# План

[Вступ 2](#_Toc245663551)

[1. Суть та важливість навчання лексиці англійської мови на початковому етапі 6](#_Toc245663552)

[1.1 Основні компоненти навчання лексики 6](#_Toc245663553)

[1.2 Лексична навичка як об'єкт навчання 10](#_Toc245663554)

[1.3 Традиційна стратегія навчання лексиці англійської мови 12](#_Toc245663555)

[1.4 Оптимальні способи ознайомлення з новим словом 14](#_Toc245663556)

[1.4.1 Використання наочності 15](#_Toc245663557)

[1.4.2 Семантизація за допомогою синонімів/антонімів 20](#_Toc245663558)

[1.4.3 Семантизація з використанням відомих способів словотвору 22](#_Toc245663559)

[1.4.4 Простий переклад 22](#_Toc245663560)

[1.5 Формування лексичних навичок і стійкого інтересу до іноземної мови в молодших школярів через використання ігор й ігрових моментів на уроці англійської мови 25](#_Toc245663561)

[2. План-конспект уроку з англійської мови з використанням методів навчання лексики 30](#_Toc245663562)

[Англійська мова в 2-му класі: «Подорож друзів у веселу школу» 30](#_Toc245663563)

[Висновки 37](#_Toc245663574)

[Список використаної літератури 40](#_Toc245663575)

# Вступ

Через те, що позиції англійської мови у світі як лідируючого засобу міжнародного спілкування усе більше й більше підсилюються, і не спостерігається ніяких вагомих тенденцій до зупинки або вповільнення даного процесу, проблема створення ефективної методики викладання англійської мови представляється вкрай важливою. Як відомо, людський мозок найбільше активно сприймає й запам'ятовує інформацію й продуктивно працює протягом першої половини життя; таким чином, у випадку з англійською мовою, так само як і з величезною безліччю інших дисциплін, украй важливим є надання можливості освоєння язика на відносно ранньому етапі розвитку людської особистості.

Донедавна лінгвістів цікавила переважно формальна сторона мови, у першу чергу морфологія й фонетика, а потім синтаксис. Що стосується лексики, то й тут головна увага приділялася тільки словотворенню.

На відміну від лінгвістів будь-кого, хто вивчає мову з практичною метою, цікавить, насамперед, семантика слова. Лише в ній він бачить для себе реальну цінність, і якщо він не прагне опанувати розмовною мовою, то цим й обмежується коло його інтересів. Вимові він приділяє увагу тому що необхідно якось, нехай і неправильно з погляду норм досліджуваної мови, прочитати написане.

Така увага до значення слова на шкоду його формі з боку учня, змушує вчителя постійно роз'ясняти значення формальної сторони мови й додавати всі зусилля до того, щоб зробити її для учнів можливо більш доступною й практично корисною.

Навчаючи мові, її граматиці, фонетиці й словотвору, важливо вселити учневі думку, що форма слова не є стосовно нього тільки його зовнішньою оболонкою. Якщо за аналогією взяти два предмети, наприклад портфель і його вміст, то якої би форми, кольору і якості не був би портфель, його зміст залишився б незмінним. Форма ж слова впливає на його зміст. Так, якщо ми візьмемо якесь речення й почнемо змінювати, наприклад, форму дієслова, то ми можемо реальну дію зробити можливим, бажаним і т.д., а, зробивши слово, що несе фразовий наголос, не наголосним, повністю змінити мету й зміст висловлення. Таким чином, форма слова становить єдність із його значенням, чинить на нього вплив, і тому вивчення форми має настільки велике значення в мові.

Однак важливість форми слова учень може усвідомити тільки в тому випадку, якщо він відчує й зрозуміє цей зв'язок. Звідси виникає важлива проблема співвідношення лексики, граматики й фонетики при навчанні мови.

Донедавна граматика, фонетика часто вивчалися паралельно з лексикою й незалежно від неї. Одним з важливих прогресивних принципів сучасної методики саме є органічний зв'язок лексики із граматикою й фонетикою. Як не можливо засвоювати лексику, не вивчаючи одночасно граматичну форму слова і його вимову, так не можливо й вивчати граматику й фонетику взагалі, не приймаючи до уваги на ті конкретні слова, на які повинні поширюватися досліджувані правила граматики й фонетики.

Нарешті, якими би важливими не були граматичні форми слова, знання великої кількості слів для вираження різних думок буде важливіше знання такої ж кількості граматичних форм і конструкцій; наприклад, знаючи 50 слів й 5 граматичних конструкцій, можна побудувати більше речень, ніж, якщо знаєш 5 слів й 50 конструкцій.

Майже всі автори, які стосуються питань вивчення лексики англійської мови, відзначають специфічні труднощі лексичного матеріалу. Як зазначено вище, система лексики недостатньо виявлена в лінгвістиці, на відміну від граматики й фонетики. Тому лексичний матеріал являє собою якісь збори одиничних фактів, сукупність одиниць, що не має системи. У зв'язку із цим у навчанні лексиці існують більші труднощі. Крім того, саме по собі слово – дуже складне й різноманітне явище. Кожне слово, як відомо, має певний обсяг значень, форму й вживання.

Крім загальних особливостей лексики як матеріалу мови, існують особливості словникового складу досліджуваної мови. Характерною рисою англійської лексики є багатозначність й омонімія. Тому, цілком очевидно, що методика навчання лексиці повинна враховувати специфіку конкретної мови.

Навчання лексики займає чи не найважливіше значення у викладанні англійської мови на початковому етапі. Вчитель повинен зацікавити учнів, сприяти виникненню бажання до занять з іноземної мови. Особливо це актуально для учнів початкових класів, адже, відомо, що молодший шкільний вік характеризується тим, що дитині важно зосередитися або займатися тим, чим їй не до вподоби, або не цікаво. Але попри цю важливість проблеми і методи викладання лексичного матеріалу на уроках англійської мови залишаються недостатньо вирішеними. Таким чином, відсутність належного теоретичного аналізу порушеної проблеми, а також усвідомлення необхідності ґрунтовно вивчити тему викладання лексичного матеріалу, визначають актуальність вибору теми курсового дослідження: «Навчання лексиці на початковому етапі**».**

**Об’єкт** **дослідження –** процес навчання англійської мови дітей на початковому етапі.

**Предмет дослідження –** суть, форми та методи викладання лексики англійської мови на початковому етапі у школі.

**Мета дослідження:** охарактеризувати основні підходи до проблеми викладання лексики англійської мови на початковому етапі в сучасній педагогічній практиці, а також визначення методів та прийомів для ефективного засвоєння учнями початкового етапу лексичного матеріалу з англійської мови.

Відповідно до об’єкта, предмета, мети дослідження визначені наступні **завдання дослідження:**

* дослідити суть лексичного матеріалу, його основні функції та види;
* визначити основні критерії, яких має дотримуватися вчитель при викладанні лексики англійської мови на початковому етапі навчання;
* охарактеризувати педагогічні методи та прийоми, які сприяють більш ефективному засвоєнню учнями лексичного матеріалу;
* розробити конспект уроку з англійської мови для початкових класів з елементами навчання лексики.

**Методи дослідження.** Для розв’язання поставлених завдань застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження, які взаємодоповнювали один одного та забезпечували можливість комплексного пізнання предмета дослідження. Теоретичні методи (аналіз психологічної і педагогічної літератури, зіставлення та узагальнення фактів) застосовувалися на етапі теоретичного дослідження. Проективні методи були визначальними при розробці плану-конспекту уроку з англійської мови для початкових класів.

**Практичне значення дослідження.** Матеріали дослідження можуть бути використані при написанні наукових та пошукових праць з даної проблематики, в процесі підготовки до занять з педагогіки, та методики викладання іноземних мов. Вони становлять підґрунтя для подальших педагогічних досліджень з цієї проблематики.

