

СОВЕТСКИЙ РАЙОН
СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 80

**Авторская технология
«Обучение английскому языку
детей младшего школьного
возраста»**

Составитель:
учитель английского языка
Зуева Наталья Анатольевна

НОВОСИБИРСК, 1998

Содержание

Введение	3
1. Актуальность	4
2. Психолого-педагогическое обоснование	7
3. Вводный курс для начинающих изучать английский язык	13
3.1. Обучение буквам, транскрипционным знакам и алфавиту	13
3.2. Работа с рифмовками	14
3.3. Обучение грамматике	20
3.4. Способы мотивации и измерения результатов обучения	21
Заключение	23
Литература	24
Приложение 1. Обучение буквам, транскрипционным значкам и алфавиту	26
Приложение 2. Некоторые виды упражнений для повторения и закрепления букв	37
Приложение 3. Стихотворения, песенки, считалки, рифмовки	38
Приложение 4. Перечень грамматических и лексических явлений, встречающихся в стихотворениях	41

Введение

Предлагаемый вводный курс для детей младшего школьного возраста, начинающих изучать английский язык, успешно используется мною уже семь лет. Ведущей идеей курса является принципиальное убеждение, что успешное обучение языку не возможно без опоры на чтение. Поэтому целью вводного курса является скорейшее обучение начинающих буквам и транскрипции. Методы и приемы, предлагаемые курсом, способствуют скорейшему и прочному запоминанию написания букв и транскрипционных значков, что позволяет перейти к использованию письма при овладении новым языковым материалом. Обучаемые по такой методике второклассники легко читают транскрипцию и транскрибируют сами, благодаря чему раскрываются огромные возможности не только обогащения словарного запаса учащихся на уроке, но и создается прочная база для самостоятельных занятий по английскому языку во внеурочное время, так как дети не боятся читать незнакомые тексты дополнительной литературы.

Основополагающим методическим принципом предлагаемого вводного курса является устная основа обучения: материал, подлежащий в перспективе транскрибированию и чтению, изначально предлагается учащимся в аудировании, затем усваивается ими устно (заучивается наизусть) и лишь затем записывается. Учебным материалом вводного курса являются 17 стихотворений, песенок, считалок (число может меняться по усмотрению того, кто возьмет на вооружение настоящую технологию), тщательно отобранных мною с учетом их сложности для запоминания, насыщенности обиходными выражениями, грамматическим материалом, а также с учетом того, как данный языковой материал позволяет разнообразить формы работы с детьми на уроке (использовать подвижные или ролевые игры, пение, разгадывание ребусов, рисование и т.д.).

Предлагаемый вводный курс имеет ряд неопровержимых достоинств. Он мобилен. В зависимости от сроков, отпущенных на овладение базовыми элементами (буквами и транскрипцией), от возраста обучающихся, от личного опыта, знаний, умений и вкуса, преподаватель без ущерба для обучающихся может варьировать материал курса – сокращать его или увеличивать. Для работы по предлагаемой технологии не требуются в обязательном порядке какие-либо наглядные пособия в виде раздаточного материала или технических средств. Учитель вполне может обходиться подручными средствами – классной доской и мелом, да парой старых, но любимых игрушек.

Текст авторской технологии содержит в себе описание методов и приемов по введению букв английского алфавита, разучиванию алфавита, виды упражнений для закрепления и повторения букв, тексты рифмовок, перечень грамматических явлений, список слов вводного курса, приемы работы с предлагаемыми стихами. Кроме того, в ней присутствует раздел о системе измерения результатов обучения и способах мотивации.

Преимущество данной технологии заключается лишь в том, что она позволяет обучать детей без учебников (т.е. слабая материальная база не является камнем преткновения на начальном этапе обучения). Кроме того, дети начального и среднего звена любят играть. Им еще очень близок мир сказки и фантазии. Поэтому предлагаемая технология как нельзя лучше отвечает насущным потребностям ребенка в игре. Причем игра эта организуется умным взрослым, что тоже немаловажно в наше время – время распада семей, всеобщей занятости взрослых зарабатыванием денег, когда детям так не хватает общения со взрослыми именно на их детском уровне. Достоинством данной технологии можно считать влюбленность детей в уроки английского языка и их желание не расставаться с предметом, беря все новые и новые высоты.

1. Актуальность

“Новое методологическое решение, а не привнесение в учебный процесс отдельных, пусть удачных, но разрозненных приемов обучения позволяет найти выход из кризиса, в котором, как и любая другая развивающаяся наука, периодически оказывается методика” [1]. Эти слова как нельзя лучше объясняют ту задачу, которую ставит перед собой каждый, кто берется за создание некоей системы обучения.

Многообразие обучающих средств и вариантов обучения иностранным языкам предъявило новые требования к профессиональной подготовке учителя иностранных языков, которому в новых условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем обучения. Не менее существенным является и тот факт, что новая педагогическая “идеология”, в соответствии с которой процесс обучения иностранным языкам рассматривается как совокупность четырех сфер: учитель – обучение; ученик – учение/усвоение/овладение иностранным языком, требует нового осмысления методических проблем не только с позиции **обучения** предмету, но и с точки зрения процессов **усвоения** языка обучаемыми в различных учебных условиях [2].

Правомерно заключить, что "... исследование процесса изучения языка является специфической базовой научной областью" и "основное предназначение методики обучения иностранным языкам – теоретически обосновать и практически реализовать модель обучения языку, в рамках которой обучающий и обучаемый в результате совместной деятельности получают положительный эффект в достижении желаемых результатов (цели обучения)" [2].

Известно, что любой метод ориентирован на обучение конкретной языковой функции, в основе которой лежит определенная система знаний, умений и навыков. Тот факт, что язык как универсальная знаковая система выполняет множество функций, подразумевает, что любая система обучения должна предполагать комплексное использование различных методов – структурно ориентированных, направленных на формирование определенных навыков произношения, отбор лексического материала и грамматического оформления высказывания, и коммуникативно ориентированных, предполагающих формирование умений адекватно выражать мысли на конкретном языке [3].

В последнее время в лингвистике наметился значительный поворот в сторону использования функционально ориентированных подходов и методов изучения языка, основанных на результатах современных психологических и психолингвистических исследований процессов мышления и речевой деятельности. Специфика этих подходов проявляется в том, что они рассматривают язык в единстве всех его сторон: мыслительной, структурной и функциональной [3].

Научной основой для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития являются лингводидактические исследования, позволяющие осуществить подлинно интегрированный подход к определению основных закономерностей процесса овладения/усвоения языка. Чтобы сделать результаты обучения иностранному более эффективными, необходимо описывать содержательные аспекты преимущественно с точки зрения лингвистики, методы и приемы обучения (воспитания, образования) интерпретировать с точки зрения дидактики иностранных языков; в свою очередь процесс обучения нуждается в первую очередь в психолингвистических и психологических описаниях [2].

В своем комментарии к статье "Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика?" Р.К. Миньяр-Белоручев (Москва) пишет: "Наша статья имела своей целью побудить преподавателей иностранного к поиску наиболее эффективного предмета обучения, поскольку в отличие от других учебных дисциплин у иностранного языка такой предмет

до сих пор не определился. А именно он лежит у истоков любой методики". При обучении иностранным языкам способы обучения и учения также неизбежны, но нет научно обоснованного определения, **что** нужно объяснять, показывать, повторять, формировать и т.д.? И знания, и умения, и навыки в иностранном языке до сих пор еще не имеют ни границ, ни четкой номенклатуры. В этом заключается беспредельность, неоднородность и относительная бесцельность методики обучения иностранным языкам. Эту проблему должны решать в первую очередь представители лингводидактики или методики обучения иностранным языкам" [4].

Школьный учитель – он и лингвист, и дидакт, и методист. И конечно же, в его задачи входит не просто учить языку, но и развивать, и воспитывать своих учеников, помогать им овладевать знаниями, умениями и навыками, позволяющими пользоваться иностранным языком в целях общения.

Берясь за создание своей системы обучения (технологии, а то и авторского курса, оснащенного соответствующей технологией), учителю, как мне кажется, следует иметь представление о том, что учащимся необходимо изучать и чем овладеть. Какие процессы лежат в основе изучения и обучения? Как учатся учащиеся? Каковы общие подходы к обучению? В чем заключаются специфические особенности обучения, такие, как обучение произношению, орфографии, лексике, грамматике? Каким должно быть отношение преподавателя к проблеме ошибок? В чем заключается умение учиться? [5]

А если говорить об обучении начинающих, которыми являются дети младшего школьного возраста, то, как отмечалось на международной конференции "Современные методы преподавания и изучения иностранных языков" (1997 г., С.-Петербург) представителями США, актуальной задачей является специальная подготовка учителей, владеющих особыми методами преподавания иностранного языка младшим школьникам [6].

Меня как учителя, стремящегося к созданию своей результативной системы обучения начинающих иностранному языку, порадовала информация коллег из Германии. Я полностью разделяю их взгляд на то, что в основе работы по обучению иностранному языку в начальной школе должны лежать принципы личностной ориентации, творческого характера учения, коммуникативной направленности, игровой ориентации обучения, направленного на развитие навыков устной речи, и в самом минимальном объеме – чтения [6].

Публикации в журнале "Иностранные языки в школе" за последние два года (особенно) свидетельствуют о том, что обучение младших

школьников иностранным языкам не является уже проблематичным, а методика работы созвучна с предлагаемой.

2. Психолого-педагогическое обоснование

Можно наблюдать следующую закономерность познания: обучение не равнозначно учению до тех пор, пока знания учителя не превращаются в деятельностные знания учащихся [2].

Казалось бы, как все просто: предъявите ученику плакат с буквами английского алфавита, ознакомьте его с названиями и задайте на дом их выучить. В качестве контролирующего вида работы проведите буквенный диктант. Результат неминуемо будет плачевным (если вашу роль учителя не возьмут на себя огорошенные родители).

Как показали исследования психологов, не всегда осознается то, что находится в поле восприятия. Действительный предмет осознания зависит исключительно от активности воспринимающего, от его деятельности. Единственный способ удержать в качестве предмета своего осознания какое-либо содержание состоит в том, чтобы действовать по отношению к этому содержанию [7].

