**ОГЛАВЛЕНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ……………………………………………………………………….3**

**ГЛАВАI.ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

1.1Основные особенности обучения грамматике…………………………6

1.2Технология формирования грамматических навыков в процессе обучения иностранному языку……………………………………………14

1.3Учет психологических особенностей учащихся начальных классов при обучении грамматики………………………………………………..26

**ГЛАВАII. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК ОДНО ИЗ ВОЗМОЖНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

2.1Аудиовизуальные средства обучения…………………………………29

2.2 Выявление исходного уровня сформированности грамматических

навыков английского языка у школьников младших классов…………48

2.3 Описание хода проведения опытно-исследовательской работы и

анализ ее результатов…………………………………………………….50

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………….. 54

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…………………………………………………… 56**

**ПРИЛОЖЕНИЕ А……………………………………………………………..59**

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б……………………………………………………………..60**

**ПРИЛОЖЕНИЕ В……………………………………………………………..61**

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г……………………………………………………………...62**

**ПРИЛОЖЕНИЕ Д……………………………………………………………..63**

**ПРИЛОЖЕНИЕ Е……………………………………………………………...64**

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж…………………………………………………………….65**

**ВВЕДЕНИЕ**

Изучение иностранных языков составляет несколько аспектов. Одним из таких аспектов является грамматика.В обучении английскому языку грамматика занимает важное место, это своего рода каркас. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматическихнавыков.

Часто в школах преподавание грамматики ограничивается таблицами, заучиванием конструкций, однотипными упражнениями, применяя которые не ведут к формированию продуктивных грамматических навыков.

Актуальность исследования заключается в том, что усвоение грамматики вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами и правилами, и бесконечным числом исключений. Большое количество терминов затрудняет обучение. Не всегда чередуются формы работы, что вызывает пассивную работу учащихся на уроке. А между тем, и недостаточной изученностью особенностей аудиовизуальных средств обучения как одной из возможностей формирования грамматических навыков на уроках английского языка.

Грамматика имеет огромное значение при обучении и формировании практических навыков иностранного языка. Таким образом, для формирования продуктивных грамматических навыков на начальном этапе необходимо использовать различные аудиовизуальные средства на уроках английского языка, которые обеспечат гибкость формируемых грамматических навыков.

**Объект исследования**- процесс формирования грамматических навыков на уроках английского языка на начальном этапе.

**Предмет исследования**-является аудиовизуальные средства обучения как одна из возможностей формирования грамматических навыков.

**Гипотеза**- мы предположили, что одним из эффективных средств формирования грамматических навыков могут быть аудиовизуальные средства обучения.

**Цель данной работы -** заключается в следующем определить степень влияния использования аудиовизуальных средств обучения на формирование грамматических навыков.

**Задачи исследования:**

1. Изучить основные теоретические подходы к проблеме формирования грамматических навыков.
2. Установить степень влияния использования аудиовизуальных средств обучения на повышение формирования грамматических навыков.
3. Отобрать аудиовизуальные средства для проведения системы занятий по английскому языку в младших классах и апробировать некоторые формы работы в процессе формирования грамматических навыков у учащихся на начальном этапе.
4. Путем исследования установить степень влияния использования аудиовизуальных средств на процесс формирования грамматических навыков при изучении английского языка в младших классах.

В данном исследовании были использованы следующие **методы**:

* Метод беседы для выявления исходного уровня английского языка школьниками младших классов.
* Метод наблюдения, эксперимента.
* Метод наблюдения, тестирования

Отбор материалов для проведения системы занятий по английскому языку в младших классах и использование аудиовизуальных средств при обучении английскому языку в младших классах строились на основе содержания образования по английскому языку в начальной школе, с акцентом на формирование грамматических навыков.

**Практическая значимость** моей работы заключается в том, что накопленный материал можно будет использовать при прохождении практики, при обмене информации с одногруппниками.

**ГЛАВА I. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**1.1 Основные особенности обучения грамматике**

Слово грамматика многозначно. Смешение двух его основных значений имело немалые последствия для иностранным языкам. Какие это значения?

С одной стороны, слово грамматика употребляется в значении «грамматический строй», то есть строение слова и предложения, присущее данному языку, которым носитель языка владеет интуитивно и который он осмысливает и осознает в процессе школьного обучения.

С другой стороны, грамматика - это теория данного языка, раздел языкознания, обобщение наших знаний о строе языка.[20;94]

Без владения грамматикой в первом значении слова не может быть речевого общения. Дошкольник овладевает грамматическим строем своего родного языка в процессе отражения (познания) действительности. Формирование и формулирование мысли происходит на основе имитации обильно воспринимаемых образцов речи. В результате в его сознании образуются нервные следы, складываются условно-рефлекторные стереотипные связи - так называемый динамический стереотип.

Это по сути дела интуитивно сформировавшийся грамматичес­кий механизм, регулирующий его речевые действия.

Затем ребенок овладевает в школе грамматикой как теорией языка. Это приводит к обобщению и коррекции усвоенного интуитивно, к совершенствованию грамматических знаний, умений и навыков.

Основной целью обучения грамматике является формирование у учащихся **грамматических навыков**, как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма. Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что Вы хотите сказать в данный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения.

Следуя И. Л. Бим обучать грамматике иностранного языка – это значит формировать специфичные для данного языка грамматические механизмы, причем так, чтобы у обучаемых одновременно складывались определенные грамматические знания м умения. Для реализации этой грамматической цели необходимо:

1. рассматривать обучение грамматике не как самоцель, а как средство для овладения способами словоизменения, словообразования, словорасположения, т.е. как средство овладения способами структурного оформления речи, несущей то или иное предметное содержание;
2. отобрать необходимый и достаточный грамматический минимум, усвоение которого обеспечит, с одной стороны, относительно правильное грамматическое оформление продуктивных видов речевой деятельности, главным образом говорения, с другой – обеспечит рецепцию, т.е. понимание при чтении и аудировании; следовательно, речь идет об отборе активного грамматического минимума и так называемо пассивного минимума;
3. обеспечить прочное и автоматизированное владение грамматическим минимумом для активного использования в речи, что требует в условиях школы особых усилий, т.е. добиться такого положения, чтобы при говорении достаточно было «запустить лишь первый элемент, и все остальные «срабатывают» по заданной программе».[4;58]

Исходя из сказанного, можно несколько уточнить общие требования к овладению грамматической стороной речи. А именно:

А) учащиеся должны быть в состоянии грамматически правильно оформлять свои устно-речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на его содержании;

Б) они должны уметь распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя свое основное внимание на извлечение содержательной информации. Этой цели должен соответствовать отобранный грамматический минимум. Он определяется, как известно, действующей программой. Критерием отбора, которого обычно выступают такие показатели, как его частотность и употребительность в речи, а также его обобщенность, то есть способность распространяться на то, или иное количество грамматических явлений.[20;112]

Можно грамотно построить собственное высказывание, используя достаточно ограниченный набор грамматических конструкций. Однако это не гарантирует того, что другие люди не будут использовать более сложные структуры в своей речи, что может стать серьезным препятствием для понимания сути высказывания, не говоря уже о разных тонкостях, выражающихся в возможном подтексте сказанного. Недостаточный уровень грамматических навыков становится барьером на пути формирования речевой и социокультурной компетенции.

Внастоящеевремя,всвязисутверждениемведущейпозиции грамматикивформированиикоммуникативнойкомпетенции,проблема формированияграмматическихнавыковявляетсяоднойизнаиболее актуальных. Грамматический навык по своей природе неоднороденитаким образомтребуетксебекомплексногоподхода,затрагивающеговсе основные его стороны.

Процесс становления грамматических навыков и умений протекает поэтапно, но сама трактовка терминов “навыки и умения”, в том числе и грамматические навыки и умения, а также этапов их формирования является спорной. Этот вопрос затрагивается в ряде работ, причем точки зрения авторов часто не совпадают.

Грамматический навык – это способность автоматизировано извлекать из долговременной памяти грамматические средства речи.

Под грамматическим навыкоммы понимаем автоматизированное использование грамматических средств в речи.

Е.И. Пассов называет грамматический навык как «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка, причем все это – мгновенно».При этом некоторые методисты различают морфологические и синтаксические навыки устной и письменной речи, а также рецептивные грамматические навыки. При этом рецептивные грамматические навыки делятся еще на рецептивно-активные (если воспринимается материал, который учащиеся знают активно) и на пассивно-рецептивные навыки (в рамках пассивно усваиваемого грамматического материала). Кроме того, различают языковые и речевые грамматические навыки. Существует точка зрения, что такое дробное рассмотрение грамматических навыков себя не оправдывает.[19;68]

Следующим этапом, с нашей точки зрения, следует определение видов грамматических навыков. Анализируя различные подходы, мы остановились на выделении и характеристике двух видов навыков, это речевые и языковые грамматические навыки.

Под речевым грамматическим навыком мы понимаем автоматизированное употребление грамматических (морфологических и синтаксических) явлений в речи на основе «грамматического чувства».

Психофизиологической основой такого употребления являются автоматизированные речевые связи, или иными словами, речевые динамические стереотипы. Эти речевые грамматические связи формируются в процессе приобретения человеком индивидуально-речевого опыта, то есть овладения различными видами речи - ситуативной и контекстной, диалогической и монологической, устной и письменной. Под языковыми навыками понимаются операционные навыки образования отдельных форм и структур по правилам, вне условий речевой коммуникации.

Психологическую основу такого вида навыков составляют интеллектуальные дискурсивно-грамматические действия, выполняемые на основе знания соответствующих грамматических правил.

Существует мнение, что овладение языковыми навыками создает достаточную психологическую базу для формирования речевых умений, без того, чтобы специально и достаточно долго тренировать учащихся в употреблении данных грамматических явлений в речевых упражнениях, направленных на создание речевых грамматических навыков. Характер навыка определяет в значительной мере и характер упражнений: языковые навыки приобретаются в языковых, неситуативных, неречевых упражнениях, тогда как речевые грамматические навыки могут успешно формироваться преимущественно в ситуативных речевых упражнениях. Отождествление языковых и речевых грамматических навыков нашло свое отражение, например, в методической концепции B.C. Цетлин.

В грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия:

1)выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (в данной ситуации);

2)оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром;

3) оценка правильности и адекватности этих действий.

Выбор структуры можно назвать функциональной стороной навыка.Но есть ещё и формальная сторона- оформление. От неё зависитправильность с точки зрения данного языка и скорость речи. Эта сторона (оформление)теснейшим образом связана с обоими под навыками лексического навыка -вызовом слова и сочетанием, более того, оформление структуры основано на них, зависит от их уровня. Вот почему формировать грамматический навык можно лишь на основе тех лексических единиц, которыми учащийся владеет достаточно свободно.

