

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.  
В.П. АСТАФЬЕВА**  
**(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

Факультет иностранных языков

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Глуценко Елизавета Вячеславовна

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Направление подготовки **44.03.05** Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

Зав. кафедрой к. пед. н., доцент, Майер И.А.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г. \_\_\_\_\_  
(подпись)

Руководитель к. филол. н, доцент, Кофман Е.П.

Дата защиты « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г.

Обучающийся Глуценко Е.В.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г. \_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Оценка \_\_\_\_\_  
(прописью)

Красноярск 2020

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>Введение</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретические аспекты использования аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков в средней школе</b> .....	7
1.1. Возрастные особенности школьников на среднем этапе обучения...	7
1.2. Обучение грамматической стороне речи: цели, задачи, подходы, трудности и пути их преодоления.....	10
1.3. Обучение аудированию как виду речевой деятельности: цели, содержание, механизмы, виды, трудности.....	20
1.4. Влияние использования аудиоматериалов на формирование грамматических навыков.....	28
<b>Выводы по главе 1</b> .....	33
<b>Глава 2. Опытная работа по использованию аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков</b> .....	36
2.1. Анализ грамматической и аудиальной составляющих УМК.....	36
2.2. Описание эксперимента по использованию аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков.....	39
<b>Выводы по главе 2</b> .....	49
<b>Заключение</b> .....	50
<b>Список использованных источников</b> .....	51
<b>Приложение А</b> .....	55
<b>Приложение Б</b> .....	56
<b>Приложение В</b> .....	57
<b>Приложение Г</b> .....	58
<b>Приложение Д</b> .....	59
<b>Приложение Е</b> .....	60
<b>Приложение Ж</b> .....	61
<b>Приложение И</b> .....	62

<b>Приложение К.....</b>	<b>63</b>
<b>Приложение Л.....</b>	<b>64</b>

## Введение

Английский язык, будучи самым распространенным международным языком, прочно закрепился в политической, экономической, научной и спортивной сферах. Более того, с каждым годом английский проникает в нашу жизнь всё глубже – это язык социальных сетей, популярной музыки и искусства. В наше время знание английского языка важно не только для тех, кто непосредственно работает с ним (бизнес с зарубежными партнерами, профессия преподавателя иностранных языков или лингвиста, журналистика и пр.), но и для повседневной жизни. В русский язык проникает всё больше английских заимствований, поэтому для того чтобы следить за мировыми событиями и трендами уже недостаточно знания только родного языка. В связи с этими факторами, закономерно, что именно этот язык традиционно является самым популярным иностранным языком, изучаемым в школах Российской Федерации. Изучение языка способствует формированию личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации, а общеобразовательная школа должна сформировать и развить коммуникативную иноязычную компетенцию в совокупности ее составляющих (речевая, социокультурная, языковая, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции).

Проблема обучения грамматической стороне речи остается актуальной, несмотря на появление новых методических разработок и педагогических технологий. Грамматика – один из важнейших элементов иностранного языка, своего рода «опора» для лексики, поэтому и необходимо максимально эффективно организовать обучение грамматике. В методике обучения иностранным языкам давно ведется разговор о том, какой именно должна быть организация учебного процесса на уроках, которая обеспечивала бы необходимые условия для овладения обучающимися грамматическими навыками.

**Актуальность** данного исследования обусловлена недостаточным количеством исследований о влиянии использования аутентичных аудиоматериалов на формирование грамматических навыков. Современные УМК

предполагают строго нормированное (зачастую, недостаточное) количество аудиоматериалов, что отрицательно сказывается не только на развитии аудитивных навыков, но и препятствует возможности формирования грамматических навыков на его основе. Современное обучение иностранному языку строится на основе коммуникативного подхода, характерной чертой которого является стремление приблизить учебный процесс к живому общению. В связи с этим, аутентичные аудиоматериалы приобретают особую важность, так как они заимствованы из иноязычных первоисточников и представляют собой речевой продукт носителей иностранного языка. Аутентичные аудиоматериалы, такие как песни, jazz chants, подкасты, интервью, радио- и телепередачи и пр., способны отразить культурные, исторические и бытовые реалии страны изучаемого языка. В них звучит живой иностранный язык, что может быть использовано при обучении грамматике – грамматические явления усваиваются не при механическом заучивании, а естественно.

**Объектом исследования** является процесс обучения грамматике английского языка на среднем этапе обучения.

**Предметом исследования** является формирование грамматических навыков с использованием аудиоматериалов на среднем этапе обучения.

**Цель работы:** показать эффективность использования аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков.

Для проведения исследования были определены следующие **задачи**:

1. рассмотреть научно-методическую литературу по теме исследования;
2. изучить специфику формирования грамматических навыков;
3. изучить обучение аудированию как виду речевой деятельности;
4. разработать дополнения к УМК с использованием аудиоматериалов для развития грамматических навыков;
5. применить разработанный комплекс упражнений на практике;
6. сделать выводы о результате эксперимента.

**Гипотеза исследования:** предполагается, что использование аудиоматериалов в процессе обучения иностранному языку способно оказать

положительное влияние на формирование грамматических навыков обучающихся.

**Методы исследования:** анализ методической и научной литературы, систематизация и обобщение информации, педагогическое наблюдение, эксперимент.

**Теоретической основой** исследования послужили работы таких методистов и исследователей, как И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.А. Бредихина, С.Ф. Шатилов, Е.Н. Соловова и др.

**Практическая значимость** данной работы заключается в возможности использования материалов исследования на уроках английского языка, а также данная работа может быть полезна студентам педагогических вузов, чья специализация связана с преподаванием иностранных языков.

Работа была апробирована на конференции «XXI Международный Научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века»» в рамках региональной заочной студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» 21.04.2020.

## **Глава 1. Теоретические аспекты использования аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков в средней школе.**

### **1.1. Возрастные особенности школьников на среднем этапе обучения.**

Представляется целесообразным рассмотреть возрастные особенности учеников среднего звена, прежде чем перейти к основному содержанию работы, в котором раскрывается сущность развития грамматических навыков с использованием аудиоматериалов, чтобы наиболее полно отобразить все аспекты темы.

Возраст обучающихся в средней школе 11-15 лет, совпадает с обучением в 5-9 классах. Часто этот возраст называется отроческим или подростковым и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма [Подласый, 2004]. Определение границ этого периода является условным, так как имеется большая вариативность в этом отношении.

Основным видом деятельности, как и у младших школьников, остается учебная, но меняется ее характер: ученик приступает к систематическому изучению наук, место одного преподавателя занимают несколько учителей-предметников, требования к ученику повышаются. Вследствие этого успешность обучения нередко снижается, по сравнению с младшим этапом: предметы усложняются, их становится больше, и ученики уже не готовы выполнять домашние задания в полном объеме, посвящать время изучению предметов. Мотивация младшего этапа исчезает, а новая (перспективы на будущее, продолжение образования в вузе или колледже) еще не сформирована. Подросток часто не осознает необходимость теоретических знаний, для него важнее личные, практические цели. Например, на уроке английского языка ученик не хочет изучать грамматику, так как не видит в ней конкретной пользы и убежден, что для коммуникации достаточно лексического запаса. Ученик-подросток часто задает вопросы «Зачем?», «Для чего?», для него важно знать конечную цель. С течением времени, ученики начинают проще усваивать теоретический материал,

развиваются более сложные формы отвлеченного мышления благодаря постоянному усвоению абстрактного материала, теорий и закономерностей [Шатилов, 1986, с.139].

Особенно ярко подростки проявляют себя во внеучебной деятельности. Они становятся отдельными личностями, и различные школьные мероприятия помогают раскрыться внутреннему потенциалу. Усиленно развивается воображение, подросток старается уделять больше внимания кружкам, секциям, различным хобби. Поэтому иногда активная внеучебная деятельность отрицательно сказывается на обучении: стараясь проявить себя во многих сферах, ученики могут предпочесть заниматься своими увлечениями вместо учебы. В связи с этим, важно стараться разнообразить уроки иностранного языка темами, волнующими каждого подростка (отношения с друзьями и родителями, современные хобби, музыка, кинофильмы, карманные деньги и др.) – это позволит привлечь внимание учеников к изучению языка.

Изменения происходят не только в отношении подростка с окружающими и самим собой: физические изменения, такие как половое созревание, изменения в нервной системе, неравномерное физическое развитие также сказываются на обучении. Повышенная нервная возбудимость, переживания, излишняя жестикоуляция, слабый самоконтроль и резкость в поведении – все эти факторы необходимо учитывать при обучении. Из-за изменений психики, подростки легко раздражаются, злятся, «взрываются» или обижаются, если им кажется, что с ними несправедливо поступили, поэтому следует установить контакт с каждым учеником и предупреждать подобные ситуации.

В подростковом возрасте возрастает необходимость общения с товарищами. Ребенок хочет быть в среде сверстников, заниматься с ними какой-либо совместной деятельностью, занимать определенное место в коллективе, добиться признания ценности собственной личности. Коллектив оказывает на ученика большее влияние, чем учитель. С данной трудностью может помочь использование групповых и парных задания на уроках, так как это способствует установлению прочных связей в коллективе.



В общении со взрослыми проявляется двойственность. С одной стороны, подросток стремится отстоять свою независимость, желает равное отношение к нему как к взрослому, протестует против кажущихся ему «детскими» и «снисходительными» методами воспитания и контроля. С другой стороны, остро нуждается в поддержке, помощи, оценке своих поступков и достижений взрослыми.

Развивается самостоятельность мышления – многие подростки стараются разобраться в материале, не прибегая к помощи учителя, если материал им интересен, отказываются от дополнительных разъяснений. Развивается и критичность мышления, складывается умение рассуждать гипотетико-дедуктивно, самостоятельно творчески мыслить, делать обобщения и выводы, выявлять причинно-следственные связи, строить доказательства, спорить [Зимняя, 1991]. Следовательно, в речи и письме (сочинения, эссе, доклады и высказывания по теме и пр.) появляются индивидуальные черты ученика, высказывания усложняются и растут в объеме, увеличивается количество фраз оценочного и эмоционального характера. Подросток учится отвечать не только «по шаблону», но и высказывать собственное аргументированное мнение по вопросу, рассуждать и делать выводы.

Эмоции играют важную роль на данном этапе и значительно влияют на успешность обучения. Специфическая избирательность подростка сильно от них зависит: предмет в целом, или же конкретное задание могут заинтересовать ученика и вызвать эмоциональный отклик, что приведет к его успешному выполнению, в противном случае подросток не сможет долго на нем удерживать свое внимание.

Коммуникативное развитие детей среднего школьного возраста направлено на расширение средств и способов речевой деятельности, как и у младших школьников. У обучающихся продолжают совершенствоваться отбор языковых средств, пополняется словарь, улучшаются комбинаторные умения, мышление и речевые механизмы.