Возрастные особенности младшего школьника таковы, что восприятие его еще недостаточно дифференцировано, у детей еще почти отсутствуют средства анализа воспринимаемого. Вот почему так важно построить учебный процесс таким образом, чтобы направлять восприятие ребенка, учить его видеть особые специфические признаки и свойства языковых, в нашем случае, предметов и явлений. С помощью постановки проблемных вопросов учитель показывает приемы организации восприятия: в каком порядке осмотреть изучаемый предмет или языковое явление, как зафиксировать в памяти то, что удалось выявить.

Наблюдение – это та новая форма восприятия, которая развивается тогда, когда ребенок включается в учебу, и в которой восприятие неразрывно связано с другими познавательными процессами – вниманием и мышлением. Л.С. Выготский подчеркивал, что наблюдательность создает почву для причинного мышления [8].

Сегодня к числу наиболее важных (как с лингвистической, так и с методической точки зрения) положений, разрабатываемых в когнитивной лингвистике, относятся представления об активности человеческого разума в процессе порождения речи и ее понимания (интерпретирующий характер процессов говорения и понимания).

Языковое функционирование, считают лингвисты, следует рассматривать как мыслительный, познавательный процесс, потому что язык – неотъемлемая часть человеческого разума и, следовательно, только взаимодействие всех мыслительных структур и процессов (восприятия, понимания, памяти и пр.) обеспечивает его функционирование. Вывод напрашивается сам собой: изучая язык вне языковой среды, ребенок тем быстрее сможет им пользоваться, чем более развиты будут его мыслительные функции. Не будем забывать, что становление функций мозга зависит от информации, поступающей в мозг извне.

К.Д. Ушинский говорил: “Если вы хотите, чтобы какой-нибудь предмет внешней природы был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными предметами, только тогда вы выясните себе существенные признаки предмета – а это значит понять предмет”.

Младшие школьники уже почти все (согласно норме) умеют сопоставлять предметы, однако здесь есть ряд особенностей, о которых не следует забывать учителю. Прежде всего дети этого возраста гораздо легче замечают различие между предметами, нежели их сходство. Во-вторых, дети склонны в первую очередь выделять и сопоставлять наглядные признаки [9]. Поэтому переключить внимание ребят на внутренние характеристики явления, помочь им заметить то, что не сразу бросается в глаза – задача учителя.

Особенности внимания этого возраста – произвольность, легкая переключаемость, отвлечение. Ребенок обращает внимание лишь на то, что вызывает его непосредственный интерес (интересное может помешать воспринимать главное). Понятно, что такое произвольное внимание, зависящее главным образом от непосредственных интересов ребенка, в значительной мере связано с наглядностью и конкретностью материала, его яркостью, с тем, насколько он затрагивает эмоциональную сферу. Следует помнить, что внимание младшего школьника более устойчиво при выполнении внешних действий и менее устойчиво при выполнении действий умственных. Поэтому я стараюсь чередовать работу, требующую умственных действий, с выполнением различных заданий, где надо что-то рисовать, составлять схему, писать, двигаться и т.д.

Кстати, о наглядности. Л.С. Выготский предостерегает учителя от злоупотребления наглядностью, которая “создавая наиболее легкий и удобный путь для усвоения знаний, вместе с тем в корне парализует привычку к самостоятельному мышлению, снимает с ребенка эту заботу”. Поэтому я в своей работе стремлюсь сделать ставку на воссоздающее

воображение. Воссоздавая образы действительности на основе представлений, полученных в прошлом опыте, ребенок изменяет, перерабатывает свои впечатления. Создание таких преобразовательных представлений может происходить двояко. В одних случаях это чистое фантазирование, создание заведомо условных образов и ситуаций. Оно отвечает глубокой потребности ребенка в эволюционном отношении к окружающей действительности. Но такое "фантазирование" довольно скоро затухает, уступая место другому виду преобразования образов – обоснованному и аргументированному. Эти процессы я и пытаюсь использовать, выбирая методы и приемы предъявления языкового материала детям.

К счастью, Л.С. Выготский с уверенностью утверждал, что воображение не есть привилегия немногих выдающихся индивидов, им наделены все. "Но, – замечает Джанни Родари, – ... воображение все еще находится в нашей школе (писатель имеет в виду школу XX века) на положении бедного родственника – вниманию и запоминанию отдается куда большее предпочтение; умение внимательно слушать и тщательно запоминать по сей день составляет отличительную особенность примерного, т.е. наиболее удобного, наиболее податливого ученика" [10].

Память. Как ни что другое, казалось бы нужна она изучающему иностранный язык. А что делать, если память еще не очень развита? Ведь мы знаем, что это не готовая способность, что как и любой психический процесс она формируется при жизни. Ждать? Нет. Развивать. Известно, что процесс развития памяти напрямую связан с мотивацией, которая в этом возрасте преимущественно определяется интересом. Развивать память любого типа помогает заинтересованность материалом: человек запоминает не все в равной степени, а по преимуществу то, что имеет для него личностный смысл и сопровождается положительной эмоциональной окраской. Хуже всего запоминается то, что безразлично. То, что понравилось, хочется запомнить. Так к произвольному запоминанию присоединяется желание запомнить. Активная позиция ученика способствует развитию его памяти.

В процессе учения становится очевидна связь памяти и мышления. Оказывается, что смысловая работа над материалом облегчает в огромной мере запоминание: мысли помнятся лучше.

Память слагается из трех процессов: запоминания, сохранения (или забывания) и воспроизведения. От того, как организовано запоминание, зависят особенности и сохранения, и воспроизведения, т.е. их прочность, полнота, точность, долговременность.

Но не все и не всегда мы можем воспроизвести. Гораздо больше мы можем вспомнить тогда, когда получим для своей памяти подсказку в виде предмета, ситуации, слов, которые нам напомнят то, что было уже однажды. Только возможность воспроизведения материала говорит о его усвоении. Узнавания еще недостаточно.

Л.С. Выготский высказал и обосновал гипотезу о том, что “формирование мышления зависит от характера обучения”, обучение как бы ведет за собой развитие. Меняя содержание и методы обучения, можно активно влиять на темпы умственного развития детей, выявлять и использовать его скрытые резервы. Например, ребенок младшего школьного возраста слабо выделяет соотношение различных частей зрительного образа (например, буквы или транскрипционного знака), это может быть объяснено “неумением работать” тех структур мозга, которые призваны производить интеграцию, объединение, связывание. Исследования (Бреслав) показывают, что в результате специально организованных занятий можно научить младших школьников воспринимать соотношения основных частей объекта. Отсюда вывод: не обязательно рассчитывать на “естественный ход событий” – восприятие можно и нужно целенаправленно формировать [11].

Одна из трудностей при работе с младшим школьником – “интеллектуальная пассивность” (“не хочет думать”); проблема возникает там, где требуются умственные усилия. (Причины умственной пассивности обычно связаны с особенностями жизни ребенка до школы.) В таких случаях мало одного лишь нажима или требования “подумай”; необходима активизация умственных сил ребенка. Э. Клаперд по этому поводу говорит: “Единственно действенным является усилие, вызванное интересом игры, и только оно одно может дать ребенку удовлетворение, которое он в праве ожидать. Таким образом, усилие необходимое для какой-нибудь трудной работы, отнюдь не уменьшится, а скорее увеличится и приведет к лучшим результатам, если работа примет форму игры” [11].

Казалось бы, прежде всего запоминается то, что чаще всего повторяется, что чаще видим. Но это не так. Многое из того, что нас окружает (например настенные таблицы в кабинете иностранного языка), мы не помним. Значит, повторение, даже многократное, само по себе не обеспечивает запоминания. На эффективность запоминания влияет, в первую очередь, эмоциональное отношение, интерес к материалу.

Как писал К. Бюллер: “. . . природа . . . наделила самую деятельность удовольствием, она создала механизм удовольствия от функционирования”. (Это обосновывает современную тенденцию использовать деятель-

ностный подход в обучении иностранному языку.) “Деятельность, которая снабжена функциональным удовольствием и непосредственно им или ради него поддерживается, мы называем игрой независимо от того, что она кроме того делает и в какой целесообразной связи она стоит”. “Можно утверждать, – утверждает Г.М. Бреслав, – что для дошкольника эмоциональная валентность (коэффициент привлекательности) игровых действий выше валентности любых других неигровых действий... Игра не сразу уступает свое привилегированное положение учению, в переходный период они существуют “на равных”.

Психологическая теория деятельности выделяет в деятельности три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную [7]. В младшем школьном возрасте у ребенка не всегда возникает потребность не только в говорении на иностранном языке, но и потребность в теоретических знаниях. Поэтому, чтобы овладение знаниями и говорение на иностранном языке стали для ребенка потребностью, необходимо апеллировать к другим его потребностям и тем самым вызывать у него интерес к знаниям.

В методике раннего обучения иностранному языку в качестве основного приема, стимулирующего мотивацию, используется проблемная история или сказка. Например, у С.В. Логуновой “сказка выступает не только в качестве мотивирующего приема, в ней есть место не только для забавы, сказка является также источником познания”. Для ребенка сказка интересна как своим вымыслом, так и тем, что она воспроизводит бытовые ситуации. У моей коллеги Г.Д. Ткачук, преподавателя французского языка школы № 36 г. Самары, “сказка в игровой форме” – оригинальный методический прием, который, учитывая психологические особенности школьников младших классов, вызывает интерес к предмету, облегчает восприятие материала, способствует развитию воображения и творческого мышления детей этой возрастной группы. В своей книге “Грамматика фантазии” Джанни Родари пишет: “Я знаю учителей, которые сами придумывают и помогают придумывать детям прекрасные истории с помощью «логических блоков», персонифицируя их, заставляя различные детали играть роли выдуманных персонажей...” Ему же принадлежат слова: “Сказка волей-неволей есть упражнение в логике. И трудно установить грань между полем действия фантастической логики и просто логики, без эпитета”. “Что приводится в действие при создании загадки (или ее разгадки, или при ответе на “проблемный вопрос учителя” – авт.), логика или воображение? Пожалуй, и то, и другое одновременно. “Отстранение – ассоциация – метафора”. Таковы те три обязательных этапа,

которые надо пройти, чтобы сформулировать загадку. Отстранение – самый существенный момент, оно рождает наименее избитые ассоциации и самые неожиданные метафоры”. (Это то, что нужно брать на заметку учителю, творчески работающему с детьми, учителю-выдумщику, фантазеру, средствами своего предмета воспитывающему и развивающему своих учеников. – авт.) “Почему так любят загадки? Ручаюсь, – восклицает Родари, – что главная причина в следующем: загадки в концентрированной, почти символической форме отражают детский опыт познания действительности. Процесс познания зачастую происходит в форме неожиданного открытия, сюрприза. Отсюда то удовольствие, которое ребенок получает от самого поиска и от ожидающего его сюрприза; в процессе игры он как бы тренируется. Для разгадывания только усиленного внимания недостаточно, необходимо еще некоторая работа мысли, логика”.