Как известно, грамматические навыки отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами виды речевой коммуникации(говорение, чтение, аудирование, письмо).[16;83]

Под грамматическим навыком говорения подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Грамматические навыки, обеспечивающие правильное формообразование и форма употребление, можно назвать речевыми морфологическими навыками(к примеру, образование личных окончаний глаголов).Те навыки, которые отвечают за верное автоматизированное расположение слов во всех типах предложений, определяются как синтаксические речевые навыки.

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи носят более аналитический (дискурсивный)характер благодаря специфике письменного вида речи. Здесь становится возможным возвращаться к уже написанному, исправлять и изменять уже созданный текст.

В методике преподавания иностранному языку выделяют рецептивные грамматические навыки – это автоматизированные действия по указанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте.

Поскольку восприятие и понимание устного или письменного текста происходит как при активном, так и при пассивном знании языкового материала, рецептивные грамматические навыки делятся на рецептивно - активные и рецептивно-пассивные навыки чтения и аудирования.

Существует ещё один вид навыков, который в психологической литературе относится к « умственным», или « интеллектуальным»: языковые дискурсивно аналитические грамматические навыки. Они формируются на основе грамматических знаний и используются как фоновый компонент в основном в письменной речи, реже в говорении. Языковой навык помогает говорящему контролировать правильность выполнения речевого действия,а при ошибочном его выполнении обеспечивает исправление неточностей.

Определяя роль языковых навыков в формировании речевых, можно отметить, что первые создают операционно-ориентировочную основу для владения речевыми грамматическими действиями; они положительно влияют на формирование речевого грамматического автоматизма, хотя совсем не гарантируют его создание.

В содержании обучения грамматической стороне речи входят материальные формы языка: суффиксы, префиксы, целостные словоформы, знания о них зафиксированные в грамматических категориях – роде, числе, падежи. В правилах образования и употребления этих форм, а также конкретные действия по грамматическому оформлению речи, морфологическому, синтаксическому, которые должны превратиться в операции. При этом необходимо учитывать специфические сложности грамматического строя устной и письменной речи, представляющие особые трудности для усвоения.

Наиболее общей трудностью можно считать необходимость в каждом акте общения осуществлять одновременно множество грамматических действий, как правило, сообразногохарактера, так и основанных на запоминании отдельных исходных форм. Так, наличие строго фиксированного порядка слов и так называемой рамочной конструкции ставит ученика перед необходимостью осуществлять «внутреннее речевое упреждение и удержание», второго места разумного, а часто также последнего или первого.

Огромную трудность представляет и так называемый «номинальный блок». Имеется в виду вся морфологическая система измененных форм, разграничение падежей существительных. Как сделать это обозримым, наглядным и тем самым облегчить усвоение? Большой вклад в развитие этой проблемы вносит использование метода моделирования. В отличие от чисто структурного подхода делается допущение, что определенному коммуникативному намерению, понимаемому в логико-семантическом плане как намерение назвать предмет или качество, или действия и так далее. Считается возможным на начальной ступени игнорировать многофункциональность языкового знака, когда одному содержанию соответствует несколько форм и наоборот. Это допущение позволяет в самом начале обучения ограничить всю вариативность и многообразие языка, речи и речевой деятельности, как объектов усвоения. Третий способ является, чуть ли не более распространенным, чем первый, хотя и в начале первого года обучения мы ограничиваемся именноусвоением повелительного предположения для выражения функций побуждения. Может быть, с позиции коммуникативного подхода обе формы или даже все три следовало бы осваивать параллельно? Однако внесенное выше ограничение позволяют на первом году обучения пойти как бы «вширь», в обозримом виде представить все основные типы простого немецкого представления и сделать их предметом последовательногоосвоения, создавая исходный грамматический фундамент, обеспечивающий формирования системы языка в сознании обучаемых. Итак, для первого года обучения было выделено 11 структурно функциональных типов простого немецкого утвердительного утверждения. Закодированных с помощью схем (геометрических фигур). Именно они и служат речевыми образцами для образования по аналогии множество других элементарных высказываний на уровне предложения. По сравнению с лингвистическими моделями данные модели дробные, соответствующие с ними. Речевые обороты содержат по отношению к каждой предыдущей одну трудность, что крайне важно для усвоения. Они отражают не только особенности словорасположения и количества обязательных членов предположения, но и словоизменение. Их обозримость, а также наглядность и выразительность геометрических фигур, дающих возможность разграничивать также морфологические классы слов – все это позволяет лучше управлять структурным оформлением речи школьников на первом году обучения.

Однако данный перечень схем и речевых образцов не отражает все те грамматические трудности, которые учащиеся должны на этом году обучения преодолеть, в частности, изменение порядка слов в вопросительном предложении без вопросительного слова и в повелительном предложении.

Таки образом, рассмотрев понятие грамматический навык, изучив цели и задачи обучения грамматики, мы все-таки придерживаемся точки зренияИ.Л. Бим: обучать грамматике иностранного языка – это значит формировать специфичные для данного языка грамматические механизмы, причем так, чтобы у обучаемых одновременно складывались определенные грамматические знания иумения.

**1.2 Технология формирования грамматических навыков в процессе обучения иностранному языку**

В настоящее время отсутствует единое мнение у педагогов, психологов и методистов о роли и месте грамматики в обучении иностранному языку. Отдельные авторы считают, что формирование грамматических навыков - одно из слабых мест в обучении иностранному языку в школе.[4;146]

Грамматике, как таковой, в школе не обучаются вообще, а грамматические навыки формируются на интуитивной, бессознательной основе. В этом и усматривается одна из основных причин «слабых мест» в процессе их формирования, когда учащиеся как бы употребляют в речи языковые структуры, но не осознают их грамматической информации, а следовательно, не всегда точно понимают их значение, не овладевают умением самостоятельно конструировать предложения по грамматическим образцам.

Так, Г.В. Рогова считает, что невозможно отрывать грамматику от речи, без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, то есть грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи. Грамматике принадлежит организующая роль. В коре головного мозга действует система стереотипов, которая и диктует эти правила организации слов в связное целое. Система стереотипов определяет существование интуитивной, неосознаваемой грамматики, которую носит в себе каждый человек на родном языке. При изучении иностранного языка также необходимо запустить механизм стереотипов на базе отобранного грамматического минимума, то есть создать интуитивную грамматику, которая способствовала бы организации речи на иностранном языке.

При этом надо иметь в виду следующие существенные отличия в условиях овладения родным и иностранным языками, которые сказываются на подходе к обучению грамматике иностранного языка:

1. Родной язык является первичным жизненно необходимым средством общения, усвоение которого естественно мотивируется, ведь родной язык усваивается в детском возрасте, параллельно с приспособлением ребенка к окружающей среде. Иностранный язык - вторичное средство общения, использование которого не диктуется жизненной необходимостью.Овладение иностранным языком начинается в школьном возрасте, когда основное средство общения - родной язык - уже сложилось; поэтому требуются специальные усилия для вызова мотивации изучения языка.[6;175]

2. Родной язык осваивается в естественной и обильной языковой среде, из которой ребенок без специальных усилий, то есть непроизвольно и в сжатые сроки, вычленяет закономерности. Освоение иностранного языка происходит в учебных условиях в чужеродной для него среде. Здесь нет достаточной базы для непроизвольного выявления закономерностей. Поэтому при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой, а также соотнесению произвольной формы внимания с непроизвольной, то есть последовательному осуществлению принципа сознательность.

Умение изменять и сочетать слова – одно из важнейших условий практического владения языком и использования его как средства общения. Умение изменять и сочетать слова в речи эффективно только в том случае, если оно осуществляется автоматически, включает необходимый набор грамматических навыков.[4;204]

Таким образом, проблема обучения устной иноязычной речи на современном этапе развития теории и практики преподавания иностранных языков в школе относится к наиболее актуальным и все еще недостаточно исследованным.

«Человек может знать грамматические правила иностранного языка, но не владеть его речевыми нормами, ибо он не имеет соответствующих речевых связей, проявляющихся в интуитивном оформлении грамматической стороны речи, при котором человек осознает лишь смысл высказывания, но не форму его выражения. Это наблюдается часто при несовершенном владении иностранным языком».[28;109]

Исходя из этого, следует выделить основные положения, на которых должно строиться обучение грамматике:

1. Обучению грамматике следует придавать с первых шагов ее изучения коммуникативную направленность, так как грамматика - это одно из важнейших средств, обеспечивающих акт коммуникации. Следовательно, весь процесс ее преподавания сможет быть построен на естественной мотивационной основе, чему в настоящее время придается большое значение. Обучение грамматике должно быть стилистически целенаправленно, причем очень важно обращать вниманиена тот факт, что употребление грамматических форм и конструкций, также как и лексических единиц, обусловлено не только нормой языка, но и нормой речи.

Коммуникативную направленность следует считать основополагающим положением, так как она определяет содержание обучения грамматике, методику работы над ней и саму организацию педагогического процесса.

2. В содержании обучения грамматике должен найти отражение не только языковой, но и речевой материал, отобранный в соответствии с определенными критериями. При установлении критериев отбора важно помнить об общей коммуникативной ориентации обучения.

На основе языкового и речевого материала учащиеся будут постепенно овладевать грамматическими навыками и умениями, необходимыми для распознавания и узнавания речевых сигналов при аудировании и чтении, а также для порождения устных и письменных речевых высказываний.

3. Обучение грамматике в практическом курсе предполагает учет особенностей родного языка.

4. Ознакомление с новым грамматическим материалом, включающее показ и объяснение, возможно, осуществлять путем его аудитивного предъявления в различных речевых ситуациях общения (речь преподавателя, диктора, носителя языка):

- визуально - на основе широких контекстов, заимствованных из различных литературных жанров;

- аудиовизуально - использование кинофрагментов, причем при любом варианте ознакомления необходимо учитывать стилистические особенности использования изучаемых форм в речи.

Следует отметить, что в некоторых случаях, учитывая особенность того или иного явления, показ и объяснение лучше строить на отдельных предложениях. От такого предъявления материала не следует отказываться ради соблюдения принципа коммуникативности, так как любой метод преподавания должен быть гибким. Однако обязательным условием является содержательность примеров.

5. При показе и объяснении грамматического явления очень важно выделять ориентиры, обеспечивающие в дальнейшем их целенаправленное использование во всех видах речевой деятельности.

При выделении ориентиров необходимо знать особенности изучаемого языка по сравнению с родным языком обучающихся. Достижению этой цели способствует изучение сопоставительных грамматик, а также сопоставительный анализ родного языка и иностранного.

6. Трактовка грамматических явлений, которая осуществляется главным образом при ознакомлении с ними, должна соответствовать уровню развития современной лингвистики и частных филологий.

