Введение ………………………………………………………………..…………4

Глава 1 Психолого-педагогические особенности формирования грамматических навыков ……………………………………………………...…6

1.1 Возрастные особенности развития школьников …………………………..6

1.2 Организация обучения при формировании практических навыков …...10

1.3 Принципы-ориентиры и принципы-условия обучающей технологии в процессе формирования навыков ………………………………………….….13

1.4 Цели обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе17

Глава 2 Методический аспект изучения грамматики английского языка на начальном этапе в средней школе ……………………………………………..21

2.1 Роль иностранного языка в обществе. Необходимость изучения грамматики иностранного языка ………………………………………………21

2.2 Составляющие, необходимые при формировании грамматических навыков ………………………………………………………………………….24

2.3 Характеристика грамматических навыков и их этапы формирования ..28

2.4 Приемы работы над грамматическим минимумом. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике ………………………………….32

2.5 Использование символов и средств наглядности в работе при формировании лексических и грамматических умений ……………………37

Глава 3 Система упражнений, направленная на формирование грамматических навыков ………………………………………………………41

3.1 Основные виды и типы упражнений, необходимые для формирования грамматических навыков ………………………………………………………41

3.2 Мониторинг уровня сформированности языковых навыков …………..46

Заключение ……………………………………………………………………..50

Литература ……………………………………………………………………..51

Приложение ……………………………………………………………………54

# **ВВЕДЕНИЕ**

Изучение иностранных языков составляют несколько аспектов. Одним из таких аспектов является грамматика. В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место, это своего рода каркас, на котором базируется лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков.

Усвоение грамматики вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами и правилами и бесконечным числом исключений. Результаты нашего анализа выявили необходимость в обучающих упражнениях, направленных на коммуникацию. Часто в школах преподавание грамматики ограничивается сухими таблицами, заучиванием конструкций, однотипными упражнениями, применяя которые, учащийся не совсем убежден в практической пользе того, что он делает. Большое количество терминов затрудняет обучение. Не всегда чередуются формы работы, что вызывает пассивную работу учащихся на уроке. А между тем, изучение этого аспекта должно быть не менее интересным, познавательным, чем, например, обучение лексике.

В процессе обучения грамматическим навыкам мы выделим несколько этапов, которые соответствуют психологическим фазам формирования навыков. На данных этапах мы построили систему упражнений, т.к. именно умело построенная система упражнений с учетом психологических особенностей и педагогических принципов наилучшим образом сформирует грамматические навыки.

В ходе работы мы проведем исследование.

Цель исследования – показать возможность и необходимость использования системы упражнений.

Объект исследования – различные виды упражнений и составленная нами система упражнений.

Предмет исследования – грамматика и грамматические явления иностранного языка.

Гипотеза – формирование грамматических навыков успешно на основе коммуникативного подхода, учитывая грамматический минимум и средства наглядности.

Задачи:

1) Раскрыть психолого-педагогические основы в формировании грамматических навыков.

2) Использовать коммуникативный метод.

3) Определить грамматический минимум.

4) Разработать систему упражнений.

5) Использовать нестандартные приемы с целью повышения мотивации.

Следует отметить, что структура работы состоит из введения, психолого-педагогической главы, состоящей из четырех пунктов; методической главы, состоящей из пяти пунктов; и практической части, в которой дана система упражнений и мониторинг уровня сформированности грамматических навыков; а также заключения, литературы из тридцати одного источника, приложения

**ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

**1.1 Возрастные особенности развития школьников**

Непрерывное психическое развитие ребенка можно делить на стадии по различным основаниям. В педагогических концепциях изложено различное количество стадий. Удобным для практического пользования является выделение следующих стадий: раннее, дошкольное детство, младший, средний (подростковый) и старший школьный возраст, юность. Воспитание эффективно тогда, когда оно соответствует уровню умственного развития. [21]

Средний школьный возраст (от 10-11-15 лет) (отрочество, подростковый возраст) – переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в школе второй ступени (V-IX классы) и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма. В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности.

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими измене­ниями условий, влияющих на личностное развитие ребенка.

Центр физической и духовной жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные совместные игры, делах, охватывающих широкий диапазон видов деятельности, от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно важные темы. [18]

Отрочество – это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Общение с теми, кто обладает таким же как у него жизненным опытом, дает возможность подростку смотреть на себя по-новому. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в отрочестве. Именно через дружбу отрок усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т.п. [17]

Стремление осознать и развить свою уникальность, пробуждающееся чувство личности требуют от отрока обособления от семейного «мы», доселе поддерживающего в нем чувство защищенности традициями и эмоциональной направленностью на него. Однако реально находиться наедине со своим «я» подросток еще не может. У подростка пылкие чувства, подчас никто не может остановить его в стремлении к избранной цели: для него не существует в этот миг ни нравственных препон, ни страха перед людьми.

Отрочество – период, когда подросток начинает по-новому оценивать свои отношения с семьей. [17] Существенную роль играют отношения между средой и воспитанием. Среда обитания (жизни) ребенка, рассматриваемая в плане ее влияния на психическое развитие, есть система культурных (в частности, духовных) ценностей, выполняющих роль условий становления внутреннего мира личности. Одни условия образуют освоенную социально-бытовую обстановку, окружение детей, люди или культурные ценности, средства общения и деятельности или факторы, причины психологического развития. [21]

Самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем, это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формиру­ются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию – это самопознание, самовыражение и самоутверждение. В начале подросткового возраста у ребенка появляется и усиливается стремление быть похожим на старших. Видя проявление качеств у старших людей, подросток часто некритически подражает им. Собственное стремление подростков к взрослости усиливается за счет того, что и сами взрослые начинают относиться к подросткам уже не как к детям, а более серьезно и требовательно.

В подростковом возрасте изменяются содержание и роль подражания в развитии личности, т.е. оно становится управляемым, начинает обслуживать многочисленные потребности интеллектуального и личностного самосовершенствования ребенка. [18]

В подростковом возрасте продолжается развитие нервной системы. Возрастает роль сознания, улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями.

Восприятие подростка более целенаправленно, планомерно и организованно, чем восприятие младшего школьника. Иногда оно отличается тонкостью и глубиной, а иногда, как заметили психологи, поражает своей поверхностью.

Характерная черта внимания учеников среднего школьного возраста – его специфическая избирательность: интересные уроки или интересные дела очень увлекают подростков, и они могут долго сосредотачиваться на одном материале или явлении.

Но легкая возбудимость, интерес к необычному, яркому часто становится причиной непроизвольного переключения внимания. Оправдывает себя такая организация учебно-воспитательного процесса, когда у подростков нет ни желания, ни времени, ни возможности отвлекаться на посторонние дела. [22]

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека.

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития. Подростки уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом.

Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти. Исследования памяти детей данного возраста показали, что для подростка вспоминать – значит, мыслить.

В данном возрасте завершается формирование когнитивных процессов, и, прежде всего, мышления. В эти годы мысль окончательно соединяется со словом, в результате чего образуется внутренняя речь как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект в своих высших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной. Возникает полноценное теоретическое мышление. Наряду с этим идет активный процесс формирования научных понятий, содержащих в себе основы научного мировоззрения человека в рамках тех наук, которые изучаются в школе.

Интеллектуальное развитие детей можно ускорить по трем направлениям: понятийный строй мышления, речевой интеллект и внутренний план действий.

Следует заметить, что в средних классах школы учащиеся не должны механически учить и повторять застывшие определения научных понятий. Скорее следует добиваться того, чтобы сами учащиеся находили и давали определения этих понятий. Это, несомненно, ускорит процесс развития понятийной структуры мышления у старшеклассников.

Всю работу по интеллектуальному развитию подростков необходимо вести комплексно, подбирая упражнения и рассчитывая предлагаемые задания таким образом, чтобы они развивали интеллект по всем его важнейшим направлениям.

От общего уровня сформированности интеллекта зависит развитие любых профессиональных умений и навыков. Поэтому нашей задачей стоит позаботиться о нем в начале жизненного пути. Без достаточно высокого уровня общего интеллектуального развития немыслимы сколько-нибудь значительные успехи в любом виде деятельности, поэтому, готовя учащихся к будущей профессии, в первую очередь необходимо обратить внимание на развитие их умственных способностей. [18]

В обучении иностранному языку большую роль играет развитие речи как психологического и педагогического явления. В подростковом возрасте развитие речи идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой – за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир. Именно в отрочестве человек начинает понимать, что разви­тие речи определяет познавательное развитие.

Подростка интересуют правила употребления тех форм и оборотов речи, которые наиболее затрудняют письменную и устную речь. «Как правильно написать?», «Как лучше сказать?» - эти вопросы подросток постоянно задает себе. Реально в письменной и устной речи большинство подростков испытывает явные затруднения. Кажется, отрок просто не представляет, как написать слово или выразить свои смутные мысли. Однако это не означает, что он не знает родного языка.