**Структура дослідження.** Курсова робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 26 найменувань.

# 1. Суть та важливість навчання лексиці англійської мови на початковому етапі

# 1.1 Основні компоненти навчання лексики

Згідно позицій школи Г.В. Рогової, виділяються три компоненти змісту навчання: лінгвістичний, методологічний і психологічний. Необхідно помітити, що, говорячи про одиницю навчання лексики, ми не обов'язково маємо на увазі окреме слово [19, 34]. Під лексичною одиницею мається на увазі і слово, і стале словосполучення, і ідіома. Їх набір, котрий необхідний для вирішення мовних завдань, обумовлених контекстом діяльності даної вікової групи учнів,становитьлінгвістичний компонент змісту навчання лексиці на конкретному етапі навчання.

Нерідко починаючі вчителі попадають в неприємну ситуацію. Купивши хороший курс англійської мови, на якому написано «Еlementary Level», вони приносять його у свій 2 або 3 клас і розуміють, що працювати по цьому підручнику не можливо. У темі «Батьківщина» обговорюються проблеми заміжжя, розлучень, ролей чоловіка й жінки й т.д., у темі «Транспорт» – замовлення квитків у турагентстві, способи доставки вантажів і т.д. Тут ще раз хотілося б підкреслити, що добір лексики визначається не тільки рівнем володіння іноземною мовою, але й віковими особливостями тих, кого навчають, і тими мовними ситуаціями, які визначають їхнє спілкування по тій або іншій досліджуваній темі на будь-якій мові. Безумовно, потрібно робити виправлення й на особливості міжкультурного плану. І все-таки діти залишаються дітьми, у підлітків і дорослих свої проблеми й теми для обговорення, і це досить універсально для нашого світу, який усе більше й більше інтернаціоналізується [24, 21–22].

Методологічний компонент змісту навчання лексиці включає необхідні роз'яснення пам'ятки й інструкції з використання друкованих словників, форм ведення індивідуальних словників і карток з новою лексикою, про способи реорганізації й систематизації вивченої лексики. Це ті знання й уміння, які дозволять учню працювати над лексикою самостійно й незалежно від зовнішніх умов.

Практично всі вчителі наполягають на веденні учнями словників. В англійській мові є два слова, які відповідають українському слову «словник», – «dictionary» й «vocabulary. Учні записують тільки, виучені, відомі їм слова, а значить становлять власні «вокабуляри», а не словники в справжньому змісті слова. У деяких школах, викладачі вимагають ведення учнівських «вокабулярів» за абеткою. Але, як працювати з таким словником учневі, вчитель не подумав.

Найчастіше вчитель не має часу заглянути в ці словнички, і там процвітають найрізноманітніші помилки, починаючи з помилок правопису і кінчаючи невірним перекладом. Про особливості вживання лексики в більшості таких словників мова взагалі не йде.

Досвід показує, що 99% учнівських словників містять стовпчики: іноземне слово, транскрипція й український переклад. Середня, як правило, пустує. Грамотніше було б сьогодні замінити колонкові транскрипції, на стовпчик із синонімами, антонімами, словосполученнями й реченнями з вивченими словами. Чому? По-перше, тому що транскрипцію треба вміти читати, а писати її учням просто необов'язково. Якщо, попрацювавши з новим словом протягом ряду уроків, ваш учень не зможе правильно його озвучити, то це дає вчителю інформацію до міркування. По-друге, саме вживання слів (тобто управління, облік коннотативних значень і типових коллокацій) має як найбільший інтерес, так і найбільшу складність для учнів [21, 36].

Потрібно згадати, як ведуть словники самі вчителі, і подумати, як це робити найбільше ефективно. Адже те, що добре й корисно для вчителів у вивченні іноземної мови, добре й для їх учнів. У Європі сьогодні спостерігається цікава тенденція. Багато вчителів іноземної мови раз у п'ять років починають вивчати нову іноземну мову. Це робиться головним чином для того, щоб поставити себе на місце учня побачити всі ті складності, з якими він зіштовхується. Часто ми пропонуємо такі завдання й форми діяльності, з якими й самим було б важко впоратися. А якщо запропонувати подібне ж завдання незнайомою мовою? Яка буде ваша реакція?

Повертаючись до форми ведення словників, хотілося б відзначити ще один важливий момент. Якщо слова в індивідуальних словничках лежать без руху, якщо учні до них не повертаються протягом певного часу, то вони, образно говорячи, покриваються пилом, а то й просто заростають мохами.

Їх треба періодично «провітрювати», тобто проводити їхнє перегрупування й реорганізацію. Цьому повинен навчити вчитель, це частина його професійного завдання. Він повинен вкласти ці навички самостійної роботи в руки учнів. Як це зробити?

Можна, взяти будь-який вивчений іменник і позмагатися, хто підбере найбільшу кількість прикметників і дієслів, пов'язаних з ним за змістом. Те ж саме завдання, але вже із прикметником або дієсловом повністю міняє підбір слів.

Можна придумувати асоціативні схеми на різні теми або ситуації й підбирати до них слова, можна малювати картинки (кімнату з меблями, людину в конкретній ситуації) і підписувати словами всі деталі, які ви можете виділити, назвати й т.д.

Психологічний компонент змісту навчання лексиці пов'язаний із проблемою лексичних навичок й умінь. Професором Р.К. Міньяр-Белоручев визначає сутність лексичної навички як:

• здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовного завдання;

• включати його в мовний ланцюг [1, 33].

Для цього потрібно згадати, що слова існують у нашій пам'яті не ізольовано, а включені в складну систему лексико-семантичних відносин, яка інтегрує два типи структурних відносин на рівні лексичної одиниці – догматичні й синтагматичні.

Синтагматичні зв'язки – це рівень лінійного розгортання, рівень синтагми, з'єднання слів у словосполученні й речення. Синтагматичні асоціації характерні для молодших школярів, які зв'язують слово «склянка» зі словом «молоко», а прикметник «гарний» зі словом «хлопчик». З 9–10 років переважним стає категоріальне мислення, а отже, і парадигматичні зв'язки, коли «гарний» починає асоціюватися з «поганим», а «склянка» з «кухлем» і т.д.

Парадигматичні зв'язки безпосередньо пов'язані з різними рівнями граматичних, фонетичних й інших парадигм (наприклад, парадигма утворення множини іменників, читання голосних у різних типах складів і т.д.). Вони являють собою якийсь вертикальний зріз.

Парадигматичні, або вертикальні, зв'язки слів включають не тільки формальний рівень лексико-граматичних парадигм (тобто на рівні різних форм слова), але й семантичні поля й мікросистеми, куди входять синоніми, антоніми, інші слова близькі за контекстом.

Для формування лексичної навички встановлення міцних парадигматичних зв'язків слів є абсолютно необхідним, оскільки як довели психофізіологічні дослідження, саме ці зв'язки забезпечують міцність запам'ятовування, а виходить, і миттєвий виклик слова з довгострокової пам'яті. Без цієї навички з'єднання слів один з одним на рівні синтагматичних зв'язків може виявитися марним, тому що нема чого буде з'єднувати. Притому, що в лінгвістиці формуванню й встановленню синтагматичних і парадигматичних зв'язків між словами приділяється рівна увага, у практиці викладання іноземних мов, у навчальних посібниках останні явно дискримінуються. Звідси ми спостерігаємо тенденцію до швидкого забування вивченої лексики до скорочення активного словника [7, 112].

# 1.2 Лексична навичка як об'єкт навчання

Щоб формувати лексичні навички, потрібно, як мінімум знати, що це таке, на основі яких механізмів вони функціонують. Що необхідно для використання якоїсь лексичної одиниці?

По-перше, згадати її, викликати в пам'яті відповідно завданню, задуму, який відбувається, звичайно ж, підсвідомо. По-друге, миттєво сполучати дану лексичну одиницю з попередньою або/і наступною, причому сполучення це повинне бути не просто правильним лінгвістично, але й адекватним мовному завданню в даній ситуації.

Наявність операції виклику й операції сполучення вперше замічене М.І. Жинкіним [11, 271]. Зазначені операції супроводжуються роботою механізму ситуативного спостереження; якщо автоматично викликане слово не пасує ситуації, то включається вже свідомий вибір лексичної одиниці або свідомий підбір сполучень.