Таким образом, на среднем этапе обучения школьнику необходимо повышенное внимание со стороны учителя. Физиологические изменения, стресс от перехода на новый этап обучения, эмоциональная нестабильность, развитие мозга и мышления – эти факторы необходимо учитывать при обучении английскому языку. Так как ученики 5-9 классов нередко не уделяют должного внимания предметам, в которых не заинтересованы, учитель должен максимально стараться разнообразить уроки, используя современные технологии и методы обучения. Некоторые темы УМК не вызывают эмоционального отклика у учеников, но с помощью дополнительных материалов (презентаций, аудио- и видеоматериалов, игр, необычных упражнений) педагог может изменить отношение обучающихся к теме.

Впрочем, обучение не заканчивается на правильном подборе заданий – на подростка оказывают влияние атмосфера и отношения в коллективе, взаимоотношения с учителем. Все в комплексе (подходящие по возрасту и интересам темы и задания, дружественный настрой в коллективе, взаимоуважение учителя и ученика, учет возрастных и личностных особенностей подростка преподавателем) дает устойчивый интерес к изучению предмета.

## **1.2. Обучение грамматической стороне речи: цели, задачи, подходы, трудности и пути их преодоления.**

Грамматика в изучении иностранного языка – это базис, фундамент, на основе которого ученики способны строить собственные высказывания [Федеральный компонент..., 2004].

Под грамматическим уровнем языка понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования [Гальскова, Гез, 2006].

Основной целью обучения грамматике в средней школе является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма [Соловова, 2005, с.101].

По мнению методистов, «при практических целях обучения ИЯ в средней школе задача обучения грамматике состоит в формировании у обучающихся грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности в пределах определенного программными грамматического минимума» [Гез, Ляховицкий, и др., 1982, с.176]. Т.е. при формировании грамматических навыков следует учитывать принцип ограничения грамматического материала. Несмотря на то, что знание большого количества грамматических структур развивает общий уровень владения языком ученика и способно внести разнообразие в коммуникацию, необходимо отбирать достаточный, но не избыточный материал, который обучающиеся могут усвоить в соответствии с возрастными и психологическими особенностями.

Принцип ограничения грамматического материала позволяет добиться более прочного усвоения отобранных единиц. В условиях современного образования, когда ученики на среднем этапе обучения вынуждены изучать множество предметов, важно сократить объем поступающей информации до самой необходимой, чтобы в дальнейшем ученики могли продолжить и расширить свои знания. Изучение излишнего грамматического материала сказывается на владении им, в то время как отработка отобранных грамматических единиц позволяет создать прочную базу для дальнейшей актуализации в процессе коммуникации.

Грамматический минимум подразделяется на активный и пассивный. Под активным грамматическим минимумом понимаются те грамматические явления, которые предназначены для употребления в говорении и письменной речи. Под пассивным грамматическим минимумом понимаются те явления, которые обучающиеся могут узнавать и понимать в тексте [Методика преподавания иностранных..., 2008].

Например, в английском языке время Past Perfect редко используется в устной речи, но распространено в письменной речи – такое явление не включается в активный грамматический минимум, но входит в пассивный.

Принципами отбора активного грамматического минимума являются:

1. Принцип распространенности в устной речи.
2. Принцип образцовости.
3. Принцип исключения синонимических грамматических явлений [Гез, Ляховицкий, и др., 1982, с. 178].

Исходя из этого, реализация цели обучения грамматике должна строиться на соблюдении следующих принципов:

1. Обучение грамматике – не самоцель, а средство овладения способами структурного оформления речи.
2. Отбор грамматического минимума позволит ученикам вести речевую деятельность на достаточном уровне и обеспечит понимание при чтении и аудировании, не перегружая память обучающегося.
3. Обеспечение прочного и автоматизированного владения этим грамматическим минимумом.

*Понятие и сущность грамматического навыка. Виды грамматических навыков.* «Словарь терминов по общей и социальной педагогике» определяет навык как «умение, доведенное до автоматизма; компонент практической деятельности, проявляющийся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного повторения» [Воронин, 2006, с. 59]. Следовательно, не каждое действие можно назвать навыком. Навыку присущи определенные качества, такие как правильность, бессознательность (автоматизированность), темп выполнения, прочность операции и гибкость (добавление новой лексики не должно разрушать навык).

Грамматический навык Е.И. Пассов определяет как «синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи» [Пассов, 1977]. Согласно этому определению, можно выделить три основных составляющих грамматического навыка:

1. Выбор структуры, адекватной замыслу говорящего и ситуации (функциональная сторона грамматического навыка).

2. Оформление речевой единицы в соответствии с нормами языка (функциональная сторона грамматического навыка).

3. Оценка правильности двух предыдущих действий.

Л.П. Солонцова классифицирует грамматические навыки следующим образом:

1. Экспрессивные навыки (говорение и письмо) - обеспечивают автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в речи, согласно нормам языка.

2. Рецептивные навыки (аудирование и чтение) – узнавание и понимание грамматических явлений в письменном или устном тексте [Солонцова, 2018].

С.Ф. Шатилов выделяет еще и рецептивно-пассивный навык – специфичный только для чтения текстов на иностранном языке. Читатель может не знать встретившейся грамматической конструкции, но догадаться о её значении на основе собственных языковых знаний и контекста [Шатилов, 1986]. Рецептивно-активный вид формируется с помощью постоянного систематического чтения/аудирования легких и понятных текстов, пассивный же – текстов повышенной сложности [Лосева, 2010].

В период обучения иностранному языку ученик овладевает такими рецептивными навыками как: выделение из речевого потока грамматических конструкций и соотнесение их с определенным смысловым значением; дифференцирование и идентифицирование грамматических явлений по формальным признакам; прогнозирование грамматической формы слова/конструкции; установление связи между предложениями внутри абзаца или текста и пр.

Продуктивные грамматические навыки, изучаемые при говорении и письме, включают в себя: умение образовывать грамматические формы; выбирать грамматическую конструкцию адекватно ситуации; владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык; создавать грамматически оформленные тексты (как для устного, так и для письменного употребления) и пр.

*Традиционные подходы к обучению грамматике. Обучение грамматическим навыкам на среднем этапе в рамках коммуникативного подхода.* Подход к обучению - базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать [Азимов, Щукин, 2009, с. 200].

Е.Н. Соловова выделяет два подхода к обучению грамматике – имплицитный и эксплицитный, которые можно считать традиционными [Соловова, 2005 с. 110]. Обучение иностранным языкам в России на данный момент осуществляется в рамках коммуникативного подхода. Каждый преподаватель выбирает для себя подходящую стратегию обучения грамматике, в зависимости от целей и особенностей обучаемых (возраст, уровень знаний и способностей). При составлении упражнений следует первоначально определить не только цели и задачи урока, но и в рамках какого подхода будет происходить изучение нового материала.

Имплицитный подход предполагает формирование грамматических навыков без объяснения правил, на основе интуиции и догадки, в то время как эксплицитный базируется на первоначальном изучении правил.

Эксплицитный подход включает в себя два метода – дедуктивный и индуктивный, первый из которых основан на принципе «от общего к частному», что в контексте изучения грамматики означает, что ученик следует от изучения общего правила к выполнению различных заданий.

Обучение с использованием дедуктивного метода проходит следующим образом:

1. На этапе ознакомления обучающиеся изучают правило и примеры, иллюстрирующие его.
2. На этапе тренировки обучающиеся выполняют упражнения в соответствии с правилом.
3. На этапе закрепления учитель дает переводное задание для активизации изучаемого грамматического явления.

Достоинствами данного метода являются:

- а) пооперационная отработка грамматического навыка.
- б) способствует формированию учебных умений и навыков.
- в) может быть использован при самостоятельной работе обучающихся.

Несмотря на достоинства данного метода, Е.Н. Соловова отмечает, что зачастую примеры, иллюстрирующие правило, оторваны от изучаемой темы, не связаны с лексикой, и поэтому грамматический навык «существует словно сам по себе»; а также недостатком Е.Н. Соловова называет трудность понимания грамматической терминологии [Соловова, 2005, с. 114].

Индуктивный метод, в отличие от дедуктивного и использует принцип «от частного к общему». Он позволяет учащимся самим сформулировать правило на основе примеров, с которыми они сталкиваются в процессе обучения. Для начала учащимся предлагается текст, в котором содержится необходимое для изучения грамматическое явление. Затем преподаватель обращает внимание учеников на аналогичное, но ранее изученное явление, и учащиеся сами выводят правило (учитель обязан контролировать этот процесс, чтобы не допустить ошибки в формулировке и сути явления). После грамматический материал отрабатывается в условно-речевых или переводных упражнениях.

Среди достоинств индуктивного метода Е.Н. Соловова выделяет стимуляцию самостоятельного языкового наблюдения, развитие догадки по контексту и обеспечение реализации проблемного обучения [Там же].

Имплицитный подход тоже представлен двумя методами: структурным и коммуникативным.

Структурный метод предполагает следующую работу с грамматическим материалом:

1. Аудирование речевых образцов с грамматической структурой.
2. Ученики индивидуально и хором проговаривают материал вслед за учителем или диктором.
3. Вопросно-ответные упражнения с учителем и в парах.
4. Учебный диалог.

Преимущества данного метода: грамматическая структура отрабатывается длительное время, благодаря чему происходит автоматизация ее употребления и надежное закрепление. Недостатки: так как ученики, особенно на среднем этапе обучения, с трудом концентрируют внимание длительное время, данный метод покажется им монотонным и скучным. Для отработки используются стандартизированные диалоги, поэтому речевая ценность предложений, как правило, невысока.

Коммуникативный метод предполагает включение ознакомления и тренировки грамматического явления в языковую практику. Обучение происходит на ситуативно-функциональной основе, т.е. от ситуации к употребляемым в речи грамматическим структурам.

Среди преимуществ данного подхода выделяют следующие: высокая степень мотивации учащихся, речевая направленность отработки, разнообразие речевых контекстов использования [Соловова, 2005, с. 112]. Однако такой подход требует большой и длительной подготовки учителя к уроку, отнимает много времени на самом занятии и не всегда удается сделать речевую ситуацию близкой к реальности.

Е.Н. Соловова отмечает, что оба подхода на современном этапе редко используются в «чистом виде» [Там же]. Поэтому выделяется дифференцированный подход, сочетающий в себе черты имплицитного и эксплицитного. В рамках коммуникативно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, каждый из этих подходов (эксплицитный, имплицитный или дифференцированный), должен иметь коммуникативную направленность (актуализация в речи изученных грамматических структур).