Конечно, учитель, не являясь лингвистом, не может преподать подростку все тайны языка, но привить вкус к культурной речи, к познанию языковых возможностей, безусловно, необходимо. [17]

**1.2 Организация обучения при формировании практических навыков**

Формирование практических навыков происходит непосредственно в процессе обучения. В ходе обучения учащийся приобретает знания и умения выполнять те или иные виды деятельности, и это означает прогресс в пределах какой-либо одной стадии его развития. Однако при этом постепенно достигаются и более крупные новообразования в психических возможностях человека, знаменующие переход от одной стадии развития к другой. [4] Обучение является самым надежным путем получения систематического образования. Эффективность обучения определяется внутренними и внешними критериями. В качестве внутренних критериев используют успешность обучения и успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости. [23]

Передача определенных знаний, умений и навыков есть обучение. Но знания нельзя просто передать и получить, это может произойти только в результате активной деятельности самого ученика. Необходимы активность и взаимодействие обоих участников учебного процесса. Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у учащегося способности к деятельности.

При формировании практических навыков организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты:

- постановка целей учебной работы;

- формирование потребностей учащихся в овладении материалом;

- определение содержания материала;

- организация учебно-познавательной деятельности;

- придание учебной деятельности эмоционально-положительного характера;

- регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся;

- оценка результатов. [28]

В ходе обучения выделяют обученность – это запас усвоенных понятий и способов деятельности, т.е. система знаний, умений и навыков. По определению Артемова В.А., навык характеризуется как автоматизированное умение, ставшее в результате многократных и целенаправленных повторений наиболее экономным и свободным способом выполнения данного действия.

Как видим, навык определяется через умение. Под умением понимается способность к сознательно-механическому выполнению некоторых действий по использованию или структурированию языковых знаков на основе полученных ранее знаний и ограниченной практики. Итак, база умения – знание.

Знание – это ориентировочное, еще нетвердое владение языковым явлением, опирающееся скорее на сознательное, чем механическое извлечение его компонентов из памяти, на размышление, анализ, системную информацию.

Соотношение между знанием, умением и навыком можно увидеть по схеме:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| знание | сознательный | умение | автоматизированный | навык |
|  | компонент |  | компонент |  |
|  | действия |  | действия |  |

Объектом знания, умения и навыка выступают (в плане овладения иноязычной речью) различные языковые явления. [27]

Процесс усвоения знаний – это всегда выполнение учащимися определенных познавательных действий. В состав любого действия входит та или иная система операции, с помощью которых действие и выполняется. Необходимый компонент любого действия – ориентировочная основа, т.е. та система условий, на которую реально опирается учащийся при выполнении действия. Так, усваивая части речи, можно ориентироваться на частные особенности каждой из них, например, род, число, время и т.д. В этом случае ученик, анализируя слово, сам выделяет, какая информация заключена в данном слове. [29]

Следует отметить, что одной из главных задач обучения иностранному языку является решение такой важной проблемы, как развитие самостоятельной работы учащихся. Ориентирование их на активное творческое усвоение материала, умение логично мыслить и оперативно принимать самостоятельные решения. Грамматика является той областью языка, где наиболее четко проявляется уровень владения необходимыми умениями.

Одним из способов, облегчающих достижение этой цели, является алгоритмизация. Обучение строится на основе последовательных учебных действий (операций), т.е. алгоритмических предписаний, состоящих из четких указаний, как должны совершаться эти действия, чтобы решить поставленную задачу. Алгоритм можно определить как предписание, содержащее перечень действий, выполнение которых обязательно приводит к достижению поставленной цели. [7]

Наиболее благоприятным для алгоритмизации является процесс формирования грамматических навыков, так как грамматика именно та область, которая сводима к конечному набору правил.

Далее в нашей работе систему упражнений по формированию практических навыков мы будем строить на основе алгоритма.

**1.3 Принципы-ориентиры и принципы-условия обучающей технологии в процессе формирования навыков**

Воспитание можно рассматривать как обучение принципам жизни. Принципы-ориентиры являются основным средством перехода от целеполагания к воспитательным, обучающим технологиям в личностно ориентированной педагогике. Их особенность состоит в том, что они не предписывают, не диктуют и не указывают, это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей.

Принцип природосообразности. Означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой. Педагогический процесс обучения и формирования строить согласно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, направлять педагогический процесс на развитие самовоспитания, самообучения.

Принцип гуманизации определяет общий характер отношений учителя и учеников. Т.е. это принцип социальной защиты растущего человека как принцип очеловечивания отношений учащихся между собой и с педагогами, когда педагогический процесс строится на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему.

Принцип личностной деятельности. Воспитание личности способствует становлению и проявлению таких личностных структур сознания, которые воплощают творческие качества человека, такие как мотивирующие, рефлексивные, критические, смысло-творческие и т.д. В связи с этим комплекс известных личностных структур выступает как набор принципиальных ориентиров воспитательной работы.

Принцип субъектного контроля ориентирует на то, что учитель должен хорошо разбираться, насколько самостоятельны принимаемые его учениками решения, способны или не способны они совершать осознанные действия мотивации, опосредования, рефлексии и т.д. для наиболее полной самореализации.

Принцип сотрудничества. Здесь основным становится взаимодействие учителя и учеников в продвижении с учениками к определенным целям, совпадающим со средствами и позволяющими совпасть воспитанию и обучению.

Принцип включения личности в значимую деятельность. Задача учителя – в совместной с учениками разработке таких видов и форм значимой деятельности, при которой каждый из учеников чувствует, что в ней он нужен людям как неповторимая личность. [8]

Некоторые ориентиры предельно конкретны и их можно рассматривать как прямое руководство к действию, другие же требуют не исполнения, а принятия к сведению их смыслового содержания. Как первые, так и вторые даны в открытом для дополнения виде. Они нуждаются в творческой доработке и «привязке» к конкретной ситуации. Что мы учитывали и применяли в ходе нашей работы.

Также существует такое понятие как частные принципы. Они ориентируют на создание непосредственных условий для самоорганизуемого воспитания. Вместе с тем, также как и общие принципы (см. Кульневич С.В. Педагогика), но уже на оперативном (частном, процессуальном) уровне, они разворачивают сознание учителя в сторону переоценки не только своего места в отношениях с учениками, но и переоценку средств воспитания.

Природа педагогического творчества обусловлена работой сознания по переосмыслению учебно-воспитательного материала самим учителем. Переосмысление – одна из специфических характеристик деятельности сознания. Очевидно, что переосмысливаться для того, чтобы стать содержанием сознания, должны конкретные факты и положения.

Поэтому современному учителю все в большей степени требуются не жесткие рекомендации, а гибкие ориентиры для самовыращивания особых интеллектуальных умений: осмысления, переосмысления, дискредитации прежних смыслов, поиска источников смысла, определения внешних и внутренних связей феноменов знания и т.д., выступающих как обобщенное умение-осмысление. Таким образом, педагогическая технология переходит из разряда информативно направляющей деятельности в разряд деятельности по созданию педагогических условий востребования и извлечения нравственных ценностей. Добавим, что условия самоорганизуемого воспитания и обучения позволяют разрабатывать педагогические технологии, в которых ученик и учитель действуют как участники единого образовательного процесса.

**1. Самоформирование проблемного мышления.**

Вывести человека к такой способности может попытка решения (для себя) о положении личности между действительностью и идеальным требованием. Например, на уроке иностранного языка ставится задача, дается проблема. Ученик прилагает усилия на ее решение и преодоление, выявляя для себя необходимое.

В свою очередь, проблемное мышление позволяет осознать смысл и содержание ценностей (добра, пользы и пути осуществления их в жизни).

**2. Очеловечивание ценностей.**

Учащийся переосмысливает полученную информацию, определяет ей место в нравственном сознании для дальнейшего применения. Только через человека ценности воздействуют на мир, предоставляя ему власть над вещами, позволяющую вмешиваться в естественный ход событий и изменять его, руководствуясь нравственным повелением души.

**3. Понимание.**

Феноменология определяет решающее влияние внутренних факторов на саморазвитие личности. Метод понимания определяет возможность и способность постичь смысл и значение общих и личных ценностей не посредством знания, а при «непосредственном усмотрении». Чтобы получить максимальную пользу из полученной информации, ученик должен осознавать ее необходимость, иметь ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений при логическом их упорядочивании. Учитель дает понять, что без знания данных грамматических явлений, ученик не сможет усвоить последующие.

**4. Переживание содержания ценностей.**

Феноменология предлагает личности выбирающего исследовать факты с их внутренней, явно не обозначенной, но всегда определяющей стороны, т.е. ученик пропускает через себя изученный материал и определяет его содержание, что оно в себе несет. Такой взгляд обращается к тому, что переживает сознание, т.е. к ценностям, составляющим его содержание.