7. Организация тренировки и применения предполагает либо условно-коммуникативную, либо коммуникативную направленность. Большая заслуга в этой области принадлежит Е.И. Пассову, доказавшему и показавшему, что даже элементарным упражнениям тренировочного характера можно придавать условно-коммуникативную направленность .[14;65]

8. Процесс овладения грамматическими явлениями изучаемого языка строится в свете современных научных данных как процесс постоянного овладения грамматическими действиями и операциями, соотносимыми с соответствующими умениями и навыками иноязычной речи.

9. Овладение грамматическими действиями и операциями связано со способами их выполнения - умениями и навыками. Формирование последних предполагает упрочение временных, нервных связей, являющихся их физиологической основой, что достигается путем выполнения целенаправленных упражнений, объединенных в определенные системы в зависимости от этапа обучения.

Основным путем формирования грамматических навыков B.C. Цетлин считает автоматизацию дискурсивно-грамматических операций. Процесс овладения грамматическими явлениями иностранного языка состоит в том, что учащиеся, упражняясь в сознательном выполнении действий, на которые распадается грамматическое умение, постепенно переходят к автоматизированному мгновенному выполнению их, а умозаключения и дискурсивно-грамматические операции производят во все более свернутом виде, и таким образом достигается автоматизированный уровень применения правил.

Эти рассуждения автора позволяют сделать вывод о том, что автоматизируется не употребление грамматических явлений в устной речи, а дискурсивно-грамматические операции с материалом вне связи с речевой коммуникацией.

Изложенное позволяет сделать два вывода, а именно:

1. Существует два вида умений и навыков, которые являются психологической основой полноценного владения языком - речевые и языковые;

2. Необходимо строго различать их при обучении грамматической стороне речи.

Процесс формирования грамматических навыков может организовываться с точки зрения различных методических подходов. В настоящее время в методике преподавания иностранных языков можно выделить следующие подходы:

1.эксплицитный подход;

2. эмплицитный подход;

3. дифференцированный подход.

В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений можно выделить два метода: дедуктивный и индуктивный.

Название дедуктивный метод происходит от слова «дедукция», что означает умозаключение от общего к частному. При дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений - ознакомление - реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап - тренировка - включает отработку изолированных формальных операций, третий этап - речевая практика - организуется на базе переводных упражнений.

Другим методом эксплицитного подхода является индуктивный метод. Индуктивный метод исходит из такой формы умозаключения, как индукция, предусматривающая переход от единичных фактов к общим положениям. Индуктивный метод представляет, возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом, если нужно, используются подсказки преподавателя или учебника. Потом следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления на актуализацию его форм.

Имплицитный подход к формированию грамматических навыков включает два метода с различными модификациями, а именно - структурный и коммуникативный. Структурными методами можно назвать ряд методов формирования грамматических навыков, разработанных различными авторами в рамках методов, которые они называли устными, активными, структурно-функциональными. Структурными эти методы формирования грамматических навыков можно называть, потому что в основу их упражнений кладутся структурные модели или модели предложений, структурные модели называют еще языковыми или речевыми моделями или, если они выражены не символами, а лексическими единицами, речевыми образцами, типовыми фразами.

Другой разновидностью имплицитного подхода к формированию грамматических навыков являются коммуникативные методы. К коммуникативным методам относят различные варианты интенсивных методов. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам, и в том числе формирование грамматических навыков, разработан E.И. Пассовым.

Дифференцированный подход предполагает использование различных методов и приемов обучения, различных упражнений в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала и особенностей учащихся.[24;23]

Само формирование грамматических навыков и умений протекает по определенным этапам, но, будучи сформированы на основе упражнений языкового и речевого характера, где всегда наличествует в эксплицитной или имплицитной форме «грамматический» стимул, они начинают функционировать в составе сложной системы речевых умений в различных видах речевой деятельности - аудировании, чтении, говорении и письменной речи.

Поэтапные овладения грамматическими навыками и умениями может быть проинтерпретирована, исходя из различных концепций. Весьма перспективной следует признать теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина (деятельностную теорию управления усвоением). Однако она еще находится в стадии разработки, что подтверждается ограниченным количеством исследований, выполненных в этом русле. Поэтому в данной работе в основу положена концепция поэтапного формирования навыков и умений и переосмысленная применительно к иностранным языкам С.Ф. Шатиловым. Эта концепция привлекается для анализа грамматических навыков и умений рядом исследователей и, кроме того, она доступна для широкого круга преподавателей, не имеющих возможности проводить дополнительные исследования, чего требует первая из указанных концепций.

Первый этап ознакомительно-подготовительный (его называют часто ознакомительно-аналитическим). Он связан с ознакомлением обучающихся с новым грамматическим материалом. Именно в этот момент сообщаются правила или составляются ориентировочные карточки, содержащие необходимые ориентиры, обеспечивающие в дальнейшем мгновенное распознавание и узнавание грамматических форм и конструкций при чтении и аудировании и функционирование грамматических навыков и умений в переменных ситуациях общения уже в составе речевых умений, как в устной, так и в письменной сфере коммуникации.

Именно на этом этапе в процессе выделения ориентиров, когда закладывается, пользуясь термином П.Я. Гальперина, ориентировочная основа действия, создаются и условия для предотвращения интерференции родного языка.[8;456]

Второй этап - этап автоматизации (стерео типизирующий этап), этап выработки грамматического навыка. Но даже на этом этапе начинается работа, предполагающая постепенное овладение грамматическими речевыми умениями, чему способствуют задания, обучающие по-разному комбинировать изучаемый материал в зависимости от предъявляемых учебных речевых ситуаций общения. Этотэтап отражает исполнительскую часть действия, и упражнения, выполняемые обучающимися, пользуясь терминологией И.Л. Бим, являются исполнительскими упражнениями первого и второго уровней (репродуктивные - условно-продуктивные).

Как на первом этапе формирования грамматического навыка, так и на втором, большую роль играет контроль: в первом случае - контроль ориентировки, во втором - контроль исполнения.

На третьем этапе ведущую роль играет овладение речевыми грамматическими умениями, а при выполнении завершающих упражнений можно говорить о том, что языковые и речевые грамматические навыки и умения начинают функционировать в составе сложных систем речевых умений.

В методике преподавания английского языка на начальном этапе представлен процесс овладения грамматическими навыками как поэтапный процесс, предусматривающий в качестве исходного этапа вполне осознанное восприятие и понимание предъявляемых грамматических явлений, включающая грамматические правила, правило сообразные алгоритмы грамматических действий и операций, затем обобщение и систематизацию этих действий и операций с помощью учителя и наконец их применение в речевой практике, что вполне укладывается в типичную схему формирования любого навыка. Так в методикеИ.Л. Бим на начальной ступени весь грамматический минимум должен быть усвоен до уровня активного его использовании в диалогической и монологической речи.

В соответствии с принципом поэтапности организации усвоения работа над грамматическим оформлением речи охватывает несколько этапов: ориентировка исполнения, контроля (самоконтроля). Это значит, что каждое грамматическое действие должно осваиваться последовательно:

1. от ознакомления с ним и осознания его значения и (в разной степени) формы;

2. к тренировке в его практическом использовании по опорам в микро контексте;

3. к применению на репродуктивном уровне по опорам, на основе механизма аналогии;

4. к применению на продуктивном уровне.

Что касается контроля, то он может быть следящим или тоже выделяется в отдельный этап, так же как и осмысление (размышление).

Итак, на первом этапе ознакомление может осуществляться учителем или учеником самостоятельно. Все внимание учащихся направлено на подлежащее усвоению грамматического явления и соответственно подлежащее выполнению действие.

На втором этапе – этапе тренировки – внимание ученика раздваивается: оно направлено как на подлежащее выражению содержание,так и на средства, которые необходимо для этого использовать. Особое значение имеет здесь непосредственная опора на даваемый учителем образец выполнения действия.

На третьем этапе – применении (это уже речевой этап) – имеет место формирование умений диалогической и монологической речи на репродуктивном уровне. Внимание ученика направлено главным образом на подлежащее выражению содержание, хотя зрительно или мысленно он и опирается на известный ему образец высказывания (действует по образцу, аналогии).

Четвертый этап уже полностью сосредоточен на формировании собственно речевых умений. Имеет место речевая практика – критерии сформированности грамматической стороне речи.

На начальной ступени в связи с зафиксированными в программе принципом устной основы обучения этапы 1-4 осуществляются в форме устных упражнений, и подключение зрительных вербальных опор имеет, к сожалению, ограниченное место. То есть работа над грамматическим оформлением носит в основном индуктивный характер. Грамматический минимум первого года представлен набором речевых образцов на уровне предложения, отражающих исходные типы немецкого простого предложения, которые предъявляются в определенной логической последовательности: называние предмета, качество предмета, действия, характера действия. Схемы из геометрических фигур даются для осознания грамматических особенностей конкретного типа предложения (наличие глагола – связки, ее места в утвердительном и вопросительном предложении без вопросительного слова).

Ученикам дается либо готовый грамматический комментарий к речевым образцам и их схемам, либо ученики побуждаются к самостоятельным наблюдениям, выводам и умозаключениям. Последнее способствует интеллектуальному развитию школьников.

Систематизация грамматических знаний имеет место не сразу после первичного предъявления речевого образца, а несколько отсрочено. После предъявления в речи (на слух или в тексте) речевой образец сначала отрабатывается в тренировочных упражнениях (устных или письменных). Характерно, что тренировочные грамматические упражнения выступают для школьников не как самоцель, а делается попытка подчинить их решению коммуникативной задачи в определенных ситуациях общения. Так, например, предлагается решение коммуникативной задачи «Назвать новых персонажей учебника» и одновременно предполагается тренировать учащихся в употреблении существительных с неопределенными определенным артиклем, а так же в употреблении личных местоимений (вводный курс). Для этого предлагается прочитать подписи под рисунками. Для отработки вопросительного предложения предлагается выразить сомнение, переспросить, а затем ставится коммуникативная задача «Объяснить своей пальчиковой кукле, кто здесь изображен, как кого зовут, кто откуда». При таком подходе (структурно-функциональном) у учащихся на первом году обучения в ходе решении коммуникативных задач одновременно в сознании начинает формироваться система изучаемого языка.

В методике Н.Д. Гальсковой обучение учащихся младшего школьного возраста строится преимущественно на индуктивной основе. Это значит, что при овладении новым языковым материалом, в том числе и грамматическим, используется в основном имитация. Целенаправленная работа над грамматическим аспектом речи не проводится. Ученик усваивает то или иное грамматическое явлениев речевом образце, который ему предлагает учебник или учитель. Новый грамматический материал содержится в текстах, предъявляемых на первых страницах темы, подтемы. Так же как и новая лексика, грамматическое явление осваивается учеником в речевом образце. Однако это не означает, что из учебного процесса исключается осознание ребенком смысла и значения всего, что ему приходится воспроизводить. На продвинутом этапе обучения функционально значимым становится опыт использования одного и того же явления в устной и письменной речи (например падежей существительных, спряжения вспомогательных глаголов, предлогов): учащимся предлагается обобщить и систематизировать эти факты в виде парадигмы склонения или спряжения. Однако следует помнить о том, что в этом случае не рекомендуется знакомит школьников с грамматической терминологией, а всю работу над обобщением материала желательно строить также на игровой основе.[15;76]

Для формирования грамматических навыков предлагается серия упражнений в разделе учебника и в рабочих тетрадях.