Однак знання відзначених операцій, недостатньо для організації роботи з формування лексичних навичок. А.Р. Лурія писав, що слово – це цілий вузол, що має множинну систему зв'язків як звукового й морфологічного характеру, так і наочно ситуативного, категоріального [11, 273].

Наукові дані дозволяють виділити в лексичній навичці наступні компоненти.

1. Слухові й мовні сліди від самого слова в їхній співвіднесеності: завдяки останній, здійснюється слуховий контроль за «формальною» правильністю слова.

2. Співвіднесеність слухових і мовнорухливих слідів слова із зоровим образом предмета (прямо або опосередковано), з уявленнями, які можуть бути одиничними (знайомий людина, відома нам кімната) і загальними (людина взагалі, кімната взагалі).

3. Асоціативні зв'язки слова з рядом інших слів, що фізіологічно пояснюється категорійною поведінкою слова, настроєністю слухових і мовнорухливих слідів одного слова на сліди інших. У мовному продукті це виражається в стійких і вільних словосполученнях.

4. Зв'язки слова, які становлять його значеннєву будова. Цих зв'язків у кожного слова багато, тому що вони відбивають: функцію предмета, який позначений даним словом, властивості предмета, зв'язки його з іншими, предметами й т. п. О.О. Леонтьєв писав, що зміст є аналог значення в конкретній діяльності. Звідси правомірно зробити припущення, що кожен зі зв'язків значеннєвої будови слова здобувається тільки в процесі мовної діяльності, а отже, маркірований тими умовами, у яких ця діяльність протікала.

5. Співвіднесеність слова із ситуацією як системою взаємин співрозмовників. Е. І. Соловова експериментально встановила, що рівень активності слова залежить як від багатства зв'язків, так і від здатності до збудження тієї сторони зв'язку, яка обумовлена даною ситуацією, і при відсутності належної «ситуативної загостреності» виклик слова не відбудеться [24, 38].

Важливо підкреслити, що ситуативність слова заснована не на якихось відособлених зв'язках, відмінних від тих, які забезпечують формальну семантичну правильність слова. Інакше кажучи, форма, значення й призначення слова представлені на психофізіологічному рівні як єдина поліфункціональна система (Н.П. Бехтєрєва). У зазначеній тріаді провідною ланкою є призначення слова, тому що слово несе основне комунікативне навантаження, і тому в говорінні воно виражає відношення мовця, його емоційний стан, воно завжди використовується для вирішення якогось мовного завдання. Отже, можна сказати, що форма слова і його значення маркіровані призначенням (функцією) [24, 39–40].

А тепер можна дати визначення: лексична навичка – це синтезована дія на вибір лексичної одиниці адекватно задуму і її правильному сполученню з іншими. Ця дія і є однією з умов виконання мовної діяльності. Якщо навичка має всім необхідні якості (якщо сформовані всі механізми, на яких вона заснована), то вона здатна включатися в мовну діяльність й тому служить умовою для її успішного здійснення. Таким чином, всі лексичні навички (поряд з іншими) – умови функціонування говоріння; немає навичок належного вміння – немає й мовного вміння.

# 1.3 Традиційна стратегія навчання лексиці англійської мови

Більша частина лексики на початковому етапі засвоюється учнями з двох сторін: для розуміння при читанні й на слух і для використання у власних усних і письмових висловленнях. Однак, є певний шар лексики, який призначений тільки для рецептивного засвоєння: деякі розгорнуті вираження класного змісту, окремі слова й вираження, які зустрічаються в текстах для аудіювання й римування. До завершення початкового курсу учні засвоюють близько 600 словникових одиниць для говоріння й 700 для розуміння на слух.

За законами пам'яті людині властиво забувати приблизно 50% отриманої інформації після її першого пред'явлення, а в цілому забування сильніше в перші дні після повідомлення нового, потім крива забування падає. З огляду на ці дані психології, учитель повинен побудувати перший етап роботи над новим словом так, щоб використати по можливості більшу кількість вправ у момент першого пред'явлення лексичного матеріалу, щоб забезпечити максимальну кількість повторень нового слова, можливість багаторазового прослуховування й відтворення його учнями в мові.

Досвід роботи переконує у тому, що якщо слабкий і навіть середній учень не проговорив нову лексичну одиницю кілька разів протягом одного уроку, не прослухає її відтворення вчителями і товаришами, немає впевненості в тому, що вона не «піде» з його пам'яті відразу ж після закінчення занять. Такий підхід вимагає від учителя граничної уваги до вибору вправ, призначених для первинного відпрацьовування лексики, і організації роботи з нею. Тому ознайомлення учнів з новими словами (презентація й семантизація) і їхнє первинне закріплення є дуже напруженою роботою

Традиційна стратегія припускає дві основні стадії роботи: семантизація лексичних одиниць й автоматизації лексичних одиниць.

Семантизація розглядається як процес розкриття значення іншомовних слів й їхнє запам'ятовування, а автоматизація – як процес використання слів у говорінні з метою оволодіння ними. Що ж відбувається в дійсності?

По-перше, використовуючи семантизацію, вчителі часто діють не відповідно до закономірностей функціонування говоріння, а всупереч них. Справді: для говоріння характерна асоціація «думка – слово» (спочатку виникає думка, потім її словесне вираження) або, коли людина не володіє іноземною мовою – «значення (рідною мовою) – слово (іноземною мовою)» [16, 115].

Ми ж даємо спочатку іншомовне слово, а потім розкриваємо його значення, тобто, затверджуємо асоціацію «слово – значення». Такий процес властивий не говорінню, а аудіюванню, читанню (рецептивним видам діяльності).

По-друге, нові лексичні одиниці як би нав'язують учням. Останні приходять на урок іноземної мови після інших уроків, і мозок їх працює в іншому, не відповідному сприйняттю слів, режимі. Пропоновані слова ані в значеннєвому, ані в емоційному плані для них не значимі, тому що зараз, у цей момент не потрібні. Тому лексичні одиниці сприймаються як незначущі.

По-третє, учні при цьому пасивні. Вони, зазвичай, запам'ятовують, але запам'ятовування тут самоціль, тому що воно є довільним. В основі цього лежить помилкова стратегія: спочатку запам'ятай, потім використай. 3aготовка слів взапас (як білка заготовлює горіхи) не тільки неефективна але й не викликає інтересу учнів.

По-четверте, семантизація 10–15 слів віднімає близько 20 перших хвилин уроку. Це час (до того ж кращий в уроці, тому що мозок ще не стомлений), помножений на кількість уроків, де присутня семантизація, становить у цілому чи не десяту частину всього в часу.

По-п'яте, семантизація – це лише повідомлення значень, головним же в слововживанні є не саме значення слова, а його зв'язки. Знання значення є тільки знання слова, володіння словом вимагає засвоєння його призначення, його функції [16, 123].

Можуть заперечити: адже семантизація є попередньою стадією, за нею, повинна йти автоматизація, у процесі якої й засвоюється призначення слова, його функція, ситуативна віднесеність. Але в тому то і лихо, що стратегія «спочатку поза ситуацією, потім у ситуації» або «, спочатку форма й значення, потім функція, призначення» неефективна, тому що вимагає надзвичайно багато часу. Це цілком зрозуміло, тому що співвіднесеність будь-якої сторони навички із ситуацією саме тому й діюча в говорінні, що здобувається вона разом зі словом, тобто коли слово засвоюється як функціональна одиниця.

Ситуативна віднесеність не надається слову, а засвоюється з ним, точніше, слово (його форма й значення) засвоюється завдяки ситуативній віднесеності, необхідності слова для висловлення своїх думок і почуттів. Це відбувається тому, що зв'язки, які утворюються при запам'ятовуванні форми й значення без їхнього призначення, тобто в умовах не, неадекватних функціонуванню слова, якісно неоднорідні тим зв'язкам слова, які мають місце в говорінні. Звідси й відсутність переносу навичок.