**5. Эйдетическая редукция.**

Этот метод является основополагающим в феноменологии. Его действие проявляется практически во всех других методах, в частности, им определяется возможность реализации принципа «сведение в одну точку»: анализируя ценность явления, факта, события и т.д., как бы заключаются в скобки все относящиеся к ним научные и ненаучные описания, суждения, положения, оценки. Ученик проникает в самую суть изучаемого материала. [8]

**1.4 Цели обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе**

Для начала мы дадим определение начальному этапу. Под начальным этапом в средней школе понимается период изучения иностранного языка, позволяющий заложит основы коммуникативной компетенции, необходимые и достаточные для их дальнейшего развития и совершенствования в курсе изучения этого предмета. Чтобы заложить основы коммуникативной компетенции, требуется достаточно продолжительный срок, потому что учащимся нужно с первых шагов ознакомиться с изучаемым языком как средством общения.

Начальный этап важен еще и потому, что от того, как идет обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом и формировании учебных навыков в последующих этапах.

В данном пункте мы подвергнем анализу цели и задачи обучения английскому языку в общеобразовательных учреждениях в качестве определяющих общую стратегию обучения этому предмету.

Коммуникативная цель обучения (собственно социальное содержание цели).

Раскрытие коммуникативной цели обучения начнем с рассмотрения специфики учебного предмета «иностранный язык». В чем же заключается специфика этого предмета? Во-первых, язык – будь то родной или иностранный – служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности в естественных условиях социальной жизни. Во-вторых, при обучении этому предмету не предполагается особое прибавление знаний об окружающей действительности, но расширяются представления об иноязычной культуре страны через язык, и расширяется общий кругозор. В-третьих, язык, будучи средством общения, нуждается в том, чтобы его «содержали в рабочем состоянии», то есть всегда готовым к использованию в возникающих ситуациях общения.

Из специфики предмета «иностранный язык» следует, что учащиеся должны овладевать изучаемым языком как средством общения, уметь им пользоваться в устной и письменной формах. Т.е. овладение всеми формами общения и всеми речевыми функциями для того, чтобы владение иноязычной культурой было средством: межличностного общения, обогащения духовного мира, отстаивания своих убеждений.

Воспитательная цель обучения (педагогическое содержание цели).

Обучение иноязычной культуре используется как средство нравственного воспитания.

Воспитание нельзя разделить на этическое, эстетическое, трудовое, экологическое и т.п. В конечном счете, всякое воспитание есть воспитание в человеке нравственности [20], т.е. иностранный язык вносит значительный вклад в нравственное воспитание, интернациональное воспитание, воспитание любви к Родине и своим близким. Сам предмет таков, что учащихся учат слушать, выслушивать собеседника, с уважением к нему относиться.

Также осуществляется и трудовое воспитание в широком смысле этого слова, формируются навыки и умения интеллектуального труда. Детей нужно научить учиться, обучить их приемам умственного труда, необходимым для выполнения устных и письменных заданий.

Обучение английскому языку позволяет осуществлять эстетическое воспитание. Наблюдения показывают, что дети с удовольствием слушают английскую речь, они усваивают аутентичные (подлинные) образцы английской речи. Им нравится произносить английские звуки, слова, вступать в беседу, они любят разучивать стишки и петь песенки.

В заключение приведем слова известного педагога Ю.К. Бабанского: «Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Суть воспитывающей функции обучения состоит в том, что она придает этому объективно возможному процессу определенную целенаправленность и общественную значимость». Автор также подчеркивает тесную связь образования и воспитания. И действительно, они выступают в единстве. Не случайно в английском языке эти понятия соединены в одно слово education.

Образовательная цель обучения (лингвострановедческое содержание цели).

Образовательная функция иностранного языка велика. Учащиеся овладевают вторым языком, следовательно, новыми средствами для выражения мыслей, и уже в этом самом заложена образовательная роль этого учебного предмета.

Обучение иноязычной культуре используется как средство обогащения духовного мира личности, т.е.

1) как средство приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка: литературе, музыке, архитектуре и т.п.;

2) как средство приобретения знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях, сходстве и различии с родным языком;

3) как средство удовлетворения личных познавательных интересов в любой из сфер своей деятельности.

Развивающая цель обучения (психологическое содержание цели).

Чтобы более эффективно осуществлять развитие учащихся в ходе обуче­ния любому предмету, в том числе и иностранному языку, необходимо, как указывают психологи и дидакты, включать учащихся в такие виды деятель­ности, которые развивают у них сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную и мотивационную сферы.

Изучение иностранного языка активизирует работу слухового, зрительного, речедвигательного, моторного анализаторов и вносит весомый вклад в развитие памяти, воображения, представлений. Действительно, овладение языком предполагает запоминание большого количества языковых и речевых единиц, что достигается активной работой памяти.

Овладение языком в искусственных условиях, то есть вне среды, где на нем говорят, требует создания воображаемых ситуаций, способных стимулировать общение на изучаемом языке, и связано с развитием воображения. Дети младшего школьного возраста обладают богатым воображением, и, с одной стороны, эту особенность следует использовать в учебно-воспитательном процессе, с другой – опора на эту особенность будет еще более развивать эту воображение и способствовать созданию и развитию представлений.

Изучение иностранного языка на начальном этапе может развивать логическое мышление учащегося. В учебниках предлагаются задания, требующие осуществления мыслительных операций, например:

Look at the pictures and agree or disagree. - Анализ.

Choose the right sentence – сравнение-анализ.

Arrange sentences in a logical order – анализ-сравнение.

What do you think about Pit? Is it good to do things like that? – Анализ – синтез - умозаключение.

Итак, обучение английскому языку на начальном этапе может и должно обеспечивать достижение практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей, тесно взаимосвязанных между собой. При этом ведущей является практическая цель, а воспитательная, образовательная и развивающая цели достигаются в процессе овладения английским языком в условиях активной познавательной речемыслительной деятельности самих учащихся.

**ГЛАВА 2 МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**2.1 Роль иностранного языка в обществе. Необходимость изучения грамматики иностранного языка**

Сейчас, как никогда, необходимо, чтобы люди владели иностранными языками. Однако трудность в решении этой задачи состоит в том, что для большинства учащихся иностранный язык является ценностью потенциальной, а не реальной. Это противоречие должен снять учитель, который служит посредником между обществом и учеником. Чтобы соответствовать такой роли, учителю необходимо глубоко осознать социальное содержание предмета «иностранный язык», проникнуться чувством гордости за свой предмет.

В современном обществе возрастает роль интернационального воспитания. И здесь предмет «иностранный язык» в силу своей специфики обладает гораздо большими возможностями, чем другие предметы школьного цикла.

Сегодня иностранный язык может способствовать повышению культуры общения людей. В процессе обучения дети учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, учатся решать различные коммуникативные задачи, овладевают стратегией и техникой диалогического и группового общения, учатся быть речевыми партнерами.

Иностранный язык способствует расширению не только филологического, но и общего кругозора учащихся. При изучении иностранного языка учащиеся овладевают не только новыми средствами общения, но и узнают культурные ценности страны изучаемого языка: ее историю, географию, науку, литературу, искусство.

Овладение вторым языком оказывает благотворное влияние на развитие способностей речедвигательного аппарата. Развиваются фонематический и интонационный слух, имитативные способности, способность к догадке, способность к выделению главного, все виды памяти, произвольное запоминание; учащиеся овладевают специальными мнематическими действиями.

В наши дни общество предъявляет системе образования в области обучения иностранным языкам социальный заказ. Каков же он? Ответ на этот вопрос необходим, потому что плоды нашего «иноязычного просвещения» весьма незрелы и горьки, а цель играет основополагающую роль. Иностранный язык объективно является общественной ценностью, поэтому его включение в программу средней школы есть социальный заказ общества. Социальным заказом общества в основном определялась цель обучения.

Сегодня, когда международное общение приобрело массовый характер, цель обучения формируется как «обучение общению на иностранном языке».

Конечно, обучение умению общаться на иностранном языке и заманчиво и необходимо. Но это ли должно значиться в качестве цели?

В общем плане сформулируем ее так: формирование личности как идеала данного общества. Тогда предлагаемый подход можно изобразить на схеме:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  образование |  |  | Личность |
|  обучение | воспитание |  | как идеал |
|  развитие |  |  | общества |

Становится ясным, что определение того, чему учить (содержание цели обучения), зависит от того, зачем учить. [20]

В указанном подходе все аспекты будут «работать» на формирование личности. А ведь именно от личности зависит, как она будет использовать иностранный язык.

Таким образом, цель «обучение иноязычной культуре или иностранного языка» не превращается в самоцель, ибо является средством достижения другой, более общей цели – развитие личности. [20]

Грамматика имеет огромное значение при обучении и формировании практических навыков иностранного языка. Пожалуй, ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий. Она играла и продолжает играть неодинаковую роль при обучении родным или иностранным языкам, но также и в системе образования отдельных стран мира.

Разберем понятие «грамматика». Она понималась по-разному. Это понятие еще до нашей эры стало областью знаний. Понятие «грамматика» (греч. grammatiké) первоначально обозначало «искусство чтения и письма».