Таким образом, рассмотрев различные методики формирования грамматических навыков, можно заметить, что одни полагаются на стихийный процесс, который осуществляется, не произвольно и подсознательно, включая механизмы подражания – в ходе непосредственного практического использования иноязычной речи, а другиепредставляют его как поэтапный процесс, предусматривающий осознанное восприятие, затем обобщение и систематизацию и, наконец, их применение в речевой практике.

* 1. **Учет психологических особенностей учащихся начальных классов при обучении грамматики**

Традиционная психология выделяет, как известно, три возрастные группы и дает интересующим нас школьникам следующую характеристику.

Младший школьный возраст представляет собой период самой сильной работы механической памяти. Учащиеся этой группы имеют довольно богатые представления и знания, но они недостаточно осознаны и беспорядочны. Мышление младших школьников преимущественно конкретное и образное, с яркой эмоциональной окрашенностью. Для детей этого возраста характерна способность к подражанию, большая потребность в физических движениях, неудовлетворение которой приводит к быстрой утомляемости и потере интереса. Организация педпроцесса на данном этапе предполагает широкое использование наглядности, игр, которые дают ребенку возможность подражать увиденным сценам и отношениям людей, упо­доблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения, в том числе и речевого.[9;59]

Психологи отмечают стремление младших школьников заучивать все наизусть или воспроизводить усвоенное близко к оригиналу. При запоминании они обычно сохраняют заданный порядок и используют однообразный путь усвоения. Для правильной организации урока с этими школьниками важна установка, концентрация произвольного внимания и довольно частая смена приемов обучения.

Ряд проведенных исследований, показывает сложную картину взаимодействия в мыслительной деятельности двух ее компонентов - абстрактного и конкретного. Они меняются не только от возраста, но и от ха­рактера решаемых заданий, от приемов обучения.

Несмотря на некоторую краткость приведенной выше характеристики, ее необходимо учитывать при формировании грамматических навыков у учащихся начальных классов. Так, например, заучивание наизусть следует ши­роко практиковать на младшей ступени, где оно оказывается действенным и интересным для школьников. Игровые упражнения также должны находить широкое применение.

Из упоминавшихся выше особенностей младших школьников, в частности свойственного им стремления воспроизводить усвоенное близко к оригиналу, следует сделать два вывода: во-первых, особенно тщательно отбирать учебный грамматический материал и, во-вторых, правильно предъявлять его, стремиться как можно раньше вводитьграмматические упражнения, приучающие к видоизменению и комбинированию усвоенного.

Известно, что люди наделены зрительной, слуховой и моторной памятью в разной степени и разном соотношении. Психологические исследования показывают, что в младшем школьном возрасте наблюдается более частое совпадение уровня развития различных видов и сторон памяти у одних и тех же детей. Вместе с тем у школьников наблюдаются весьма значительные индивидуальные различия в психическом развитии (эмоционально-волевой сфере, восприятии, внимании). Это объясняется различным опытом их жизни и деятельности в семье или детском саду. В учебном процессе в первую очередь принимаются во внимание конкретность, эмоциональная окрашенность и образность мышления младшего школьника, его уникальная способность к подражанию, большая потребность в физических движениях. Это делает необходимым использование при формировании грамматических навыков наглядности, игр, разнообразных приемов работы, призванных сконцентрировать их произвольное внимание.

По-разному ведут себя дети и на уроке. Одни чувствуют себя уверенно, они очень общительны и любят находиться среди сверстников, другие, находясь в коллективе, испытывают состояние тревоги. Такие дети, как правило, робки и пассивны, и на них следует обратить особое внимание с самых первых уроков. Их нужно занимать работой, а именно: давать различные грамматические упражнения, включая в групповую или парную деятельность. Речь идет, следовательно, об индивидуальном подходе к каждому ученику начальных классов.

Общей чертой детей данного возраста является их импульсивность и неусидчивость. Дети с трудом сдерживают себя, не умеют управлять своим поведением, быстро утомляются.

Что касается приемов обучения грамматике, то они должны быть достаточно разнообразными, интересными и соответствовать своему назначению.

«Рациональная смена приемов обучения на одном и том же уроке способствует вовлечению в работу но­вых неутомленных участков коры головного мозга».

Изучение типа уроков в младших классах показывает, что работоспособность учащихся и меньшая степень их утомляемости наблюдаются на уроках, включающих различные виды грамматических упражнений небольшой продолжительности, причем первая часть урока (20—25 мин) является периодом наибольшей активности внимания. Из этого можно сделать вывод о том, что введение нового материала, его первичное закрепление должно падать на начало урока, а игры, инсценировки и др. — на заключительную часть.

Таким образом, мы считаем, что учет психологических особенностей детей младшего школьного возраста и их дальнейшее развитие при формировании грамматических навыков являются важным фактором успешности процесса обучения иностранному языку в начальной школе. Но не менее важным является также понимание современной сущности методических подходов к отбору и содержаниюграмматического материала по иностранному языку в начальной школе.

**ГЛАВАII. ИСЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК ОДНО ИЗ ВОЗМОЖНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

к **2.1 Аудиовизуальные средства обучения**

Другая классификация АВСО включает экранные, звуковые и экранно-звуковые средства (по классификации Зельманова).Аудиовизуальные средства обучения (АВСО) (иначе говоря - «слухозрительные» от лат. audire слышать и visualisзрительный) - особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Подразделяются по классификации Лиховицкогона:

- визуальные (зрительные) средства (видео граммы) - рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;

- аудитивные (слуховые) средства (фонограммы) - магнитозапись, радиопередачи;

- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеофонограммы) - кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ.

Аудиовизуальные средства обучения могут быть:

1 учебными, специально предназначенными для занятий языком и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);

2 учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);

3 естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс.[19;204]

Аудиовизуальные средства обучения занимают особое место среди других средств обучения и оказывают наиболее сильное обучающее воздействие, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений с элементами искусства, поскольку отображение жизненных явлений совершается художественными средствами (кино - и фотосъемка, художественное чтение, живопись, музыка и другие.).

Дидактические особенности аудиовизуальных средств обучения:

- высокая информационная насыщенность;

- рационализация преподнесения учебной информации;

- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;

- реальность отображения действительности.

Использование аудиовизуальных средств обучения способствует реализации следующих дидактических принципов: принцип целенаправленности; принцип связи с жизнью; принцип наглядности; положительный эмоциональный фон педагогического процесса.

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность.

Например, при применении звуковых кинофильмов, телепередач, видеозаписей - в создании звукозрительного образа участвуют изображение, звучащее и написанное слово, музыка, шумы, а часто и цвет. Синтез этих выразительных возможностей делает их особо сильным средством обучения и воспитания. При этом на занятиях успешно реализуются дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, усиливается мотивационная сторона занятий.

В современной методике принято разграничивать аудиовизуальные средства обучения (пособия для занятий) и технические средства обучения (технические приспособления для демонстрации пособий).

К аппаратуре относятся кино и графо проекторы, электропроигрыватели, радиоприёмники, магнитофоны, телеприёмники, видеомагнитофоны и видеопроигрыватели, школьные радиоузлы, теле и видеостудии. Особую группу составляют лингафонные устройства (языковые лаборатории), а также обучающие машины и компьютеры.

Аудиовизуальные средства образования на современном этапе включают в себя:

1. Фонограммы: все виды фоно упражнений, фоно тесты, фоно записи текстов, рассказов, аудио уроки и аудио лекции.

2. Видеопродукция: видеофрагменты, видео уроки, видеофильмы, видео лекции, тематические слайды и транспаранты.

3. Компьютерные учебные пособия: электронные учебники, самоучители, пособия, справочники, словари, прикладные обучающие, контролирующие программы, тесты и учебные игры.

4. Интернет: сетевые базы данных, видеоконференции, видеотрансляции, виртуальные семинары, телеконференции на специальных тематических форумах, телекоммуникационные проекты.

Интернет с его огромными информационными и дидактическими возможностями способен принести неоценимую помощь в образовании:

- в самостоятельной познавательной деятельности учащихся (поиск информации; изучение, углубление первого или второго изучаемого языка, ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках; подготовка к сдаче экзамена);

- в учебной деятельности в процессе дистанционного обучения;

- в учебно-воспитательном процессе на уроке и во внеурочной деятельности, в том числе и в системе дополнительного образования.

Необходимо подчеркнуть, что применение аудиовизуальных средств обучения положительно сказывается на организации всего учебного процесса, придает ему большую четкость и целенаправленность.ауди

Аудиовизуальные средства усиливают восприятие учащимися учебной информации, что в значительной мере определяет качество понимания и усвоения учебного материала. Использование в процессе обучения аудиовизуальных технических средств дает ряд преимуществ в психологическом плане:

- Более полное использование слухового и особенно зрительного канала получения учебной информации. Разнообразные и содержательные образы включаются в суждения и умозаключения, повышают привлекательность и усиливают интерес к изучаемому материалу.

- Качественное использование наглядности оказывает влияние на формирование и усвоение понятий, доказательность и обоснованность суждений и умозаключений, установление причинно-следственных связей.

- Интенсификация процесса запоминания как логического завершения процесса усвоения: ТСО способствуют закреплению полученных знаний, создавая яркие опорные моменты, помогают запечатлеть логическую нить материала, систематизировать изученный материал.

- ТСО позволяют давать информацию в нужных последовательности, пропорциях и темпе.[23;13]

- ТСО помогают развивать у учащихся умение сравнивать, анализировать, делать выводы, так как можно в различных формах наглядности дать разные ракурсы изучаемых объектов, довести до логического конца неправильные рассуждения ученика, что является чрезвычайно убедительным, но не всегда достигается словом учителя.

- ТСО обладают широкими возможностями развития творческих способностей, эстетических интересов учащихся и усвоения ими знаний на высоком уровне осмысления и интерпретации.

- ТСО позволяют создать вариативность изложения учебного материала для различных групп, решить многочисленные задачи организации индивидуализированного учебного процесса в условиях коллективного обучения.

- Демонстрация с помощью ТСО учебного материала требует пристального внимания (сосредоточенности) учащихся, когда перед ними предварительно поставлены четкие цели в виде вопросов, на которые нужно будет ответить после просмотра или прослушивания.