По мнению Е.Н. Солововой, индуктивный метод следует использовать в начальной и основной школе, а дедуктивный – в основной и старшей. То есть, средний этап обучения должен включать в себя многообразие методов обучения грамматике, так как является переходным между двумя другими этапами. Г.В. Рогова отмечает, что индукция и дедукция обычно используются в единстве, и учитель должен выбирать метод сообразно возможностям учеников и уровню



сложности материала [Рогова и др., 1991, с. 76]. Дифференцированный подход позволяет использовать максимальное разнообразие заданий, опытный учитель может определить, какие методы лучше работают в конкретном классе или для конкретных учеников. Например, дедуктивный метод на среднем этапе обучения представляется подходящим благодаря достаточно высокому уровню языковой грамотности и академических умений учеников среднего звена (особенно 7-9 классы) и возможности дать ученикам самостоятельно разобраться со справочной литературой. К тому же, грамматические структуры на данном этапе сложны, поэтому имплицитный метод отнимет большое количество времени на уроке и не гарантирует возникновения понимания у учеников. Но если грамматический материал может быть выведен учениками самостоятельно, то возможно и применение имплицитного метода. Использование различных подходов и методов обучения гарантирует не только более прочное запоминание материала, но и привносит разнообразия в уроки, что, несомненно, важно учитывать при работе с подростками.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту, в России на данный момент обучение иностранным языкам осуществляется в рамках коммуникативного подхода. В результате обучения, учеником предполагается освоение следующих компетенций: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной [Приказ Минобрнауки России, 2009].

Коммуникативный подход появился в зарубежных странах в 60-е годы прошлого столетия, а в России стал применяться приблизительно в середине 90-х годов. Разработкой основ коммуникативного подхода занимались следующие методисты: И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя и другие. Коммуникативный подход предполагает сведение к минимуму теоретических знаний, а главное внимание уделяется живому общению (устной речи) [Банарцева, 2017]. Тем не менее, коммуникативный подход рассчитан также и на развитие устной и письменной речи, словарного запаса, грамматики, навыков аудирования и чтения.

Формирование грамматических навыков происходит поэтапно. По мнению Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой [Пассов, Кузовлева, 2010], алгоритм формирования грамматического навыка выглядит следующим образом:

1. Подготовительный этап – восприятие нового грамматического явления, происходит во время презентации структуры. Основная задача преподавателя на данном этапе состоит не только в демонстрации нового материала, но и в необходимости вызвать у учеников потребность в его практическом применении. Обучающиеся должны понимать, где и с какой целью они смогут применить новые знания.

2. Имитация речевого образца. Прежде чем приступить к самостоятельному использованию новой конструкции, ученик должен сначала воспроизвести образец без структурного изменения. Например: Teacher: I will jump. And you? Pupil: I will jump too.

3. Подстановка. После того, как ученик понял принцип применения нового грамматического материала, он должен осознать его универсальность, для чего и нужен данный этап. Пример: Teacher: I will swim. Pupil: I will play.

4. Трансформация – изменение усваиваемой грамматической формы в соответствии с речевой задачей. Пример: Teacher: Kate will play computer tomorrow. Pupil 1: Kate, will you play computer tomorrow? Pupil 2: No, I won't. I will go to my granny.

5. Репродукция в речи – предполагает самостоятельный продукт (высказывание по проблеме).

6. Комбинирование – сочетание изучаемой модели с теми, которые используются с ней в естественном говорении (усвоенные ранее модели).

К упражнениям, рассчитанным на изучение грамматического материала, предъявляются следующие требования:

1. Они должны основываться на уже знакомой лексике
2. Не должны содержать в себе неизученных грамматических явлений, помимо того, над которым ведется работа на уроке.

3. Упражнения следует давать в последовательности соответствующей этапам изучения грамматического материала.

4. Упражнения должны обеспечивать многократное и разнообразное повторение изучаемой формы в различных ситуативных условиях.

5. Каждая фраза является коммуникативно ценной, сочетание реплик должно быть разнообразным и естественным.

Исходя из вышеизложенного, при обучении грамматике в рамках коммуникативного подхода важно не только тренировать новые грамматические формы, но и ориентироваться на их выход непосредственно в речь. Для достижения этого необходимо выбирать подходящие упражнения, направленные на автоматизацию навыка и закрепление знаний для последующего применения знаний в устной речи.

При обучении грамматике также необходимо учитывать возможные трудности и предупреждать их.

Помимо проблемы отбора грамматического минимума, Е.Н. Соловова выделяет трудности, связанные с межъязыковой и внутриязыковой интерференцией [Соловова, 2005, с. 106]. Интерференция может влиять на все аспекты языка – лексику, грамматику, фонетику.

Межъязыковая интерференция представляет собой воздействие системы родного языка на изучаемый в процессе овладения им. Она возникает как следствие существующих различий в системах родного и изучаемого языков, и имеет место на уровне значения и употребления [Азимов, Щукин, 2009, с. 87]. При изучении родного и иностранного языка правила из одного языка механически переносятся на другой, что и порождает ошибки.

Межъязыковые трудности заключаются в несовпадении предлогов, в отсутствии грамматического явления в родном языке, разный порядок слов в языках, наличие нескольких времен вместо одного в родном языке.

Внутриязыковая интерференция касается изучаемого языка: ученик совершает ошибки, полагаясь на ранее полученные знания об иностранном языке. Существует достаточно большое количество грамматических явлений, которые

обучающиеся могут перепутать, особенно если данные явления отсутствуют в родном языке. Так, например, в английском языке ученики сталкиваются с проблемой выбора временной формы (особенно перфекта и продолжительных времен), в связи с частичным или полным отсутствием данного грамматического явления в русском языке. Б.М. Чойбонова и О.В. Самарова выделяют два основных процесса, действующих во внутриязыковой интерференции: гипергенерализация и «сверхзаучивание» (overlearning) [Чойбонова, Самарова, 2009]. Первый проявляется в распространении ранее усвоенных закономерностей на языковые явления, которые данным закономерностям не подчиняются (например, избыточное употребление артиклей). «Сверхзаучивание» выражается в использовании сложных конструкций вместо подходящих по смыслу более простых, как следствие того, что сложные конструкции были изучены недавно и активно тренировались.

Помимо интерференции (отрицательного переноса), существует также и трансференция (положительный перенос). Трансференция предполагает воздействие родного языка на изучаемый, но при этом воздействующий язык не вызывает нарушений нормы. В грамматике это проявляется следующим образом: сформированные знания, умения и навыки грамматики родного языка положительно влияют на грамматику изучаемого языка в случаях полного (или почти полного) совпадения грамматических явлений в обоих языках [Самарская, 2017]. Ученикам довольно легко выучить времена группы Simple в английском языке, так как такие времена существуют и в русском языке.

Педагогу необходимо учитывать и предупреждать данные трудности для эффективной работы с учениками.

### **1.3. Обучение аудированию как виду речевой деятельности: цели, содержание, механизмы, виды, трудности.**

До недавнего времени аудирование не занимало должного места в обучении иностранным языкам, несмотря на его очевидную важность в формировании коммуникативной компетенции. В процессе обучения (на занятиях, лекциях),

иностранный общения, прослушивания музыкальных композиций, просмотра телепередач или кинофильмов – человек получает информацию по слуховому каналу. Умение воспринимать, различать и усваивать информацию на слух – залог успешной коммуникации. И.И. Халеева подчеркивает, что аудитивная база – это одно из условий улучшения навыков устной речи, и путь к накоплению сведений о неисчерпаемых возможностях языковой системы и способах ее речевой реализации, и важный канал пополнения знаний о стране изучаемого языка [Халеева, 1989, с. 11].

Теснее всего аудирование связано с говорением, одно не может существовать без другого. В процессе коммуникации участники должны не только говорить, но и быть способными воспринимать информацию и быть способными дать обратную реакцию.

По мнению Э.З. Генишер, аудирование стимулирует учебную и коммуникативную деятельность учеников и обеспечивает управление процессом обучения благодаря постоянной обратной связи, что создает благоприятные условия для овладения иностранным языком [Генишер, 2001].

Основную цель обучения аудированию Е.Н. Соловова определяет как необходимость «научить учащихся понимать звучащую речь» [Соловова, 2005]. К «звучащей речи» можно отнести как учебные, так и аутентичные аудиотексты и иноязычную речь, построенную на программном материале в условиях непосредственной коммуникации в различных ситуациях общения.

Содержание обучения аудированию включает в себя лингвистический (социокультурный, лингвострановедческий компоненты), психологический и методологический компоненты.

Лингвистический компонент содержания обучения составляют:

1. Специально отобранные лексический, грамматический и фонетический минимумы.

2. Образцы речевых высказываний разной протяженности, обусловленные ситуативно и тематически.

3. Языковые понятия, не являющиеся свойственными родному языку обучающихся.

Психологический компонент содержания обучения аудированию включает в себя:

1. Учет мотивов и интересов обучающихся.
2. Аудитивные навыки и умения.
3. Психологические механизмы (долговременная и оперативная память, осмысление, узнавание и сопоставление).
4. Характер связи аудирования с другими видами речевой деятельности (в особенности, с говорением).
5. Трудности, связанные с восприятием языковой формы (например, восприятие на слух диалогов сложнее, чем монологов).

Методологический компонент основан на усвоении учениками умений самостоятельной работы, приемов учения и познания нового для них предмета. Он включает в себя умение самостоятельного планирования учебной деятельности, выбор оптимальных средств для поставленных задач, использование обучающимися различных технологий работы со справочной и учебной литературой в ходе выполнения учебных задач и осуществление самоконтроля и самокоррекции.

Таким образом, аудирование тесно связано с остальными видами речевой деятельности, в частности, с говорением. Содержание обучения аудированию исходит из цели обучения – овладения учащимся аудитивным навыком, подразумевающее умение понимать иностранную речь на слух. Как и в случае с грамматическим навыком, при обучении аудированию важно правильно отбирать необходимый минимум (в данном случае как грамматический, так и лексический и фонетический), исходя из особенностей возраста, ступени обучения, знаний и умений учеников.

Понятие «аудирование» не получило единого определения у методистов. Е.И. Пассов определяет аудирование как «слушание с пониманием или понимание речи на слух» [Пассов, 1977, с. 166]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез приводят

следующее определение понятия «аудирование»: «Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гальскова, Гез, 2006].

Зарубежные исследователи также не приходят к общему определению понятия. Майкл Рост разделяет понятия «listening» и «hearing». Второе – это физиологический процесс восприятия речи, в то время как первое это «процесс восприятия речи говорящего, конструирование и представление значения высказывания, согласование значения высказывания с говорящим и ответ на него, а также создание значения посредством вовлечения, воображения и эмпатии» [Rost, 2011]. Майкл Педи определяет аудирование как «активный и динамичный процесс внимания, восприятия, интерпретации, запоминания и реагирования на выраженные (вербально и невербально) запросы, проблемы или информацию» [Purdy, 1997].

Если же рассматривать аудирование как компонент устно-речевого общения, то зарубежные исследователи выделяют следующие виды деятельности слушающего в процессе беседы:

- обмен репликами;
- уточнение высказывания посредством собственного толкования;
- изменение направления беседы;
- использование сигналов, демонстрирующих, что слушающий воспринимает и понимает собеседника;
- следование логическому ходу беседы;
- устранение недопонимания между собеседниками, возникающего в случае ошибочности, неточности или двусмысленности высказывания [Flowerdew, Miller, 2005, с.52]. Это показывает, что в ситуации общения аудирование предстает не только как перцептивный процесс, но и как социальная деятельность. Поэтому кроме непосредственно аудитивного навыка следует

развивать и умение вести беседу, так как оба собеседника во время общения являются как слушателями, так и говорящими.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, аудитивный навык определяется как «речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи. Аудитивный навык формируется в результате выполнения специальных языковых упражнений» [Азимов, Щукин, 2009, с.25].