Мои истории про буквы и звуки, транскрипционные значки и слоги, про глаголы-“попрыгушки” и “инопланетян” нацелены именно на то, чтобы помочь детям научиться мыслить и запоминать. Истории эти носят экспромптный характер, одна история может переходить в другую. Такие истории могут иметь тот же характер, что и первые детские игры, почти никогда не отличающиеся завершенностью, а чаще имеющие форму блужданий сразу по нескольким путям. В них фантазия используется, по меткому замечанию Родари, “для установления активной связи с действительностью более отчетливо. Прививая вкус к вымыслу и умножая способы выдумывания историй, мы помогаем детям проникать в действительность через окно, минуя дверь. Раз это интереснее, значит, – полезнее”.

Огромную роль в создании благоприятных условий для творчества на уроке (творчества не только и столько в смысле “сочинительства”, сколько в преобразующем подходе к предъявляемому материалу) играет эмоциональный контакт между учителем и учащимися. “Говоря об эмоциональном контакте, – пишет К. Обуховский (1972), – мы предполагаем существование двустороннего контакта, в котором индивид чувствует, что является предметом заинтересованности, что другие “созвучны” с его собственными чувствами. Без соответствующего настроения людей, окружающих ребенка, не может возникнуть эмоционального контакта” [11]. Если ребенок лучше учится, играя, взрослый (учитель) должен играть.

“У взрослого, играющего с ребенком, – пишет Родари, – есть то преимущество, что он располагает более обширным опытом, и, стало быть, большим простором для воображения... Игра обогащается, выигрыва-

ет с точки зрения органичности и продолжительности, открывает новые горизонты.

Речь отнюдь не идет о том, чтобы играть «вместо ребенка», отводя ему роль простого наблюдателя. Речь идет о том, чтобы предоставить себя в его распоряжение... Взрослый играет «с ним» и «ради него», чтобы стимулировать изобретательность ребенка, вооружить его новыми средствами, которые он пустит в оборот, играя один. В общем, чтобы научить его играть». А я бы добавила: «И учиться».

Ребенок любит быть причастным к рассказу, чтобы в нем звучало хотя бы его имя. Зная это, я не раз давала имена своих учеников действующим лицам наших «сказок», с помощью которых мы изучаем правила чтения. Имена работали (прием испытанный): усиливались интерес и внимание, так как играя свою роль механизм узнавания. «А ведь именно этот механизм, – как пишет Родари, – ... есть залог того, что послания», которыми ты, автор, начинаешь свои истории, дойдут по назначению».

3. Вводный курс для начинающих изучать английский язык

3.1. Обучение буквам, транскрипционным знакам и алфавиту

Название этого раздела определяет одну из конечных целей обучения за период вводного курса и являет собой своего рода программу-минимум. В задачи учителя входит всемерно помочь ребенку освоить названия букв английского алфавита, способствовать прочному усвоению им буквенно-звуковых соответствий. К моменту завершения работы над вводным курсом ребенок должен уметь озвучивать и самостоятельно писать со слуха транскрипционные значки, писать под диктовку английские буквы (заглавные и прописные), знать наизусть английский алфавит.

Не владея соответствующей технологией, учитель, поставивший подобную задачу в работе с детьми младшего школьного возраста, рискует отпугнуть их от занятий иностранным языком, которые могут показаться детям скучными и монотонными.

За семь лет моей работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, изучающих английский язык на кружковых занятиях (1–2 раза в неделю, в группах от 9 до 22 человек), у меня сложилась стройная система методов и приемов введения букв и транскрипционных значков и там же – разучивания английского алфавита. Эта система (см. приложение 1) и позволяет учителю достигнуть цели, подавая материал в доступной этой возрастной категории, увлекательной игровой форме, способствующей

непроизвольному запоминанию, а так же развитию детского мышления и формированию у ребенка готовности к восприятию теоретических знаний из области фонетики английского языка (например, интонирования).

3.2. Работа с рифмовками

Работая над усвоением детьми букв, транскрипционных значков, звуков и алфавита, учитель не может игнорировать насущную потребность детей младшего школьного возраста в двигательной активности. Подвижные игры – это и профилактика утомляемости путем переключения, но в то же время, хорошая возможность попутно обогащать свой языковой багаж.

Все мы наблюдаем, как нашим детям нравятся всякие “заклинания”, “волшебные слова”, одним словом, “всякая тарабарщина”. Их не очень-то волнует содержание произносимого. Их больше привлекает звучность, ритм, мелодика подобного рода считалок и стишков. Опираясь на эти закономерности детской памяти, детям можно предлагать для выучивания любые английские стишки и песенки: заучивать они их будут ничуть не хуже привычных “эников-беников”.

Но, разумеется, неоправданной роскошью будет для учителя не задумываться над тем, какого рода рифмовки предложить детям для разучивания.

Вполне было бы логично отбирать рифмовки для разучивания их с детьми, руководствуясь, в первую очередь, лексическим и грамматическим богатством и в то же время доступностью для детской памяти, а также с учетом их возможностей для драматизации, организации двигательной активности детей на уроке и других форм деятельности.

Согласуясь с этими критериями, учитывая наличие речевых клише, я отобрала для разучивания определенное количество рифмовок, с помощью которых ребенок будет постепенно вводиться в мир иностранного языка – узнает его фонетику, морфологию, синтаксис, встретится с новыми для него реалиями, сумеет осознать, что другой народ не только говорит, но и мыслит иначе. Развивающей роли изучения иностранного языка на начальном этапе обучения я отдаю предпочтение, хотя это совсем не значит, что его функциональность, коммуникативная направленность уходит на второй план: рифмовки подобраны так, и работа с ними организуется так, чтобы дети могли их продуктивно использовать в речи, беря готовые структуры, клише, “залитые в блоки” фразы.

По мнению Е.И. Негневицкой и А.М. Шахноровича, целью обучения языку является выработка умения учиться языку. Научить учиться язы-

ку означает научить ребенка искать те способы, которыми этот язык отражает действительность, а значит, сформировать у ребенка незначительный, но достаточный для способности построить элементарные высказывания объем теоретических знаний, которые являются содержанием учебной деятельности [7].

Следует особо отметить, что потребность в учении и умение учиться могут быть сформированы именно в младшем школьном возрасте [13].

При отборе рифмовок для вводного курса я не могла не руководствоваться возрастными особенностями детей младшего школьного возраста, а также особенностями овладения детьми родным языком (сформированностью отдельных грамматических категорий). Эти особенности определяют тот грамматический минимум и последовательность предъявления материала в рифмовках, а значит, и в речевых упражнениях на уроке.

Безусловно, необходимо учитывать и тот факт, что “естественные условия овладения родным языком прежде всего тем, что в процессе овладения родным языком ребенок проходит путь от интуиции к знанию (Л.С. Выготский), в то время как овладение иностранным языком основано на принципе “от знания к интуиции” [14].

Работа над рифмовкой начинается с предъявления ее детям в речи или с помощью технических средств, хотя в своей работе предпочитаю живое слово. Личный пример – дело заразительное. Тем более, что рифмовка, как правило, предъявляется сразу же не как изолированное учебное стихотворение, а с элементами драматизации, т.е. живого общения – с жестами, мимикой, различного рода действиями, т.е. в естественной речевой ситуации, что очень значимо, для последующего перехода содержащегося в ней материала в речь учащихся.

Если это стихи и песни, предполагающие действия, выраженные, например, глаголом в повелительном наклонении (см. приложение 3, рифмовки 1, 2, 3), они разучиваются непосредственно с выполнением этих действий.

Если это рифмовки коммуникативной направленности (предполагающие наличие одного или нескольких партнеров), учитель создает игровую ситуацию, которая проигрывается в классе столько раз, сколько звучит рифмовка (там же, рифмовки 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14).

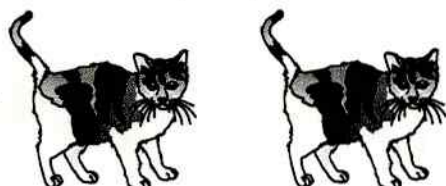
Некоторые рифмовки можно удачно подать в форме “шифровки” (там же, рифмовки 7, 8, 9, 15, 16), которую дети зарисовывают в тетрадах, потом “расшифровывают”, т.е. рассказывают на языке.

№ 7

1, 1, 1



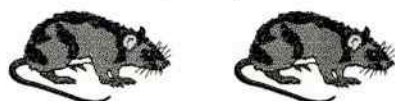
2, 2, 2



3, 3, 3



4, 4, 4



№ 8



4



A bad one

Сам по себе принцип изучения иностранного языка через стихотворения не нов. Разучивание стихотворений и песен как основной прием обучения детей иностранному языку применяется, например, в Вальдорфских школах [6]. Разыгрывание сценок и диалогов, элементы игровой методики, слушание и воспроизведение интересных историй – эти приемы оправдали себя на практике. Как отмечала Е.С. Новгородова на международной конференции “Современные методы преподавания и изучения иностранных языков” (1997 г., С.-Петербург), “управление эмоциями является важной характеристикой используемого метода обучения иностранному языку”.

Аналогичный подход прослеживается в работе по раннему обучению английскому языку средствами искусства [15], где преподавание осуществляется на музыкальной основе с опорой на имитационно-двигательный аппарат и применением традиционных приемов актерского тренинга, а так же широко используется изобразительная деятельность детей как средство усвоения ими социального опыта.