Все перечисленные возможности ТСО могут быть реализованы только при соблюдении психологических и методических условий их применения. Место технических средств на занятиях, продолжительность их использования во многом определяются индивидуальными особенностями учащихся, стилями их учебной деятельности. Важно учитывать, что ТСО надо применять лишь тогда, когда это методически оправданно; что их применение требует от учителя дополнительного времени и усилий, часто и специальных знаний. Чрезмерное насыщение ими уроков в ущерб проработке основных идей изучаемой темы, их осмыслению, упражнениям, самостоятельным работам и т.п. приводит к нежелательным результатам. Для правильного использования ТСО необходимо установить взаимосвязь с другими средствами обучения, найти возможность логического перехода от одного средства обучения к другому, ввести в урок именно те средства, которые максимально соответствуют учебным целям и задачам.

Типичными педагогическими ошибками, снижающими эффективность применения ТСО, являются следующие:

- недостаточная методическая подготовленность учителя;

- неправильное определение дидактической роли и места аудиовизуальных пособий на уроках, несоответствие выразительных возможностей аудиовизуальных средств их дидактической значимости;

- бесплановость, случайность их применения;

- перегруженность урока демонстрацией (прослушиванием), превращение его в зрительно-звуковую, литературно-музыкальную композицию.

Применение ТСО создает повышенную нагрузку на центральную нервную систему, особенно на зрительный и слуховой анализаторы. Частое переключение достаточно сложно, а длительное использование одного ТСО сильно утомляет учащихся. Необходимо учитывать, что утомление, каков бы ни был его источник, приводит к падению всех показателей внимания. В связи с этим использование ТСО должно подчиняться специальным гигиеническим нормам, созданным на основе психофизиологических исследований:

- ТСО желательно применять через 5-10 мин после начала работы.

- При использовании ТСО однообразная структура урока, несмотря на интересную передачу, ведет к быстро развивающемуся утомлению, так как трудно в продолжении всего урока заниматься одним и тем же видом деятельности: только смотреть или только слушать. Необходимо учитывать также относительно (по сравнению с уроками без применения аудиовизуальных средств) больший объем информации и ее эмоциональную окрашенность, что увеличивает напряжение, ускоряет темп работы (учащиеся практически не отвлекаются), в результате чего возрастает нагрузка на зрительный и слуховой анализаторы. Поэтому необходимо не злоупотреблять использованием ТСО, чередовать различные методы и приемы работы.[15;98]

-В течение недели количество уроков с применением ТСО для учащихся старших классов не должно превышать 4-6. Обязательным минимумом в течение учебного года для всех учащихся можно считать 136 ч, амаксимумом (для профильных школ, оснащенных современной техникой) - 442 ч.

-При использовании звуковых средств обучения длительность применения звукозаписи допустима в пределах 25-30 мин, если при этом используется музыка, то на 5 мин больше. Программированные звукозаписи нельзя использовать на трех уроках подряд; их применение наиболее утомительно для школьников в начале учебного года и в конце IV четверти, поэтому время работы с программированной звукозаписью в начале учебного года должно быть сокращено до 5-10 мин, а во второй половине IV четверти работать с нею вообще не следует. При использовании для подачи звукозаписи наушников необходимо оборудовать их индивидуальными регуляторами громкости, позволяющими устанавливать комфортный уровень громкости звуковых сигналов.

-Видео-, кино -, телематериалы, экранные ТСО могут быть использованы полностью или фрагментарно, в зависимости от целей, которые преследует учитель. Существуют следующие нормы использования аудиовизуальных средств, учитывающие динамику работоспособности учащихся старших классов:

-Продолжительность фильма на одном уроке не должна превышать 20-30 мин, длительность фрагментов - 4-6 мин, общее количество фрагментов на одном уроке - не более 5.

-Если в работе используются диапозитивы, то в течение одного урока их можно показать до 15 цветных или до 20 черно-белых, но (независимо от возраста детей) лучше всего воспринимаются 5-10 кадров.

Количество кадров в учебном диафильме не должно превышать 25. Нельзя использовать два диафильма на одном занятии, но показ фрагментов из двух разных диафильмов вполне целесообразен.

При составлении расписания уроков необходимо предусмотреть, чтобы уроки с использованием экрана не шли один за другим или вслед за занятиями с применениями ТСО не ставились уроки по тем дисциплинам,которые связаны со значительным зрительным напряжением.

Специальные гигиенические исследования показали, что степень утомления учащихся определяется совокупностью и сочетанием объема, насыщенности, сложности, вида используемого ТСО, интенсивности и эмоциональности занятий. Для каждого предмета существуют свои оптимальные соотношения факторов утомительности.

Одним из важнейших преимуществ использования ТСО в учебном процессе являются их возможности в плане обеспечения наглядности и эмоциональности изучаемого материала, что в свою очередь можно рассматривать как дополнительные средства организации и управления вниманием учащихся. Однако желаемый эффект достигается только в том случае, когда ТСО используются в соответствии с закономерностями протекания познавательной деятельности учащихся определенного возраста и психологического статуса, характеристиками учебного материала и учебных задач.

Существует определенный уровень эмоционального напряжения, при котором деятельность эффективна. Доказано, что слабые и умеренные эмоции являются организующими, а сильные - дезорганизующими. Психоэмоциональное напряжение, кроме того, очень быстро истощает организм и приводит к быстрому падению работоспособности. Особый вопрос - индивидуальный «порог»эмоциогенности материала, который может быть очень разным у учеников одного класса, зависеть от особенностей как собственно эмоциональной, так и мотивационной сферы личности.

Сила эмоционального воздействия ТСО вызывает интерес и положительный эмоциональный настрой на восприятие. Однако, избыток эмоциональности затруднит усвоение и осмысление изучаемого материала. Цвет, умеренное музыкальное сопровождение, четкий и продуманный дикторский или учительский комментарий значимы при восприятии любых ТСО.

ТСО обладают широким диапазоном выразительности, художественных и технических возможностей, позволяют легко усилить впечатление от излагаемого материала, управлять вниманием, выделяя главное изображение средствами динамики и композиции кадра, монтажной сменой планов. Кроме того, из кадра убирают или ослабляют все отвлекающее от главного разными способами: соотношением главного объекта и окружающих фоновых объектов, различной интенсивностью окраски, выделением светом. Благодаря этим приемам достигается адекватное сочетание фигуры и фона, что способствует оптимальному распределению внимания учащихся.

При создании кинофильма, диафильма, телепередачи или компьютерной программы специалисты стремятся не только доходчиво, но и занимательно построить эпизод, придать неожиданность монтажу, композиции кадра, добиваются максимальной выразительности крупных планов, одновременного воздействия голоса диктора, слов действующих персонажей и музыки. Все это, взятое вместе, воздействует на зрителя, вызывает непроизвольное внимание и способствует непроизвольному запоминанию материала.

В отношении к проблеме управления вниманием школьников вопрос применения фактора эмоциональности и наглядности превращается в проблему учета уровня эмоциональности учебных материалов и отдельных компонентов занятий. При этом необходимо учитывать, что непроизвольное и произвольное внимание могут находиться в разных соотношениях в зависимости от данного фактора:

- оптимальное соотношение обеспечивается таким уровнем эмоциональности материала, привлекающей непроизвольное внимание, который соответствует содержательному интересу, поддерживающему произвольное внимание;

- конкуренция между непроизвольным вниманием, обеспечиваемым наглядными характеристиками материала, и произвольным, соответствующим учебным целям;

- привлечение произвольного внимания к наглядным характеристикам материала вследствие большего их соответствия мотивационным особенностям старшеклассников, чем внутреннее содержание, соответствующее учебной задаче.[18;56]

Аудиовизуальные пособия применяют как зрительную опору для последующей самостоятельной работы учащихся, как вспомогательное средство при опросе, как материал для проверки знаний, для проведения письменных и устных сочинений. Их использование требует от учителя разработки особой стратегии, предполагающей его активное участие в процессе организации внимания и восприятия. На занятиях с использованием ТСО учитель:

- выделяет основные демонстрируемые объекты и явления, раскрывает их сущность;

- сосредотачивает внимание учащихся на содержании информации, получаемой посредством аудиовизуальных средств;

- обращает внимание учащихся на какую-то сторону или деталь изучаемого объекта;

- активизирует, стимулирует мыслительную деятельность учащихся;

создает проблемную ситуацию, включая обучаемого в активный познавательный поиск;

- устанавливает связи между содержанием аудиовизуальных пособий и темой урока;

- подводит учащихся к выявлению сложных внутренних связей и закономерностей;

- вызывает воспроизведение запечатленных ранее образов.

Кроме указанных действий учителя, в качестве управляющих воздействий в самих аудиовизуальных пособиях используются специальные указатели (знаки, символы) и приемы, позволяющие выделить, подчеркнуть, сравнить в определенные моменты нужные стороны изучаемого объекта. Учитель должен обратить на них внимание учащихся, обеспечить понимание функций и значения и адекватное использование таких указателей, специально проинструктировать учащихся об этом направлении работы с информацией, получаемой через ТСО.

Применение экранных средств на уроке подразумевает особую структуру занятия:

1. Подготовка к просмотру.

Наиболее эффективная форма - беседа, в которой учитель специально разработанными вопросами помогает учащимся вспомнить все, что они уже знают по данной теме.

Вступительное слово по длительности не должно превышать нескольких минут.

Целесообразно поставить 2-3 узловых вопроса, на которые учащиеся должны будут самостоятельно ответить, просмотрев пособие.

Если используется достаточно продолжительный фильм, привлечь внимание к его содержанию можно, рассмотрев с учениками его план. Пункты плана ориентируют учеников в процессе просмотра фильма, помогают им отличить основное от второстепенного, выделить существенное.

2. После демонстрации учитель проводит беседу, в ходе которой:

- выясняет, как усвоен материал, что было непонятно;

- связывает новый экранный материал с ранее изученным;

- уточняет и дополняет полученные представления, приводит их в систему, делает выводы, обобщения;

- направляет мысль школьников на подтверждение теоретических положений урока, на усвоение формулировок, правил, законов.

На этом этапе целесообразно использовать другие средства наглядности.

О глубине понимания и прочности запоминания познавательного материала судят по качеству рассказов учащихся, которые должны соответствовать следующим требованиям:

- воспроизвести верно и в логической последовательности основные моменты материала;

- правильно (в соответствии с заданными в материале) выявить причинные связи между предметами и явлениями;

- не ограничиваться изложением текста и дополнениями учителя, в своем комментарии расширить и углубить их.

По соответствию ответов учащихся этим параметрам учитель может оценить эффективность применения ТСО в данном случае.

При организации беседы важно учитывать, что после демонстрации видеоматериалов ученики еще некоторое время находятся под впечатлением от увиденного и не могут сразу переключиться на другой вид деятельности.

Иногда бывает целесообразно использовать повторный просмотр материала на этом же уроке или на следующем. При вторичном показе учащиеся с помощью учителя замечают подробности, пропущенные при первом просмотре; его можно использовать в целях обобщения и самоконтроля учеников.