Основными группами навыков аудирования являются:

1. Навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи (грамматические навыки аудирования);
2. Навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования);
3. Навыки подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи [Новолодская, 2016].

Н.Ф. Бориско выделяет следующие основные умения аудирования:

1. Воспринимать, сегментировать (разделять) поток речи и дифференцировать (различать) воспринимаемые звуки и комплексы;
2. Интегрировать (объединять) их в смысловые блоки;
3. Удерживать их в памяти во время слушания;
4. Осуществлять вероятностное прогнозирование (языковое и смысловое);
5. Исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемое [Бориско, 1995].

Отечественные методисты выделяют четыре основных механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и механизм артикулирования [Соловова, 2005]. Речевой слух обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания и слова. Этот механизм отвечает за узнавание знакомых образов в потоке речи. Память (долговременная, кратковременная и оперативная) позволяет удержать данные образы в голове,



сопоставить их с эталоном значения и запомнить для дальнейших операций с ними. Вероятностное прогнозирование подразделяется на смысловое и лингвистическое. Смысловое прогнозирование - это знание контекста и возможных ситуаций, которые предполагают использование определенных клише, конструкций и структур. Лингвистическое прогнозирование подразумевает способность подбирать лексические единицы или структуры в зависимости от их спектра сочетаемости. Механизм артикулирования – внутреннее проговаривание речи при аудировании.

При обучении навыку аудирования важно учитывать не только то, какие умения формируются в процессе выполнения заданий и какие механизмы при этом задействуются, но и вид аудирования.

И.Л. Бим выделяет три вида аудирования:

1. Аудирование с полным пониманием содержания.
2. Аудирование с пониманием главного содержания.
3. Аудирование с частичным (выборочным) пониманием [Бим, 1988].

Первый вид предполагает, исходя из названия, абсолютное понимание всей содержащейся в тексте информации. Данный тип аудирования можно назвать самым сложным, так как он включает в себя остальные виды – нужно понимать как основное содержание текста, так и второстепенные детали.

Второй вид основывается на отборе необходимой информации из потока речи, отделение значительного от неважного, с целью выделить основное содержание текста.

Третий вид подразумевает вычленение из текста отдельных деталей (определенные слова, даты, имена, географические названия и пр.).

Использование на уроках всех видов аудирования способствует прочному закреплению навыка аудирования. Ученик, в зависимости от поставленной задачи и ситуации, должен быть способен как понимать тексты на слух полностью, так и уметь вычленять главную или определенную информацию, что важно и на уроках иностранного языка, так и при непосредственной коммуникации с носителями языка.

Также важно соблюдать этапы работы над прослушиваемым текстом. Традиционно выделяются три этапа:

1. Предтекстовый (дотекстовый) этап - включает в себя знакомство с темой текста, снятие языковых трудностей перед прослушиванием, мотивационные установки. Е.Н. Соловова предлагает следующие задания для этого этапа: обсуждение вопросов/утверждений до прослушивания; догадка по заголовку, иллюстрациям или новым словам; краткое изложение темы учителем, введение в проблематику текста [Соловова, 2005, с. 136-138].

2. Текстовый этап – этап прослушивания текста (прослушиваний может быть несколько). Возможные задания: вставить пропущенные слова в предложения; закончить предложения; найти русский/английский эквивалент определенных слов.

3. Послетекстовый этап – направлен на контроль осмысления прослушанного, и возможность дальнейшего использования этой информации для развития умений говорения. Возможные задания: пересказать текст от первого, второго или третьего лица, ответить на вопросы по содержанию текста, высказать свое мнение.

При составлении заданий учитель должен учитывать все три этапа. Игнорирование любого из этапов может привести к неполному усвоению прослушанного текста.

Следует отметить, что в процессе обучения аудированию возникает ряд трудностей. Как любой вид речевой деятельности, аудирование имеет свои трудности, наличие которых препятствует продуктивной и полной работе с аудиоматериалами. Е.Н.Соловова выделяет три категории объективных трудностей при аудировании [Соловова, 2005]:

1. Трудности, обусловленные условиями аудирования. К этой категории относится аудирование в условиях шума или помех, в помещении с плохой акустикой. Е.Н. Соловова также отмечает, что процент успешного понимания иноязычной речи растет, если аудиотекст воспроизводит не запись, а непосредственно учитель (собеседник), так как мимика, жестикация и

движения губ способствуют лучшему пониманию речи. Но это не значит, что на уроке учитель должен читать тексты исключительно сам, стоит использовать оба способа для достижения наиболее эффективного развития навыков обучающихся.

2. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи. К индивидуальным особенностям относятся особенности дикции, темпа, тембра, паузации, а также возможные нарушения артикуляции. Отдельно отмечается важная составляющая учебного аудирования – обучающиеся должны иметь возможность аудировать людей разного пола и возраста, а также различные диалоги и вариации произношения. Это нужно для того, чтобы ученик имел возможность понимать разнообразную иноязычную речь (как в ходе непосредственного общения с иностранцами, так и при просмотре, например, телепередач), а не только тот вариант, которому обучается в школе.

3. Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала. К ним относятся: большое количество незнакомой лексики, идиоматические выражения, сленг, специальные термины и аббревиатуры. Компенсаторные умения, призванные восполнять пробелы в случае неполного понимания, будут работать только при определенном количестве незнакомого (лексических единиц, идиом и пр.), поэтому, в случае иноязычной коммуникации/прослушивания аудиоматериала, содержащих в себе слишком сложную или неизученную информацию, ожидать от учеников полного понимания невозможно.

Д.Ю. Нагулин подразделяет последнюю категорию трудностей на фонетические, грамматические и лексические. Среди фонетических трудностей автор выделяет: отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении; наличие в иностранных языках таких фонем, которых нет в родном языке. Среди лексических: наличие полных омонимов и омофонов, слова, близкие по звучанию, слова, имеющие одинаковую сочетаемость и пр. Среди грамматических: расхождение в синтаксическом построении фразы [Нагулин, 2005].

Н.З. Мамедова и У. Абдуганиева выделяют две причины затрудняющее слуховое восприятие и понимание:

1. Направленность внимания только на общее содержание и неумение понять побочную, но крайне важную для более глубокого осмысления информацию.

2. Слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание [Мамедова, Абдуганиева, 2019].

Авторы статьи отмечают, что при восприятии речи на родном языке, слушатель способен понять как форму, так и содержание речи. В случае же иноязычной речи достигнуть полного единства формы и содержания представляется трудной задачей – для этого необходимы интерес к теме сообщения, направленность внимания, определенная скорость мыслительной переработки информации.

Знание всех вышеперечисленных трудностей поможет преподавателю правильно оценить сложность аудирования, учесть их при подборе задания и снять их перед началом работы.

#### **1.4. Влияние использования аудиоматериалов на формирование грамматических навыков.**

Аудиоматериалы включают в себя различные виды текстов: аудиоматериалом могут быть: песенный материал, учебные упражнения (обычно входят в УМК), аудиокниги (отрывки из пьес, сказок, рассказов), jazz chants (ритмичное повторение за диктором в записи или преподавателем слов или фраз английского языка под музыку), подкасты, радио- и телепередачи, прогнозы погоды, интервью, дебаты, мульт- и кинофильмы, стихотворения. Также к аудиоматериалам в данной работе мы будем относить видеоматериалы, в которых видеоряд выступает в качестве дополнительного средства (визуализация аудиотекста), а не самостоятельного объекта. Примером этого можно назвать видеоролики с аутентичными/учебными песнями, в которых имеющие место в песне действия, события или персонажи отражены с помощью видеоряда.

При работе с аудиотекстами развиваются рецептивные грамматические навыки, такие как узнавание и понимание грамматических явлений на слух, способность вычленять эти явления и дифференцировать или объединять в группы по определенному признаку, прогнозирование грамматической формы слова или конструкции.

С учетом возрастных особенностей учеников, находящихся на среднем этапе обучения, использование аудиоматериалов в качестве средства для изучения грамматики позволяет повысить мотивацию к изучению как отдельной темы, так и языка в целом. Комплексное применение аутентичных материалов способствует более прочному запоминанию не только новых лексических единиц, но и грамматических структур.

На уроке английского языка песни чаще всего используются:

- 1) для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
- 2) для более прочного закрепления лексического и грамматического материала;
- 3) как стимул для развития речевых навыков и умений;
- 4) как своего рода релаксация в середине или в конце урока, когда дети устали и им нужна зарядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Если рассматривать аудиоматериалы как средство для развития конкретно грамматических навыков, то можно сделать следующие выводы о критериях отбора аудиоматериалов. Аудиоматериал должен содержать известную обучающимся лексику (в случае, если доля новой лексики будет слишком большой, то всё внимание учеников переключится на попытку распознать новые слова, а грамматика отойдет на второй план). Аудиотекст должен быть логически выстроен, принадлежать к определенному функциональному стилю и речевому жанру. Также используемый аудиоматериал должен быть сосредоточен на том грамматическом явлении, которое предполагается изучать в рамках урока. Например, если тема урока «Одежда» и ученики должны выучить структуру «надеть предмет одежды» (put on coat, put on pants, etc), целесообразным

представляется использовать аудиоматериал, в котором данная структура занимает центральную позицию и повторяется несколько раз. Для этого можно использовать аутентичное видео с песней «Put on your shoes» [Put on your..., 2014], в котором структура «put on something» звучит применительно к различным предметам одежды. Такой аудиоматериал способен прочно закрепить грамматическое явление, так как оно не только постоянно повторяется, но и варьируется (каждый раз новый предмет одежды).

Для развития грамматических навыков важно не только содержание самого материала, но и упражнения к нему. Упражнения для аудирования можно разделить на дотекстовые, текстовые и послетекстовые [Бредихина, 2018].

Существуют следующие типы упражнений:

1. Упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления на слух (выписать/подчеркнуть изучаемое явление в тексте).
2. Трансформация – преобразование определенной грамматической формы (например, из текста песни/стихотворения); преобразование нескольких простых предложений в сложные; преобразование прямой речи в косвенную и пр.
3. Вопросно-ответные упражнения.
4. Репродуктивные упражнения: заполнение пропусков, составление вопросов к прослушиваемому тексту, пересказ содержания аудиотекста с использованием определенного грамматического времени.
5. Переводные упражнения.

Цель дотекстовых упражнений - мотивация учащегося, снятие прогнозируемых трудностей. В качестве упражнений на данном этапе можно представить: обсудите тему на родном или изучаемом языке; догадайтесь, о чем может говориться в тексте; выпишите ключевые слова по теме (возможно составление кластера на доске). Перед презентацией грамматического материала можно также провести warming-up, чтобы познакомить обучающихся с новой конструкцией.