Третий этап в работе над рифмовкой, который наступает после того, как дети хорошо выучат стихотворение наизусть (а главное – будут понимать каждое слово в нем, будут уметь пользоваться им в игровой ситуации), – транскрибирование (запись рифмовки в транскрипции). Здесь мною преследуется сразу несколько целей. Во-первых, дети получают возможность обнаружить у себя (если таковые были при устном разучивании рифмовки) звуковые ошибки. (Хорошо известный практикам пример. В дошкольном возрасте с голоса старших дети научаются считать от одного до десяти, и неверно заученное произношение отдельных слов, например [faɪ] вместо [faɪv], [naɪ] вместо [naɪn] с трудом поддаются коррекции в школе.) Во-вторых транскрипционная запись выученной рифмовки хорошее тренировочное упражнение для обучения чтению и транскрипции. Учителю не следует бояться, что ученик будет сначала стремиться не читать транскрипцию (т.е. озвучивать написанные у него в тетрадке или на доске транскрипционные значки), а просто вспоминать и рассказывать текст разученной рифмовки. Попросите ученика “читать” (а на самом деле, рассказывать) рифмовку, следя карандашом по строчкам и даже отдельным словам записи. Вы видите, что и это умение дается ребенку не сразу, но оно необходимо. Постепенно дети действительно начинают читать транскрипцию. Одним из приемов проверки результативности такой работы может стать чтение с доски поданных в транскрипции изолированных и в непривычном для детей порядке слов из рифмовки.

В своем взгляде на место обучения транскрипции на начальном этапе я не одинока.

Заключительным этапом работы непосредственно над рифмовкой является запись ее буквами. Сколько сюрпризов и открытий ожидает ребят. Обнаруживается буквенно-звуковое несоответствие, идет знакомство с правилами чтения, вырабатывается “тарабарский” язык, в задачи которого входит, во-первых, помочь детям осознать тот факт, что в английском языке все, как в известном английском анекдоте: пишется “Ливерпуль”, а читается “Манчестер”; во-вторых, вооружить детей приемом “чтения по-тарабарски”, который безотказно срабатывал при изучении спеллинга английских слов и при поиске слова в словаре. В нашем фантастическом “тарабарском” языке все английские согласные сохраняют свое английское звучание, тогда как гласные передаются по-русски: “a” [eɪ] как русская “а”, “o” [əʊ] как русская “о”, “e” [i:] как русская “е”, “i” [aɪ] как русская “и”, “u” [ju:] как русская “у”. На “тарабарском” языке такое слово как daughter [dɔ:tə] звучит как “даугхтер”. Прием прочтения слова на “тарабарском” языке преследует и еще одну немаловажную цель. Он

помогает по-доброму высмеять возможную детскую ошибку при чтении слова, а учитывая то, что никто не любит быть осмеянным, прием стимулирует внимательное отношение ребят к процессу прочтения слова вслух, напоминает ему о необходимости прогнозировать возможные ошибки и применять известные ему правила чтения. Умело организованная работа с применением “тарабарского” языка не только не вызывает у ребят комплексов зажатости, что очень вредно для успешного освоения языка, но даже оживляет нелегкий, требующий большой концентрации внимания процесс чтения, наделяя ребят эффективным приемом самореализации и самоконтроля.

Буквенная запись рифмовки вплотную подводит ребят к необходимости научиться читать слова по-английски. И хотя в английском языке больше слов читается не по правилам (что в свое время вызвало к жизни метод Зайцева, напроочь отвергающий наличие в языке правил на чтение гласной в ударном слоге), все же я не считаю возможным отказаться от изучения понятий открытого, закрытого и смешанного слогов, знание о которых все-таки помогает детям в овладении чтением на английском языке.

Обучение чтению гласных в ударном слоге я провожу следующим образом. Как показала практика, он удачен (даже старшие школьники, например, при овладении английским как вторым языком после французского или немецкого признали его очень образным и действующим безотказно): подготовленные тем, как вводились буквы и транскрипционные значки (когда учителем, намеренно, использовался анимистический прием – оживление неживых предметов, – который так свойственен детям в дошкольном возрасте), дети соглашались с тем, что действительно буквы в алфавите, согласно звукам, которые они “издают”, похожи на девочек и мальчиков в классе. Гласные звуки – напевные, пластичные – больше ассоциируются в нашем сознании с девочками, а согласные – взрывные, импульсивные – скорее напоминают нам мальчиков, рассказывающих друг другу о событиях, увиденных ими вчера по телевидению, или участниками которых они были сами. Дети оживляются, вспоминая то, что переживается ими ежечасно. Учитель сделал ставку на эмпирическое мышление. Вспоминаются конфликтные ситуации, возникающие подчас между представителями противоположных полов, и в форме учебной “сказки” излагаются понятия об открытом и закрытом слоге (ведь “закрывает” “сзади” гласную именно одна или несколько согласных. И именно “подружка”-гласная “открывает” слог, “жертвуя порой, собственным голосом”, потому что “борьба нелегкая” и требует “больших усилий” от “подружки”).

Детям близки эти рассказы (сами они не раз попадали в подобные ситуации), им становится понятно “поведение букв”. Так, избегая правил, сформулированных сухим “взрослым” языком, мы учимся читать. И если возникает ошибка при прочтении какого-либо слова, ребята сами обращают внимание товарища на то, что “гласную-то закрыли”. До обобщений пока далеко, это обязательно будет, но позже. В задачи вводного курса входит сформировать осознанное представление о процессах, происходящих в языке на том уровне, который доступен детям младшего школьного возраста. И сами буквы и слова – материал для чтения – преобразуется в сознании детей, перестает быть рядом сухих, ни о чем не говорящих ребенку печатных знаков. Образы, рисуемые воображением, делают занятие чтением интересным делом. А какую гордость вселяет в ребенка осознание, что он научается читать по-английски. Он поднимается в собственных глазах. Перед ним раскрываются широкие горизонты познания. Та, кажущаяся для ребенка, легкость, с которой он начинает “понимать”, как верно читать слова, спровоцированная интересной для него формой подачи материала, работает на мотивацию – внутреннюю потребность в изучении иностранного языка.

Анимистический прием работает и дальше, при объяснении чтения гласных в “смешанном” типе слога, в буквосочетаниях. Все эти сказочки, рожденные в соавторстве с детьми, по крупицам бережно собирались и соединялись мною годами.

Итак, разучивание рифмовок положено в основу настоящего вводного курса обучения английскому языку с целью в доступной, отвечающей возрастным особенностям, детей младшего дошкольного возраста, форме обучить детей произнесению английских звуков, чтению английской транскрипции, основным правилам чтения на английском языке. Но и это еще не все. Лексический и грамматический материал рифмовок позволяет снабдить ребят немалым для начальной стадии овладения языком запасом лексических единиц и простейшими грамматическими конструкциями, а также минимумом теоретических знаний о изучаемом языке (см. приложение 4 “Перечень грамматических конструкций”), например, понятиями “артикль”, “вспомогательный глагол” и другими. Последнее становится возможным потому, что словесно запись некоторых рифмовок (на более позднем этапе, см. рифмовки 11, 12) в тетрадах учащихся мы обязательно сопровождаем записью их русского эквивалента, причем я намеренно и очень “скрупулезно” работаю с детьми над дословным и литературным переводом, сопоставление которых расширяет кругозор детей, повышает их общую лингвистическую культуру.

Если время, отведенное на прохождение вводного курса (в задачи которого входит прежде всего изучить с алфавит и буквенно-знаковые обозначения с тем, чтобы создать прочную базу для дальнейших занятий английским языком по любому учебному комплексу), позволяет перейти к речевым упражнениям, что вполне реально, например, в условиях кружковой работы, то материал рифмовок, умело варьируемый учителем, может дать широкое поле деятельности.

3.3. Обучение грамматике

В учебных условиях усвоение грамматического материала иностранного языка можно осуществлять лишь на основе принципа сознательности, поскольку «опыт работы показывает: без реализации принципа сознательности учащиеся не овладевают грамматической стороной иноязычной речи» [14]. А ведь «овладение грамматически правильной речью составляет базу для приобретения знаний о грамматическом строе иностранного языка». В своей статье «Как обучать грамматически правильной речи» В.С. Цетлин пишет: «Грамматически правильная речь обусловлена тем, что говорящий владеет особыми родами навыков – автоматизированными компонентами речевой деятельности. Грамматические навыки – это прежде всего действия – действия по расстановке лексических единиц в предложении, действия по отбору служебных слов и частиц, действия по образованию форм знаменательных слов или по отбору их форм из парадигм. В нормально протекающей речи действия не вычленяются говорящим, они совершаются без осознания, автоматически. Но их приходится вычленять в целях обучения.

Помимо действий, в состав грамматических навыков входят мыслительные операции: осознание того, что следует выразить, например, будущее время; что имеется отрицание действия, что надо выразить направление с помощью предлога и т.д. Мыслительные операции предполагают знания учащимися некоторых грамматических понятий – таких, как время, лицо, число, частица, артикль.

Таким образом, теория не исключается из обучения грамматическим навыкам, но используется не напрямую, а опосредованно, в составе правил, которыми учащиеся руководствуются, выполняя действия» [17].

Я целиком согласна и с таким выводом В.С. Цетлина, что «тренировка грамматических правил трудоемкая работа, поэтому нужно стараться сэкономить время путем отбора наиболее простых действий и операций».

«Усвоение грамматического материала у ребенка начинается с предложения, точнее, с субъектно-предикатных отношений, которые В.Г. Ад-

мони назвал структурным каркасом высказывания” [14].

Начальный период усвоения языка характеризуется отчетливо выраженными ограничениями в отношении объема предложения, а именно полным господством простого синтаксического целого, представляющего собой предложение, состоящее из одного изолированного слова. Примером таких слов-предложений в английском языке являются повелительные предложения. Первоначально ребенку с трудом удается расширить предложение хотя бы до трех слов. Дальнейшее расширение объема предложения уже не представляет трудностей.

Таким образом, развитие предложения на начальной ступени овладения английским языком (в шестилетнем возрасте) представляет собой такую последовательность:

1. (Обращение) + глагол в форме повелительного наклонения.
2. Глагол в форме повелительного наклонения + существительное.
3. Глагол в форме повелительного наклонения + существительное с предлогом.
4. Глагол в форме повелительного наклонения + существительное + существительное с предлогом.
5. Существительное + глагол в изъянительном наклонении [14].