Требования, предъявляемые к аудиовизуальным материалам при изучении иностранного языка:

Для восприятия аудиовизуальных средств очень важно, что зрительные анализаторы обладают значительно более высокой пропускной способностью, чем слуховые. Но, как правило, основную информацию учащиеся получают с помощью сигналов, воспринимаемых слуховыми анализаторами. Отсюда следует, что зрительный анализатор обладает значительными потенциальными резервами для увеличения ввода обучающей информации.

Для успешного обучения важно, чтобы в процессе восприятия участвовало как можно больше видов восприятия. На первом месте по значимости и эффективности в условиях применения аудиовизуальных средств обучения находятся комбинированные зрительно- слуховые виды восприятия, затем следуют зрительные и, наконец, слуховые. Таким образом, одновременное воздействие сложного комплекса раздражителей на разные анализаторы обладает особой силой, особой эмоциональностью. Поэтому организм обучаемого, воспринимающего информацию с помощью аудиовизуальных средств, находится под воздействием мощного потока качественно необычной информации, которая создает необходимую эмоциональную основу, на базе которой от чувственного образа легче переходить к логическому мышлению.[12;47]

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт ,что получение знаний в школе особенно нуждается в живом созерцании, в наблюдении. Аудиовизуальные средства с успехом решают эту задачу. Они вводят в класс, на урок, фактический материал, отражающий окружающий мир природы, жизни, науки. Они превращают язык из абстракции в живое средство общения. Они дают не только учителю, но и ученикам возможность творить и фантазировать, моделировать взаимное общение на уроке, делая его активным и интересным. Образно выражаясь, аудиовизуальные средства- это особая “палочка- выручалочка”, которая в руках творчески ( и не только) работающего учителя позволяет ему легко и непринужденно разнообразить формы работы на уроке, а также выполняет различные функции; эти средства могут применяться на любом этапе урока, не портя и не нарушая его структуры и целостности.

Электронные средства информации, такие как компьютер и видеомагнитофон, в настоящее время приобретают все большее значение при обучении и воспитании учащихся. Применение видео является очень эффективным при формировании коммуникативной культуры школьников, так как видеоматериалы не только представляют учащимся живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка. Видеоматериал позволяет, помимо заданий на понимание, давать учащимся задания на трактовку мимики и жестов ("bodylanguage"), на распознавание стиля взаимоотношений с тем, чтобы в реальной ситуации учащиеся не делали грубых ошибок при общении с представителями страны изучаемого языка. Видео на уроке представляет язык в живом контексте. Оно связывает урок с реальным миром и показывает язык в действии. Это обучающее средство, которое обогащает уже имеющиеся в арсенале учителя материалы. Видео, кроме всего прочего, может помочь преодолеть культурный барьер при изучении языка.

Есть ряд ситуаций на уроках, когда видео может быть особенно полезным.

Например:

1. если мы хотим представить законченный языковой контекст;
2. показать коммуникативную сторону языка через изучение мимики и жестов;
3. практиковать навыки аудирования в естественном контексте;
4. представить ситуации для обыгрывания в классе (например, ролевая игра);
5. практиковать навыки описания и пересказа;
6. обогатить словарный запас;
7. стимулировать общение или дискуссию.

При проведении видео-уроков необходимо соблюдать основные подходы и принципы их проведения, в частности, критерии отбора материалов для видео-урока.

2. Требование к языку:

а) язык должен быть современным, соответствующим требованиям и нормам литературного языка, из тех областей, с которыми чаще всего придется сталкиваться учащимся (однако, во многих случаях данный выбор определяется задачей урока);

б) необходимо наличие естественных пауз между высказываниями;

в) жаргонные выражения и восклицания должны быть достаточно короткими и не слишком сложными для понимания;

г) текст не должен быть перегружен новыми словами, выражениями и незнакомыми жестами.

План видео-урока предусматривает следующие этапы:

1. Подготовка

а) проводится предварительное обсуждение, в ходе которого повторяется лексика, близкая к тематике фильма, а также стимулируется интерес учащихся к теме;

б) творческая работа, в ходе которой можно дать учащимся возможность самим предложить названия фильмов, использовать проблемные ситуации, связанные с обсуждаемой темой. Можно попросить учащихся сделать прогнозы о том, каков будет видео-сюжет;

в) работа с новой лексикой, в ходе которой учащимся даются новые слова по данной теме.

2. Просмотр

При просмотре можно проводить следующие виды работ:

а) проверка предсказаний, сделанных учащимися до просмотра;

б) информационный поиск. После первого просмотра учащимся предлагаются упражнения на поиск информации, и сюжет просматривается снова, по сегментам или целиком, в зависимости от уровня класса и задач урока;

в) работа с отдельным сегментом. Этот этап работы предоставляет наибольшие возможности для формирования элементов коммуникативной культуры. Кроме того, на этом этапе проводится отработка основных навыков дешифровки текста, что является важнейшим аспектом аудирования. Учащиеся просматривают какой-либо отдельный сегмент видео-сюжета и выполняют одно (или более) из описанных ниже видов упражнений.

Иногда можно убрать изображение, чтобы остался только звук. Сюжет проигрывается по частям и ученикам задаются вопросы, кто говорил, где происходило действие, что делали герои, куда пошли, о чем беседовали. Когда они собрали всю возможную информацию, они смотрят еще раз, уже с изображением и проверяют свою интерпретацию.

Современному преподавателю предоставляется возможность использования обширной номенклатуры технических средств обучения, среди которых самым доступным и распространенным, а также универсальным является видеотехника, позволяющая использовать одновременно аудирование и видео-поддержку учебного материала. Эффективность применения видеотехники в процессе обучения зависит от наличия методического обеспечения то есть аудиовизуальных средств.

Аудиовизуальными средствами являются:

1. Фонограммы: все виды фоноупражнений, фоно-тесты, фоно-записи текстов, рассказов, аудио-уроки и аудио-лекции.
2. Видеопродукции: видеофрагменты, видео-уроки, видеофильмы, видео-лекции и тематические слайды.

Все виды аудиовизуальных средств учебного назначения выпускаются патентованными фирмами или специализированными отделами, центрами образовательных учреждений.

Фонограммы и видеопродукции учебного назначения, подключенные в систему ДО являются методическими средствами этой формы обучения.

Каждая учебная аудио видеопродукция должна иметь инструкцию к работе и аннотацию содержания ( список фоноупражнений, тем включенных в одну кассету или пленку.

Вышеперечисленная учебно-методическая продукция должна заносится в картотеку или каталог того учебного учреждения, которому они принадлежат.[8;100]

Учебная аудиовизуальная продукция хранится в кассетах, бобинах, на пленках, в рамках и альбомах , в дисках и компакт-дисках с инструкцией .

Кино, радио, телевидение, экранные и звуковые пособия, а также другие технические средства – мощные источники учебной информации. Современные технические средства открывают огромные воспитательные возможности. На уроках и во внеклассной работе может быть с успехом использована прямая трансляция различных передач центральных и местных каналов радио и телевидения, в том числе учебных передач; трансляция кинофильмов, диафильмов, аудиозаписей.

Использование аудио- и видеосредств – одно из важных направлений информационных технологий. Поэтому наряду с компьютерными технологиями говорят об аудиовизуальных технологиях обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных учебных программ.

В настоящее время значительные преобразования в области образования затронули и обучение иностранному языку в школе. В частности стали интенсивно внедрятся в учебный процесс новые информационные технологии, такие как использование Интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ.

Разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационных технологий активно занимаются такие исследователи как, Полат Е. С., Дмитреева Е. И., Новиков С. В,, Полилова Т.А., Цветкова Л. А. т. д..

Так О.И. Руденко-Моргунв своей статье «Компьютерные технологии как новая форма обучения пишет», мы живём в век информационной, компьютерной революции, которая началась в середине 80-х годов и до сих пор продолжает наращивать темпы. Вот её основные вехи: появление персонального компьютера, изобретение технологии мультимедиа, внедрение в нашу жизнь глобальной информационной компьютерной сети Интернет. Все эти новшества легко и незаметно вошли в жизнь: они широко используются почти во всех профессиональных сферах и в быту.

Компьютерные обучающие программы в обучении английскому языку, считает Э.Л. Носенко***,*** стали использоваться с 80-х гг. XX в. Говорилось о том, что автоматизированные обучающие системы (АОС) относятся к так называемым комбинированным техническим средствам обучения. Они предназначены для реализации с помощью компьютера, работающих в диалоговом режиме, функций по предъявлению учебной информации в удобной для восприятия форме, индивидуализированному управлению учебной деятельностью в ходе программированного, проблемного обучения; контролю знаний, а также для обеспечения доступа к вычислительным, информационно-справочным и другим ресурсам компьютера.

«О том, что компьютеры стремительно вошли в нашу жизнь и в процесс обучения английскому языку, несколько потеснив традиционные методики и заставив преподавателей иностранных языков решать проблемы, о существовании которых несколько десятков лет назад ни один лингвист даже не подозревал» пишет С.В. Фадеев. Нет ничего удивительного в том, что не все преподаватели оказались готовыми к широкому внедрению компьютеров в такую нетрадиционную сферу, как обучение иностранным языкам. Система образования, по мнению многих исследователей, не может быть независимой от общественного и политического устройства государства, она во все времена откликалась на социальный заказ.

Именно в силу этого политика государства в последнее время направлена на то, чтобы внедрить информационные технологии в школы и вузы, превратить стихийный процесс, каким он по преимуществу был в течение целого ряда лет, в управляемый и контролируемый, привлечь к работе над новыми учебными материалами специалистов в предметных областях, стимулировать компьютерные фирмы к созданию электронной обучающей продукции для российских школьников и студентов.

Необходимо, чтобы каждый преподаватель понял простую мысль: компьютер в учебном процессе – не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство при обучении детей, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности. То, что преподаватель желает получить в результате использования машины, в неё необходимо запрограммировать.

Таким образом, компьютер берёт на себя львиную долю рутинной работы преподавателя, высвобождая ему время для творческой деятельности, которая на современном уровне развития техники не может быть отдана компьютеру.

Как известно, пригодность технических средств обучения и контроля для использования на занятиях по иностранному языку определяется по следующим критериям:

во-первых, они должны способствовать повышению производительности труда и эффективности учебного процесса,

во-вторых, обеспечивать немедленное и постоянное подкрепление правильности учебных действий каждого учащегося;

в-третьих, повышать сознательность и интерес к изучению языка,

в-четвёртых, обеспечивать оперативную обратную связь и пооперационный контроль действий всех обучаемых,

в-пятых, обладать возможностью быстрого ввода ответов без длительного их кодирования и шифрования.