Упражнения на текстовом этапе предполагают работу непосредственно во время прослушивания аудиоматериала. Они должны быть небольшого объема,

чтобы не мешать процессу аудирования. Для развития грамматического навыка можно использовать такие упражнения как: во время прослушивания текста вставьте в предложения глагол в правильной форме (текст с пропусками находится перед учащимися); выпишите встретившиеся изучаемые структуры (например, все прозвучавшие глаголы во времени Past Continuous при изучении данной темы); отметьте передвижение главных героев на карте (при изучении глаголов движения, у учеников есть раздаточный материал – карта) и пр.

На послетекстовом этапе можно использовать следующие упражнения, направленные на развитие грамматических навыков: написать краткий пересказ прослушанного текста, используя изучаемое грамматическое явление; ответить на вопросы по тексту (письменно или устно), высказать свое мнение по теме аудиотекста, составить диалог или монолог с использованием новой грамматической структуры и пр.

Выбор упражнений для работы зависит от цели использования самих аудиоматериалов. Аудирование может применяться в основном на первых четырех этапах работы над грамматическими навыками. На подготовительном этапе, когда происходит презентация структуры, аудиоматериалы (песни, стихи, jazz chants и пр.) могут выступать в качестве первого знакомства с новой структурой и повышать мотивацию на ее изучение. На этапе имитации речевого образца возможно использование аудиоматериалов как самого образца. Для этого особенно подойдут песни с повторяющимися строчками, так как ученики смогут подпевать, тем самым воспроизводя изучаемую структуру. На третьем и четвертом этапах, на которых предполагается подстановка и трансформация, аудиоматериалы могут выступать как основа для работы над грамматическим материалом. Например, при изучении употребления конструкции there is/there are можно предложить обучающимся прослушать стихотворение, содержащее это грамматическое явление:

«There is a toy box in my room  
And there are many toys.  
Some toys are only good for girls

And some for boys and girls.

There is a clown in a big red hat.

There are some Lego blocks.

There is an orange dinosaur.

There is a chair that rocks.

There are two teddy bears, a doll,

There is a plastic clock.

There are five soldiers and a plane.

There is an old red sock!».

После прослушивания можно дать задание написать свое стихотворение на основе прослушанного, изменив предметы и их описания, но оставив форму.

Таким образом, кроме привычного использования аудиоматериалов в качестве средства ознакомления с новой лексикой, аудиоматериал позволяет развивать и грамматические навыки. Основное преимущество аудиоматериалов – их разнообразие – это могут быть как учебные задания, так и песни, стихи, jazz chants, подкасты, радиопередачи и др. В зависимости от цели урока, аудиоматериалы могут быть использованы для непосредственно изучения грамматического материала (и быть дополнен соответствующими упражнениями), для повышения мотивации обучающихся и для перерыва в деятельности учеников. Упражнения к аудиоматериалам должны быть подобраны исходя из: этапа работы с грамматическими явлениями; из прогнозируемого результата выполнения данных упражнений.



## Выводы по главе 1

Первая глава посвящена теоретическому обоснованию данного исследования. В ней дается характеристика психологических особенностей обучающихся среднего этапа. Констатируется, что для появления устойчивого интереса к изучению предмета нужно учитывать степень эмоционального развития учеников, установить позитивную и дружескую атмосферу в коллективе класса; стараться разнообразить урок с помощью современных технологий; выстроить уважительные взаимоотношения ученика и учителя; подбирать задания и темы, способные вызвать эмоциональный отклик у подростка.

Рассмотрены основные теоретические аспекты обучения грамматической стороне речи, такие как: грамматический уровень языка, цель и задачи обучения грамматике, грамматический минимум и принципы его отбора, грамматический навык и его классификация, подходы к обучению грамматике, этапы обучения грамматическому навыку, а также трудности, возникающие при обучении грамматике. На основании анализа изученных источников можно заключить, что:

1. Обучение грамматике - не самоцель, а средство овладения способами структурного оформления речи.
2. Следует руководствоваться принципом отбора грамматического минимума при работе с грамматическим материалом, так как это позволяет добиться более прочного усвоения отобранных единиц.
3. На среднем этапе обучения целесообразно использовать различные подходы (эксплицитный и имплицитный) и методы (дедуктивный и индуктивный, структурный и коммуникативный) работы с новым грамматическим материалом. Выбор подхода и методов должен осуществляться исходя из цели урока, особенностей самого материала и особенностей обучающихся.
4. Обучение грамматическим навыкам должно строиться поэтапно.
5. В рамках коммуникативного подхода, обучение грамматическим навыком должно быть направлено на актуализацию изучаемого грамматического материала в речи.

Аудирование, как вид речевой деятельности, является важным компонентом процесса обучения английскому языку. Были рассмотрены следующие понятия: цель, содержание обучения аудированию, термин «аудирование» и взгляды на него отечественных и зарубежных исследователей, виды деятельности при аудировании, аудитивный навык, умения аудирования, механизмы аудирования, виды аудирования, этапы работы с аудиотекстом, трудности при аудировании. Выводы по данному параграфу:

1. Основная цель аудирования - научить учащихся понимать звучащую речь.
2. Необходимо использовать разные виды аудирования (с полным пониманием содержания, с пониманием главного содержания, с частичным пониманием), так как это способствует прочному закреплению аудитивного навыка.
3. Работа с аудиоматериалами должна строиться поэтапно (этап до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания текста).
4. Преподавателю необходимо учитывать возможные трудности, возникающие при аудировании, и предупреждать их.

Использование аудиоматериалов положительно влияет на формирование грамматических навыков. Были рассмотрены виды аудиоматериалов, способы применения аудиоматериалов на уроке иностранного языка, критерии отбора аудиоматериалов для формирования грамматического навыка, предложены упражнения к аудиоматериалам. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Аудиоматериал на уроке иностранного языка может быть использован: для формирования грамматических или лексических навыков; как способ релаксации в середине или конце урока; для стимуляции развития речевых навыков и умений; в качестве фонетической зарядки.
2. При отборе аудиоматериалов с целью формирования грамматических навыков следует учитывать такие характеристики аудиотекста как: логичность,

отсутствие или небольшое содержание незнакомой лексики, небольшой объем, наличие в аудиоматериалах изучаемого грамматического явления.

3. Выбор упражнений к аудиоматериалам зависит от цели и задач урока.
4. Работа с аудиоматериалами должна осуществляться поэтапно.

## **Глава 2. Опытная работа по использованию аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков.**

### **2.1. Анализ грамматической и аудиальной составляющих УМК.**

В данном параграфе рассматриваются характерные особенности учебно-методического комплекса «Enjoy English» для 5 класса, созданный М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой (переиздание 2019 года).

УМК включает в себя:

1. Книгу для учителя с поурочным планированием.
2. Учебное пособие.
3. Рабочую тетрадь.
4. Аудиоприложения.

Данный УМК является частью курса английского языка «Enjoy English» для 2-11 классов общеобразовательной школы и разработан в соответствии с ФГОС. Цели курса в 5-9 классах формулируются исходя из ожидаемых личностных, предметных и метапредметных результатов.

Каждый раздел учебника (Unit) подразделяется на отдельные темы (Sections), в каждой из которых имеются постоянные рубрики: Grammar Focus, Pronunciation Focus, Word Focus, Key Vocabulary, Look and Learn.

Учебник предполагает контроль знаний с помощью проверочных работ (Test Yourself/Progress Check) в рабочей тетради. Тесты находятся в середине и в конце каждого раздела.

Содержание учебного пособия для 5 класса состоит из 4 разделов:

1. Welcome to our school! (Добро пожаловать в нашу школу!).
2. We are going to London (Мы едем в Лондон).
3. Visiting London (Посещаем Лондон).
4. Family talks (Разговоры о семье).

Тематически УМК соответствует интересам и возрасту обучающихся. Особенно следует выделить темы о школе, семье, каникулах и увлечениях,

которые наиболее близки к повседневной жизни обучающихся. Темы, посвященные Лондону, призваны познакомить учеников с культурой, традициями и бытом страны изучаемого языка.

Каждый раздел начинается с представления новых лексических единиц. Новая лексика может быть показана в виде списка новых слов в начале раздела, или быть выделенной в текстах и расположенной в отдельной рамке рядом с текстом.

Учебник не предлагает большого разнообразия заданий для создания прочных лексических и грамматических навыков. Недостаточно игровых упражнений, способных повысить интерес к изучению нового материала. Разнообразить процесс обучения призвана проектная методика. В конце каждого раздела обучающиеся выполняют проект, направленный на закрепление и практическое использование полученных знаний. Проекты, представленные в учебнике: «О моей школе», «Зимние каникулы», «Добро пожаловать в мой город», «Разные хобби».

Первый раздел учебника посвящен началу учебного года в 5 классе (школьное расписание, учебные предметы, летние каникулы, школьные кружки, школы в Англии). Грамматический материал, предложенный в данном разделе: повторение времен группы Simple, конструкция «like doing something», образование множественного числа существительных, положительная, сравнительная и превосходная степень прилагательных, правила употребления many/much/a lot of/few/a few/little/a little, модальные глаголы can/could/may, предлоги места, времени и направления. Раздел 2 знакомит с временем Present Continuous, повторение времен группы Simple и различных типов предложений (побудительные, утвердительные, восклицательные, вопросительные и отрицательные). Раздел 3 фокусируется на повторении словообразования при помощи суффиксов (-er/-or, -ist, -ion, -ect), изучении времени Present Perfect и словосочетаний «причастие 1 + существительное», «причастие 2 + существительное». Раздел 4 сосредоточен на изучении образования прилагательных с помощью префиксов (-non-, -un-, -in-/-im-) и повторении

пройденного материала. Содержание грамматического материала в УМК соответствует возрасту обучающихся.

Основной формат грамматических упражнений, как в учебнике, так и в рабочей тетради – это упражнения на подстановку и трансформацию. Часто встречаются такие формулировки заданий, как: вставить предлоги, изменить время, поставить прилагательное в другую степень, соединить части речи для получения словосочетания, образовать другую часть речи и пр.

В книге для учителя, входящей в УМК, говорится, что при обучении грамматической стороне речи «продолжает выдерживаться принцип опоры на опыт учащихся в родном языке, а также принцип осознанного овладения грамматикой путем формирования ориентировочной основы грамматического действия с последующей его автоматизацией» [Биболетова, 2019]. То есть, учащимся сначала раскрывается суть нового грамматического явления, затем дается правило, после следует серия тренировочных коммуникативно-направленных упражнений, далее идут речевые упражнения, предполагающие использование данного грамматического явления для решения коммуникативных задач. Данная схема работы с грамматическим материалом является традиционной для учебников английского языка. Однако, во время прохождения педагогической практики и работы непосредственно с указанным УМК, нами были отмечены некоторые недостатки. Во-первых, презентация грамматического материала всегда одинакова – после ознакомления с новой лексикой авторы учебника предлагают изучить новое грамматическое явление в рубрике «Grammar focus». В рубрике дается краткое схематическое описание правила и несколько примеров его применения. Разнообразие презентации грамматического материала в учебнике не наблюдается, и только преподаватель может сам выбрать другую схему ознакомления. Во-вторых, правила в рубрике «Grammar focus» сформулированы либо слишком кратко, либо правило не дано вовсе, предлагая ученикам самостоятельно найти закономерности и вывести правило. Такой подход возможен, особенно в старших классах, но практика показывает следующее: ученики понимают новое правило на уроке, когда разбирают его с

учителем, но при необходимости вспомнить его дома или через большой промежуток времени, им сложно самостоятельно разобрать его снова. Чтобы избежать этого, можно было бы оставить как дедуктивный, так и индуктивный подход к объяснению грамматического материала, но сделать более подробное описание правил в конце учебника.