Не думаю, что в работе с детьми старше шести лет нужно менять эту последовательность. Просто, в зависимости от развития детей, отдельные этапы будут проходиться ими быстрее.

Упражнения коммуникативной направленности, нацеленные на развитие креативных способностей детей (умение в новой ситуации применить имеющиеся знания), завершают вводный курс для начинающих. Можно с уверенностью утверждать, что дети, прошедшие такую подготовку, легко включаются в работу по любому учебно-методическому комплексу, потому что они готовы к самостоятельной работе с учебно-справочной литературой: они умеют читать транскрипцию, владеют минимумом теоретических знаний о языке.

3.4. Способы мотивации и измерения результатов обучения

Занятия по обучению младших школьников английскому языку носят коллективный характер и строятся с учетом различий восприятия, скорости реакции, темпов научаемости, типов памяти, характера внутренних ассоциативных сцеплений у разных детей. Работа ведется преимущественно фронтально. К доске выходят дети только по желанию. Ребенок имеет

право отказаться от ответа или приглашения выйти к доске, даже от участия в коллективной игре или физзарядке.

Объяснение нового материала проводится в форме беседы. Все записи в тетрадях проводятся с опорой на доску. Рифмовки разучиваются хором.

Контроль овладения изучаемым материалом проводится индивидуально. Я строго слежу за тем, чтобы каждый ребенок в группе “сдал зачет” по пройденному. Если стоит задача знать наизусть английский алфавит, рассказывает его (на оценку, у доски) каждый ученик. Если задача вывить знания букв, то называть их (все, не по порядку) выйдет к доске каждый ученик. Каждый индивидуально напишет буквенный диктант, “сдаст зачет” по транскрипционным значкам, каждый прочитает запись рифмовки в транскрипции и словами, каждый расскажет рифмовку у доски (как с большой сцены и под аплодисменты одноклассников). Такой подход к контролю за овладением знаниями и формированием умений позволяет мне обучать всех, не допуская отставания ребят от своих сверстников.

Учет “достижений” учащихся ведется мною в специальной тетради, где все оценки выставляются колонками. Нет случайных оценок, оценок за работу на уроке (поурочного балла). Колонка отводится для оценки за определенное умение. Одни дети получают оценку сразу же, другие, чувствуя, что еще не готовы ответить хорошо, не отвечают на оценку, но могут попросить разрешения “попробовать” ответить (что-то вроде репетиции). Я терпеливо жду, когда ребенок сам сочтет для себя возможным отвечать на оценку.

Оценка в группе для начинающих только одна. Это “пятерка”. Иногда допускается “пятерка с минусом” (при условии, что ребенок согласен на такую оценку). Как правило, через некоторое время обладатель “минуса” просит разрешения “исправить минус”, т.е. получить полноценную “пятерку”. Оценка ниже “пятерки с минусом” вообще не существует. Ребенку просто говорится, что надо поработать еще. В силу того, что ответ ученика тщательно анализируется вслух, а оценка всегда комментируется, у детей формируется адекватная самооценка, и дети порой сами более требовательны и к себе, и к товарищам, чем от них порой ожидает взрослый.

Безоценочное обучение мною мало приветствуется, потому что без оценки сложнее вести учет овладения материалом. При моем способе оценки знаний картина успеваемости в группе наглядно отражается в моем журнале. Пустая клеточка – сигнал о том, что ребенок еще не освоил то, чему стремится его научить учитель. Долги не остаются несданными.

Периодически учитель возвращается к пройденному, и тогда пустые клеточки заполняются “пятерками”. И не важно, на каком занятии – пятом или десятом – появилась эта оценка. Главное, она появилась. Значит ребенок это все-таки сделал!

Сама оценка на занятии появляется лишь к концу обучения (вводного курса), когда дети уже знают то, что можно оценивать. Оценка вводится лишь по горячей просьбе детей (с одной стороны, срабатывает стереотип – раз урок, значит должны быть оценки; с другой стороны, детям хочется порадовать своими успехами родителей). Лишь в группах, где коэффициент познавательной активности очень высок, дети безразличны к тому, что оцениваются их знания или нет – их увлекает сам процесс познания.

В тех же группах, где дети обучаются с отметкой, само оценивание и система оценивания служат мотивирующими факторами: дети хотят ответить на хорошую оценку, и это побуждает их больше стараться и лучше знать изучаемый материал. Отсутствуют отрицательные отметки – нет отрицательных эмоций. Возникающая положительная эмоциональная окраска в свою очередь усиливает мотивы учения.

Главным же мотивирующим фактором служит занимательная форма преподавания, которое создает иллюзию легкости в овладении программным материалом. Идет “учение с увлечением” (Соловейчик).

Заключение

В заключении хочется отметить, что настоящая технология может оказаться полезной как для начинающего учителя, так и для учителя со стажем. Главное – овладеть принципиальными подходами к обучению начинающих. По окончании курса ученик знает алфавит, буквы, транскрипционные значки, лексику (160–170 слов) и грамматические явления, содержащиеся в выученных им рифмовках, умеет читать эти слова, представленные ему изолированно, научается читать аналогичные по написанию слова, употреблять в речи обиходные выражения, строить фразы, используя знакомые грамматические конструкции. Он готов для того, чтобы успешно обучаться дальше по любому учебно-методическому комплексу.

Литература

- [1] Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 1995. – № 5. – С. 13–18, 40.
- [2] Гальскова Н.Д. И лингводидактика и методика обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 1997. – № 5–6. – С. 12, 15.
- [3] Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку // ИЯШ. – 1998. – № 3. – С. 12.
- [4] Миньяр-Белоручев Р.К. Комментарий к статье “Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика?” // ИЯШ. – 1997. – № 6. – С. 14.
- [5] Симкин В.Н. Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция // ИЯШ. – 1998. – № 3. – С. 82.
- [6] Международная конференция “Современные методы преподавания и изучения иностранных языков” (С.-Петербург, 1997 г.) // ИЯШ. – 1998. – № 3.
- [7] Логунова С.В. Деятельностный аспект осознанного раннего овладения грамматикой английского языка // ИЯШ. – 1997. – № 3. – С. 4.
- [8] Выготский Л.С. Собрание сочинений. — М., 1984.
- [9] Мир детства. Младший школьник. – М.: Педагогика, 1981.
- [10] Джанни Родари. Грамматика фантазии. – М.: Прогресс, 1978.
- [11] Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. — М.: Педагогика, 1990.
- [12] Ткачук Г.Д. Сказка как прием обучения французскому языку в младших классах // ИЯШ. – 1998. – № 4. – С. 37.
- [13] Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
- [14] Логунова С.В., Мильруд Р.П. Последовательность предъявления речевого материала на грамматической основе учащихся в шестилетнем возрасте // ИЯШ. – 1996. – № 4. – С. 4.

- [15] Лазарева Е.В. Раннее обучение английскому языку средствами искусства: воспитание человека природы // ИЯШ. – 1996. – № 2. – С. 41.
- [16] Федотова И.М. Об изучении транскрипции на начальном этапе обучения // ИЯШ. – 1998. – № 1. – С. 28.
- [17] Цетлин В.С. Как обучать грамматически правильной речи // ИЯШ. – 1998. – № 1. – С. 18.
- [18] Тен Э.Г. Некоторые игровые упражнения для обучения чтению на французском языке в младших классах // ИЯШ. – 1994. – № 4.
- [19] Никитенко З.Н., Аитов В.Ф., Аитова В.М. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе // ИЯШ. – 1994. – № 4.
- [20] Мильруд Р.П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России // ИЯШ. – 1997. – № 6.

Обучение буквам, транскрипционным значкам и алфавиту

Знакомство с буквами английского алфавита я традиционно начинаю со слова “STOP”. За долгие годы моей работы мне не встречалась аудитория, где бы добрая половина ребятишек не знала этого слова. Стоит мне только спросить, не видели ли они дорожный знак, на котором написано слово “СТОП” не по-русски, как обязательно кто-то самостоятельно напишет это слово на доске. В крайнем случае напишу его на доске я, но прочтут его обязательно все. Так происходит первая встреча со словом-калькой и с буквами, которые и называются как-то не по-русски: не “тэ”, а [ti:], не “пэ”, а [pi:]. И привычная буква “о”, почему-то удивленно восклицает [əu]?! Но такое “поведение” букв понятно детям – “буквы-то не русские, а английские (!), поэтому их так и зовут” – [ti:], [pi:], [əu]. А вот [es] “зовут” так же, как “нашу” “эс”. Только надо быть очень осторожным и не спутать ее с английской буквой “с” [si:]. (Вот как интересно все у этих англичан: мы – русские – говорим “тэ”, а они [ti:], мы “пэ”, а они [pi:], мы “эс”, а они [si:], мы “е”, а они [i:]!!)

Таким образом уже на первом уроке ребята получают представление о том, что некоторые английские буквы похожи по написанию на русские, но называются иначе. И в названиях их прослеживаются определенные закономерности. На следующем уроке все из того, что было сказано на предыдущем, будет тщательно повторено, восстановлено в памяти ребят. А еще у “букв-мам” появятся “буквы-малышки”.

У “удивляющейся англичанки” “О” дочка прямо вылитая мама (Oo). У буквы “P” малыш тоже похож на папу, только он еще маленький и не умеет твердо стоять на линейке Pp (он спустил “ножку” с линейки вниз, и это понятно – “дети так любят сидеть и болтать ногами под столом”). У “С” и “S” дети тоже похожи на родителей, только в два раза ниже их ростом (“вырастут”, когда станут “взрослыми”). А вот сынок у буквы “T” вырос ростом с папу, только нет у него на голове “шляпы” как у папы. Он хотя и высокий, но еще маленький, и у него есть “нагрудничек” (t). Без труда дети догадываются как зовут букву “Ee” (у нас “тэ” [ti:] “пэ” [pi:], “е” [?]). И вот, наконец, в своих новых тетрадках дети могут записать образцы английских заглавных и прописных букв (Ss, Cc, Tt, Pp, Oo, Ee).