Как показывает практика, из всех существующих средств обучения компьютер наилучшим образом «вписываются» в структуру учебного процесса, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям и максимально приближают процесс обучения английскому языку к реальным условиям. Компьютеры могут воспринимать новую информацию, определённым образом обрабатывать её и принимать решения, могут запоминать необходимые данные, воспроизводить движущиеся изображения, контролировать работу таких технических средств обучения, как синтезаторы речи, видеомагнитофоны, магнитофоны. Каждый ученик получает возможность работать в своём ритме, выбирая для себя оптимальные объём и скорость усвоения материала.

Применение компьютеров на уроках английского языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось за одно и то же время в условиях традиционного обучения. Кроме того, материал при использовании компьютера усваивается прочнее.

**2.2 Выявление исходного уровня сформированности грамматических навыков английского языка школьниками младших классов**

Практическая часть выпускной квалификационной работы выполнялась в МОУ СОШ №15 города Азова в , 3 «В» и 3«Г» классах под руководством преподавателя английского языка Малькевич Светланы Викторовны.

Для проведения практической части нашего исследования были отобраны 2 группы в количестве 14 человек в каждой, первая экспериментальная группа, 3 «Г»вторая в качестве контрольной группы -3 «В». Целью нашего исследования являлосьопределение степени влияния, использования аудиовизуальных средств обучения на формирование грамматических навыков при изучении английского языка в начальных классах.

В соответствии с целью исследования были выдвинуты следующие задачи исследования:

1. Определить уровень сформированности грамматических навыков на констатирующем этапе эксперимента;
2. Разработать системы занятий с учащимися 3 класса по двум группам (1 из которых экспериментальная, а одна контрольная);
3. Экспериментальным путем доказать степень влияния аудиовизуальных средств на повышение уровня сформированности грамматических навыков в экспериментальной группе.

В соответствии с поставленными задачами наше исследование включает 3 этапа, предусматривающих:

1. Выявление исходного уровня сформированности грамматических навыков к изучению английского языка у школьников младших классов.
2. Апробация некоторых форм работы с аудиовизуальными средствами по повышению уровня сформированности грамматических навыков у учащихсямладших классов.
3. Анализ результатов проведения исследования.

Основным методом исследования выступил метод эксперимента, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На каждом из этих этапов применялись частные методы, в том числе эмпирические:

* тестирование;
* наблюдение;
* изучение продуктов деятельности учащихся;

Всего было проведено 7 уроков английского языка, на каждом из которых были использованы аудиовизуальные средства. Все эти уроки были направлены на формирование и совершенствование грамматических навыков.

Диагностика сформированности грамматических навыков проводилась в ходе констатирующего этапа опытно-исследовательской работы.

В связи с тем, что упражнения должны соответствовать возрастным особенностям младших школьников, был подобран тест, состоящий из 20 вопросов на которые нужно было выбрать букву правильного ответа (см. Приложение А). Проверялисьследующиеграмматическиетемы: PresentSimple, tobeвPresentSimple, PastSimple, порядковые числительные.

Результаты проведенного теста показали следующее: В 3 «Г» двое учащихся из 14-ти выполнили 100% заданий, еще двое -80%, трое -65%,четверо - 62%,и трое учеников -53%заданий.(см. приложение Б). В процентном соотношении уровень сформированности грамматических навыков у учащихся равен 60% В 3 «В» двое учащихся из 14-ти выполнили 100% заданий, еще двое -80%, трое -63%,и еще трое - 62%,и четверо учеников -51%заданий(см. Приложение Б). В процентном соотношении уровень сформированности грамматических навыков у учащихся равен 58%

Из приведенных выше данных видно, что на констатирующем этапе из четырнадцати учащихся 3«Г» класса двое имели низкий уровень сформированности грамматических навыков, восемь - средний уровень, четверо учащихся – высокий уровень. Из четырнадцати учащихся 3«В» класса один имел низкий уровень сформированности грамматических навыков, девять - средний уровень, четверо учащихся – высокий уровень.(см. Приложение В).

Исходя из полученных данных и анализа трудностей, которые испытывали учащиеся при выполнении данных заданий, была спланирована дальнейшая работа, предполагающая применениеаудиовизуальных средств, для формирования новых грамматических навыков и совершенствования уже сформированных.

**2.3 Описание хода проведения опытно-исследовательской работы и анализ его результатов**

На формирующем этапе исследования было разработано и проведено 7 уроков, в течение которых при формировании грамматических навыков использовались аудиовизуальные средства, что по нашему мнению должно было способствовать совершенствованию грамматических навыков. В этой связи была разработана система упражнений, которые были направлены на решение следующих задач: избежать излишней терминологии;чередовать формыработы, которые бы вызывали активность всех учащихся; сделать процесс обучения грамматикеинтересным, познавательным. При этом учитывались следующие требования: уровень сложности заданий находился в зоне ближайшего развития учащихся; данные задания были посильны всем учащимся; задания были связаны с темой урока.

На основании вышеизложенного были разработаны следующие занятия:

1занятие: При закреплении темы «Порядковые числительные

до 20»ученики после подслушивания аудиозаписи, должны выписать все числительные, которые они услышали в тексте.

2занятие: При объяснении новой темы «глагол tobe в PresentSimple»

была использована электронная презентация.

3-4занятие:На основании второго занятия с помощью электронной презентации были проведены два занятия закрепления грамматического материала по теме глагол tobe в PresentSimple.

5занятие:При изучении предлогов ученикам был дан текст. Заданием было прочитать текст и выбрать подходящие картинки. На первом этапе выполняли коллективно, на последующих этапах – самостоятельно.

6занятие:При изучении темы «PastSimple Вопросы, начинающиеся с вопросительных слов»Ученики просматривали видеофильм «TheHomeofTime»после просмотра видеофильма, ученикам нужно было представить, что они берут интервью у туриста который посетил музей. Составив вопросы ученики разыгрывают диалог.

7занятие:При закреплении темы «PastSimple»Ученики просматривали сказку «AChickenandaFrog» после просмотра, ученики сделали постановкусказки.

На основании вышеизложенного анализа был сделан вывод, что учащиеся проявили интерес к изучению грамматики через аудиовизуальные средства.

После проведения системы занятий с использованием аудиовизуальных средств следующей нашей целью было: подытожить проведенную нами работу и выявить прогресс знаний учащихся с помощью контрольного теста (см. Приложение Г).

Для подведения итогов исследовательской работы мы определим следующие задачи:

1.Провести итоговое диагностирование, имеющее целью выявить уровень сформированности грамматических навыков у учащихся младшего уровня, в форме тестирования.

2.Разработать тестовые задания, которые включали бы объем информации, позволяющий:

а) отследить знания грамматики у учащихся, отводимой для данной группы.

б) выявить прогресс в знаниях учащихся.

3.Сравнить данные, полученные в ходе проведения итогового диагностирования спервичным, и сделать выводы о целесообразности применения аудиовизуальных средствкак одну из возможностей формирования грааматических навыков у учащихся на начальном этапе.

В связи с вышеизложенными задачами, нами были использованы следующие методы:

1. Метод тестирования (вторичная диагностика знаний учащихся).

2. Метод тестирования позволил бы судить о позитивных изменениях в уровне знаний грамматики у учащихся.

3. Метод анализа полученных данных.

Результаты проведенного теста показали следующее: В 3 «Г» пятеро учащихся из 14-ти выполнили 100% заданий, четверо -88%, еще четверо – 74% и только один ученик выполнил 55% заданий. В процентном соотношении уровень сформированности грамматических навыков у учащихся равен 80% (см. Приложение Д). В 3 «В» четверо учащихся из 14-ти выполнили 100% заданий, четверо -85%, ещечетверо - 70% и двое учеников выполнил 53% заданий. В процентном соотношении уровень сформированности грамматических навыков у учащихся равен 75% (см. приложение Е)

Таким образом, можно судить о том, что уровень знаний повысился (см. Приложение Ж).

Подводя итог нашей опытно – исследовательскойработы можно сделать вывод об эффективности использования аудиовизуальных средств как одну из возможностей совершенствования грамматических навыков на английском языке у детей младшего школьного возраста на начальном этапе обучения.

При проведении опытно – исследовательской работы мы отмечали, что использование аудиовизуальных средств активизирует детей, собирает внимание и настраивает на эффективную работу на уроке, способствует совершенствованию грамматических навыков.

Нами также было замечено, что использование аудиовизуальных средств вызывает интерес у всех учащихся, вследствие чего заметно повышается желание детей овладеть грамматической стороной английского языка. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что использование аудиовизуальных средствна уроках английского языка на начальном этапе обучения является эффективным средством формирования и совершенствования грамматических навыков английского языка.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

На основании выше изложенного можно сделать следующие выводы. Что, рассмотрев понятие грамматический навык, изучив цели и задачи обучения грамматики, мы все-таки придерживаемся точки зрения И.Л. Бим: обучать грамматике иностранного языка – это значит формировать специфичные для данного языка грамматические механизмы, причем так, чтобы у обучаемых одновременно складывались определенные грамматические знания и умения.

Грамматика имеет огромное значение при обучении и формировании практических навыков иностранного языка. Таким образом для формирования продуктивных грамматических навыков на начальном этапе необходимо использовать различные аудиовизуальные средства на уроках английского языка, которые обеспечат гибкость формируемых грамматических навыков.

Первая глава раскрывает понятие грамматического навыка его особенностей и структуры.

Во 2 главе мы описали проведение исследования по формированию грамматических навыков при использовании, аудиовизуальных средств.

В параграфе 2.1 было рассмотрено понятие «аудиовизуальные средства» с точки зрения методики, были также приведены взгляды на эту проблему таких выдающихся методистов и лингвистов как Томахин Г.Д., Бим И.Л., Миролюбов А.А.

Параграф 2.2 описывает исследование проведенное с учащимися МБОУ СОШ №15 и полученные результаты.

В параграфе 2.3. выявление исходного уровня сформированности грамматических навыков английского языка у учащихся начальном этапе.

Основываясь на результатах нашего исследования, мы можем сделать вывод о том, что цель, которую мы ставили в начале данной исследовательской работы, а именно определить степень влияния использования аудиовизуальных средств обучения на формирование грамматических навыков, на наш взгляд, достигнута.

Задачи, как теоретические, так и практические - реализованы. В ходе опытно-исследовательской работы нам хотелось проверить правильность нашего предположения о том, что применение на уроках английского языка в начальных классах аудиовизуальных средств будет благоприятно влиять на совершенствование грамматических навыков.

С целью повышения уровня развития грамматических навыков, был организован и проведён формирующий этап опытно-исследовательской работы с использованием аудиовизуальных средствпо окончании которого был сделан контрольный тест уровня сформированности грамматических навыков учащихся. В связи с вышеизложенным можно сказать, что включение аудиовизуальных средств науроке иностранного языка способствует успешному самодвижению учащихся в правильном построении предложений и текстов английского языка, расширению и закреплению английской грамматики.

