополнительное время на то, чтобы соотнести изображение с конкретным словом. Чтобы в процессе обучения не складывались однозначные соответствия между определенным словом и картинкой, важно гарантировать множественность восприятия посредством различных плоскостных и объемных изображений [8].

Формирование рецептивной речевой деятельности подразумевает способность определять и устанавливать значение той или иной лексической единицы на слух. В этом процессе предусмотрено три операции, утверждает И.В. Вронская – первоначально воспринимается звуковая форма лексической единицы, затем необходимо дифференцировать или идентифицировать лексическую единицу в речевом потоке (это создаст условия узнавания) и, в конечном счете, соотнести воспринятую форму со значением посредством осмысления и понимания [8].

Эти представления об операциях, которые происходят, когда слово употребляется и воспринимается, главным образом отображают принципы подбора упражнений. Педагог должен делать акцент на таких упражнениях, где материалом являются не отдельные слова, а высказывания, которые обеспечивают использование и другой лексики.

Содержание работы по обучению лексике также должно происходить в три этапа: ориентировочно-подготовительного, стереотипизирующе-ситуативного и варьирующее-ситуативного.

Обратимся к ориентировочно-подготовительному этапу. Успешность овладения дошкольником новой лексикой зависит от того, насколько яркими и запоминающимися будут его первые впечатления. Основой для формирования навыка использования той или иной лексической единицы является становление слухо-моторного образа. И.В. Вронская выделяет два способа введения новой лексики. Первый способ носит название контекстный – именно он является наиболее подходящим при обучении дошкольников. Этот способ призван не только называть слова, но и раскрывать особенности сочетания и употребления. Дети в большинстве случаев догадываются о значении слова из контекста, в качестве контекста может использоваться сам текст или определенная ситуация [8].

Сложность освоения грамматической стороны устной речи во многом обусловлена многозначностью термина «грамматика»– с одной стороны это строение слов и предложений, присущих данному языку, то есть грамматический строй этого языка, с другой – это научная теория, системно обобщающая и описываемая грамматический строй.

Коммуникативный подход в процессе обучения предусматривает обращение внимания на тот объем грамматического материала, который может быть задействован и применен в речи на смысловой и ситуативной основе. Исходя из специфики обучения детей дошкольного возраста теоретический компонент, отмечает И.В. Вронская, не может присутствовать в обучении.

Поэтому целью обучения грамматической стороне речи детей-дошкольников будет являться формирование иноязычных грамматических навыков [8].

Н.И. Гез рассматривает грамматический навык как использование во всех видах речевой деятельности и понимание грамматических, синтаксических и морфологических средств правильно, автоматизировано и в зависимости от контекста [11].

Одной из задач по достижению вышеуказанной цели будет являться верный отбор и правильная организация необходимого грамматического минимума, обеспечивающие не только безошибочное оформление речи, но и ее понимание при чтении и аудировании. Это активный и пассивный минимумы: явления, которые необходимы для выражения своих мыслей и чувств в речи самостоятельно в устной форме и явления, которые важны при понимании речи на слух, ее восприятии.

В качестве критериев отбора материала И.Л. Бим называет такие признаки как частота употребления явления грамматического явления в речи, его способность использоваться с различными другими явлениями – так называемая обобщенность [6].

А.Д. Климентенко и А.А. Миролюбова выделяют три признака отбора грамматического минимума. Первый заключается в выявлении перечня речевых образцов, моделей. Вторым обозначен «лексическим», при котором грамматическая форма, являясь отдельным языковым фактом, вводится отдельно от системы. Третий способ организации материала призван обобщить все правила и явления грамматики, обращая внимание на применение. Исходя из того, что обучение детей дошкольников не подразумевает теоретического аспекта, этот способ сводится к изучению, а затем демонстрации речевых образцов в различных речевых ситуациях, что позволит обеспечить синтез грамматического аспекта языка с различными видами речевой деятельности [16].

Наработан следующий алгоритм разработки программного минимума:

1. Выделите темы для формирования речевой деятельности, четко установите диалоги, монологи, которые будут являться образцами для продуцирования, воспроизведения, самостоятельного использования.