В средние века «свободное искусство» grammatica (лат.) считалось одним из компонентов всякого образования и ставило целью: научить владению латинским языком, сообщить сведения по филологии, в том числе и при чтении текстов, осуществлять гимнастику ума. Обучение любому языку проводилось посредством грамматики, построенной, как правило, по образцу латинской. Грамматика изучалась как особый предмет и как самоцель.

В последующий период, особенно начиная с XIX в., понятие «грамматика» наполняется новым содержанием и в языкознании, и в обучении языкам. По определению лингвистов [24, 19], грамматика стала обозначать: а) грамматический строй языка; б) раздел языкознания, изучающий такой строй; в) совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания. Следует при этом отметить, что в ХХ в. лингвисты и методисты, отечественные и зарубежные, стали особенно часто включать в понятие «грамматика» разные разделы науки о языке, например, такие, как словообразование и фонетика [31], а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии, стилистики [10] и др., которые в свою очередь включаются в учебники грамматики разных языков.

В прошлом веке лингвисты настаивали почти на полной или абсолютно полной ликвидации грамматики и всех учебников грамматики в общеобразовательных учреждениях.

Многие европейские педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении не бывают достигнуты в силу того, что школьники при изучении традиционных грамматик иностранных языков, согласно многочисленным наблюдениям, не понимают практической значимости изучения грамматических явлений и понятий.

Как показывает исторический опыт, с одной стороны, попытки отказа от какой-либо грамматики, а с другой – преувеличение ее роли в учебном процессе, отрицательно сказываются на результатах практического владения языком. [3] В ходе нашей работы по формированию грамматических навыков мы будем принимать во внимание обе тенденции.

**2.2 Составляющие, необходимые при формировании грамматических навыков**

Перечисленные нами задачи и цели, вставшие перед преподавателем иностранных языков, требуют решительного пересмотра содержания и организации учебного процесса, а также выяснения целесообразности отдельных приемов.

Перечислим составляющие, которые необходимы для максимального достижения формирования практических навыков владения языком.

1. Коммуникативная направленность. Как мы уже говорили, воспитание направлено на формирование личности как идеала общества. Следует отметить, что воспитательные и образовательные задачи решаются в процессе выработки речевых умений и навыков [25], другими словами, коммуникативное обучение направлено на развитие личности.

Коммуникативное обучение иностранному языку оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций человека. При коммуникативном обучении развитие мышления происходит за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач. Тем самым активно развивается познавательная и коммуникативная функция мышления. [20]

Коммуникативный подход строится таким образом, что деятельность учеников, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не остаются за порогом школы, а, наоборот, всячески учитываются при организации общения на уроке. Обучение все больше строится не на прохождении определенных тем, а на обсуждении проблем из жизни нашего общества. Благодаря этому ученики получают возможность обсуждать свои дела и поступки, текущие события в жизни класса, школы, города, страны, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение.

Одним из непременных условий действительного коммуникативного обучения иностранному языку является создание на уроках благоприятного психологического климата. К тому же, обучение, построенное на уважении личности каждого ученика, проходящее в атмосфере доброжелательности, раскрепощенности, помогает раскрыться разным сторонам личности школьника. Из опыта коммуникативного обучения иностранному языку известно, что организация учебного процесса на основе межличностного общения способствует ускоренному формированию не только практических навыков по овладению иностранным языком, но и формированию учебной группы как коллектива, помогает формированию личности в коллективе и через коллектив. [20]

К сожалению, не все преподаватели иностранного языка опираются на коммуникативное обучение, объясняя это тем, что иностранный язык нужно «штудировать», не отрывая глаз от текста. Результаты таких методик неутешительны. В данной работе значительное внимание уделялось коммуникативности.

2. Грамматический минимум. В условиях средней школы нет реальной возможности для усваивания всех грамматических явлений иностранного языка, по причине его обширности и трудности при формировании грамматических навыков. Поэтому необходимо усилить дифференциацию при отборе материала для активного и пассивного грамматического минимума. И представить сложные грамматические явления в упрощенном виде. Желательно использовать опоры, наглядности, схемы при этом. И по мере овладения упрощенным вариантом давать более сложные конструкции.

А также следует пересмотреть использование грамматической терминологии в курсе иностранного языка и в том числе в учебной литературе. По нашим подсчетам, в некоторых грамматиках иностранных языков для средней школы [16], при программном лексическом минимуме 850-1000 лексических единиц, используются свыше 700 лингвистических терминов. Нерациональность такого положения очевидна. Для совершенствования обучения грамматике и формирования грамматических навыков целесообразно создавать новые учебники и для средних школ, и для взрослых, где количество грамматических терминов может быть сокращено до 60-70.

Обучение грамматике целесообразно строить по принципу не от термина к значению, а от примеров грамматических форм в предложениях к их значениям.

Таким образом, при выборе грамматического термина следует руководствоваться следующими критериями:

а) термин не должен противоречить научности описания грамматического явления;

б) термин не должен порождать у учащихся ложных ассоциаций;

в) преимущество следует отдавать термину, отражающему семантическую и функциональную характеристику явления. [1]

В ходе нашей работы по формированию грамматических навыков мы принимали во внимание данную проблему и следовали алгоритму «от простого к сложному» (см. главу 3).

3. Доступность упражнений. Основным фактором, обуславливающим успех обучения речевой деятельности и формирования грамматических навыков, являются упражнения, ибо в упражнениях, моделирующих деятельность, формируются, развиваются и совершенствуются речевые навыки и умения.

Кроме умело построенной системы упражнений, обучение должно происходить на доступных объяснениях и посильных заданиях.

Слишком легкая и слишком трудная работа не стимулирует активности учащихся. Недоступность текста, трудность объяснения вызывают у учащихся чувство уныния и упадок энергии. Слишком простое задание, которое можно выполнить походя, без всякого напряжения, демобилизует учащегося, приучает его относиться к работе несерьезно и ведет к его пассивности.

Работа по иностранному языку возбуждает активность тогда, когда она дает ясно ощутимые практические результаты уже в самом процессе обучения. [25]

Оптимальный обучающий и воспитательный эффект достигается только тогда, когда учащиеся убеждены в применимости получаемых знаний в практической жизни, когда изучаемый материал связан с реальными речевыми ситуациями, а в классной комнате чувствуется биение сегодняшней жизни. [25] Поэтому и грамматические упражнения должны в большей степени исходить из жизненных ситуаций, чем из данного на уроке правила: их задача – показать, как изучаемое явление используется в речи, в каких типичных ситуациях, а затем путем повторения условий акта речи заставить учащегося воспроизводить его.[6]

Сухость, абстрактность и лингвистическая академичность языка изложения создают у обучающихся эмоционально-отрицательное отношение к грамматике. Мы в процессе формирования грамматических навыков излагали грамматику увлекательно, живо, интересно, с использованием различных наглядностей и схем, т.к. она должна пробуждать эмоции, быть ориентированной на личность учащегося, сопровождаться комическими и другими рисунками и т.д. Предлагаемая система упражнения направлена на повышение эффективности формирования грамматических навыков.

4. Групповая и самостоятельная работа учащихся. Такой фактор, как сочетание фронтальных, индивидуальных и парных форм работы на уроке способствует такому построению занятия, при котором каждый учащийся все время работает, не выключаясь в определенные моменты (например, при индивидуальном опросе) из учебного процесса.

Стремление повысить эффективность обучения и формирования практических навыков побудило нас использовать групповую работу учащихся, в процессе которой происходит их самообучение и взаимообучение. Самообучение осуществляется во время самостоятельного изучения школьником фрагмента темы, взаимообучение – в ходе обмена освоенной информацией. [9]

Схема работы в группах.

Р1 Р2

Р3 Р4

1) Изучение каждым школьником своего задания.

2) Обмен знаниями с партнером.

3) Обмен заданиями. Проработка воспринятой информации и т.д.

Все перечисленные составляющие мы применяли на практике. Итак, нашей задачей стояло формирование грамматических навыков, принимая во внимание все названные аспекты, нам удалось добиться максимальной эффективности в усвоении и закреплении грамматических форм.

**2.3 Характеристика грамматических навыков и их этапы формирования**

Развитие речи предполагает усвоение необходимых для этого языковых, и в частности, грамматических средств. Задача состоит в том, чтобы учащиеся могли пользоваться этими средствами в процессе говорения автоматически. Автоматизированное употребление грамматических средств в речи (устной и письменной) предполагает овладение определенным рядом навыков.

Навык вообще понимается как автоматизированное звено сознательной деятельности. Автоматизированность действия – основной признак навыка. [14]

Целью закрепления грамматических знаний является выработка соответствующих умений, которые путем последующей автоматизации переходят в навыки. [1]

Важнейшим условием создания активного грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на котором может формироваться навык. Грамматическое действие производится только в определенных словарных границах, на определенном словарном материале. Если ученик может в соответствующей ситуации быстро и правильно самостоятельно грамматически оформить фразу, то он уже в какой-то степени владеет грамматическим навыком.

Грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами эти виды речевой коммуникации. Определим основные виды грамматических навыков в говорении и письме.

Под грамматическим навыком говорения понимается стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи. Основными качествами грамматического навыка говорения, являются автоматизированность и целостность в выполнении грамматических операций, единство формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования.

Речевые морфологические навыки – грамматические навыки, обеспечивающие правильное и автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в устной речи. К ним относятся навыки правильного употребления в устной речи падежных окончаний существительных и т.д.

Синтаксические речевые навыки. Речевые грамматические навыки, обеспечивающие стабильно правильное и автоматизированное расположение слов (порядок слов) во всех типах предложений в аналитических (английском) и флективно-аналитических языках (немецком, французском) в устной речи, в соответствии с языковыми направлениями. Т.е. навыки владения основными синтаксическими схемами (стереотипами) предложений.

Перечисленные навыки также можно охарактеризовать как репродуктивные и продуктивные. Остановимся далее на характеристике грамматических навыков в рецептивных видах речевой деятельности.

Под рецептивными грамматическими навыками подразумеваются автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматической информации (морфологических форм и синтаксических конструкций) в письменном и устном тексте.

Различают рецептивно-активные грамматические навыки аудирования, которые базируются на речевых автоматизированных связях слухо-речемоторных образов грамматических явлений и их значений.

Рецептивно-активные грамматические навыки чтения основываются на связях зрительно-графических и речемоторных образов этих явлений с их значениями. Данный вид грамматических навыков формируется в процессе обильного легкого чтения.

Наряду с активно-рецептивными речевыми грамматическими навыками у учащихся формировались также пассивно-рецептивные навыки.

К таким навыкам относятся: навыки узнавания и понимания грамматических явлений в тексте на основе имеющихся в зрительной памяти образов, созданных в процессе формирования и развития читательского опыта. Этот вид грамматических навыков формировался в результате чтения трудных в грамматическом отношении текстов или мест текста. [30]

Процесс обучения активным грамматическим навыкам характеризуется тем, что он проходит ряд этапов, из которых каждый имеет свою частную задачу. Этапы обучения навыкам соответствуют психологическим фазам формирования навыков.

Выделим их:

Подготовительный этап. Ознакомление с грамматическим явлением. На этом этапе учащиеся психологически подготовлены к усвоению нового явления. Для этого перед ними с самого начала ставится цель. Учитель старается заинтересовать учащихся, возбудить их внимание и активность. Предпосылкой к использованию грамматических средств речи является знание лексики, наполняющей соответствующие модели. Кроме того, учащиеся должны повторить и тот грамматический материал, с которым новое грамматическое явление будет сочетаться или сопоставляться. Чем сложнее синтаксическая структура, тем более необходима зрительная опора (написание примеров на доске), наглядные средства и т.д. [14] Здесь школьники сознательно конструируют образцы с новым грамматическим явлением. На этом этапе происходит формирование первичного умения. Показателем усвоения является безошибочность сознательно сконструированного образца, с применением усваиваемой грамматической формы. [15]

Элементарный этап. В него входит усвоение отдельных действий по использованию грамматической конструкции или формы слова. В содержание элементарного этапа входят упражнения в употреблении готовых словоформ в данной структуре и в образовании формы по одному образцу. На элементарном этапе происходит дальнейшее осмысление и запоминание образцов с выделенными грамматическими формами и их значениями. Упражнения элементарного этапа ориентированы на использование аналогии, т.е. черты знакомого переносятся на новое явление, по словам Миролюбовой А.А. Здесь проводятся механические упражнения, в которых многократное повторение действия производится в облегченных условиях.

Показателем успешности овладения этим этапом усвоения можно считать уменьшение осознаваемости частных грамматических операций и увеличение самостоятельности в выборе содержания речи при выполнении грамматических действий.

На совмещающем этапе продолжается закрепление серии действий в условиях координации его с другими действиями. Новое грамматическое средство на этом этапе сочетается или перемежается с другими средствами. В упражнениях больше элементов творчества, механические упражнения на задний план.

Показателем достижения результата на этом этапе можно считать самостоятельное творческое использование отрабатываемой грамматической формы наряду с другими. [15]

Этап систематизирующего обобщения необходим при усвоении обобщений второй ступени и систематизации усвоенного при помощи упражнений в анализе, сравнений и классификаций. Данный этап служит в равной мере как упрочению активных грамматических навыков, так и обучению навыкам понимания грамматических средств активного минимума при чтении. Наглядными пособиями служили схемы и таблицы.

Последний этап – включение грамматических навыков в речевую деятельность, использование и повторение их в речевых упражнениях.[14]

**2.4 Приемы работы над грамматическим минимумом. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике**

Грамматика является структурой языка. Грамматика превращает язык в речь. Изучение грамматики неизбежно при овладении иностранным языком. [13]

Как известно, из трех аспектов языка – фонетики, лексики и грамматики – именно грамматика, т.е. усвоение грамматических закономерностей, представляет наибольшие трудности при изучении иностранного языка. [2]

В средней школе задача обучения грамматике состоит в формировании у учащихся грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности в пределах определенного программами грамматического минимума.

Сторонники имплицитного подхода к обучению грамматике считают, что многократное повторение одних и тех же фраз в соответствующих ситуациях вырабатывает, в конце концов, способность не делать грамматических ошибок в речи. В условиях изучения иностранного языка у себя на родине, и тем более при наличии нескольких уроков в неделю, грамматику приходится усваивать эксплицитно, т.е. обращаться к правилам, заучивать грамматические структуры, многочисленные формы слов.

Усвоение грамматики любого языка вызывает много трудностей, которые усугубляют грамматическими терминами и правилами и бесконечным числом исключений. Все это обычно вызывает негативное отношение к предмету у большинства учащихся. [13]

Если иметь в виду, что создание грамматических навыков сопряжено с затратой значительного количества времени для выполнения упражнений, то овладеть всеми явлениями иностранного языка до степени автоматизированного пользования ими в условиях школьного обучения иностранному языку маловероятно. Необходимы определенные, весьма значительные ограничения в отборе грамматического материала и, прежде всего, тех грамматических явлений, которыми учащиеся должны владеть активно – в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Завышение объема активно усваиваемого грамматического материала, как свидетельствует практика, отрицательно сказывается на качестве овладения им: учащиеся недостаточно прочно владеют самыми элементарными явлениями морфологии и синтаксиса.

В активный грамматический минимум включаются те явления, которые являются совершенно необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности. Основными общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум считаются: 1) принцип распространенности в устной речи; 2) принцип образцовости; 3) принцип исключения синонимических грамматических явлений.

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явление, наиболее употребительные в письменной речи и которые ученики должны понять на слух и при чтении. Совершенно очевидно, что объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума. К главным принципам отбора грамматических явлений в пассивный минимум относятся: 1) принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи; 2) принцип многозначности.

Согласно этим принципам в пассивный минимум включаются наиболее распространенные грамматические явления книжно-письменного стиля речи, которые имеют ряд значений. Организация грамматического материала имеет при обучении иностранному языку существенное значение. Она определяет в значительной степени успех работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности и, следовательно, конечные результаты преподавания иностранного языка в средней школе.

Грамматический материал организуется функционально, т.е. так, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими в коммуникативных единицах, объемом не менее предложения.

В методической литературе иногда используются различные термины для обозначения коммуникативных единиц – речевой образец, речевая модель, языковая модель.

Следует отметить, что одной из главных проблем организации и последовательности изучения грамматического материала состоит в методически целесообразном объяснении двух сторон речи – содержательной (прежде всего, лексической) и грамматической.

В методической литературе есть попытка решить проблему обучения формальной и содержательной сторонам речи путем поэтапной последовательности овладения материалом в условиях комплексной организации: на первом – структурно-тематическом – этапе учащиеся овладевают новым грамматическим материалом (структурами и морфологическими формами) на ранее изученной, тематически связанной лексике. На втором – тематически-структурном – этапе главное внимание уделяется новой лексике по теме на основе усвоенных ранее структур. Вполне возможно введение некоторого количества нового грамматического материала на третьем – межтемном – этапе создаются условия для творческого и правильного перекомбинирования ранее усвоенного и изучаемого лексического и грамматического материала в устной и письменной речи по межтемным ситуациям общения. [5]

Все же грамматика разговорной речи остается не до конца познанным явлением, а ее структуры не всегда укладываются в классические каноны порождения высказывания. Вместе с тем, без знания механизма действия разговорного языка, затрудняется как изучение языка, так и обучение ему. Коммуникативная природа языка наделяет устное высказывание специфическими признаками, отличающими устную речь от письменной нормативной формы.

Язык в действии мало похож на правильные грамматически нормированные высказывания именно потому, когнитивные и нормализованные языковые процессы не всегда совпадают. Приведем пример:

- And now the onion. – А теперь лук.