Только теперь подошла пора знакомиться с самой первой буквой английского алфавита. И я прошу кого-то из детей выйти к доске и написать первую букву русского алфавита. Потом мы начинаем шутливо спорить, какая же это все-таки буква – русская или нерусская. И дети милостиво разрешают себя убедить в том, что буква эта “и английская тоже”. А вот зовут ее, конечно же, не по-русски. А как? А вот раз она первая буква английского алфавита, то первой она вскарабкается на высокую горку и оттуда смело по-командирски крикнет: “Эй [eɪ], буковки, вставайте все за мной!” И когда буквы “слышат” этот клич [eɪ], они все прибегают и встают за своей буквой-командиршей.

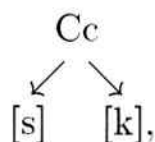
Первой карабкается на горку за своей командиршей буква “B” [bi:] (Вот она какая б-б-б-большая: у нее целых два б-б-брюшка! А сынок у нее “пошел в папу” – такой же, только второе брюшко у него пока еще не выросло. Но он считает себя большим и даже не глядит на “отца”, а говоря: “Я большой”, – брюшком вперед пытается “убежать от родителя”. В этой сказке все не случайно: и заикание “б-б-большой” ведет ребят от буквы к звуку, и то, что “малыш убегает от папы”, а не “смотрит на него” – дети часто путают буквы “b” и “d”).

А это что за буква карабкается на горку? Она похожа на русскую Д (D). Она так же называется в английском языке, и мы снова вспоминаем: у русских “пэ”, у англичан – [pi:], у русских “бэ”, у англичан – [bi:], у русских “дэ”, у англичан [dɛ]. И дети сами угадывают имя незнакомки. Угадывать интереснее, чем получать готовый ответ. А есть ли у нее “дети”? Конечно, вот ее “малышка” – “d”. Она говорит: “Я д-д-д-дочечка”. “Дочечка” “стоит лицом” к “маме”, глаз с нее не сводит, от мамы ни на шаг не отходит...

И затем я предлагаю детям посмотреть, кто же собрался на нашей горке. Это “командирша” Aa, буквы Bb, Dd. А к ним присоединилась и уже знакомая нам Cc. И мы впервые с детьми начинаем интонировать “первые строчки английского алфавита” $\nearrow Aa \searrow Bb \nearrow Cc \searrow Dd$ (это буквы взбираются на горку и весело катятся с нее вниз).

Этот прием позволяет сразу решить несколько задач в комплексе: мы начинаем разучивать английский алфавит (выучить который наизусть – одна из наших первейших учебных задач), мы получаем первые сведения об интонировании (повышается – понижается, интонация, голосовые модуляции получают зрительную опору), идет подготовка к транскрибированию.

Тут я прошу ребят вспомнить, какой звук часто произносит малыш буквы “В”. (Как он говорит про себя?) Детям нравится повторять “я б-б-б-большой”. Значит буква “В” говорит [b]? И я раскрываю детям секрет, что те звуки, которые буквы “произносят”, обозначаются значками, похожими как две капли воды на “букву-малышку”. А значки, обозначающие звуки, живут в специальных “домиках”, которые выглядят вот так []. И я прошу “поселить” в этом домике звук [b]. Кто слушал внимательно, сразу сообразил, что нужно написать на доске. Тут же я прошу ребят вспомнить, что говорит малышка “d” своей маме, и на доске рождается транскрипционный значок [d]. Самые активные уже рвутся к доске, чтобы затранскрибировать звук у буквы “Сс”. И тут их ждет сюрприз. Оказывается эта буква дает в словах два разных звука. И напишу я их на доске сама. Вот так:



а задача ребят будет озвучить эти значки. (Так мы подошли к чтению транскрипции!) Конечно, ребята будут ошибаться: еще нет в уме четкой цепочки “один значок – один звук”. И им пока известна буква “S” [es]. Вот и повод (ошибка – повод) поговорить о значках и звуках. Теперь-то ребята легко сами напишут транскрипционный значок для звука, даваемого буквой “Ss”.

Знакомясь с буквами и транскрипцией, мы не забываем “выстраивать” буквы в алфавитный ряд, который у нас закончился на букве “Ее”. И тут я задаю ребятам вопрос: в русском языке все буквы делятся на гласные и согласные, а в английском? Как вы думаете? Попробуйте определить, какие из уже известных нам английских букв являются гласными, а какие – согласными? Общими усилиями мы находим правильный ответ на вопрос. И договариваемся, что гласные буквы мы пока не будем озвучивать. Здесь идет “сказочная” ремарка учителя: “Из 26 букв английского алфавита гласных всего 6, и они такие капризули, что их так и прозвали в алфавите «капризными девчонками». Почему? Да потому, что в одном слове они так читаются, а в другом – по-другому, а в третьем – по-третьему. Вот они какие!”

Ни единого слова на уроке учитель не говорит зря. Каждая “сказочка” работает на будущее – готовит почву для восприятия и осмысления правил чтения (открытый, закрытый и смешанный типы ударного слога; но до этого еще далеко).

А тем временем продолжается дальнейшее изучение букв английского алфавита. (На доске появляется буква “f”, но учитель ее не называет.) Эта буква очень хитрая. Она умеет “прятаться”. Вот и сейчас вы увидите, как она вдруг спрячется в ...



Кто это такой? (Можно намеренно почетче обрисовать “ф” внутри птицы.) Детям интересно: у них на глазах учитель обрисовал букву “f” так, что получился “филин”. А почему именно “филин”? Спрашиваю я. И самые догадливые дают правильный ответ – это буква “эф”. Тут же я прошу ребят поселить в домике [] рядом с буквой значок, который обозначает звук. (Если возникает замешательство, спрашиваю: “На кого у нас похож звуковой значок?” Дети вспоминают, что на “букву-малышку”. Может последовать детский вопрос: “Это буква-малышка?” Да, отвечает учитель.) Когда знак “вселился”, прошу ребят озвучить его. Но как же так? Малыш стоит до сих пор без “мамы”. Как же выглядит мама? Я специально не спешу давать детям “готовую” букву. То, что легко достается, легко утрачивается. Нет, мы будем “выращивать” нашего “малыша” (ведь это так естественно – мы все похожи на наших мам или пап, когда вырастаем). И вот на глазах у детей буква “f” претерпевает изменения: ее “скрюченная ручка” выпрямляется и вытягивается, а “нагрудничек” тоже исчезает (у взрослых же не бывает нагрудничков!) и перед детьми предстает буква-мама “F” во всей своей красе. Тут учителю надо не забыть сопоставить две буквы, которые (Внимание! Загадка.) “обе высокие, как их родители, и обе имеют нагруднички”. Это, конечно, же буквы... “f” и “t”. (Именно их потом дети будут путать в диктантах, если в ходе изучения букв не акцентировать внимание на их внешнем сходстве и различиях.)

За годы работы (нет, не сразу) родились “прозвища” для каждой из букв:

Gg – [dʒi:] – “обджорка”. Почему “обжорка”? Да как же! Пока была маленькая – g – сидела “за столом” – на линейке, и ела, болтая ногой под столом, как все маленькие дети. Ела – ела – ела – ела – и так разрослась, что вдруг лопнула – получилась G. А нога куда делась? Да вот, втянулась. Взрослые же уже ногами не болтают!

Nh – [eitʃ], [h] – Эту букву мы называем “новой командиршей”. Новой – потому что буква-мама похожа на русскую букву “Н”, а командиршей – потому что она тоже вздумала звать за собой все буквошки [eɪ],

да вдруг спохватилась, застеснялась [tʃ] – некрасиво чужое место занимать. А ее малыш похож на “стульчик”. Как же запомнить звук, обозначаемый этим значком? Так и пришлось нам назвать его “торопыжкой” – бежит, торопится, запыхался, **отдышаться** [h-h-h] не может, а ему стульчик и ставят: сядь, отдохни.

- İi – [aɪ] – Почему эту букву “прозвали” именно так? Очень просто. Когда она была маленькой (i), как не выйдет куда, все на нее что-то падает (i), [aɪ-aɪ] – кричит малыш. Так его и прозвали. А когда он вырос, то стал умным и предусмотрительным. Теперь на него ничего не падает, потому что он надел “касочку” (I). И здесь мы обязательно знакомимся со словом “I” (я): “Я первый!” Буква похожа на римскую цифру “I” (один). Где живет мое “я”? Конечно же у меня в груди. Ну-ка я ему сейчас постучу. Откликнется или нет? (С силой ударяю себя в грудь) [aɪ]. Отвечает, говорит “я” – “я здесь”. Дети смеются. Запоминание обеспечено. (Аналогия с римской цифрой тоже не случайна. Когда-то придется говорить о **первом** лице единственного числа. Идет обучение с опережением.)
- Jj – [dʒeɪ] [dʒ] – (не путать с [j]). Об этом значке тоже говорим, проводя аналогию с [й]. Зацепка для памяти – и там, и там в воздухе над значком “что-то висит”). Во-первых, сопоставляем эту букву с буквой İi (не путать!). Находим сходства и различия. И “вспоминаем”, что никак ее не называли. “Как ее зовут?” – спрашивают дети. И я отвечаю: “Джигит”. Нередко это слово новое для ребят. Его нет в их лексиконе. Я рассказываю о джигитах – умелых восточных наездниках. И вдруг задаю вопрос: “Джигиты на лошадях скачут. А на чем «скачет» наш «джигит»? А приходилось ли вам скакать на палочке вместо лошади?” И я рассказываю ребятам сказку: “Жил-был мальчик. Однажды дедушка сводил его в цирк, и там в цирке мальчик увидел джигитов и ему очень захотелось тоже стать джигитом. И вот когда они с дедушкой пришли домой, и дедушка лег отдохнуть, а палочку свою (j) поставил возле кровати, мальчик взял эту палочку и, зажав ее между ног, стал скакать на ней по комнате, подбрасывая вверх шапочку (j) и крича: [dʒeɪ-dʒeɪ-dʒeɪ]! Так его и прозвали с тех пор [dʒeɪ]”.

Иногда я намеренно упускаю разговор о тех звуках, которые буква “дает” в словах. Это можно сделать и на другом уроке, при повторении – восстановлении в памяти всех “сказочек”, а значит, и зрительных образов

букв. Вот тогда-то и можно будет сопоставить буквы Gg и Jj, которые дети тоже часто путают. Увидеть их сходства и различия, написать те звуки, которые соответствуют этим буквам. Здесь уместно будет вспомнить про букву Cc и сопоставить ее с Gg (и внешне тоже, но главное, что обе могут давать два разных звука при чтении).