Наша гипотеза была проверена и подтверждена на практике: формирование грамматических навыков английского языка у младших школьников будет успешнее, если в ходе обучения будут использованы аудиовизуальные средства.

Мы рекомендуем учителям английского языка на начальном этапе обучения использовать аудиовизуальные средства для формирования, совершенствования и развития грамматических навыков на английском языке, так как учащимся данный метод работы помогает успешно овладевать грамматикой английского языка, вовлекает всех учащихся в работу и повышает их интерес к предмету «иностранный язык».

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Бажак К.* Возникновение изображения - М.: Издательство «Астрель», 2003–203 с.
2. *Биболетова М.З., О.А. Денисенко, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева.* Enjoy English – 2 (Part 1): Учебник англ. яз. для нач. шк. (3, 4 класс) /– Обнинск: Титул, 2006– 135с.
3. *Биболетова М.З., О.А. Денисенко, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева*. Enjoy English – 2 (Part 2): Учебник англ. яз. для нач. шк. (3, 4 класс) – Обнинск: Титул, 2006– 135с.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология - М.: Педагогика, 1991– 360с.
5. *Витлин Ж.Л.* " Современные проблемы обучения грамматике ИЯ" // ИЯШ – 2000 - №5 – С.51-52
6. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика – М.: Издательский центр «Академия», 2007–427с.
7. *Гладилина И. Г.* Некоторые приемы работы на уроке английского языка в начальной школе // Иностранные языки в школе – 2003 - № 3- С.100-104
8. *Гальскова Н.Д*. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти-Глосса, 2000–521с.
9. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А*. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе. – М.: Высшая школа, 1982–280с.
10. *Горчев А.Ю*. О некоторых важнейших условиях эффективности использования ТСО // Иностранные языки в школе - 2004–№12-С.76-79
11. *Григорьев С.Г.* Мультимедиа в образовании - М.: Педагогика, 2002–180с.
12. *Зимняя И.А*. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991–391с.
13. *Коджаспирова Г.М., Петров К.В.* Технические средства обучения и методика их использования. – М.: Издательский центр «Академия», 2007–250с.
14. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам – М.: Просвещение, 2009 –с.370.
15. *Комарова Н.И.* Технические и аудиовизуальные средства обучения-М.: Издательский центр «Академия» 2004–357с.
16. *Мильруд Р.П.* " Комуникативность языка и обучение разговорной грамматике"// ИЯШ.- 2001.- №6 –51-52с.
17. *Маслыко Е.А., Бабинская П.К.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск.: Высшая школа, 1998–185с.
18. *МильмудР.П*. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам //ИЯШ- 2000 -№7–300-301с.
19. *Орлова Н.А.* Состояние методики раннего обучения иностранному языку на пороге третьего тысячелетия // Иностранные языки в школе.-№ 5, 2000 – 246-248с.
20. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991–198с.
21. Программа обучения иностранным языкам, 2000
22. Программа обучения иностранным языкам - М.: Просвещение, 2010 – 241с.
23. Программа обучения иностранным языкам // Первые шаги., 1998
24. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка.- М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2010–89с
25. Раннее обучение английскому языку: теория и практика - Сборник научно-методических статей – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009 – 118с.
26. *Рогова* Г.В. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе. – М.: Просвещение, 1991–121с.
27. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам – М.: Просвещение, 2002–560с.
28. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М.: АСТ: Астрель, 2006
29. *Филатов В.М*. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004 –211с.
30. *Щукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств. – М., 2005 –153с.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.** He has got …… cat. | | | | | | | |
| **A)** | an | | **B)** | | a | | |
| **2.** I have a dog. ….. dog is black. | | | | | | | |
| **A)** | The | | **B)** | | A | | |
| **3.** Tom has got ten ….. | | | | | | | |
| **A)** | rabbit | | **B)** | | rabbits | | |
| **4.** …… ducks are nice. | | | | | | | |
| **A)** | Bob’s | | **B)** | | Bob | | |
| **5.** Ann can swim, but …… cannot skip. | | | | | | | |
| **A)** | he | | **B)** | | she | | |
| **6.**He …. brave. | | | | | | | |
| **A)** | is | **B)** | | am | | **C)** | are | |
| **7.** I ….. strong. | | | | | | | |
| **A)** | not am | | **B)** | | am not | | |
| **8.** Ann is ten. - ……. ten? | | | | | | | |
| **A)** | Is Ann | | **B)** | | Ann is | | |
| **9.** Is Sam lazy? – No, ……. | | | | | | | |
| **A)** | he is | | **B)** | | he isn’t | | |
| **10.** Tom can …. .  А) swim B) to swim | | | | | | | |
|  |  | |  | |  | | |

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

**Приложение А**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **11.** Ben …….skate. | | | |
| **A)** | can’t | **B)** | not can |
| **12.** Jim can jump. - …… jump? | | | |
| **A)** | Can Jim | **B)** | Jim can |
| **13**. Can Dan fly? – Yes, ………. | | | |
| **A)** | he can | **B)** | he can’t |
| **14.** We ….. ten cats. | | | |
| **A)** | has got | **B)** | have got |
| **15**. Tim ……. a red pen. | | | |
| **A)** | hasn’t got | **B)** | not has got |
| **16.** Billy has got a pet. - ……… got a pet? | | | |
| **A)** | Billy has | **B)** | Has Billy |
| **17.** Has Dick got a black cat? - No, ……… | | | |
| **A)** | he has | **B)** | he hasn’t |
| **18.**Tom .....on a farm. | | | |
| **A)** | live | **B)** | lives |
| **19.** Jane likes ………. | | | |
| **A)** | skip | **B)** | to skip |
| **20.** Dino must ……. to school. | | | |
| **A)** | to go | **B)** | go |

**Приложение Б**

**Уровень сформированности грамматических навыков контрольной группы на констатирующем этапе**

**(в %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Учащиеся | Уровень сформированности грамматических навыков /%/ |
| 1. Ярослава А. | 51% |
| 2. Екатерина Б. | 805 |
| 3. Анастасия В. | 60% |
| 4. Дарья Г. | 63% |
| 5. Иван Г. | 80% |
| 6. Анастасия Д. | 60% |
| 7. Виктория Д. | 63% |
| 8. Анна З. | 51% |
| 9. Виолетта К. | 100% |
| 10. Андрей М. | 60% |
| 11. Лола С. | 51% |
| 12. Елена Т. | 51% |
| 13. Максим Ф. | 63% |
| 14. Екатерина Ш. | 100%: |

**Коэффициент уровня сформированности грамматических навыков**

**(до проведения занятий)**

**коэффициент от 100% возможностей учащихся**

**Приложение В**

**Уровень сформированности грамматических навыков экспериментальной группы на констатирующем этапе**

**(в %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Учащиеся | Уровень сформированности  грамматических навыков /%/ |
| 1. Иван З. | 80% |
| 2. Полина З. | 100% |
| 3. Дмитрий К. | 65% |
| 4. Анастасия К | 100% |
| 5.. Ева К. | 62% |
| 6. Александр К. | 62% |
| 7. Слава К. | 53% |
| 8. Соня К. | 80% |
| 9. Маргарита П. | 65% |
| 10. Екатерина Р. | 53% |
| 11. Екатерина С. | 62% |
| 12. Константин С. | 53% |
| 13. Соня Ф. | 65% |
| 14. Ксения Ш. | 62% |

**Коэффициент уровня сформированности грамматических навыков**

**(до проведения занятий)**

**(коэффициент от 100% возможностей учащихся)**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. I … 9.  А) am В) is С) are  2. Bob … brave.  a) am b) is c) are  3. Sam’s dog … black.  a) am b) is c) are  4. I and Kate … sisters.  a) am b) is c) are  5. They … strong.  a) am b) is c) are  6. The girls … nice.  a) am b) is c) are  7. I … swim.  a) have b) has c) can  8. The boy … ride a bike.  a) is b) can c) has  9. We … read English books.  a) can b) like c) have  10. Pit … a dog.  a) have got b) can c) has got  11. The cat … 3 kittens.  a) like b) don’t like c) has got  12. You … 2 brothers.  a) have got b) has got c) hasn’tgot  13. I … to draw pictures.  a) like b) likes c) can | 14. She … apples.  a) likes b) like c) likes to  15. Bob … to the park on Sunday.  a) go b) goes c) can  16. They … ride a bike well.  a) can b) like c) likes  17. We … sing.  a) can b) like c) are  18. Alice … to skip.  a) like b) likes c) can  19. The puppy … run and jump.  a) can b) likes c) doesn’t like  20. He … lemons.  a) like b) likes c) eat  21. You … likes to read books.  a) doesn’t b) don’t c) are  22. … he like to sing songs?  a) can b) do c) does  23. We go to school … Monday.  a) in b) on c) at  24. Would you like … meat?  a) a b) the c) some  25. Would you like … green apple?  a) someb) anc) a |

**Приложение Г**

**Приложение Д**

**Уровень сформированности грамматических навыков контрольной группы на констатирующем этапе**

**(в %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Учащиеся | Уровень сформированности грамматических навыков /%/ |
| 1. Ярослава А. | 51% |
| 2. Екатерина Б. | 805 |
| 3. Анастасия В. | 60% |
| 4. Дарья Г. | 63% |
| 5. Иван Г. | 80% |
| 6. Анастасия Д. | 60% |
| 7. Виктория Д. | 63% |
| 8. Анна З. | 51% |
| 9. Виолетта К. | 100% |
| 10. Андрей М. | 60% |
| 11. Лола С. | 51% |
| 12. Елена Т. | 51% |
| 13. Максим Ф. | 63% |
| 14. Екатерина Ш. | 100%: |

**Коэффициент уровня сформированности грамматических навыков**

**(после проведения занятий)**

**(коэффициент от 100% возможностей учащихся**

**Приложение Е**

**Уровень сформированности грамматических навыков экспериментальной группы на констатирующем этапе**

**(в %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Учащиеся | Уровень сформированности  грамматических навыков /%/ |
| 1. Иван З. | 80% |
| 2. Полина З. | 100% |
| 3. Дмитрий К. | 65% |
| 4. Анастасия К | 100% |
| 5.. Ева К. | 62% |
| 6. Александр К. | 62% |
| 7. Слава К. | 53% |
| 8. Соня К. | 80% |
| 9. Маргарита П. | 65% |
| 10. Екатерина Р. | 53% |
| 11. Екатерина С. | 62% |
| 12. Константин С. | 53% |
| 13. Соня Ф. | 65% |
| 14. Ксения Ш. | 62% |

**Коэффициент уровня сформированности грамматических навыков**

**(после проведения занятий)**

**(коэффициент от 100% возможностей учащихся**

**Приложение Ж**

**Результативность проведенной работы по формированию грамматических навыков**