- Yeah. – Ага.

- Will it fit in the one? – В одну поместится?

Язык служит, прежде всего, для осуществления связи между передающим и принимающим мозгом так, чтобы точнее, быстрее и понятнее передать и получить информацию. И любое высказывание помимо своей языковой формы имеет признаки ментальности, т.е. принадлежности к познавательной сфере говорящего человека. В связи с принадлежностью к познавательным процессам и зависимостью от них нормальное высказывание обычно представляет собой понятное сообщение, которое при этом не всегда завершено как предложение, не всегда последовательно с точки зрения членов предложения, не всегда плавно, а, напротив, бывает сбивчиво и прерывается паузами, включает характерные речевые ошибки (errors). При этом любая, пусть самая незначительная часть высказывания в виде случайно оброненного слова всегда отражает ход мысли говорящего (не случайно З. Фрейд придавал исключительно важное значение оговоркам). Учителя иностранного языка, игнорируя эти положения, нередко пытаются добиться безошибочной и безупречной с точки зрения нормы речи учащихся и тем самым порождают дополнительные трудности и создают «молчащих» на уроках учеников. [12] Особенности разговорной грамматики универсальны и характерны как для зрелого владения языком, так и для периода овладения им в раннем детстве.

Конечно, дети могут усваивать и полные конструкции нормативной грамматики, но при этом они лишаются возможности использовать разговорные упрощенные конструкции, формируют у себя искусственное представление об изучаемом языке.

Возникают вопросы: применима ли идея упрощенного высказывания в обучении иностранным языкам? Не является ли попытка использовать упрощенное высказывание «нарушением методики»?

Разговорная грамматика объясняется в учебных условиях не только соображениями «приближения к естественности» высказывания. Главное заключается в том, что упрощенная разговорная грамматика соответствует важному принципу «доступности» (teachability and learnability) материала (термины предложены M. Dienemann). Наблюдения показывают, что трудно воспринимаемые грамматические структуры даже после интенсивной тренировки в дальнейшем не используются учащимися в спонтанной речи. Это явление известно как «избегание» (a avoidance). В других случаях учащиеся упрощают изученные структуры доступными способами.

В ряде случаев упрощенный подход позволяет лучше объяснить учащимся полную структуру предложения, например, появление в английской речи вспомогательных глаголов-заменителей. Рассмотрим короткий диалог:

- Who likes coffee? – Кто любит кофе?

- Micky does. – Мик.

Учащиеся вначале знакомятся с глаголом-заменителем does, а после этого без труда понимают конструкцию Does Tom like tea?, так как знают, откуда появился глагол-заменитель и какое место в предложении он может занимать. Короткие ответы типа “He does”, “I do”, как показывает практика, легко усваиваются учащимися и в дальнейшем могут разворачиваться в более сложные конструкции. Упрощенную грамматику в некоторых случаях целесообразно использовать для обучения сложным грамматическим явлениям. Когда ставится задача вначале научить учащихся выражать соответствующую грамматическую семантику более простым способом, а затем обучить более полному грамматическому варианту высказывания. Опыт показывает, что разговорная грамматика может использоваться в обучении иностранному языку с самого раннего этапа и изучаться параллельно с нормативной грамматикой на материале говорения, чтения, слушания и письма, что расширяет экспрессивные возможности иноязычной речи школьников.

Согласно традиции, при обучении иностранным языкам с самого начала моделируется «книжный» вариант формирования замысла, что не только лишает речь необходимой естественности, но и затрудняет процесс практи-ческого формирования и формулирования мысли на иностранном языке. Изучение естественных процессов грамматического конструирования выс-казывания при овладении не только родным, но и иностранным языком поз-воляет повысить эффективность обучения иноязычной грамматике с самого начала овладения ею, придать естественность высказывания учащихся в учебных условиях на основе грамматики разговорного языка. [12]

**2.5 Использование символов и средств наглядности в работе при формировании лексических и грамматических умений**

В методике преподавания иностранных языков символы широко используются в обучении лексике и грамматике. Символическое изображение слов и даже словосочетаний способствует быстрому и прочному запоминанию изучаемого материала. Функциональное значение символа в обучении грамматике и формировании грамматических навыков заключается в том, что он выступает средством концентрации воспринимаемого материала. Выражение в символах грамматического содержания или формы высказывания есть не что иное, как переход к теоретическому воспроизведению действительности, анализу смысла высказывания, его структуры, созданию модели высказывания.

Е.И. Пассов делает вывод о том, что должна наблюдаться некая пропорция между работой памяти и мышления у дошкольника. Например, если используются разные приемы запоминания лексического материала – произвольные и непроизвольные, механические и логические, непосредственные и опосредованные (символы, знаки, жесты, опорные сигналы и т.д.) – и организуется деятельность детей с этим языковым материалом, то развиваются интеллектуальные функции анализа и синтеза, формируются языковые обобщения, выделяются языковые абстракции в виде знаков, схем, правил, т.е. совершенствуется мышление ребенка.

Создание образно-символических форм, используемых в обучении лексике и первичной грамматике (существительное – треугольник, модальный глагол – круг, смысловой глагол – прямоугольник и т.д.) имеет особое вспомогательное значение в раннем обучении иностранному языку, поскольку при исследовании уровня умственного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста из всей совокупности показателей, определяющих этот уровень, в первую очередь выделяется показатель развития наглядно-образного мышления, которое наиболее интенсивно развивается в этом возрасте.

В целях планирования высказывания для выражения коммуникативного намерения говорящего нами использовались персонифицированные и художественные символы (См. Приложение В, рис. 1, 2, 3). Их целесообразно использовать, так как они имеют личностную окраску эмоциями говорящего.

Для закрепления глаголов или иных грамматических структур уместно использовать динамические наглядные пособия типа логарифмической линейки. На линейке и движках нанесены символы смысловых глаголов, существительных, прилагательных и т.д., которые можно менять или группировать в зависимости от прохождения определенных грамматических конструкций. Данное пособие позволяет показать изменение конструкции повествовательного предложения в конструкцию вопросительного. [26] (См. Приложение В, рис. 4)

Исследования профессора П.Я. Гальперина в области формирования умственных действий показали, что в процессе овладения умственными действиями (в том числе грамматическими) первоначально развернутая словесная формулировка должна быть подвергнута «свертыванию», в результате чего в сознании фиксируются только опорные «вехи» усваиваемого действия. Без такого «свертывания» первоначальная формулировка может так и не перейти во внутренний план (интериоризация грамматического действия не произойдет). Следует, что «сворачивание» правил целесообразно осуществлять путем перевода словесных формулировок в структурные формулы. Так, например, описание личной формы глагола в Present Continuous может быть «свернуто» в виде формулы:

 am

Present Continuous = S + is Ving

 are

где S – подлежащее, а V – основа инфинитива. Использование формул позволяет наглядно провести обобщение материала.

Обучение грамматике и формирование грамматических навыков отличается широким использованием графической наглядности. В качестве примера можно указать на возможности использования в обучении глаголу так называемой «шкалы времен» для объяснения соотнесенности временных форм. «Момент говорения» (настоящее время) обозначается на шкале нулем. Действия, совершившиеся до этого момента, откладываются с левой стороны шкалы (-∞), действия, которые совершатся в будущем, - с правой (+∞):

-∞ Past Present Future +∞

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

 0

Тогда действие, выраженное, скажем, во времени Future Indefinite, может быть наглядно представлено на шкале следующим образом:

-∞ Past Ind. Present Ind. Future Ind. +∞

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

 0

Как показывает многолетний опыт обучения языкам, использование структурных формул облегчает учащимся и усвоение, и запоминание грамматических явлений, так как позволяет нагляднее представить их существенные компоненты. [1]

Использование наглядности не исключает, а предполагает активную мыслительную деятельность учащихся, в основе которой лежит единство аналитической и синтетической форм мышления. Подобного рода символические наглядности помогают ребенку достаточно быстро вспомнить заученные фразы и небольшие предложения, способствуют формированию всех видов навыков, а также грамматических и использовать их в речи. [31]

**ГЛАВА 3 СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

**3.1 Основные виды и типы упражнений, необходимые для формирования грамматических навыков**

Система упражнений по иностранному языку всегда должна иметь своей целью практическое овладение иностранным языком. Она направлена на освоение тех операций с материалом для речи, которые необходимы для понимания и выражения мыслей на иностранном языке. [25]

Известно, что главная трудность в обучении грамматическим умениям и навыкам состоит не в запоминании отдельных фактов языка, а в овладении действиями с ними. Поэтому основное назначение грамматических упражнений заключается в том, чтобы обеспечить обучающимся овладение действиями с грамматическим материалом, как в рецептивном, так и в репродуктивном плане.

Грамматические упражнения в данной системе отвечали следующим основным требованиям:

1. Обучать действиям с грамматическим материалом.

2. Отражать психофизиологические и лингвистические закономерности развиваемых видов речевой деятельности.

3. Иметь коммуникативную направленность.