Аудирование в УМК, в основном состоит из диалогов. Типичные задания к аудированию - это прослушать и:

- заполнить пропуски;
- разыграть сценку;
- повторить (отработка правильного произношения звуков); прослушать и отметить, верны ли высказывания;
- сделать вывод (например, «прослушайте текст и угадайте, кем работает Миссис Паркер»),
- ответить на вопросы.

Монологическая речь встречается относительно редко, имеется небольшое количество стихотворений, скороговорок, исторических справок и телефонных разговоров. К достоинствам аудиоматериалов данного УМК можно отнести: наличие разнообразных голосов, четкую речь дикторов, небольшой объем аудиотекста, наличие дополнительных звуковых эффектов.

Таким образом, данный УМК подходит для работы в общеобразовательной школе. Среди его достоинств можно перечислить: наглядность, логичность содержания, коммуникативную направленность заданий, подходящие по возрасту темы. Однако грамматический материал в учебнике вводится однообразно, недостает интересных, творческих заданий; задания к аудиотекстам зачастую направлены на изучение лексики, грамматические задания даются в отрыве от аудирования. УМК располагает достаточным количеством аудиоматериалов (от 2 до 10 записей на тему), тем не менее, они не отличаются разнообразием.

**2.2. Описание эксперимента по использованию аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков.**

Для подтверждения гипотезы о том, что использование аудиоматериалов положительно влияет на формирование грамматических навыков, мы провели эксперимент во время прохождения практики в МАОУ СОШ №7 г. Красноярска в 5-х классах. Для этой цели были выбраны два 5-х класса средней общеобразовательной школы. Нами были разработаны дополнительные задания к УМК «Enjoy English» пятого класса, с использованием аудиоматериалов различных видов и упражнений к ним.

*Цель* исследования: продемонстрировать эффективность использования дополнительных аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков.

*Задачи* исследования:

1. Провести входной контроль сформированности грамматических навыков.
2. Разработать и применить комплекс упражнений с дополнительными аудиоматериалами, направленными на развитие грамматических навыков.
3. Провести завершающий контроль.
4. Оценить результативность проведенной работы.

Критериями отбора аудиоматериалов стали:

- Наличие в аудиоматериалах изучаемого грамматического явления.
- Посильность (отсутствие обилия незнакомой лексики, небольшая продолжительность).
- Логичность структуры аудиоматериала.
- Четкость произношения диктора.
- Аутентичность.

В данном исследовании 5С класс являлся *контрольной* группой, преподавание в нем велось на основе УМК, 5М класс был *экспериментальной* группой и обучался с применением дополнительных заданий, разработанных в рамках данного исследования. Количество учеников в каждой группе составляло 14 человек.

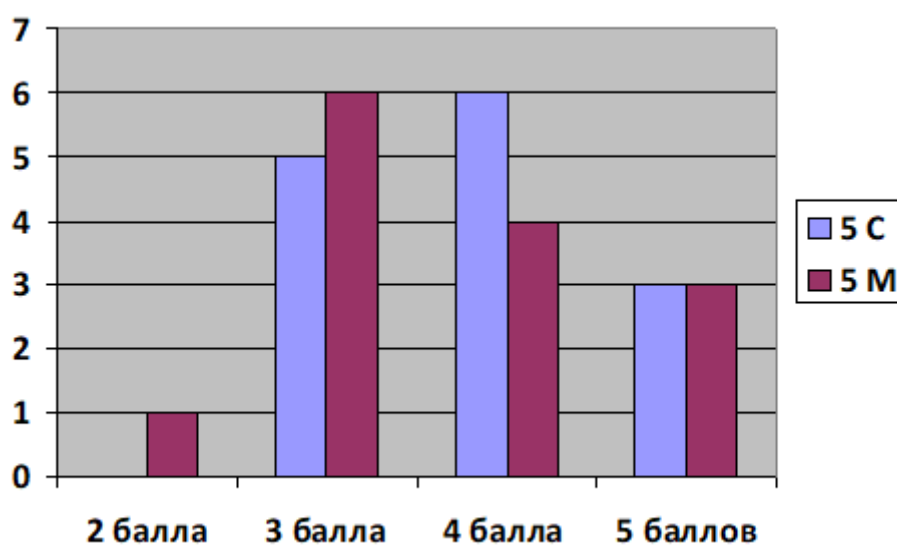


Эксперимент проходил в первой четверти и длился 5 недель, в течение которых в каждом классе было проведено 15 занятий (3 в неделю). При этом работа с дополнительным аудиоматериалом в экспериментальном классе проходила 1 раз в неделю, в связи с необходимостью придерживаться плана, предусмотренного программой.

На этапе стартовой диагностики ученикам было предложено выполнить задания на аудирование и на определение уровня сформированности грамматических навыков. Задания являлись составной частью входной контрольной работы, предусмотренной рабочей программой по предмету.

Обучающиеся должны были прослушать текст и выполнить задание к нему, и выполнить несколько грамматических заданий (См. Приложение А).

На основе данного входного теста мы смогли оценить уровень сформированности грамматических навыков и аудиальных умений. Результаты тестирования представлены на графике:



Средний балл контрольной группы (5С) составил 3,8 баллов; экспериментальной группы (5М) – 3,6 балла. Таким образом, по итогам выполнения контрольной работы нами был сделан вывод, что уровень сформированности аудитивных и грамматических навыков находится на среднем уровне в обеих группах.

Чтобы улучшить как аудитивные, так и грамматические навыки обучающихся, был разработан комплекс упражнений, в дополнение к УМК «Enjoy English».

Первый раздел УМК называется «Добро пожаловать в нашу школу», первая тема - «Школьная жизнь». Основным грамматический материал, изучаемый в этой теме - повторение и расширение знаний о времени Past Simple. На втором уроке по данной теме мы ввели в экспериментальной группе дополнительные задания по времени Past Simple.

Для этого урока был выбран аудиоматериал в виде песни о неправильных глаголах в Past Simple (См. Приложение Б). Поскольку песенный материал обладает мотивирующим потенциалом, было решено использовать его в начале урока, чтобы настроить обучающихся на работу по изучаемой теме. В аудиоматериале звучат три формы неправильных глаголов, которые ученики изучали в предыдущем году. Прослушивание песни направлено на восстановление знаний, полученных ранее и создание позитивной рабочей атмосферы в классе. Формируется рецептивный грамматический навык по узнаванию и пониманию грамматических явлений в звучащем тексте.

Работа над прослушиваемым текстом велась поэтапно. На этапе до прослушивания была обозначена тема урока и цель прослушивания аудиоматериала (вспомнить неправильные глаголы). На этапе прослушивания ученикам предлагалось подпевать песне вместе с диктором.

После прослушивания песни ученики должны были выполнить следующее задание: вставить пропущенные глаголы в текст песни. Ученики получили копии текста, где в каждой строчке песни была пропущена одна из трех форм глагола (См. Приложение Б, пропущенные глаголы подчеркнуты). Для проверки ответов учеников, запись включалась повторно. После заполнения пропусков ученики сдавали на проверку заполненные копии. Далее работа велась согласно плану, предложенному учебно-методическим комплексом. Результаты проверки показали, что 7 учеников из экспериментальной группы справились с заданием на «отлично», допустив не более трех ошибок, 4 ученика написали работу на

«хорошо», 2 ученика – на «удовлетворительно» и один на «неудовлетворительно». В контрольной группе данное задание (как и прочие дополнительные задания) не проводилось.

Второй урок с применением дополнительных материалов проходил по теме «С наилучшими пожеланиями, ученикам России». Основные грамматические темы: продолжение изучения времени Past Simple, повторение структуры специальных вопросов.

В качестве дополнения использовался такой вид материала как jazz chant (джазовый напев). Принцип работы с данным видом материала заключается в ритмичном повторении за диктором (в записи) или преподавателем слов или фраз английского языка под музыку. Эта методика позволяет обучающимся запоминать правильные ударения, грамматические структуры, новую лексику и развивает фонетический навык. Для данного урока мы выбрали jazz chant «What's the matter with Bob?» (См. Приложение В), так как она позволяет повторить как структуру специального вопроса, так и прошедшее время глаголов [Graham, 1993]. Так как оба грамматических явления уже были известны ученикам, работа с аудиоматериалом проходила в начале урока и являлась одновременно мотивацией и повторением пройденного материала. Для работы с данным материалом был выбран структурный метод – аудирование речевого образца, проговаривание вслед с записью, вопросно-ответные упражнения в парах.

Учитель раздал распечатанный текст «What's the matter with Bob?», ученикам было предложено прочитать текст и выделить в нем незнакомые слова. Учитель объяснил незнакомые выражения «what's the matter», «check came back», «bumped her nose», что позволило снять возможные трудности перед прослушиванием. Далее ученики прослушали аудиозапись и построчно следили за текстом в распечатках. Затем обучающиеся читали текст с диктором одновременно. На послетекстовом этапе ученики читали текст в парах.

Для того чтобы ученики могли понять универсальность структуры, было предложено задание составить свои вопросы и ответы по образцу в парах, например, Ученик 1: What's the matter with you? Ученик 2: I had a sore throat. Были

использованы опоры (См. Приложение Г), предлагающие ученикам варианты ответа. На основе данного аудиоматериала формируются навыки идентификации и дифференциации грамматического явления в аудиотексте, навык установления группы членов предложения, а также развивается автоматизированное употребление конструкции «what's the matter» и глаголов в форме времени Past Simple.

Третий урок с применением дополнительных заданий прошел по теме «Мои летние каникулы». Основное грамматическое наполнение темы, согласно УМК, осталось прежним – продолжение изучения времени Past Simple, а также повторение специальных вопросов. Целью урока было создание учениками краткого (5-8 предложений) диалога в парах о своих летних каникулах. Для достижения данной цели, в середине урока (после работы по УМК) была начата работа с дополнительными материалами (См. Приложение Д). Среди достоинств данного диалога можно выделить: аутентичность, разнообразие голосов (мальчик и девочка), наличие изучаемого грамматического материала, соответствие теме урока. Данный диалог имеется в видео формате, и было решено использовать именно видео, так как это делает материал наглядным, что важно для учеников 5 класса. Видео состоит из двух частей – в первой части герои обсуждают свои летние каникулы, вторая часть представляет собой видеоряд с субтитрами, что позволяет ученикам самим разыграть данный диалог. После первого прослушивания (первой части видео) учитель задал следующие вопросы для контроля понимания учениками прослушанного материала:

1. How was the boy's vacation?
2. Where did he go?
3. What did he do there?
4. What is Jeju Olle?
5. How was the girl's holiday?
6. What did she do?