Чи можна організувати процес засвоєння лексичних одиниць так, щоб позбутися зазначених недоліків і дотримати необхідні умови? Так, і далі ми опишемо стратегію такого засвоєння

# 1.4 Оптимальні способи ознайомлення з новим словом

Називаючи шість найпоширеніших способів семантизації, слід зазначити, що їхній вибір залежить від особливостей самого слова, характерних рис групи учнів, а також від лінгвістичної й професійної компетенції вчителі.

# 1.4.1 Використання наочності

У молодших класах, коли тільки починається нагромадження активного словника й учні ще слабо володіють усним мовленням, читанням, вимовою, графікою англійської мови, ознайомлення зі словами в процесі бесіди й слухання зв'язної мови дається важко; слова можливо повідомляти лише в окремих фразах, і тільки після їхнього відпрацьовування як лексичних одиниць, які наповнюють моделі, стає можливим використати їх у зв'язній мові, у читанні текстів.

На цьому етапі переважають прийоми розкриття слів, у яких основна роль належить вчителю; учитель повинен викликати у свідомості учня потрібне поняття – для цього він може використати наочність. За останні роки знову стає актуальною проблема наочності при навчанні іноземним мовам. Це пояснює багатьма причинами.

Істотно розширилася область наочності й ускладнився її інвентар. Колись наочність у навчанні іноземним мовам носила майже винятково предметний характер, наприклад, вводячи нове слово, показували позначуваний ним предмет або його зображення. Умови застосування наочності в навчанні суперечливі. Основне завдання наочності – базувати розвиток мислення учнів на чуттєво-наочних враженнях, зв'язати школу з життям. І в той же час навчання відбувається не в реальному житті, а в школі.

Принцип наочності розглядається не як допоміжний, а як один з основних принципів у навчанні іноземної мови, тому що наочність так само не відділена від навчання іноземної мови, як мова не відділена від реальності.

Вводячи слова іноземної мови, не можна внести в школу всі ті предмети, які називаються цими словами [24, 46].

Область застосування наочності при навчанні іноземної мови ніким ще точно не визначена. Практика показує, що наочність використається як при комплексному, так і при аспектному навчанні іноземної мови, увесь час, розширюючись і заглиблюючись. Особливо інтенсивно й продуктивно наочність застосовується при навчанні лексиці іноземної мови. Вона дуже бажана, дає гарні результати.

Тим часом, як показують масові дослідження, деякі вчителі не мають ясного уявлення про те, коли і як треба використати наочність, у яких випадках застосування наочних приладдя необхідно й корисно, а в яких непотрібно й навіть шкідливо.

Кожен учитель не раз чув наполегливі поради, а часом і вимоги більш широко опиратися у навчанні на наочність, більше використовувати на уроках наочні приладдя, застосовувати наочні засоби навчання. І кожен учитель витрачає багато сил і часу на підбір і виготовлення наочних приладдя. Для посилення наочності вчителі намагаються використати технічні засоби навчання: магнітофони, відеомагнітофони, телевізори й інші апарати й прилади.

У той же час вчителі іноді чують і застережливі голоси: не можна захоплюватися наочністю, треба бути обачним у застосуванні наочних приладдя. Так, у підручнику по педагогіці можна прочитати наступне: «Визнаючи найцінніші достоїнства наочності, учитель повинен мати на увазі, що це – найгостріша зброя, яка при неуважному й недотепному використанні може повести учнів від рішення головного завдання, підмінити мету яскравим засобом, може стати перешкодою на шляху до глибокого оволодіння знаннями, до пізнання істотних зв'язків і закономірностей».

А радянський психолог О.М. Леонтьєв прямо попереджав, що в деяких випадках наочність взагалі марна, іноді навіть шкідлива для навчання. Варто бути гранично уважним й обережним. Наприклад, при вивченні теми **Clothes** [24, 48].

Звичайно, легко виявити предмети одягу на учнях у класі, але не слід вказувати на них, тому що дитина може відчути себе дискомфортно. Другим виключенням є лексика типу man, woman, boy, girl. Досить безглуздо вказувати на учнів і говорити «He is a boy, she is a girl». Через ті ж причини вчителю легше зазвичай використати картинки для введення лексики parts of the body, у цьому випадку оптимально застосувати схему-ілюстрацію такого виду [23, 52].

На кожну конкретну частину тіла вказує стрілка, всі стрілки пронумеровані. Відзначте: на них немає ніяких англійських слів, але це тільки поки. Навчання новій лексиці будується в такий спосіб: вчитель малює дану схему великого формату на дошці, учні роблять те ж саме у зошиті. Тепер, вони готові до сприйняття того, що стрілка №1 указує на голову. Учитель вимовляє слово (head), надписує його над стрілкою. Після того як названа кожна частина тіла, учні переписують англійські варіанти слів у свої зошити.

Використання наочності от уже багать років є однією з основних проблем дидактики. Принцип наочності як основний принцип дидактики був введений Я.А. Коменським. Він висунув «золоте правило дидактики»: «…Все, що можна, представляти для сприйняття почуттями, а саме: те, що можна побачити – для сприйняття зором, те, що можна почути – слухом, запахом – нюхом, почути смак – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо якісь предмети відразу можна сприйняти декількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями» [10, 95].

Останнім часом розуміння ролі наочності в навчальному процесі значно змінилося. Значення наочності в навчальному процесі стало розглядатися в тісному зв'язку з методичними завданнями, які ставляться перед тим або іншим засобом наочності, з необхідністю й доцільністю застосування саме даного засобу наочності на даному конкретному етапі навчального процесу. Виходячи з такої постановки проблеми, постає завдання знайти конкретне застосування наочності, тобто знайти такий метод внесення її в педагогічний процес, що забезпечив би не формальне застосування наочності, а реальне її використання.

Наочність збільшує ефективність навчання, допомагає учневі засвоювати мову більш осмислено й з більшим інтересом. Значення наочності бачать зараз у тому, що вона мобілізує психічну активність учнів, викликає інтерес до занять іноземною мовою, розширює обсяг засвоюваного матеріалу, знижує стомлення, тренує творчу уяву, мобілізує волю, полегшує весь процес навчання.

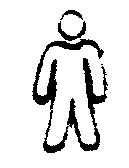
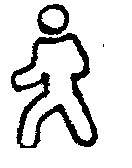
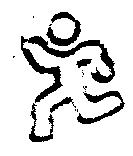
Особливо інтенсивно й продуктивно наочність застосовується при навчанні лексиці іноземної мови. У практиці навчання лексиці має місце комбінування різних видів наочності. Як відомо, наочність буває різна. Уже Ян Амос Коменський розрізняв наочність предметну й образну [10, 97].

Можна використати предметну наочність, тобто ті предмети, які перебувають в класі або можуть бути у вчителя й учнів. Можна залучити образотворчу наочність і наочність дією, звукову й контекстуальну. Критеріями для вибору певного виду наочності є: доступність, простота й доцільність. Чи треба неодмінно купувати іграшкові меблі, малювати мудрі картинки з ручками й пеналами, стелею й підлогою, якщо можна показати якщо не пальцем, то простим рухом руки. Часто замість того, щоб зобразити дієслово дією, учитель намагається знайти малювати картину, де, як правило, різні персонажі виконують різні дії. Це не завжди ефективно, тому що зображені дії можна назвати різними словами, що приведе до плутанини.

При використанні образотворчої наочності, або, простіше, картинок, треба бути впевненим в однозначності трактування. Так, якщо ви хочете ввести слово «дерево» за допомогою картинки, то це не може бути береза або дуб, ялинка або клен. Дерево на картинці повинне бути збірним образом, без індивідуальних ознак того або іншого виду точно так само як картинка з папугою або горобцем не може бути використана для семантизації слова «птах». Використовуючи образотворчу наочність, вчитель повинен переконатися в тому, що пропонована картинка добре видна всім учням, що вона естетично виконана; інакше кажучи, медичною мовою, вона не стільки лікує, скільки калічить. Тому сьогодні на уроках багато вчителів переходять на використання відеонаочності, де сполучаються дія й звук, наочність предметна й ситуативна, де за допомогою стопкадру можна наочно виділити той момент, предмет, вираження почуття й т.д., які необхідно семантизутами.