Kk – [keɪ], [k] – не вызывает никаких трудностей при введении. И еще. С ней можно выучить еще одно английское слово “OK”. (Обязательно рассказываю детям этимологию слова, записываем его в тетрадь, обсуждаем те ситуации, в которых слово можно использовать.)

Ll – эта буква – “хулиганка”. За свои “плохие поступки” она постоянно стояла в углу. “Вот и сейчас она там стоит. Видите?” Конечно, в углу класса ничего не стоит, но дети “видят”. Тут же мы коллективно “выращиваем малыша” во “взрослую” букву. А при разучивании алфавита и хоровом его проговаривании рука учителя обязательно укажет на угол именно в тот момент, когда ребята будут произносить эту букву! Обязательно используется и русское слово “угол” ([el-el] – угол-л-л, угол-л-л).

Так, все, что только может помочь ребенку легче и быстрее запомнить название и зрительный образ буквы, используется учителем.

Mm – запоминается быстро, если еще учитель не применит подчеркнуть, что у малышки “m” нет острых углов (малыши всегда пухленькие, кругленькие как пышечки, и только в старости у человека заостряются черты лица).

Nn – Эта буква доставляет детям много хлопот: то ее путают с буквой [ri:] (причиной тому – внешнее сходство прописной буквы с русской буквой “п”), то заглавную букву пишут иначе (И), то одинаково пишут заглавную и прописную, изменив лишь размер (NN). Поэтому знакомство с этой буквой мы начинаем с того, что я прошу детей записать на доске домашнее задание по математике. Обнаруживается, что детям хорошо понятна такая, например, запись – “N127”. Что такое “N”? – спрашиваю я. “Номер.” – отвечают дети. Тогда давайте попробуем поставить его ровно, а то что-то он у нас падает. Получается N. Значит это “номер”? Да. А почему именно “н-н-номер”? Потому что это буква “N” и с нее начинается английское слово “number” – “номер, число”. Несколько раз все

вместе проговариваем [en-en] – номер, номер (усиленно выделяю звук “н”). А дальше? Как быть с “малышом”? А вот тут мы вспоминаем уроки физкультуры, где учитель им нередко предлагает: “По порядку номеров рассчитайся!” “Номер по порядку, номер по порядку” – пою я и одновременно указываю на буквы на доске – Nn. Номер по порядку. (Впоследствии я не раз убеждалась, что дети пользовались этой и другими “сказочками”, когда хотели помочь забывчивому однокласснику вспомнить букву, которую его попросил написать на доске учитель. Пользуюсь этими “сказочками” как опорами для развития воссоздающего воображения и я сама, когда дети пишут первые буквенные диктанты. Заметила, что ребенок затрудняется написать букву, напоминаю: “Эта буква нам и на уроках математики и на уроках физкультуры встречается”. И не важно, что здесь сыграло главную роль – память или логическое мышление. Ребенок вспомнил. Сам! Ведь подсказка была не прямая, а косвенная. Оценка от этого не страдает. Нет отрицательных эмоций. Значит все в порядке.)

Qq – Конечно же это буква с необычной судьбой. Во-первых, на глазах у детей у мамы Q вдруг вырастает корона \hat{Q} – это буква-королева, потому что английское слово “королева” (“queen”) начинается с нее. А как называли королеву, когда она была маленькой девочкой? Ну конечно же принцессой. Принцесса была воображалой и кокеткой – посмотрите, как кокетливо она загибала свою ножку назад. Конечно, у принцессы была шикарная жизнь. Стол ее всегда был полон всяких вкусных лакомств, а поесть принцесса любила. Поэтому когда она выросла, то сильно располнела. И вот теперь сидит на троне такая кубышечка, подтянув ножку, которая не достает до пола. “К-к-королева”, но буква Qq называется не [k], а [kju:]. В чем же дело? А все, оказывается, очень просто. Королева не может обходиться без служанки. Ведь вот такая штука, какое бы английское слово на букву “Qq” вы не взяли, везде за “q” будет неотступно следовать ее служанка “Uu” [ju:]. Внимание! [ju:] по-английски “ты”. “Эй, ты, – [ju:] (указательный палец учителя как рапира прокалывает пространство) – подай-ка мне мои туфельки!” “Эй, ты, – [ju:] – где мое платье?!” Так и кочуют из слова в слово “королева” и “служанка” (qu), а вот если они вдруг вздумают запеть, то все подумают, что поет “царевна-лягушка”, потому что вместе они “квакают” [kw-kw-kw].

И все таки, некоторым ребятам бывает трудно сразу запомнить написание буквы “u”. Тогда я превращаюсь в фокусника и на глазах у детей превращаю с помощью мела английскую букву “u” в русскую букву “ю” и наоборот с помощью тряпки из русской в английскую. Потом предлагаю сделать это ребятам. Желающих много. Ведь все любят чудесные превращения.

Rr – [a:], [r] – Буква получила у нас сразу два прозвища – “языкатая болтушка” (посмотрите, какой у нее был “язычок”, когда она была маленькой, и как он вырос – до пола у “взрослой” буквы). Так что, когда ее спрашивают о том, как ее зовут, она вынуждена оттягивать язык, прятать его и переспрашивать [a:]? Так ее и прозвали – буква [a:]. (Впервые мы затранскрибировали название буквы, узнав, как обозначается долгота в английской транскрипции.) И тут мы начинаем вспоминать с ребятами, что в русском языке тоже есть буква с похожим названием (буква “А”) и какая она – гласная или согласная? А вот буква “Rr”. Какая она? Дети начинают спорить. Класс делится на два лагеря. И тут я вдруг сообщаю, что вот тот самый звук, который буква Rr дает в словах, должен быть как-то обозначен. Всегда найдется желающий выйти к доске и написать звук. Дети уже хорошо усвоили правило, что значок, обозначающий букву, похож на “букву-малышку”. На доске рядом с транскрипцией [a:] появляется значок [r]. И этот значок нельзя озвучить как [a:]. Значит можно заключить, что он озвучивается как-то иначе. И тут я привлекаю внимание детей к “язычку” и даже, снова превратившись в фокусника, “превращаю” английский значок [r] в русскую букву “р” (для этого достаточно удлинить каждый элемент буквы). Но, конечно, английский звук [r] не может звучать так раскатисто и четко, как русский “р”: “р-р-р” – рычит русский медведь, [r-r-r] – “лычит” английский тигренок.

Потом мы узнаем “странные” вещи об этой “языкатой болтушке”. Мы называем ее еще и “рыкалкой”, потому что она подкрадывается к гласным буквам сзади и начинает им “корчить рожи” и “пугать” их. От испуга те “забывают” свое настоящее имя и начинают читаться иначе, а сама “рыкалка” после гласных не звучит. (Идет подготовка к чтению “смешанного слога”. И тут мы можем даже записать, затранскрибировать и прочесть несколько слов, таких как park, sport.)

Прежде, чем ввести букву Vv [vi:], можно выучить с ребятами еще один (после звука [a:]) гласный звук, который, как я сообщаю детям,

написан у меня на лице. Незамедлительно на доске появляется забавная (моя) рожица



где рот растянут для произнесения звука [i:]. На глазах у детей я пальцами “забираю” звук с рожицы и помещаю его в транскрипционные скобочки, но только не горизонтально, а вертикально. (Со словом “транскрипция” мы с ребятами познакомились на одном из уроков. Ребятам льстило, что я сообщила им такое “научное” слово. Они его моментально запомнили, потому что я сказала, что “слово трудное, взрослое”, и “конечно же, они его сразу не запомнят”. Сработал дух противоречия и желание быть взрослым.) Теперь, зная звук [i:], мы могли затранскрибировать названия всех известных нам букв, включающие этот звук. (Мы постоянно повторяем, освежаем в памяти, закрепляем. Идет серьезная работа по изучению букв и транскрипционных значков, работа, без которой невозможен переход к чтению, а значит, не может быть обретена вожаделенная свобода, так необходимая для самостоятельного овладения знаниями.) Название буквы Vv, звук, который она дает, дети записывают сами с моего голоса. Порядок рассуждений таков. Учитель: “Запишите букву Vv. (Дети пишут в тетрадях, списывая букву с доски.) Обозначьте звук, который она дает в словах Vv []. (Желающий выходит к доске и пишет [v].) Затранскрибируйте название буквы. (Другой ребенок у доски делает запись Vv [vi:] [v]. И тогда я рисую море, заходящее солнце и чаек над морем: “Не напоминают ли вам эти птички-галочки нашу букву Vv”? “Чив-чив-в-в-в” – кричат птицы. Так мы озвучиваем значок [v].

Ww – [dʌbl ju:], [w] – Именно такая запись появляется в детских тетрадках. Так мы знакомимся со звуками [ʌ] и [u:]. Название этой буквы мы переводим на русский язык как “двойная u”. выискиваем в ней букву “u”. Пытаемся озвучить значок [w], исходя из имеющихся знаний. И, наконец, изрядно намучившись, вдруг узнаем, что звук этот очень странный и в русском языке такого просто нет. В конечном итоге мы окрестили его “взрывным” (и это тоже важно, потому что потом он будет у нас “взрываться под ухом” гласной “а”, что заставит ее читаться иначе, будет “исчезать” после буквы “о”, вероятно “лопнув как мыльный пузырь”).

Xx – [eks], [ks] – рассеянный математик, который потерял где-то свою кошку и никак не может ее найти. “Математик” – потому что

похож на хорошо известный ребятам “икс”, а “зовет кошку” – потому что читается в словах как [ks-ks-ks].