2. Отберите необходимые речевые образцы, обеспечивающие реализацию коммуникативного подхода, учитывая факт того, насколько часто тот или иной речевой образец будет использоваться.

3. Следуя принципу обобщенности, убедитесь, что речевой образец затрагивает большое количество лексических единиц, а его тренировка позволит сформировать навык.

4. Обратите внимание на вопросительный и отрицательный варианты речевого образца и целесообразность их изучения.

5. Распределите речевые образцы, входящие в активный и пассивный грамматические минимумы.

И.Л. Бим обращает внимание на то, что из минимума должны быть исключены аналогичные речевые образцы, которые лишат детей четкого понимания структуры и повлекут за собой большое количество ошибок [6].

Одними из рекомендованных речевых структур являются следующие: название предмета - It is a dog; название качества предмета - The apple is green ; указание местоположения - The book is on the table ; указание на обладание - I have got a cat ; выражение отношения к действию - I like to swim .

Для усиления коммуникативной направленности данных образцов И.Л. Бим рекомендует выделять различные варианты: переспрос, вопрос, сомнение, возражение, опровержение, просьба и побуждение к действию, что позволит использовать в дальнейшем эти образцы в речи [6].

Формирование грамматического навыка, как и остальных других происходит в три этапа: ориентировочно - подготовительный, стереотипизирующе - ситуативный, варьирующее - ситуативный.

Обратимся к ориентировочно - подготовительному этапу который может быть выражен двумя стратегиями – индуктивной и дедуктивной. Индуктивный способ передачи материала предполагает путь от частного к общему, в

грамматике, который предполагает изучение и анализ заранее подобранных примеров, выполнив которые учащиеся сами делают выводы, обобщая материал. Дедукция наоборот предполагает сообщение правила или модели, после которой учащиеся закрепляют ее, выполняя упражнения. Каждый из этих способов имеет свои достоинства и недостатки, дедукция, к примеру, экономит время занятия. С другой стороны, для того чтобы раскрыть всю полноту значения грамматического явления четко и точно помогает метод индукции, благодаря использованию наглядности на этапе презентации.

Таким образом, использование игрового метода при обучении английскому языку дошкольников и младших школьников является неотъемлемой частью учебного процесса, направленной на активизацию учебной деятельности учащихся данного возраста. Использование различных игр помогает преодолеть различные трудности как в непосредственно в процессе обучения, так и при общении на уроках. Также игра способствует более легкому усвоению учебного материала, развитию мыслительной деятельности и творческих способностей учащихся. При использовании игрового метода на уроках английского языка у дошкольников и младших школьников формируется положительная мотивация для его дальнейшего изучения.

1.3 Возрастные особенности дошкольников и младших школьников

Важной особенностью младшего школьного возраста является переход от игровой деятельности (ведущей в дошкольном возрасте) к деятельности учебной. Учебная деятельность определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности,

сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция. Чтобы этого не происходило, учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Одним из средств повышения мотивации к учебе младших школьников и удовлетворения стремления к динамичным формам получения знаний может стать использование нетрадиционных уроков или включение в урок нетрадиционных приемов обучения. Использование альтернативных источников информации позволяет повысить интерес учащихся к изучению предметов и развивает их творческую самостоятельность, позволяет оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

А.А. Кубрак отмечает, что с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словеснологического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим» [17].

Ребёнок в старшем дошкольном возрасте становится менее понятным для окружающих, он перестает быть наивным и непосредственным как раньше. Причиной таких изменений является разделение в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни [8].

В младшем школьном возрасте память, как и другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования - произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных

ситуациях. В основе данного вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами и желанием быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. Их поведение связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте, - мотивом достижения успеха.

В сознании ребенка закладываются нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Социальное пространство ребенка расширилось - ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил [27].

В этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей. Предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни [8, 32].

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

У старших дошкольников появляется интерес к коллективным формам деятельности, стремление быть лучшим, появляется потребность поступать в соответствии с правилами и нормами. Ребенок начинает более плотно усваивать определенную систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе, например, в некоторых ситуациях ребенок может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как нужно [8].