Для оптимізації навчання лексиці може використовуватися символічне зображення слів і навіть словосполучень, що сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню матеріалу. Є.І. Пасов робить висновок про те, що повинна спостерігатися якась пропорція між роботою пам'яті й мислення в молодшого школяра [18, 53–54]. Якщо використовуються різні прийоми запам'ятовування лексичного матеріалу – довільні й мимовільні, механічні й логічні, безпосередні й опосередковані (символи, знаки, жести, опорні сигнали й т.д.) розвиваються інтелектуальні функції аналізу й синтезу, формуються мовні узагальнення, виділяються мовні абстракції у вигляді знаків, схем, правил, тобто вдосконалюється мислення дитини. У першу чергу виявляється показник розвитку наочно-образного мислення, що найбільше інтенсивно розвивається в цьому віці.

З метою планування висловлення для вираження комунікативного наміру мовця використовуються персоніфіковані й художні символи. Приклади персоніфікованих символів:



Часто на заняттях для кращого запам'ятовування й виникнення стійких асоціацій використовується так зване кодування й диференціація лексики за семантичною ознакою. Так все зимове, холодне можна позначити сніжинкою, а вся літнє, жарке – сонцем (художні символи) [23, 59].



snow

sun

summer

winter

hot

cold

warm

cool

December

June

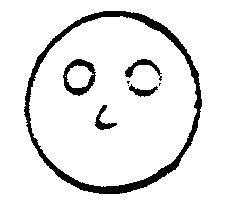
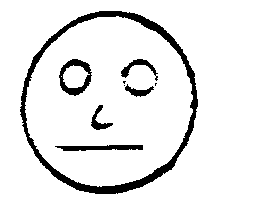
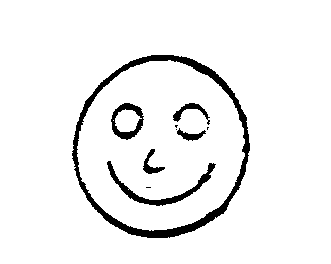
January

July

February

August

Для оптимізації запам'ятовування етикетних фраз доцільно використати персоніфіковані символи, тому що вони мають особистісне фарбування емоціями мовця:



Використання наочності в цьому випадку не виключає, а припускає активну розумову діяльність учнів, у складі якої лежить єдність аналітичної й синтетичної форм мислення. Подібного роду символічна наочність допомагає дитині досить швидко згадати заучені фрази й невеликі речення й грамотно використати їх у мові [23, 62].

# 1.4.2 Семантизація за допомогою синонімів/антонімів

Знаючи слово «beautiful» («гарний»), учні можуть легко догадатися про значення слова «ugly» («потворний, негарний»), якщо їм зрозуміло, що таке антонім. Правда, тут є одна складність. У мові рідко зустрічаються повні синоніми. Як правило, кожний із синонімів має певний відтінок значення, а виходить, свою коннотацію й вживання. Часто це пов'язане з історією мови, джерелами запозичення слів. Саме тут нам відкривається прекрасна можливість для формування як соціолінгвістичної, так і соціокультурної компетенції учнів, залучення їх у серйозну й захоплюючу роботу з досліджуваною мовою у країні лінгвістики.

Хотілося б привести приклад одного з уроків, після якого вчитель із жалем сказав, що весь план уроку зійшов нанівець, але при цьому він сам і всі його учні пішли з уроку натхненними на аналіз мовних явищ й їхніх зв'язків з історією країни, як рідної, так і досліджуваної мови. Усе почалося з простого слова «особняк», яке в англійській мові має французький корінь («mansion»). Учитель пояснив, що синонімом даному слову може бути слово «будинок» («house»), але при цьому необхідно додати – «великий і багатий будинок». Учні заперечили й висловили невдоволення тому, що в мові так багато «зайвих» слів. І отут учитель доступно пояснив історію цього слова. Нагадавши про норманське завоювання Англії, про те, що французька мова була пануючою мовою правлячих класів протягом декількох сторіч, він показав, як взаємодіяли дві мови. Іноді французьке запозичення повністю витісняло англійське слово, саме тому близько 70% словникового запасу в англійській мові має французьку основу. При цьому з 70% наявних у словниках французьких запозичень лише 20% активно використаються в мові, а інші високою частотністю не володіють. А іноді все було навпаки, але часто обидва слова вживались у мові, зберігаючи свій відтінок значення. Так, англійське слово «house» («будинок») має багато значень і дуже високу частотність вживання, у той час як французьке «mansion» використається в дуже вузькому значенні [26, 118].

Тут вчитель попросив учнів пояснити, чому так відбулося. Відповіді були однозначними – багаті нормани жили в великих і розкішних будинках, звідси й сучасний зміст. Зайнявшись лінгвістичними вишукуваннями, учні попросили привести ще кілька прикладів подібних запозичень. Згадали прислів'я «Saxons breed it – Normans eat it», вчитель привів приклади з назвами тварин і м'яса цих тварин. Назва самої тварини має англо-саксонський корінь, а назва м'яса цієї тварини – французький: pig – pork, sheep – mutton і т.д. Бесіда завершилася висновком про те, що в будь-якій сучасній мові можна знайти численні запозичення з інших мов, але контекст їхнього вживання в різних культурах може бути різним.

Спосіб ознайомлення з новою лексикою за допомогою синонімів й антонімів тісно пов'язаний з використанням відомих учням способів словотвору [26, 121].

# 1.4.3 Семантизація з використанням відомих способів словотвору

Цей спосіб семантизації дозволяє ввести слово в певну парадигму, що сприяє встановленню більш міцних парадигматичних зв'язків даного слова, а так само повторенню вже вивчених слів, які входять у цю категорію. Тут маються на увазі:

1) суфіксально-префіксальний спосіб словотвору,

2) словоскладання,

3) конверсія.

Кожний із цих способів має й ряд потенційних складностей для учнів (особливо на початковому етапі навчання) які вчитель, може передбачати й зняти ще до появи помилок.

# 1.4.4 Простий переклад

Можна просто перевести слово, що також цілком виправдано, якщо надалі передбачається активне тренування даного слова в різних контекстах або дане слово не представляє великого інтересу з погляду перерахованих способів семантизації, якщо за допомогою перекладу ми найбільш точно передаємо значення даного слова. Переклад нечасто використається на молодшому етапі навчання в школі. Іноді потрібен не просто переклад, а переведення-тлумачення. Це особливо необхідно при семантизації безеквівалентної лексики, а також лексики з певним фоновим значенням.

Можна не переводити слово самому, а **попросити** одного або всіх учнів **знайти слово в словнику/різних словниках**, включаючи одно- і двомовні словники, словники синонімів і т.д., організувавши конкурс на швидкість і правильність перекладу. Такий спосіб особливо гарно застосовується в класі, де учні не знайомі з різними типами словників, ще погано орієнтуються в системі їхньої побудови, не вміють працювати з алфавітом, не розуміють, що те саме слово може мати кілька значень переклад залежить від контексту. За допомогою цього способу ми можемо вирішити кілька найважливіших завдань навчання іноземній мові, а головне, при його постійному й спрямованому використанні ми зможемо сформувати навичку самостійної роботи, зробити наших учнів згодом незалежними користувачам змістити акцент із «учити» на «учитися». Але варто бути гранично обережним, контролювати процес. Так одна дитина довго озвучувала англійське слово «огірок» як [ку'кумбер]. Саме так вона прочитала його самостійно й довго не хотіла розставатися з отриманим з такою працею знанням [26, 128].

Але у свій час ще П. Хекболдт говорив про те, що роль вибору способу семантизації методистами сильно перебільшена. Набагато важливіше те, як це слово буде спрацьовуватися й у які контексти нам вдасться його включити. Саме від характеру тренування залежить сила запам'ятовування слова.