4. Располагаться в порядке от более легких к более трудным.

5. Активизировать умственную деятельность обучающихся (ставить проблемные задачи).

6. Содержать разнообразные задания.

В ходе нашей работы подверглись анализу некоторые методики обучения иностранных языков, а именно системы упражнений. Благодаря чему мы составили некую систему упражнений (см. прил. В, рис. 5), в которой показали все основные упражнения и применение их на практике (см. прил. А).

Для овладения любой деятельностью требуется тренировка, однако она не дает надежного эффекта, если не дополняется достаточно всесторонней практикой. Отсюда следует, что для овладения речью требуются: речевая практика и предшествующая ей целеустремленная и тщательная тренировка.

Учитывая все это, мы получили основные классификации упражнений.

В зависимости от того, насколько далеко продвинулся учащийся в овла­дении навыками и умениями оперирования данной дозой материала для речи, упражнения могут носить либо характер тренировки, далее языковые, или, по другой терминологии, тренировочные, подготовительные, аналити­ческие, первичные, элементарные, некоммуникативные, аспектные «дриллы». Либо характер речевой практики, далее речевые, или, синтетичес­кие, коммуникативные, ситуативные, творческие. [2]

Языковые упражнения направлены на выработку у учащегося первичных умений и навыков пользования отдельными элементами изучаемого языка, и их целью является подготовка ученика к дальнейшей речевой деятельности.

Особое внимание следует обратить на подбор языкового материала. Этот материал не должен объединяться определенной лексико-грамматической темой. Грамматические или лексические явления должны повторяться в текстовом материале достаточное количество раз, чтобы дать возможность учащимся наблюдать и обобщать эти явления.

Упражнение должно соблюдать лишь одну трудность (данную лексико-грамматическую тему) и не иметь дополнительных трудностей.

Языковые упражнения проводятся на протяжении всего курса обучения иностранному языку, так как определенным навыком легче овладеть в от­дельности.

Известно, что навык, выработанный на сознательной основе, отличается особой прочностью и гибкостью. Поэтому следует всячески способствовать тому, чтобы учащийся хорошо уяснил себе особенности прорабатываемого языкового материала. В связи с этим характерной чертой языковых упражнений должно быть многократное предъявление речевого образца и разнообразие типов и видов этих упражнений.

В рамках классификации «тренировка – практика» в языковых упражнениях можно различать с точки зрения развития процесса становления речевых умений:

Первичные упражнения, которые следуют непосредственно за объяс­нением и имеют своей целью выработку первичных умений, а затем и навы­ков.

По характеру операций с речевым материалом, осуществляемых учащимися, можно различать:

Элементарно-рецептивные упражнения. Они состоят в опознавании бывших в опыте учащихся единиц речи при слушании и чтении.

Необходимо придерживаться следующей последовательности в методических действиях при ознакомлении обучаемых с рецептивным грамматическим материалом [34]:

1. Предъявление нового грамматического явления на доске (карточке, кодограмме).

Examples:

a) Read the sentences and find the difference.

b) Read the sentences and find with the new grammar tense one.

2. Установление значения нового грамматического явления на основе анализа нескольких письменных контекстов.

Ex.:

a) Translate into Russian.

b) What the Present Tense consists of?

3. Формулировка правила, включающего указания на формальные и смысловые признаки нового грамматического явления.

Элементарно-рецептивным упражнениям сопутствует противопоставление усваиваемого материала уже усвоенному в целях различения того, что может быть ошибочно отождествлено.

Репродуктивные упражнения состоят в устном и письменном (или только устном) воспроизведении бывших в нашем опыте единиц материала для речи или их комплексов.

Ex.:

a) Compare the usage of Present Tense and Past Tense and find the difference.

b) Find the all Present Tenses in the text.

c) Determine the mean of Past Tenses.

d) Tell me, please, what tense will you choose in this situation?…

Как видно, элементарно-рецептивные операции здесь тесно связаны с репродуктивными и наоборот.

Вторичные предречевые упражнения. Эти упражнения предназначены для дальнейшей автоматизации первичных умений путем применения вырабатывающихся навыков в процессе реализации вторичных умений.

Основные усилия учащихся и их произвольное внимание и мышление все еще сосредоточены на преодолении тех или иных трудностей, в силу чего данные упражнения все еще относятся к области тренировки, а не речевой практики.

Комбинаторно-рецептивные упражнения состоят в соотнесении опоз­нанных элементов и знаков речи между собой и с ситуацией при слушании и при чтении с целью понимания высказываний.

Тренировка рецептивного грамматического материала предполагает выполнение ряда дифференцировочных, подстановочных и трансформационных упражнений. [11]

Дифференцировочные упражнения.

Ex.: a) Determine the mean and the necessity of this tense in the sentence.

 b) Listen, repeat, compare and find the difference in the sentences.

Подстановочные упражнения.

Ex.: a) Complete the table (sentences).

b) Using the model, change the sentences.

c) Make the sentences with the help of the table (model).

d) Match the names and the professions.

Трансформационные упражнения.

Ex.: a) Read and change the Present Tense on the Present Progressive Tense.

b) Read and answer using the Present Progressive Tense.

c) Complete the sentences using the phrase in brackets.

Продуктивные упражнения состоят в воспроизведении и сочетании в соответствии с речевой ситуацией усвоенных единиц речи для устного или письменного выражения мыслей.

Ex.: a) Listen and repeat.

 b) Tell, please, what did you do?

Подстановочные упражнения.

Ex.: a) Make the phrase, using the table.

b) Make the sentences, using the verbs in brackets.

c) Answer the question, using the model.

Трансформационные упражнения.

Ex.: a) Listen and say the phrases by another way.

b) Write the story in Present Progressive Tense.

c) Ask politely for some biscuits.

d) Work in pairs. Tell your classmate where the man is going. He/she must show it on the map. Than change.

Упражнения игрового характера.

Ex.: a) Repeat the phrase and make the step on each word.

b)Describe any of the rooms to your classmate. Your classmate must draw the room. Then compare the picture and the drawing.

Речевые упражнения – направлены на выработку у учащегося нового сложного умения – умения мобилизовать усвоенный языковой материал в целях осуществления языковой коммуникации.

Упражнения постепенно становятся все более творческими и все больше приближаются к естественному акту речи.

Комбинаторно-рецептивные упражнения состоят в непосредственном (без анализа и перевода) понимании устных и письменных высказываний, построенных на знакомых структурах и содержащих в основном знакомую лексику.

Ex.: a) Listen the stories and find the difference.

b) Listen the text and remember for life how to be the safe in the road.

c) Read and compare these school uniforms with your school uniform.

Продуктивные упражнения состоят в устном и письменном выражении мыслей с использованием усвоенного материала для речи в доступных учащемуся речевых ситуациях.

Ex.: a) Complete the text.

b) Interview your classmate about his/her hobby (favourite subjects).

c) Write a plan of a holiday. Advertise the programme. Whose programme and advertisement are the best?

Такова в общих чертах принципиальная схема системы упражнений, рассчитанной на овладение иностранной речью.

Прежде всего, весьма динамично соотношение удельного веса тренировки и речевой практики в этой системе. На начальном этапе обучения речевая практика еще не доминирует, много внимания приходится здесь уделять произношению и технике чтения, отработке отдельных структур и пр. [25]

Следует заметить, что деление упражнений на языковые и речевые является условным и ценным лишь в чисто методическом плане. Одни и те же упражнения могут выступать то как языковые, то как речевые, в зависимости от этапа обучения.

**3.2 Мониторинг уровня сформированности языковых навыков**

Система упражнений должна одновременно служить и системой контроля, так как основными объектами контроля при обучении иностранному языку являются соответствующие умения и навыки, а этапы контроля должны сопутствовать определенным этапам становления умений и навыков.

Будем рассматривать контроль не только как выявление результатов обучения, но, прежде всего, как способ обучения. Так как целью обучения является усвоение, а контроль неразрывно связан с обучением, то и объектом контроля должно быть усвоение, т.е. приобретение комплекса навыков и умений, оперирования определенным объемом материала в речи.

Система контроля неразрывно связана с системой упражнений, является компонентом этой системы; следовательно, объекты контроля полностью идентичны с объектами усвоения в каждый данный момент обучения. [25] И ведущими объектами контроля могут и должны быть речевые умения в области говорения, аудирования, чтения и письма на основе аутентичных материалов, обеспечивающих контроль знаний, умений и навыков.

Контроль помогает выяснить, как идет процесс формирования умений, какие проблемы имеются у школьников, и определить эффективность приемов обучения, используемых учителем.

Проверять необходимо не просто знание слов или умение образовать грамматические формы и конструкции, а умение выполнять действия или операции с ними, т.е. уметь либо употреблять их в ходе продуцирования высказываний, либо узнавать при восприятии небольших текстов или групп предложений. [15]

Кроме того, к контролю на уровне грамматических навыков устной речи должны быть предъявлены следующие требования:

а) направленность на целостный речевой акт в единстве его произносительной, лексической и грамматической сторон, с вычленением для целей контроля одной, грамматической стороны;

б) самостоятельное выполнение операции означения (контролируемая форма не содержится в задании) и выражения (учащимся не дается образец высказывания);

в) заданность содержательной стороны речи (например, с помощью средств наглядности);

г) ограничение речевых реакций рамками отдельной фразы или микровысказывания.