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в биосоциальном поведении, учет их интересов. Биосоциальное поведение значимо для развитой личности.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Проанализировав вышесказанное, можно определить психологопедагогические особенности, характерные для старшего дошкольного и младшего школьного возраста [2].

У старших дошкольников возрастает потребность в общении со сверстниками, которая посредством совместных игр и деятельности приводит к возникновению детского сообщества, происходит формирование морального плана. Постепенно дети переходят от импульсивного поведения, к тому, которое опосредовано правилами и нормами.

Дети активно пользуются правилами при регулировании своих взаимоотношений со сверстниками, старшие дошкольники уже имеют

представление о таких понятиях как добро и зло, отличают хорошие поступки от плохих, могут привести соответствующие примеры из личного опыта или может быть даже из литературных произведений.

Поведение сверстников оценивают категорично и требовательно, в отношении к собственному поведению более снисходительны и недостаточно объективны, дети становятся избирательны во взаимоотношениях. В общении со сверстниками преобладают однополюсные контакты. Дети играют небольшими группами от двух до пяти человек. Иногда эти группы становятся постоянными по составу.

Таким образом, появляются первые друзья – те, с кем у ребенка лучше всего достигается взаимопонимание и взаимная симпатия. Проявляется предпочтительность к определенным видам игр, хотя, в общем то игровой репертуар разнообразен, включает в себя сюжетно-ролевые, режиссерские, строительно-конструктивные, подвижные, музыкальные, театрализованные игры, игровое экспериментирование [9].

Этот период является переходным от ведущей деятельности (игровой) к (учебной). Дети младшего школьного возраста склонны к игре, что определяет отбор методов и приемов работы на уроках. Меняется социальная ситуация развития ребенка, появляются новые обязанности, связанные с учебной. Закладывается новый тип отношений с взрослыми и со сверстниками.

Постепенно снижается мотивация ребенка к учебной деятельности. Появляется необходимость придать учебной деятельности личную значимость, возможно, с помощью включения в процесс обучения нетрадиционных форм работы на уроках. Развивается биосоциальное поведение, словесно-логическое мышление, произвольное внимание, сознательно регулируемая память, произвольное поведение, планирование результатов действия и рефлексия. Внимание младших школьников становится устойчивым, но необходимо постоянно переключать его на разные виды работы. Дети младшего школьного возраста с большим интересом работают в парах и группах, нежели индивидуально.

Закладываются нравственно-этические нормы и идеалы. Ребенок осознает и переживает свою уникальность.

Игра занимает важное место в жизни младшего школьника, это для него средство познания действительности. Одна из особенностей психологического развития младшего школьника - преобладание эмоциональной сферы над интеллектуальной. Игра - это всегда эмоции, а где эмоция - там активность, внимание и воображение, там работает мышление. Игра способствует непроизвольному запоминанию, являющемуся преобладающим у младших школьников.

Необходимо заметить, что для того, чтобы заинтересовать детей игрой, ввести элементы неожиданности, свободного выбора, эмоционально раскрепостить детей, он сам должен стать ее участником. Дидактические игры согласуются с идеями свободного развития ребенка, индивидуальным и личностно ориентированным обучением.

Е. И. Пассов отмечает следующие черты игровой деятельности как средства обучения: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением. Также он выделяет следующие цели использования игры в ходе учебного процесса: формирование определенных навыков; развитие определенных речевых умений; обучение умению общаться; развитие необходимых способностей и психических функций; запоминание речевого материала [28].

В настоящее время в методической литературе существует достаточно большое количество классификаций, систематизирующих виды учебных игр в соответствии с тем или иным классификационным критерием. По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, игры делят на языковые и речевые. Использование языковых игр на уроках английского языка у младших школьников представляется основополагающим и наиболее востребованным в обучении.

Игровая методика подходит для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Суть простая: педагог проводит игры, во время которых дети совершенствуют знания языка. В основе методики лежит создание воображаемой ситуации и принятие ребенком или преподавателем той или иной роли [4].