Наприклад, прислів'я й приказки – це благодатний матеріал, використовуваний у навчанні. Важко відшукати курс англійської мови, який би обходився без їхньої допомоги. Відомо, що ще в десятому сторіччі прислів'я використовувалися в Англії як один із засобів навчання латині.

Прислів'я й приказки, як єдине ціле, охоплюють велику частину людського досвіду. Завдяки узагальненому характеру прислів'їв і приказок, їх можна використати у всіх класах, навчаючи мистецтву іносказання, саме ілюструвати свою думку й узагальнювати її в короткій формі [12, 22].

Використання прислів'їв і приказок у практиці викладача англійської мови, безсумнівно, буде сприяти кращому оволодінню цим предметом, розширюючи знання про мову, лексичний запас й особливості його функціонування. З іншої сторони їхнє вивчення являє собою додаткове джерело країнознавчих знань.

Лексико-граматична насиченість прислів'їв і приказок дозволяє використати їх не тільки при поясненні й активізації багатьох граматичних явищ, але й для збагачення лексичного запасу. Прислів'я й приказки можуть вживатися у вправах на розвиток мови, у яких вони використовуються як стимул. Одне й те ж прислів'я або приказку можна інтерпретувати по-різному. Тому, на основі даного прислів'я або приказки учні вчаться виражати свої власні думки, почуття, переживання, тобто демонструють різні способи їхнього розміщення в мові. Тому, використання прислів'їв і приказок на уроках іноземної мови розвиває творчу ініціативу учнів через підготовлену й непідготовлену мову [12, 23].

Знання англійських прислів'їв і приказок збагачує словниковий запас учнів, допомагає їм засвоїти образний лад мови, розвиває пам'ять, прилучає до народної мудрості. У деяких образних реченнях, які містять закінчену думку, зазвичай легше запам'ятовуються нові слова.

Наприклад, можна полегшити роботу із запам'ятовування цифр, що зазвичай викликає труднощі в учнів, викликавши на допомогу прислів'я й приказки, які включають у себе цифри:

A bird in the hand is worth two in the bush.

Two is company, three is none.

If two man ride on a horse, one must ride behind.

Rain before seven, fine before eleven.

A cat has nine lives.

Custom is a second nature.

Two heads are better than one.

Завчання прислів'їв і приказок не тільки розвиває пам'ять учня, але й дозволяє навчитися адекватно відбирати лексичні одиниці й розвиває емоційну виразність мови

Однак найскладнішим для вчителя й найважливішим для практичного оволодіння мовою можна назвати такий спосіб семантизації, як **розвиток мовного здогаду через контекст.**

Прийоми тут можуть бути самими різними від дефініції іноземною мовою до складання невеликих образних і зрозумілих ситуацій з використанням нових слів. Але, як і при використанні наочності, тут, також важливо, щоб контекст вживання слова був «прозорим», тобто однозначним, зрозумілим або легко виведеним. Якщо цього досягти з даними словами не можливо, то треба або відмовитися від цього способу семантизації або спробувати з'єднати його з іншими з перерахованими вище способами.

# 1.5 Формування лексичних навичок і стійкого інтересу до іноземної мови в молодших школярів через використання ігор й ігрових моментів на уроці англійської мови

Що таке гра? Спочатку спробуємо відповісти на це запитання вустами самих учнів. На думку молодших підлітків, гра – це: «радість, відпочинок, інтерес», «…це цікаве й веселе заняття». Протягом усього підліткового періоду гра сприймається й усвідомлюється школярами, як цікаве, яскраве, необхідне для їхнього повнокровного життя заняття.

О.С. Макаренко писав: «У дитячому віці гра – це норма, і дитина повинна завжди грати, навіть коли робить серйозну справу… У дитини є пристрасть до гри й потреба її задовольняти. Треба не тільки дати їй час пограти, але треба просочити грою все її життя» [22, 52].

Про навчальні можливості ігор відомо вже давно. Використовуючи ігри, як засіб навчання в навчальному процесі, багато педагогів відзначали, що вони містять великі потенційні можливості. І це зрозуміло. У грі проявляються особливо повно й часом зненацька здатності людини, і особливо дитини.

Гра – особливо організоване заняття, що вимагає напруги емоційних і розумових сил. Гра завжди припускає ухвалення рішення – як слід себе повести, що сказати, як виграти? Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність граючих. А якщо дитина буде при цьому говорити іноземною мовою? Чи не таяться тут багаті навчальні можливості? Діти, однак, над цим не замислюються. Для них гра, насамперед, захоплююче заняття. Тому вона й залучає вчителів, у тому числі й учителів іноземної мови. У грі всі рівні. Вона посильна навіть слабким учням. Більше того, слабкий по мовній підготовці учень може стати першим у грі: спритність і кмітливість тут виявляються часом більш важливими, ніж знання предмета. Почуття рівності, атмосфера захопленості й радості, відчуття посильності завдань – все це дає можливість учням перебороти незручність, яка заважає вільно вживати в розмові слова чужої мови, і благотворно позначається на результатах навчання. Непомітно засвоюється мовний матеріал, а разом із цим виникає почуття задоволення – «виявляється, я вже можу говорити нарівні з усіма» [22, 52].

На думку М.Ф. Строніна, гра на уроці англійської мови – це ситуативно-варіативна вправа, де створюється можливість для багаторазового повторення мовного зразка в умовах максимально наближених до реального мовного спілкування із властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного впливу. Тобто, у ході гри в учнів формуються вимовні, лексичні, граматичні навички, учні здобувають досвід мовного спілкування [25, 98].

Ігри сприяють виконанню важливих методичних завдань:

* створенню психологічної готовності дітей до мовного спілкування;
* забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу;
* тренуванню учнів у виборі потрібного мовного варіанта, що є підготовкою до ситуативної спонтанності мови взагалі.

Тому гра повинна не тільки займати важливе місце на уроці англійської мови, але й бути його стрижнем. Треба прагнути до того, щоб ігровий елемент був присутній на всіх етапах уроку англійської мови й створював загальну ігрову атмосферу. Наприклад, якщо на уроці потрібно відробити вживання майбутнього часу, то урок можна почати так: «Відгадайте, що ми будемо робити на уроці?» Відповіді учнів: «Ми будемо читати, ми будемо писати. Ви нам прочитаєте нову розповідь». Тобто на уроці з'ясовується план роботи й тренується майбутній час. Приводи для таких ігрових моментів можна й потрібно знаходити на всіх етапах уроку.

Тоді гра, у її закінченому виді буде органічно пов'язаною з уроком. І учні можуть і не помітити, що вони грають, їм просто буде цікаво. Але справа не в кількості використовуваних ігор на уроці. Почуття міри важливо дотримувати й тут. Мова йде, скоріше про загальну ігрову атмосферу, що дозволяє вчителеві захопити учнів, емоційно їх настроїти на сприйняття англійської мови.

Головне завдання вчителя – домогтися того, щоб не пропадав у дітей інтерес до предмета, щоб запропонований учневі матеріал був доступний по труднощам. Велику допомогу в цьому питанні роблять гри. Їхнє використання дає гарні результати, підвищує інтерес учнів до уроку, дозволяє сконцентрувати їхню увагу на головному – сформувати в них вимовні, лексичні, граматичні навички й уміння в процесі природної ситуації спілкування під час гри.

Ігри використаються у всіх класах, але характер матеріалу й завдання міняються від класу до класу.

Гра є важливим елементом уроку англійської мови в 1 – 4 класах. Гра для молодшого школяра є засобом пізнання дійсності. Виходячи з особливостей психологічного розвитку молодшого школяра (переваги емоційної сфери над інтелектуальною, перевага мимовільного запам'ятовування) не можна не оцінювати потенційних можливостей гри.