Рецептивный этап становления грамматических навыков устной речи может быть проконтролирован с помощью письменного синхронного перевода с изучаемого языка на родной устных высказываний учителя. [27]

Добавим, что контроль и соответственно оценка должны быть абсолютно объективны.

Обратимся к рассмотрению видов контроля при преподавании иностранных языков и их применения на практике.

Предварительный контроль. Успешно строить учебный процесс можно лишь в том случае, если учитель хорошо знает исходный уровень подготовки учащихся. При знакомстве с новой группой мы фронтально и индивидуально провели уровень сформированности речевых умений.

Текущий контроль. Он позволяет видеть процесс становления умений и навыков, заменять отдельные приемы работы, их последовательность в зависимости от особенностей той или иной группы учащихся. Здесь мы применили формы контроля индивидуальные, фронтальные, групповые и парные.

Промежуточный контроль. Контроль, завершающий раздел. Данный вид контроля проводится после целой цепочки уроков, посвященных какой-либо теме или блоку. Проверка будет носить скорее фронтальный характер.

Итоговый контроль проводится каждое полугодие или учебный год с помощью тестов, опроса, экзамена. Этот вид контроля на практике мы не использовали.

В заключении остановимся еще на одной особенности организации контроля успешности овладения учащимися языком - его открытости или скрытом характере.

Открытый контроль опирается на произвольную форму внимания, когда учащиеся отдают себе отчет в контролируемом характере выполняемой ими деятельности.

Скрытый контроль проводится на основе непроизвольного внимания, так как деятельность учащегося направлена не на контроль, а на учение. [15]

Из того факта, что контроль – не самоцель, а способ обучения, применяемый и для улучшения результатов этого обучения, следует, что результаты контроля тщательно учитываются и используются в дальнейшей учебной работе. Контроль выявляет недоработки, выражающиеся в сделанных учащимися ошибках.

Мы в данной работе провели несколько видов контроля, с целью выявления эффективности разработанной нами системы упражнений.

Предварительный контроль (в данной работе) и промежуточный. Результаты исследования приведены в таблице (см. прил. С). Текущий контроль проводился в процессе обучения.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Мы показали в ходе исследования эффективность разработанной нами системы упражнений в формировании грамматических навыков. Данная система упражнений разрабатывалась с учетом возрастных особенностей учащихся, индивидуальных качеств характера. Мы показали, что навык формируется посредством умения и знания и строится по принципу алгоритма.

Выделили педагогические принципы-ориентиры и условия обучающей технологии, т.к. обучение несет в себе воспитание. Определили цели обучения английскому языку. В ходе исследования мы проводили открытый и скрытый контроль, что выявило результаты применения построенной нами системы упражнений.

В ходе решения поставленных нами задач мы пришли к следующим выводам:

- в процессе формирования грамматических навыков следует опираться на коммуникативность обучения, что способствует ускоренному формированию практических навыков, а также формированию учебной группы и личности отдельно;

- следует представлять сложные грамматические явления в упрощенном виде, избегать излишней терминологии;

- упражнения должны быть доступными, увлекательными, не слишком простыми и не слишком трудными, что вызывает интерес и мотивацию у учащихся;

- следует учитывать сочетание фронтальных, индивидуальных и парных форм работы, при которой каждый учащийся все время задействован на уроке.

В связи с отмеченными результатами повышения уровня знаний у учащихся на основе используемых упражнений, игр, рекомендуется применение апробированных заданий и форм уроков учителям современных школы для успешного формирования грамматических навыков.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. – М.: Высшая школа, 1970.

2. Бородулина М.К., Карлин А.А., Лурье А.С. Обучение иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1982.

3. Витлин Ж.А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков //Иностранные языки в школе, 2000. - № 5. – С. 22.

4. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

5. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

6. Дегтерева Т.А. Как подготовить интересный урок иностранного языка. – М.: ВПШ и АОН, 1963. – 250 с.

7. Каширина Л.Н. Алгоритмы в обучении грамматике французского языка //Иностранные языки в школе, 2000. - № 4.

8. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепции до технологий. – Ростов н/Д: Учитель, 2001. – 160 с.

9. Куприянова Г.В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики //Иностранные языки в школе, 2001. - № 6.

10. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1988. – С. 40.

11. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: Вышэйшая школа, 1999. – 522 с.

12. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике //Иностранные языки в школе, 2002. - № 2.

13. Миньяр-Белоручев Р.К. Примитивная грамматика для изучающих иностранный язык //Иностранные языки в школе, 2000. - № 4.

14. Миролюбова А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. – Обнинск: Титул, 1999. – 112 с.

15. Миролюбова А.А., Рахманова И.В. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1967.

16. Михайлова О.Э., Шендельс Е.И. Справочник по грамматике немецкого языка для старших классов средней школы. – М., 1981.

17. Мухина В.С. Возрастная психология: феномен развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2002. – 456 с.

18. Немов Р.С. Психология. – Кн. 2. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 516 с.

19. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1961. – С. 138.

20. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царонова В.П. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.

21. Пидкасистый А.И. Педагогика. – М.: Педагогическое Общество России, 2001. – 640 с.

22. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – Уч. В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2002.

23. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.

24. Розенталь Д.Э., Тегенкова М.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 1976.

25. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1966. – 252 с.

26. Сергеева О.Е. Использование символов в работе с дошкольниками для формирования лексических и первичных грамматических умений в иностранном языке //Иностранные языки в школе, 2002. - № 6. – С. 52.

27. Слободчиков В.А. Контроль в обучении иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.

28. Столяренко Л.Д. Педагогика. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.

29. Тылызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

30. Шатилов С.Ф. Некоторые проблемы обучения грамматической стороне устной иностранной речи //Иностранные языки в школе, 1971. - № 6.

31. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 58.

**ПРИЛОЖЕНИЕ С**

Контроль сформированности грамматических навыков

Контроль продуктивных навыков (диалогической речи)

Проверяется умение задавать и отвечать на вопросы. От учащихся требуется понять, о чем их спрашивают, и адекватно отреагировать на ситуацию, используя ранее изученные грамматические структуры и лексические единицы. Форма работы фронтальная.

Средства наглядности: различные картинки по теме.

Форма работы фронтальная и индивидуальная.

Т – Р1, Р2 Вопросы:

1) Are you wearing a T-shirt (a sweater, jeans)?

2) What are you doing?

3) Are you having English (Maths, Russian) now?

4) Are you reading a Russian (an English) book now?

And now ask me about my work.

Р1 – What are you doing, Natalia Aleksandrovna?

Р2 – What are you writing?

Способ оценки:

правильный ответ – 2 балла;

условно-правильный (не нарушающий смысла, но содержащий лексико-грамматические ошибки) – 1 балл;

неправильный ответ – 0 баллов;

ответ творческий развернутый – 3 балла.

Контроль рецептивных навыков (аудирование)

Ситуация: отгадывание загадок.

T – P1, T – P2: 1) I have four legs, but I can’t walk (a table).

 2) It is small. It is grey. It cannot fly. It can run (a mouse).

 3) It gives us milk.

 And butter too.

**Продолжение приложения С**

It’s very kind

And likes to moo (a cow).

Ситуация: чтение текста и перевод на русский по предложениям.

T – P1, T – P2: 1) I usually prefer for breakfast toast, milk and scrambled eggs.

2) I like most of all orange juice and coca-cola.

3) My favourite food is roast-chicken and salad.

Способ оценки: ученик получает 3 балла, если правильно угадал загадку и перевел; перевел частично – 2 балла; перевел, но с некоторыми грамматическими и лексическими ошибками – 1 балл.

По показателям строим график.

**Продолжение приложения С**

Таблица 1:

Предварительный контроль

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кол-во | Диалогическая  | р | е | ч | ь |  | Аудирование |  |  |  |  |  |
| уч-ся |  |  | Вопросы |  |  |  |  |  | Вопросы |  |  |  |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 4 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| 8 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 9 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 10 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Общее кол-во баллов | 25 | 18 | 17 | 13 | 14 | 16 | 17 | 22 | 11 | 18 | 14 | 9 |

**Продолжение приложения С**

Таблица 2:

Промежуточный контроль (итоговый)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кол-во | Диалогическая  | р | е | ч | ь |  |  Аудирование |  |  |  |  |  |
| уч-ся |  |  | Вопросы |  |  |  |  |  | Вопросы |  |  |  |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 6 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 7 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 8 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 10 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 11 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Общее кол-во баллов | 29 | 28 | 26 | 29 | 24 | 23 | 22 | 27 | 30 | 33 | 21 | 26 |