Обучающие игры делятся на ситуативные, соревновательные, ритмо-музыкальные и художественные.

К ситуативным относятся ролевые игры, которые моделируют ситуации общения по тому или иному поводу. Они, в свою очередь, делятся на игры репродуктивного характера, когда дети воспроизводят типовой диалог, применяя его к той или иной ситуации, и импровизационные игры, требующие видоизменения различных моделей.

К соревновательным относятся большинство игр, способствующих усвоению лексики и грамматики. В них побеждает тот, кто лучше владеет языковым материалом. Это всевозможные кроссворды, аукционы, лото, настольные игры, выполнение команд и т.п.

Ритмо-музыкальные игры – это всякого рода традиционные игры типа хороводов, песен и танцев с выбором партнеров, которые способствуют не столько овладению коммуникативными умениями, сколько совершенствованию фонетической и ритмомелодической сторон речи и погружению в дух языка.

Художественные, или творческие, игры – это вид деятельности, стоящий на границе игры и художественного творчества, путь к которому лежит для ребенка через игру. Их, в свою очередь, можно разделить на драматизации (постановка маленьких сценок на английском языке), изобразительные игры (раскрашивание картинок) и словесно-творческие (коллективное сочинение маленьких сказок, подбор рифмы).

Главным достоинством игровой методики является то, что она адаптируется для детей любого возраста, с её помощью можно развивать как устную речь, так и знания грамматики, орфографии и т.д.

Коммуникативная методика, целью которой является речевая деятельность, больше подходит для детей школьного возраста. Данная методика дает возможность получить стройные и устойчивые знания, так как упор делается на обучение дошкольников активному общению на языке и развитию четырех языковых навыков: восприятие на слух (listening), умение говорить (speaking), чтение (reading), письмо (writing). В рамках коммуникативной методики используется широкий спектр образовательных средств и приемов: общение детей с педагогом и друг с другом, игровые элементы, аудио- и видеоматериалы и пр.

Проектная методика подходит детям от 4-5 лет. Педагог выбирает тему и посвящает ей серию занятий. Он предлагает разные виды деятельности, с помощью которых ребята узнают что-то интересное по теме проекта, даёт задания для самостоятельной работы (или с родителями, зависит от возраста). На завершающее занятие дети приносят творческие, масштабные для их возраста работы на заданную тему [4].

Обучение через видео подразумевает использование только видеоматериалов для изучения английского языка. Это могут быть фильмы, мультфильмы на иностранном языке, документальные видео, учебные видео курсы. Данная методика может применяться для обучения детей любого возраста, поскольку направлена на формирование навыков распознавания иностранной речи и произвольному ее запоминанию.

Смешанная методика – в ней вы по собственному усмотрению комбинируете другие методики, играете с ребёнком в игры, разучиваете песни, разрабатываете проекты и т.д. Главное достоинство методики – разнообразие. Вам будет проще заинтересовать малыша, он никогда не будет знать наперёд, чем вы будете заниматься сегодня.

Сегодня использование и применение видеоресурсов становится очень востребованным и эффективным приемом в обучении английскому языку.

Для действительно эффективного использования видео на уроке нужно убедиться в том, что:

1. Содержание используемых видеоматериалов соответствует уровню общей и языковой подготовленности детей.

2. Длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности занятия или его этапа.

3. Ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции детей.

4. Контекст имеет определенную степень новизны или неожиданности;

5. Текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной учебной задачи, понятной детям и оправданной логикой занятия.

Иногда педагоги сетуют на то, что в процессе просмотра видео дети отвлекаются от занятия, плохо себя ведут, воспринимают начало просмотра как сигнал к развлечению. Конечно, ситуации могут быть разными, но чаще подобные ситуации возникают, когда педагог:

- не учел реальные интересы и возможности детей при выборе видеофрагмента;

- недостаточно четко объяснил цель задания и то, как его выполнение будет оцениваться или повлияет на ход дальнейшей работы;

- не сумел продумать дифференцированные задания для успешного их выполнения;

- первый раз использует видео;

- сам не уверен в необходимости и эффективности такой работы.