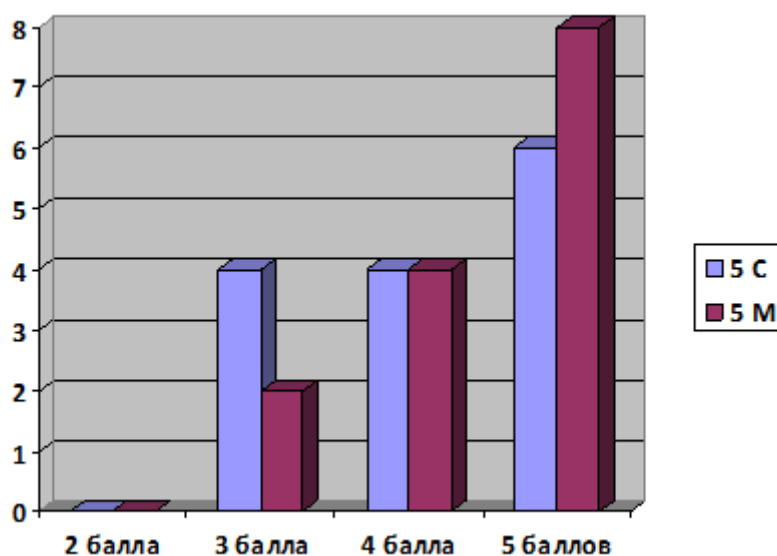
После ответа на вопросы видео включалось повторно (первая и вторая его части). Первую часть ученики прослушивали, чтобы научиться ставить ударения

в словах и правильно интонировать; во время второй части ученики читали в парах диалог по ролям с интерактивной доски. Следующим этапом стало составление собственного диалога в парах по прослушанному образцу. Во время самостоятельной работы учитель слушал каждую пару, осуществляя контроль. Ученики допускали небольшое количество ошибок в построении специальных вопросов, однако при спонтанной речи им было трудно правильно употреблять глаголы во времени Past Simple.

Данный аудиоматериал использовался для закрепления конструкции специальных вопросов и времени Past Simple, а также обеспечил актуализацию данного грамматического материала в речи.

Темой четвертого урока стали «Достопримечательности», продолжалось обсуждение летних каникул. Грамматический материал урока – степени сравнения прилагательных, повторение Present Continuous. Аудиоматериал УМК до данной теме ограничивался одной аудиозаписью, в которой необходимо было повторять за диктором прилагательное и его сравнительную и превосходную степень. В рамках данного урока было решено сосредоточиться на тренировке сравнительной степени прилагательных и структуре утвердительного предложения во времени Present Continuous. Помимо материала, предложенного УМК, снова использовался аудиоматериал Jazz Chants, содержащий изучаемые грамматические явления. Так как тема сравнительной степени прилагательных уже не являлась новой для учеников, на первом этапе работы они получили копии текста джазового напева, в котором они должны были заполнить пропуски самостоятельно (См. Приложение Е, подчеркнутые слова были заменены пропусками). После заполнения пропусков, ученики прослушали запись и проверили свои ответы. На следующем этапе запись включалась второй раз, ученики старались читать текст одновременно с диктором.

Затем ученики выполнили небольшой тест по степеням сравнения прилагательных (См. Приложение Ж), идентичный тест выполнили и ученики контрольной группы, занимавшиеся только по материалам УМК. Результаты выполнения теста представлены на графике:

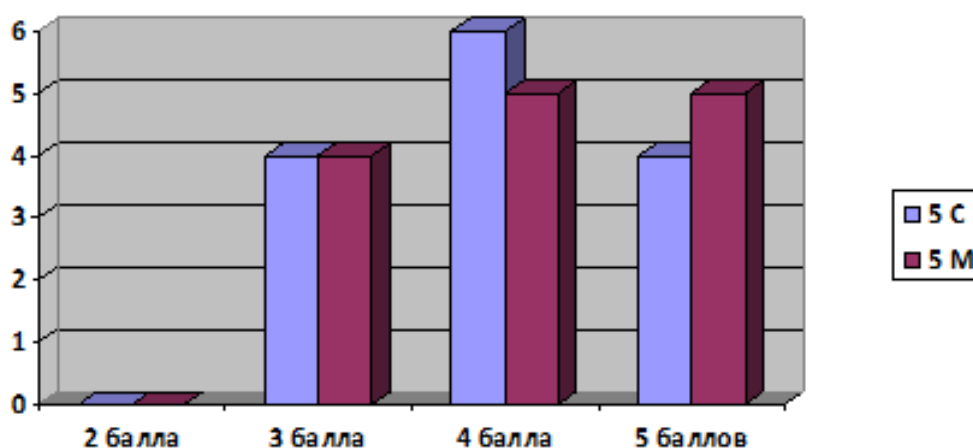


Можно заметить, что результаты экспериментальной группы выше, чем результаты контрольной группы.

Пятый урок с применением дополнительных материалов пришелся на тему «Лучший школьный клуб». Основная цель данной темы, согласно УМК – расширение лексического запаса; среди грамматических явлений изучается конструкция *like doing something*. Дополнительное аудиозадание было введено в начале урока в качестве мотивации к дальнейшей работе и первого знакомства с новым материалом. После организационного момента учитель предложил прослушать запись, на которой девочка рассказывает, чем она любит заниматься (См. Приложение И). После прослушивания учитель спросил, что необычного ученики услышали в записи. Конструкции *like/love/enjoy doing something* являются новыми для учеников. После прослушивания учитель объяснил правило употребления данного грамматического явления и задал обучающимся такой же вопрос, как и в аудиоматериале: «Что вы любите делать?». Ученики, уже познакомившись с конструкцией в аудиозаписи и после объяснения учителя способны самостоятельно строить предложения в ответ на этот вопрос. В качестве зрительной опоры на экран проектора выводилось изображение с разными видами деятельности (См. Приложение К). После работа велась по УМК. К концу данного урока ученики были способны рассказать о своих увлечениях и получили

домашнее задание написать о любимом школьном клубе, используя новые грамматические конструкции.

На следующем уроке был проведен заключительный тест в контрольной и экспериментальной группах. Тестирование включало в себя задания на аудирование и грамматику (См. Приложение Л). Задание к аудированию было направлено на понимание главного содержания текста, грамматические задания включали пройденный грамматический материал. Результаты проведения данной работы представлены на графике:



В сравнении с контрольной группой, экспериментальная группа (5 М класс) написала контрольную работу более успешно: средний балл контрольной группы – 4, средний балл экспериментальной группы – 4,07. В сравнении с результатами входного контроля экспериментальная группа увеличила свои показатели на 0,47 баллов (9,4 %), контрольная группа - на 0,2 балла (4%). На основе этого можно сделать вывод, что обе группы повысили свои показатели, однако экспериментальная группа, изначально написавшая входное тестирование слабее, показала более заметный прирост баллов.

Помимо улучшения средних показателей экспериментальной группы, можно также отметить усиление интереса к изучаемому предмету. Использование дополнительного аудиоматериала привело к повышению мотивации учеников: новые задания воспринимались с интересом, обучающиеся активно участвовали в учебной деятельности, задавали вопросы, стремились дать правильный ответ.

Дополнительный материал соответствовал УМК по теме и содержанию, благодаря чему сохранялась структура урока и этапы работы с грамматическим материалом. Во время работы с дополнительными заданиями развивались как навыки аудирования, так и грамматические навыки.

Такой результат подтверждает положительное влияние использования аудиоматериалов на формирование грамматических навыков. Несмотря на это, временные рамки эксперимента не позволяют дать однозначный ответ о дальнейшей перспективе формирования грамматических навыков на основе дополнительных аудиоматериалов. Обучение – сложный процесс, зависящий от множества факторов, поэтому для более убедительного результата требуется дальнейшее изучение данной проблемы и более продолжительный по времени эксперимент.



## **Выводы по главе 2**

При анализе рассмотрен УМК Enjoy English для 5 класса. Особое внимание уделялось содержанию аудиоматериалов и заданий на формирование грамматических навыков. Был сделан вывод о том, что УМК соответствует ФГОС, однако аудиоматериалы, представленные в УМК, недостаточно разнообразны и используются только для развития аудитивных и лексических навыков. Отсутствуют грамматические задания к аудированию, следовательно, потенциал использования аудиоматериалов для формирования грамматических навыков в УМК не раскрыт.

Результат проведенного эксперимента по включению дополнительных заданий с использованием аудиоматериалов для формирования грамматических навыков показал эффективность разработанного комплекса дополнительных заданий.

## Заключение

Данная выпускная квалификационная работа была выполнена на тему «Использование аудиоматериалов в процессе формирования грамматических навыков в средней школе».

Цель работы – исследовать эффективность использования аудиоматериалов для формирования грамматических навыков в средней школе.

Первая глава была посвящена теоретическим аспектам исследования. Был проведен анализ литературы по методике, психологии и педагогике. Были рассмотрены основные составляющие темы, такие как: психологические особенности обучающихся 5-9 классов, грамматические навыки (их классификации, методы работы над их формированием, этапы работы, возможные трудности) и навыки аудирования. Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что аудиоматериалы на уроках английского языка могут служить как средство и основа для формирования грамматических навыков и являются оптимальным дополнением к основным видам работы с грамматическими навыками.

Во второй главе продемонстрировано практическое подтверждение выдвинутой гипотезы. Был проведен анализ УМК «Enjoy English» и разработан комплект дополнительных заданий, направленных на формирование грамматических навыков на основе аудиоматериалов. Дополнительные аудиоматериалы и задания к ним соответствовали теме урока и изучаемым грамматическим явлениями согласно плану, предложенному учебно-методическим комплексом. Это позволило естественно и логично включить дополнительные задания в урок, а также не допустить большого различия в учебных программах контрольной и экспериментальной групп. Результаты эксперимента показали увеличение показателей экспериментальной группы на 9,4%, что доказывает гипотезу о положительном влиянии использования аудиоматериалов на формирование грамматических навыков, следовательно, цель данной работы была достигнута.