На уроці ми маємо справу з особливим видом ігор – навчальними іграми. Вони відрізняються від розважальних тим, що мають другий план або вузько методичну мету. Для учнів навчальна гра залишається розвагою, тренування відсувається на другий план. Для вчителя ж будь-яка навчальна гра – це насамперед вправи. Учитель завжди чітко й точно уявляє собі, яку навчальну мету переслідує та або інша гра. Однак, йому в жодному разі не слід показувати учням, що його більше цікавить другий план. Він повинен сміятися й радуватися разом з учнями, підкреслюючи тим самим, що його хвилює ігровий зміст вправи, а не навчальний. Якщо вчитель розкриє учням другий план, то гра перетвориться у звичайну вправу. У процесі гри формування вимовних, лексичних і граматичних навичок відбувається в захоплюючій для дітей формі. Ігри розвивають спостережливість у школярів, пожвавлюють урок, підвищують інтерес до вивчення іноземної мови.

У відповідності зі шкільною системою навчання іноземній мові М.Ф. Стронін підрозділяє ігри на:

* підготовчі
* творчі [22, 98]

«Підготовчі» ігри містять у собі граматичні, лексичні, фонетичні й орфографічні ігри. Метою цих ігор є формування вимовних, лексичних і граматичних навичок і тренування вживання мовних явищ на підготовчому, предкомукативному етапі оволодіння іноземною мовою.

До «творчих» ігор відносяться аудитивні й мовні ігри. Їх ціль – подальший розвиток мовних навичок й умінь.

Зупинимося докладніше на «підготовчих» іграх.

**Лексичні ігри.**

Ці ігри слідом за граматичними іграми продовжують будувати фундамент мови, тому що оволодіння лексичним і граматичним матеріалом створює можливість для переходу до активної мови учнів. Дані ігри переслідують такі цілі:

* тренувати учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки;
* активізувати мовно-мисленнєву діяльність учнів;
* розвивати мовну реакцію учнів;
* познайомити учнів зі сполучуваністю слів.

Ряд ігор призначений для тренування учнів у вживанні окремих частин мови, одиниць, числівників, прикметників. Інші ігри відповідають певним темам. Наприклад, у грі «What can I do for you?» представлена тема «Покупки», «What colour is my shirt?» – тема «Одяг».

Приведемо приклади лексичних ігор.

1. «Don't say four».

Усі знають, як важко дорахувати до великого числа й не збитися. Але не дуже цікаво лічити просто підряд. Тому у випадку тренування числівників можна використати цю гру. Умови гри: учень рахує, але коли дійде до числа із цифрою «4», він повинен сказати замість нього слово «stop». Кожному видається по одній фішці. Хто зробить помилку губить свою фішку. Виграє той, хто збереже свою фішку.

2. «Дійди до вчителя».

У ході цієї гри відбувається тренування лексики по темі «Кольори». Учень відходить на 11 кроків від учителя, а потім, зробивши крок, називає одне слово по темі. Сказавши правильно всі слова, доходить до вчителя. Учитель може погладити по голові, потиснути руку й т.д. [20, 56].

# 2. План-конспект уроку з англійської мови з використанням методів навчання лексики

# Англійська мова в 2-му класі: «Подорож друзів у веселу школу»

**Завдання:**

1. Тренування вивчених мовних образів і лексики в мові учнів.
2. Повторення вивчених букв англійського алфавіту.
3. Робота з моделями побудови англійських речень.
4. Активізація числівників і лексики в мові учнів.
5. Відпрацьовування дієслова «can» у ситуаціях.
6. Розвиток навичок усного мовлення.

**Устаткування:** магнітофон, касети, букви алфавіту, картинки (Miss Chatter, Mister Rule, склад поїзд і вагони), іграшки, схеми речень.

## Хід уроку

### 1. Оргмомент

**Учитель:** Good morning children, I am very glad to see you.

### 2. Введення в тему уроку

**Учитель:** Dear children, I invite you to travel to a funny school. Are you ready? Let's start.

### 3. Фонетична зарядка

(на дошці, на форматі А4, намальована Miss Chatter)

**Учитель:** Look at the blackboard, please. Our kind and clever Miss Chatter is ready to work with you. Listen and repeat the sounds.

Miss Chatter

– прокинулася, потягнулася [u], [u:]

– зробила зарядку [d], [t]

[m], [n]

– прийняла душ [], []

– настрій покращився [], []

– подзвонила друзям і розповіла їм про свій настрій [], []

– усім сказала: Good morning, Good morning, Good morning to you…

1. Фонетичне відпрацьовування римування TCl



1. Обмін вітаннями Miss ChatterP1, P1Miss Chatter



### 4. Початок подорожі

(на дошці барвистий поїзд і кілька вагонів, на вагонах маркером зображені транскрипційні дужки)

**Учитель:** Our train is ready to take us to a funny school. The passengers are ready. Help them to enter the train.

«пасажири»B D F K L M N P S T V Z.  
(букви, потрапивши в «вагон» перетворюються у звуки)  
 B – [b]



D – [d]

F – [f]

K – [k] і т.д.

**Учитель:** Who wants to write the sounds? (P1 P2 P3…) (робота біля дошки)

(потім діти хором читають ці звуки)

**Учитель:** У назві яких тварин зустрічаються звуки? Якщо ви скажете вірно, одержите друга на урок.

**Діти:** a dog, a cat, a tiger, a pig, an elephant, a monkey, a crocodile, a lion.

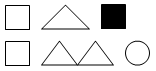
**Учитель:** (кожному учневі на парту іграшку, іграшок треба стільки, щоб кожна дитина одержала її)

### 5. Школа

**Учитель:** Our train brought us to a funny school. Your friends want to study there too.

Давайте ваших друзів «друзів» запишемо в цю школу, але для цього треба розповісти про «свого друга».

1. План розповіді
   * ім'я друга
   * вік друга
   * де живе друг
2. Вибір моделей для розповіді



**Учитель:** Друзям потрібні імена. Давайте їх згадаємо й виберемо потрібне ім'я (прослуховування запису). (TCl) (аудио касета, додаток до підручника)



**Учитель:** Introduce your friends to us. (учні описують іграшку)

**Учитель:** Very good, thank you. Now tell us your friends’ telephone numbers. Use 3 numerals. Go to the blackboard and «Write» the telephone number please. ClP1 (учні зі своїх місць називають цифри на англійській, а учень збирає їх на магнітній дошці)



**Учитель:** Now tell your friend’s addresses. Дітки, у будь-якій школі учень повинен назвати свою адресу. Ваші друзі мають адреси? Назвіть у яких «районах» вони живуть?

На партах у всі листочки

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| E |  |  |  |  |
| D |  |  |  |  |
| C |  |  |  |  |
| B |  |  |  |  |
| A |  |  |  |  |
|  | F | G | H | I |

(P1 – називає по 1 букві по горизонталі й по вертикалі, а всі зафарбовують отриманий квадрат, і так усе по черзі Р2 Р3. Даний вид роботи спрямований на розвиток уваги й закріплення вивчених букв алфавіту. Перевірка здійснюється по картці вчителя, який по закінченні роботи поміщає неї на дошку)

**Музична пауза**

Clap, stamp, nod, dance. (TCl)



Clap, clap, clap your hands

Clap your hands together

Stamp, stamp, stamp, your feet

Stamp your feet together

Nod, nod, nod your heads

Nod your heads together

Dance, dance, dance a dance

Dance a dance together

### 6. Розклад уроків

(барвистий «розклад» на дошці)

**а) Учитель:** Listen and guess what lessons we shall study today.

(T/Cl:)

Mathematics

Grammar

English

Physical Education

(учні повинні догадатися про які предмети мова йде)

**б) Урок математики.** (картинки на дошці)

**Учитель:** Count the animals, please. (показ картинок із зображенням різної кількості тварин) (4 картинкиT: P1 P2 P3)



**в) Урок граматики.**

1. Повторення моделей речень (схеми на дошці).
2. **Учитель:** Try to find the model for each sentence.

I am Natasha.

I have a sister.

I have a family.

He is Vasya.

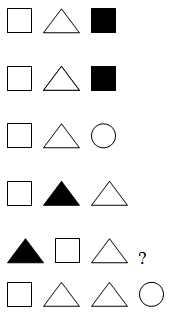
We live in the park.

They can dance.