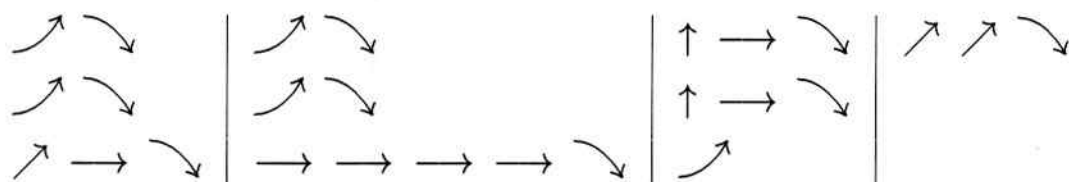
Yu – [waɪ] – здесь мы пытаемся определить: гласная это буква или согласная. Конечно же, вспоминаем про русскую “у” и даже сначала пытаемся ее так и назвать, потом вдруг хлопаем себя дружно по лбу, вспомнив, конечно же случайно, что “Ай! это же английская, а не русская буква!” При этом у нас получается что-то вроде “уай”. тогда я транскрибирую название буквы. Мы вспоминаем “взрывной” звук [w], и [a:], и [i:]. Говорим о том, что [:] – это долгота, а без нее звуки просто короче. И наконец сами (!) прочитываем название буквы. Стоп! Тут самое время познакомиться с еще одним “взрослым” словом “дифтонг”. (Ребятам нравится чувствовать себя взрослыми и понятие это легко усваивается.)

Zz – Эту букву вы можете превратить в зебру, подрисовав ей голову-морду и полосатое туловище с хвостом. Это тоже важно – видеть, где голова, а где хвост, потому что многие дети будут писать эту букву в обратном (зеркальном) отражении (z – типичная ошибка).

Здесь можно затранскрибировать название буквы [sed] и тогда дети познакомятся с еще одним транскрипционным значком, обозначающим гласный звук [e]. Вот теперь они самостоятельно у доски, без помощи учителя, но с помощью класса смогут затранскрибировать названия всех букв английского алфавита, записывая их под свою диктовку. Здесь то мы узнаем и о “шипучей змее” [ʃ] и о значке [z]. (Дети удивлены – похож на русскую “з”. И я спокойно говорю: а в русском алфавите буква “з” идет за какой буквой? Вот они стояли рядом, а англичане нечаянно их перепутали.)

Алфавит изучается детьми параллельно знакомству их с буквами. В течение урока к нему возвращались неоднократно. В разных целях: вспомнить изученные буквы, отдохнуть от размышлений над поставленными учителем проблемами. Повторяли его хором под дирижирование учителя. (Кому хотелось дирижировать себе самому – делал это, кому рука мешала – не дирижировал. Но рука учителя – жесты – всегда помогала. Сколько раз бывало, что без дирижирования ребенок на первых порах сбивался, пропускал букву, и только знакомое движение руки учителя подсказывало, что что-то не клеится, что-то упущено, и все-таки жест помогал вспомнить забытую букву.)

В конце концов на доске появлялась запись



и в задачи детей входило рассказать алфавит, соблюдая этот интонационный рисунок. (С первых уроков дети должны знать, что английская интонация отличается от русской, и ей нужно учиться специально.)

Некоторые виды упражнений для повторения и закрепления букв

1. “Верните малышу маму”. На доске, разделенной вертикальной чертой, в левой стороне только заглавные буквы, в правой – строчные, но так, чтобы рядом с ними, а именно впереди осталось место для “буквы-мамы” (понятия “впереди” – “сзади” должны четко соблюдаться, иначе позднее будут возникать лишние трудности при обучении чтению гласной в различного типа слогах). Стоит ли говорить, что буквы стоят не в алфавитном порядке. Детям строго-настрого запрещено подсказывать в форме прямого ответа. Опосредованная же подсказка (в форме напоминания “сказочки” или замечания типа “вырасти букву”) поощряется.
2. “Папы перепутали малышей” (аналогичное упражнение). На доске написаны заглавные и прописные буквы парами, но каждая прописная не соответствует заглавной букве.
3. На доске заглавные буквы. Учитель просит детей “нарисовать портреты” этих букв “в детстве”.
4. На доске прописные буквы. Станьте фокусником и превратите “букву-малышку” в “букву-маму” (“вырастите” букву). Это упражнение полезно тем детям, которые с трудом запечатлевают в памяти зрительный облик буквы. Проделав все “операции” по “выращиванию” буквы самостоятельно – пусть и с дружеской помощью учителя и ребят, – они обязательно вспомнят сам процесс, а затем и конечный его результат, т.е. букву.
5. Вспомните “сказочку” про букву, которая написана на доске, и объясните почему мы сочиняли про нее именно такую сказку.
6. Вспомните букву по “сказке”. Ребята по очереди вспоминают “сказки”, а ученик у доски пишет буквы, о которых говорится в “сказках”.

Стихотворения, песенки, считалки, рифмовки

1. Clap, clap, clap your hands. } 2 раза
 Clap your hands together. }
 Stamp, stamp, stamp your feet. } 2 раза
 Stamp your feet together. }
 Sing, sing, sing a song. } 2 раза
 Sing a song together. }
 Dance, dance, dance a dance. } 2 раза
 Dance a dance together. }
 Play, play, play the ball. } 2 раза
 Play the ball together. }
 Watch, watch, watch TV. } 2 раза
 Watch TV together. }
 Read, read, read the book. ...
 etc.

2. Jump the rope. Jump the rope.
 Jump. Jump. Jump.
 Jump it high. Jump it low.
 Jump. Jump. Jump.
 Jump it fast. Jump it slow.
 Jump. Jump. Jump.
 Jump the rope. Out you go.
 Jump. Jump. Jump.

3. Hands up. Hands down.
 Hands on hips. Sit down.
 Bent to the left. Bent to the right.
 Turn round. That's all right.

4. Good morning. Good morning.
 Good morning to you.
 Good morning, dear teacher.
 We are glad to see you.

5. Father, mother, sister, brother.
 Hand in hand with one another.

6. Good night, father.
Good night, mother.
Kiss your little son.
Good night, sister.
Good night, brother.
Good night, everyone.
7. One, one, one.
Little dogs run.
Two, two, two.
Cats see you.
Three, three, three.
Birds on the tree.
Four, four, four.
Rats on the floor.
8. One potato (tomato, banana).
Two potatoes.
Three potatoes.
Four.
Five potatoes.
Six potatoes.
Seven potatoes more.
A bad one.
9. I scream.
You scream.
We all scream
For ice-cream.
10. This is the way we drink our milk.
Drink our milk. Drink our milk.
This is the way we drink our milk.
Every day in the morning.
This is the way we eat our soup.
etc.
11. Why do you cry, Willie?
Why do you cry?
Why, Willie? Why, Willie?
Why, Willie? Why?

12. How do you do, Betsy?
How do you do?
I hope you are very well.
I hope you are too.
13. Little Mouse, Little Mouse,
Where is your house?
Little Cat, Little Cat,
I have no flat.
I am a poor Mouse.
I have no house.
 Little Mouse, Little Mouse,
 Come to my house.
 Little Cat, Little Cat,
 I can not do that.
 You want to eat me.
14. Happy Birthday to you.
Happy Birthday to you.
Happy Birthday, dear Betsy.
Happy Birthday to you.
15. I live here.
You live near.
Tom lives so far,
That he goes in a car.
 We live here.
 You live near.
 Tom and Ray live far away.
16. Spring is green.
Summer is bright.
Autumn is yellow.
Winter is white.
17. Tick-Tock. Tick-Tock.
Merilly sings the clock.
It's time to play.
It's time to work.
Tick-Tock. Tick-Tock.
Merilly sings the clock.

**Перечень грамматических и лексических явлений,
встречающихся в стихотворениях
(подлежащих теоретическому осмыслению и практическому
усвоению в вариативных упражнениях)**

1. Глагол в повелительном наклонении (1, 2, 3, 6, 13).
2. Множественное число существительных (7, 8).
3. Личные местоимения (2, 4, 7, 9–15).
4. Притяжательные местоимения (6, 10).
5. Спряжение глагола в Present Simple (9, 15).
6. Вспомогательный глагол “do” (11, 12).
7. Структура “This is ...” (10).
8. Глагол “be” в роли глагола-связки (4, 12, 13, 16, 17).
9. Смысловый глагол “have”. Структура “I have no...” (13).
10. Модальный глагол “can” (13).
11. Инфинитив (13, 17).
12. Простое предложение в изъявительном наклонении (4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17).
13. Сложное предложение (10, 12, 15).
14. Наречие с суффиксом “-ly” (17).
15. Вопросительные слова. Специальный вопрос (11, 12, 13).
16. Предлоги (3, 4, 5, 7, 10, 13, 17).
17. Артикли (1, 2 и т.д.).
18. Речевые клише:

That's all right
Good morning
Good night
This is the way we (*do smth.*)
Every day
In the morning

We are glad to see you
How do you do?
I hope
You are (very) well
It's time
Happy Birthday

19. Конструкция с “too” (тоже).

ОТЗЫВ

районной аттестационной комиссии о работе учителя английского языка школы № 80 Советского района Зуевой Натальи Анатольевны «Обучение английскому языку детей младшего школьного возраста», представленную к защите на высшую квалификационную категорию

Данная работа представляет собой презентацию авторской точки зрения по вопросу методики организации обучения английскому языку детей младшего школьного возраста.

Первые два раздела с элементами анализа результатов ведения технологического процесса носят реферативный характер, где автор подробно раскрывает цель своей работы, ее актуальность.

В разделе «Вводный курс для начинающих изучать английский язык» Н.А. Зуева останавливается на методике организации учебно-познавательного процесса, учитывая общеметодические принципы, последовательно и логично вводя авторскую концепцию.

Учитель строит свою работу, опираясь на психолого-возрастные особенности младшего школьного возраста и учитывая взгляды известных психологов на эти проблемы.

Автор также демонстрирует систему упражнений по мотивации учебной деятельности учащихся и управлению их познавательной активностью.

Особый интерес в работе представляет нетрадиционный подход к обучению буквам, транскрипционным знакам, алфавиту при помощи игр, песен, рифмовок, стихов, которые, безусловно ведут к развитию логического мышления у детей, языковой догадки и повышают интерес к предмету.

Являясь обобщением творческого опыта, данная работа имеет систему контроля овладением изучаемого материала.

Работа выдержана структурно, композиционно, снабжена библиографией, приложением.

Данную технологию возможно воспроизводить в средней школе при работе с детьми младшего школьного возраста.

Учитывая оригинальность исследования проблемы процесса обучения английскому языку детей младшего школьного возраста и наличие разработанной технологии, данная работа рекомендуется к защите на высшую квалификационную категорию.

Председатель
районной аттестационной комиссии

С.Н. Смирнов

Председатель
экспертной районной комиссии,
учитель высшей категории,
отличник народного образования

Л.И. Мартынюк