**Список использованных источников**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Банарцева А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2017. №1 (33) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 23.02.2020).
3. Биболетова М.З. Английский язык: 5 класс: книга для учителя с поурочным планированием и ключами. М.: Дрофа, 2019. 120 с.
4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. - М.: Просвещение. 1988. 255 с.
5. Бориско Н.Ф. Бизнес – курс немецкого языка. – Киев, 1995. 310с.
6. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018.104 с.
7. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: учебное электронное текстовое издание. 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/social-pedagogy/index.htm> (дата обращения: 12.02.2020).
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
9. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., А.А. Миролубов, Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
10. Генишер Э. З. Обучение аудированию // Вестник ОГУ. 2001. №1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audirovaniyu> (дата обращения: 12.03.2020).
11. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

12. Лосева С. В. Формирование грамматических навыков (продуктивных и рецептивных) у студентов при обучении иностранному языку // Научные труды Дальрыбвтуза. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grammaticheskikh-navykov-produktivnyh-i-retseptivnyh-u-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 13.02.2020).
13. Мамедова Н. З., Абдуганиева У. О некоторых трудностях при обучении аудированию // Academy. 2019. №6 (45) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-trudnostyah-pri-obuchenii-audirovaniyu> (дата обращения: 16.03.2020).
14. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / под. ред. А.Н. Шамова. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008.
15. Нагулин Д.Ю. Трудности, возникающие при обучении аудированию // Вестник КАСУ Online-версия журнала. 2005. №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/2/44/>
16. Новолодская Н.С. Обучение иноязычному аудированию // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2016. №3 (78) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inoyazychnomu-audirovaniyu> (дата обращения: 12.03.2020).
17. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. 216 с.
18. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
19. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
20. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 19.05.2020)
21. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

22. Самарская С.В. Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. №3 (27) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mezhyazykovoy-grammaticheskoj-transferentsii-i-interferentsii-na-izuchenie-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 01.05.2020).
23. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
24. Солонцова Л.П. Методика обучения иностранным языкам: в 3 частях: учеб. для вузов (бакалавриат). М.: ВЛАДОС, 2018. 272 с.
25. Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта основного общего образования Российской Федерации по иностранному языку №1089, утвержденный приказом Министерства Образования и науки Российской Федерации от 5 марта 2004 года.
26. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). - М.: Высшая школа, 1989. 236 с.
27. Чойбонова Бэла Матвеевна, Самарова Ольга Валентиновна Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференций на формирование ошибок в речи обучаемых (по Методу активизации возможностей личности и коллектива) // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2009. №11[Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mezhyazykovoy-i-vnutriyazykovoy-interferentsiy-na-formirovanie-oshibok-v-rechi-obuchaemyh-po-metodu-aktivizatsii> (дата обращения: 01.04.2020).
28. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2103 "Иностр. яз." / 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. 233 с.
29. Flowerdew, J. Second language listening : theory and practice / J. Flowerdew, L. Miller. - New York : Cambridge University Press, 2009. 223 с.

30. Graham, C. Grammmarchants. More Jazz Chants. Oxford University Press, 1993. 98 с.
31. Purdy, M. What is listening? / M. Purdy // Listening in everyday life: A personal and professional approach / eds. D. Borisoff, M. Purdy. - Lanham : University Press of America, 1991. 346 с.
32. Put on your shoes. Clothing songs for kids [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=-jBfb33\\_KHU](https://www.youtube.com/watch?v=-jBfb33_KHU) (дата обращения: 08.04.2020).
33. Rost, M. Teaching and researching listening - Second edition. Harlow : Longman, 2011. 407 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Task 1: Fill in the gaps.

I love holidays. They are (1)\_\_\_ thing in the world. The only problem is they are always too short. Even summer holidays at school aren't (2)\_\_\_ (3)\_\_\_ . I recently had an eight-week holiday and it (4)\_\_\_ by. It seems as though time goes quickly when we \_\_\_ (5) on holiday, and slowly when we are at (6)\_\_\_ or (7)\_\_\_ . I always really look forward to holidays – even one-day (8)\_\_\_ are great. I live in a country that has many national holidays, so (9) \_\_\_ always a break around the corner. I feel sorry for some workers who only get two or three weeks holiday a year. They can't do (10)\_\_\_ or go anywhere. I love holidays even if I don't go away. (11) \_\_\_ at home is just as good as going on holiday somewhere. Sometimes going on holiday is (12)\_\_\_ .

Task 2: Use the comparative degree of adjectives.

1. This doll is (nice) than that doll.
2. The car is (fast) than the bike.
3. My book is (good) than your book.
4. The country is (clean) than the city.
5. Peter is (fat) than Mike.
6. Mary is (dirty) than Ann.

Task 3: Choose the correct form of the verb.

1. Tom usually ... coffee.  
a) drinks b) drank c) will drink
2. Mary ... to music tomorrow.  
a) listen b) listens c) will listen
3. Alex ... to school every day.  
a) go b) goes c) went
4. He ... in Oxford last year.  
a) live b) lived c) will live
5. I ... to see Mr. Dale next time.  
a) will come b) comes c) am coming
6. They ... animals tomorrow.  
a) draw b) draws c) will draw
7. We ... the window in our room every morning.  
a) open b) opens c) are opening

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Cut, <u>cut</u> , cut,	Begin, began, <u>begun</u> ,
Let, let, <u>let</u> ,	Take, <u>took</u> , taken,
Hit, <u>hit</u> , hit,	<u>Shake</u> , shook, shaken,
Put, put, <u>put</u> ,	Give, gave, <u>given</u> ,
Quit, <u>quit</u> , quit,	Hide, <u>hid</u> , hidden,
<u>Set</u> , set, set,	Keep, kept, <u>kept</u> ,
Bet, bet, <u>bet</u> ,	Sleep, <u>slept</u> , slept,
Shut, <u>shut</u> , shut,	Say, said, <u>said</u> ,
Come, <u>came</u> , come,	Read, <u>read</u> , read,
Become, <u>became</u> , become,	Sell, <u>sold</u> , sold,
Run, ran, <u>run</u> ,	Tell, <u>told</u> , told,
Break, <u>broke</u> , broken,	Think, thought, <u>thought</u> ,
Choose, <u>chose</u> , chosen,	<u>Teach</u> , taught, taught,
Freeze, froze, <u>frozen</u> ,	Bring, <u>brought</u> , brought,
<u>Speak</u> , spoke, spoken,	Buy, bought, <u>bought</u> ,
Drink, drank, <u>drunk</u> ,	Have, <u>had</u> , had
Ring, <u>rang</u> , rung,	Go, <u>went</u> , gone.
<u>Sing</u> , sang, sung,	



## ПРИЛОЖЕНИЕ В

**2 What's the Matter with Bob?**

What's the matter with Bob?

He lost his job.

What's wrong with Sue?

She got the flu.

What's the matter with Jack?

His check came back.

What's wrong with Bill?

He got a chill.

What's wrong with Peg?

She broke her leg.

What happened to Rose?

She bumped her nose.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г



cough



tummy ache



sore throat



cut



earache



toothache



cold



headache

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

— Title: How was your summer vacation? —

How are you?

I'm good. How was your summer vacation?

It was great. I went to Jeju with my family.

Really? What did you do there?

We looked around Jeju.

Sounds great.

We rode horses and walked along Jeju olle.

Jeju olle? What's that?

It's a walking path. You can see beautiful beaches and fields from there.

Wow, I want to go there, too.

How about your vacation? What did you do?

I took taekwondo lessons.

Great. What color belt do you have?

White. I want to get my blue belt soon.

Good luck!



## 5 The Rich Are Getting Richer

The rich are getting richer.

The poor are getting poorer.

The good are getting better.

The bad are getting worse.

The old are getting older.

The nights are getting colder.

The good are getting better.

The bad are getting worse.

The tall are getting taller.

The small are getting smaller.

The good are getting better.

The bad are getting worse.

The weak are getting weaker.

The strong are getting stronger.

The good are getting better.

The bad are getting worse.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

- 1) Kate is ... than Ann.  
a) beautiful b) beautifuler c) more beautiful
- 2) Monkeys are ... than cats.  
a) funny b) funnier c) more funnier
- 3) Who is the ... pupil in your class?  
a) good b) goodest c) best
- 4) Tom is the ... pupil in the class.  
a) bad b) worst c) baddest
- 5) This is a very ... story.  
a) good b) gooder c) better
- 6) Summer is ... than autumn.  
a) good b) gooder c) better
- 7) Is Tom ... than his brother?  
a) clever b) cleverer c) more cleverer
- 8) This test is the ... .  
a) difficultest b) most difficult c) difficult

## ПРИЛОЖЕНИЕ И

- What do you like doing?
- I like playing the guitar in music class.
- I like reading books in the library.
- I love drawing with crayons.
- I like watching TV on the weekend.
- I love cooking for my parents.
- I love singing in front of people.
- I love dancing to hip-hop music.
- I love listening to music before I go to sleep.
- I love playing games with my brother.
- I enjoy swimming in the ocean.
- I like going hiking in the mountains.
- I love taking photos of my pet.
- I love playing basketball after school.
- I enjoy riding a bicycle at the park.

## ПРИЛОЖЕНИЕ К



SKI



DIVE



SKATE



RIDE A HORSE



RIDE MY BIKE



SKIP



SAIL



ROLLERBLADE



SURF



SURF THE NET



CLIMB



SWIM



PLAY THE GUITAR



PLAY THE VIOLIN



PLAY THE PIANO



SING A SONG



JUMP



PLAY TENNIS



PLAY FOOTBALL



PLAY BASKETBALL

## ПРИЛОЖЕНИЕ Л

5. Послушайте два рассказа детей о том, как они провели летние каникулы. Определите место, где прошли каникулы детей. Каждый рассказ звучит дважды.

Tom: I like the summer holidays best of all. Last July I spent them with my friends in the country. We lived in tents. Our days were very busy. We played football and basketball, swam in the lake and learnt how to find our way in the forest. In the evening, we made a fire and sang songs. We also shot a film about the birds that live on the lake. We showed it to our parents and they loved it very much.

1. Tom spent his summer holidays ... .

a) at the seaside; b) in the city; c) at camp.

Bess: I enjoyed my last summer holidays very much. My parents, my brother and I went to a place far from our city. We travelled by plane. It was a wonderful place. It was bright and hot there. We swam a lot and sunbathed. My brother found eight unusual stones for his collection. My mother and I enjoyed the colourful flowers that grew near our hotel. My father took a lot of pictures.

2. Bess was ... last summer.

a) at camp; b) at the seaside; c) in the city.

2) Раскройте скобки и напишите глагол в Past Simple.

1. I (to invite) \_\_\_\_\_ your friend to the party.

2. Paul (to find) \_\_\_\_\_ a good and small hotel at the seaside.

3. My mother (to forget) \_\_\_\_\_ to buy some milk.

4. I (to hear) \_\_\_\_\_ a new song last week.

5. They (to swim) \_\_\_\_\_ a lot yesterday.

6. The film (to begin) \_\_\_\_\_ late.

7. Daisy (to bring) \_\_\_\_\_ a gift to my birthday party two days ago.

3) Выберите правильный вариант ответа:



1) Bob is ... than Tom.

a) healthy b) more healthy c) healthier

2) This story is ... than that story.

a) worse b) badder c) worst

3) Rats are ... than mice.

a) biggerer b) bigger c) more bigger

4) Ann is than Jane.

a) politer b) polite c) more polite

5) This street is the ... in the city.

a) widest b) widerest c) wider

6) July is ... than May.

a) nice b) nicerer c) nicer

4. Составьте вопросы, изменив порядок слов.

1. the game/who/won?

2. what/think/do/you/about this book?

3. is/your/homework/where?

4. isn't it/sunny outside/ it is?

5. English/we are/aren't we/learning?