Можно использовать такие видеоматериалы, как:

- учебное видео;

- мультфильмы;

- музыкальные видеоклипы, видеоразминки;

- видеоэкскурсии по различным городам и местам;

различные компьютерные программы с видеорядом и т.д.

Эффективность использования видеоматериалов зависит от эффективной организации занятий.

Учебные задачи, которые можно решать с помощью видео:

1. Повторение лексики и расширение словарного запаса.

1) Для этого используем видео фрагмент от 30 секунд до 1 минуты, в котором представлены предметы, действия или характеристики по лексической теме. Лучше, чтобы видео сопровождалось музыкой или англоязычным текстом.

2) Дети смотрят видео, где представлены разные животные (профессии, цвета, люди, совершающие различные действия). Затем обсуждают в группах (парах) увиденное. При необходимости они могут обращаться за помощью к педагогу.

3) Например: назовите по-английски животное, которое вы увидели; скажите, что делает слон; как зовут детей и сколько им лет; какие желтые предметы вы увидели и т.д.

4) Потом дети отвечают на вопросы. Педагог заранее предупреждает, что они посмотрят видео еще раз и должны будут проверить, насколько правильно выполнено задание.

5) Затем все смотрят видео второй раз и проверяют правильность ответов.

2. Видео можно использовать и для введения новых лексических единиц или новой лексической темы.

Можно показать животных в зоопарке или в их среде обитания, что произведет гораздо более яркое впечатление и будет способствовать лучшему запоминанию, чем при работе с картинками или игрушками. Как в этом случае, для задания «опишите картинку» можно использовать функцию «пауза», чтобы у учеников была возможность разглядеть все детали на экране.

3. Обучения пониманию речи на слух

Можно сказать, что использование видео для обучения аудированию имеет свои положительные и отрицательные стороны.

С одной стороны, видеозапись, по сравнению с аудиозаписью, носит более эмоциональный характер – дети не только слышат, но и видят говорящих, их мимику и жесты, а также получают информацию о контексте происходящего - месте действия, возрасте участников и пр.

С другой стороны - все эти факторы отвлекают детей от собственно речи, и он может увлечься происходящим на экране, вместо того, чтобы сосредоточиться на аудировании.

Поэтому, особенно на начальном этапе, дети перед просмотром должны получить четкое задание, на выполнении которого они должны будут сосредоточиться [4].

По способу организации игры бывают компьютерные и некомпьютерные, письменные и устные, с опорами и без опор, имитационномоделирующие и креативные и так далее. По степени сложности выполняемых действий все учебные языковые игры подразделяются на «простые» (моноситуационные) и «сложные» (полиситуационные). По количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные. Причем, индивидуальные игры, являют собой реализацию индивидуального подхода к учащимся и представляют собой «общение» обучаемого с источником информации.

Среди приоритетных форм работы на уроке английского языка в организации игр все большую популярность приобретают проекты - особый вид. В них школьник получает возможность поговорить о своих привычках, любимых вещах в сравнении с зарубежными сверстниками. Кроме того, что проекты создают мотив изучения языка и культуры, в них учитываются основные особенности детей младшего школьного возраста, они еще учат их учиться, выполнять разнообразные виды работы - собирать информацию, организовывать текст, брать интервью и так далее. Ребенок учится работать самостоятельно, использовать разные источники информации и новые технологии.

Игровые задания весело и непринужденно развивают внимание у детей, умение слушать, тренируют речевую и двигательную активность, дают радостные моменты на уроках [15].

Поскольку процесс «учения» не является чисто познавательным и самым тесным образом связан с эмоциями, их использование в учебном процессе имеет важное значение для повышения его эффективности. В последнее время в российскую дидактику вошли такие понятия, как эмоциональная комфортность учебного процесса, эмоциональный фактор процесса обучения, эмоциональная компетентность учителя.