Can you jump?

Larisa lives in the house.

/



**г) Урок фізкультури.**

Розминка T/Cl

**Учитель:** На уроці фізкультури треба виконати вправи. (дієслова руху – діти показують і називають)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| stand up |  | jump |  | draw |
| fly |  | run |  | count |
| climb |  | go |  | sleep |
| swim |  | play |  |  |
| write |  | read |  | … |

…

**Questions:** TP1 P2 P3



**Учитель:** What can you do?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| P1 | I can’t… |  |
|  | Ask each other questions |  |
| P1P2 | Can you…? | No, I can’t… Yes, I can. |

**Dialogues:** Обмін запитаннями, використовуючи відповіді так і ні.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| P1P2 | Can you…? Can you…? | Yes… No… |

**д) Урок англійського.**

1. Прослуховування пісеньки про алфавіт (листочки з алфавітом на столах)

TCl  
 TP1 P2 P3



1. На дошці слова.

dog

tiger

cat

frog

monkey

ish

pig

**Учитель:** Look at these words. Де в буквах можуть зустрітися два елементи коло й паличка? (показ елементів наочно «коло», «паличка»)

1. Робота із прописами. (пропису до підручника)

впр. 2–3 стор. 26 (за завданням)

### 7. Музична пауза (зарядка «Teddy-bear»)

Teddy Bear, Teddy Bear turn around

Teddy Bear, Teddy Bear touch the ground

Teddy Bear, Teddy Bear snow me your shoe!

Teddy Bear, Teddy Bear that will do.

### 8. Підведення підсумків уроку

(оцінки учнем з коментарем)

### 9. Домашнє завдання

Повторити алфавіт.

**Висновки**

Користь раннього навчання іноземній мові вже багаторазово доведена. Всім відомо, що на початковому щаблі навчання відбувається становлення особистості молодшого школяра, виявлення й розвиток його здатностей, формування навчальних навичок й оволодіння елементами культури мови й поведінки.

Вивчення іноземної мови робить дитину більше активною, привчає її до групових форм роботи, будить допитливість, розвиває дитину інтелектуально й естетично.

Успіх учнів у вивченні іноземної мови і їхнє відношення до предмета залежать від того, наскільки цікаво проводяться уроки. Чим більш доречно використає вчитель різні методичні прийоми, тим цікавіше проходять уроки, а тому міцніше засвоюється матеріал.

Велику увагу потрібно приділяти навчанню лексичній стороні мови молодших школярів, тому що лексика є найважливішим компонентом мовної діяльності. Учні повинні опанувати будівельним матеріалом для здійснення спілкування й взаємодії. Мова вчителя є основним джерелом збагачення лексичного запасу учнів. Мовні зразки відразу дають уявлення про те, яким чином може бути використані дане слово або словосполучення.

Основною метою навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах є розвиток в учнів уміння використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу. Основою комунікативного розвитку є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок (фонетичних, лексичних, граматичних). Аналіз діючих на території України ІІМК з англійської мови для початкової школи під редакцією В.М. Плахотника, Т.К. Полонської, Р.Ю. Мартинової, А.Ф. Гергель та інших довів, що ці підручники з англійської мови неспроможні повністю вирішити це завдання.

Цією проблемою займалася велика кількість як вітчизняних так і закордонних дослідників, а саме: В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартинова, С.С. Вдовенко, І.М. Верещагіна, Т.О. Притикіна, А.Ф. Гергель, Дж. Етворс, Дж. Кларк та інші. Але ця проблема недостатньо реалізована в запропонованих цими вченими методиках (підручниках англійської мови для початкових шкіл), адже немає комплексу вправ, спрямованого на формування лексичних навичок, який може бути використаний систематично, на кожному уроці.

Навчання лексики відіграє важливу роль у процесі навчання англійської мови. Лексична правильність мовлення визначається сталістю лексичних вмінь та навичок. Умови навчання, відповідна кількість годин і широкий тематичний спектр викликають необхідність відбору відповідного лексичного мінімуму, що має відповідати цілям і змісту навчання англійської мови в школі з поглибленим вивченням іноземних мов.

Активний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, який учні повинні вживати для вираження своїх думок в усній та письмовій формі, а також розуміти думки інших людей при аудіюванні та читанні. Пасивний лексичний мінімум – це та лексика, яку учні мають лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та письмовій формі (при читанні).

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

За визначенням Р.С. Немова «навичка – це сформований рух, який автоматично здійснюється і не потребує усвідомленого контролю і спеціальних вольових зусиль для його виконання.

Формування лексичної навички передбачає оволодіння правилами співвідношення конкретної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичній і семантичній групах.

Існують дві концепції про основи ефективного навчання навичок. Одна концепція потребує опори на чуттєві орієнтири, її названо синтетичною змістовою методикою. Друга концепція потребує опори на рухові акти, яку названо поелементарною формальною аналітичною методикою.

Отже, центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. Лексична правильність мовлення визначається сталістю репродуктивних та рецептивних навичок, а також навичок обґрунтованої догадки і навичок користування різними видами словників.

Процес засвоєння лексики на початковому етапі включає в себе такі етапи:

1. ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями, їх семантизація;
2. автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями;

а) автоматизація на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази (речення)

б) автоматизація на понадфразовому рівні

1. ситуативне вживання засвоєних лексичних одиниць при висловлюванні своїх думок в говорінні та на письмі, а також розуміння лексичних одиниць при читанні та аудіюванні в певному контексті.

Прийоми випереджального введення лексики, раннє включення нових лексичних одиниць у сполученні із засвоєними, а потім систематичне повторення активного словника школяра, – все це дозволяє учням краще підготуватися до використання освоєної лексики при читанні й говорінні на етапі застосування. Дуже важливо, щоб уроки англійської мови не були нудними, а для цього потрібно використати різноманітну наочність і багато ігор. Це зробить урок більше цікавим для дітей.

# Список використаної літератури

1. How to teach vocabulary. Scott Thornbury 2002 Longman.
2. Techniques in teaching vocabulary. Virginia French Allen. Oxford university press. 2002
3. Language teaching: methods and approaches. Longman 2002.
4. Вишневський Д.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1989. – 224 с.
5. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед ин-тов/ Под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. -288 с.
6. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
7. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
8. Дручков Н.Ю. Развивающий аспект коммуникативно-игровой методики обучения иностранным языкам в начальной школе // Іноземні мови. – 2003. – №1. – С. 28–35.
9. Зимня І. А. Методи інтенсивного навчання іноземним мовам. – М. 1979.
10. Ітельсон Є.І. Методика навчання англійської мови в середній школі. Практичний посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1969.-210 с.
11. Маслыко Е.А и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – I 3-е изд., стереотип. – Минск: Высш. шк., 1997. -522 с.
12. Мезеника М.В. Поговорим о поговорках. // Иностранные языки в школе. – №2, 1993.
13. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К. Ленвіт, 1999. – 320 с.
14. Мухамедьярова Г.Р. Урок английского языка в 1 классе // ИЯШ. – №3, 2000.
15. Немов Р.С. Психология: Учебн. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В л кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Психология образования. -608 с.
16. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. -320 с.
17. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 2000.
18. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царонова В.П. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
19. Рогова Р.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991.
20. Роман С.В., Коломінова О.О. Виховний потенціал предмета «Англійська мова» у початковій школі // Іноземні мови. – 2002. – №4. – С. 52–56.
21. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1966. – 252 с.
22. Сандалова Л.Д. Обучающие игры на уроках английского языка // ИЯШ – №3, 1983. – С. 52.
23. Сергеева О.Е. Использование символов в работе с младшими школьниками для формирования лексических и первичных грамматических умений в иностранном языке // Иностранные языки в школе, 2002. – №6. – С. 52.
24. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. – М: Просвещение 2002.
25. Степанова С.И. Игры на английском языке на начальном этапе обучения // ИЯШ – №5, 1979. – С. 98.
26. Цели обучения иностранному языку: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. (Серия «Методика обучения ИЯ», №2).