Понятие «эмоциональная компетентность учителя» включает составляющие:

- владение вопросами теории эмоций и их роли в процессе обучения; - умение управлять своими собственными эмоциями и безошибочно определять характер эмоциональных состояний ученика, сопереживать ему, то есть проявлять эмпатию;
- умение прогнозировать эмоциональное состояние учеников и управлять им - то есть снижать отрицательные эмоции, стимулировать и поддерживать положительные, что обеспечивает интенсивность усвоения учебного материала;
- создание благоприятного эмоционального климата обучения при условии реализации первых трех составляющих.

Таким образом, игры в учебном процессе очень важны для последующего формирования и активизации у учащихся умений и навыков творческой мыслительной, познавательной деятельности. Игровые технологии - одна из уникальных форм обучения, позволяющая сделать интересными и увлекательными работу учащихся на творческо-поисковом уровне, а также и будни в процессе изучения языка, сохранить и развить учебную мотивацию.

Но необходимо помнить, что урок не только игры. Игра как форма обучения, место и время ее проведения, а также ее продолжительность зависят от множества факторов при планировании занятия

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: федер. закон от 06.10.2009 г. № 373-ФЗ // Официальный сайт Министерства просвещения РФ. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922> - Загл. с экрана. – (Дата обращения 13.06.2022).
2. Амонашвили, Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка школьниками / Ш.А. Амонашвили // Иностранный язык в школе. - 1986. - № 2. – 96 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева. 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2010. - 363 с.
4. Астафьева, М. Д. Игры для детей, изучающих английский язык [текст]/ М. Д. Астафьева.- М.: Мозайка-синтез, 2007.-60с.
5. Ахмедова, Г.М. Эффективность использования ролевых и деловых игр на уроках иностранных языков [Текст] / Г.М. Ахмедова // Молодой ученый. – 2016. – №10.2. – С. 6-8.
6. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
7. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина. — М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. унта, 2018. — 104 с.
8. Вронская, И. В. Методика раннего обучения английскому языку / И. В. Вронская. - Санкт-Петербург: Каро, 2015. – 360 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений [текст] /Л.С. Выготский.-М.:Педагогика,1982.- 245 с.
10. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.

яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [3-е изд., стер.]. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

11. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – Москва: Высшая школа, 1982. – 373 с.

12. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.

13. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности НПО «МОДЭК»: Воронеж, 2001. - 432 с.

14. Зорина, Н. Н. Процесс формирования иноязычного лексического навыка и критерии оценки уровня его сформированности: теоретический обзор / Н. Н. Зорина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 20 (415). — С. 578-581. — URL: <https://moluch.ru/archive/415/91748/> (дата обращения: 14.06.2022).

15. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений Текст / М.С. Каган. - М.: Политиздат, 1988. - 319 с.

16. Климетенко, А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам / А. Д. Климетенко, А.А. Миролубова. – Москва: Педагогика, 1981. – 545 с.

17. Кубрак, А. А., Баранова, О. И. Методы и средства обучения английскому языку в начальной школе [электронный ресурс] // scienceforum.ru. - 2014. - Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1042.pdf>. Дата обращения 13.06.2022)

18. Ларкина, А. С. Особенности формирования грамматических навыков речи учащихся в начальной школе в процессе обучения английскому языку 49 [текст] // Теория и практика общественного развития. - 2013. - № 3. - С. 105-107.

19. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания: Классический учебник МГУ – М.: Изд-во: URSS, 2020. – 312 с.

20. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность - М.: Издательство «Ленанд», 2019. - 216 с.
21. Ломов Б.В. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды – М.: Котиго-центр, 2015. – 458-780 с.
22. Лурия, А.Р. Язык и сознание – Спб: Издательство «Питер», 2020. – 448 с. - (Серия «Мастера психологии»).
23. Мухина, В. С. Возрастная психология феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2019. – 456 с.
24. Никитенко, З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе [Текст] / З.Н. Никитенко. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.
25. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2004. – 233с.
26. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. - М., 2010. - 567 с
27. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Воронеж: Ворон. ун-та, 1998. – 200 с.
28. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 640 с.
29. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н.Соловова. – М.: Просвещение, 2002 – 325с.
30. Филатов В.Ф. Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 416 с.