Санкт-Петербургский институт

гуманитарного образования

2002/2003 учебный год

специальность- филология

Курсовая работа

по курсу

**«Методика преподавания английского языка»**

***«Обучение грамматике»***

Научный руководитель: Горляков П. Ю.

Работу выполнила:

Зимина Марина

Анатольевна,

Студентка 4 курса,

дневного отделения

**Содержание**

**Введение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2**

**I. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

**1.1. Отбор и организация языкового материала\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_4**

**1.2. Характеристика грамматических навыков в различных видах речевой деятельности\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_11**

**1.3. Методика работы над активным грамматическим минимумом\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_16**

*Ознакомление и первичное закрепление грамматического материала\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_16*

*Тренировка грамматического материала\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_18*

Имитационные упражнения\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20

Подстановочные упражнения\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20

Трансформационные упражнения\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_24

*Применение грамматического материала в речи\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_26*

**1.4. Методика работы над пассивным грамматическим минимумом\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_28**

*Ознакомление с новым грамматическим явлением\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_29*

*Тренировка и автоматизация явления в чтении и слушании\_\_\_\_\_\_\_\_30*

*Применение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_32*

**1.5. Систематизация грамматического материала\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_34**

1.6. Последовательность действий преподавателя при формировании грамматических навыков\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_36

Выводы по теоретической части\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_40

II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Формирование грамматических навыков по теме Past Simple Tense\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_42

Выводы по практической части\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_46

Заключение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_47

Приложение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_50

Список литературы\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_54

**Введение**

До сих пор еще можно слышать среди учителей высказывания, подобные следующим: «Грамматику мои ученики знают, но говорят и читают с ошибками» или наоборот: «Говорить и читать умеют, а грамматику не знают». Эти высказывания свидетельствуют о непонимании сущности грамматики вообще и о ее роли при овладении иностранным языком в частности. Невозможно отрывать грамматику от речи, без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, так как грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи. Грамматике принадлежит организующая роль. Для выражения смысла словам, состоящим из звуков, придаются однозначные формы. Например: «тебе, книгу, передавала, я» — это морфологический аспект грамматики. Одновременно эти словоформы объединяются в словосочетания, предложения, тексты в соответствии со свойственными данному языку синтаксическими схемами: «Я передала тебе книгу», т. е. человек, произнесший первое слово, как бы берет на себя грамматическое обязательство. В коре головного мозга действует система стереотипов, которая и диктует эти правила организации слов в связное целое. Система стереотипов определяет существование интуитивной, неосознаваемой грамматики, которую носит в себе каждый человек на родном языке. При изучении иностранного языка также необходимо запустить механизм стереотипии на базе отобранного грамматического минимума, т. е. создать интуитивную грамматику, которая способствовала бы организации речи на иностранном языке.

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

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

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

Принцип сознательности лежит в основе всех методов, используемых при овладении грамматикой; в рамках каждого метода устанавливается свое соотношение теории с практикой. Важно только иметь в виду следующее: применение «чистой» теории без ее подтверждения конкретными фактами функционирования грамматического явления, равно как и «чистая» практика без ее осмысления не приняты при овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка.

В данной курсовой работе я ставлю своей целью не только показать методы осуществления данного принципа в ходе работы над формированием сначала активного грамматического минимума, обслуживающего как репродуктивные, так и рецептивные виды деятельности; работа над активным грамматическим минимумом занимает, поэтому, центральное место в учебном процессе по иностранному языку и рассмотреть методику работы над пассивным грамматическим минимумом, свойственным только рецептивным видам речевой деятельности, овладение которым происходит в основном на старшем этапе, но и подробно осветить проблему ограничения и методы отбора грамматического материала. Также я хочу затронуть вопрос о пользе систематизации грамматического материала и необходимости соблюдения преподавателем строгой последовательности методических действий для наибольшей эффективности работы по формированию грамматических навыков у учащихся.

**I. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

**1.1. Отбор и организация грамматического материала**

При практических целях обучения иностранному языку 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.

Коммуникативная цель обучения грамматике в средней школе позволяет сформулировать основное требование к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе: он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях.

Необходимость ограничения языкового, в том числе и грамматического, материала обусловлена следующими объективными факторами.

В условиях средней школы нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем данного конкретного иностранного языка в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков.

В последнее время получила распространение точка зрения, согласно которой особое значение придается непроизвольному запоминанию грамматических явлений в речи, делающей якобы излишней целенаправленную и специальную работу над грамматическими явлениями.

В данном случае имеет место неправомерное отождествление двух процессов: запоминание и овладение грамматическими явлениями. Запоминание является одним из этапов овладения, последнее же возможно лишь в результате специальной, целенаправленной тренировки.

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 владения им: учащиеся недостаточно прочно владеют самыми элементарными явлениями морфологии и синтаксиса.

Ограничение грамматического материала и отбор его в определенных коммуникативных целях облегчается тем обстоятельством, что в языке имеется широко развитая система синонимии на всех его уровнях, которая порождает избыточность, «энтропию», между тем, как отмечается в научной литературе, при всем богатстве языка лишь незначительная, наиболее употребительная его часть является самой необходимой и достаточной. Поэтому возможно и целесообразно ограничивать объем материала, в частности грамматического, с учетом конкретных условий обучения иностранному языку.

В методической литературе разработаны основные принципы отбора грамматического минимума.

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 явлений.

В соответствии с двумя первыми принципами в активный минимум включаются лишь те грамматические явления, которые являются употребительными в устной речи распространяются на значительный круг лексики. Все другие грамматические явления усваиваются лексически.

Такая форма, как Past Perfect обладает незначительной распространенность в устной речи, однако довольно употребительна в книжно-письменной. Поэтому эти явления не обязательно включаются в активный, но входят в пассивный минимум.

Согласно третьему принципу в активный минимум включается лишь одно явление из всего синонимического ряда — нейтральное в стилистическом отношении. Этот принципа является уточнением первых двух и состоит в ограничении, грамматических средств, усваиваемых активно. Например, из всех грамматических синонимов для выражений долженствования отбираются в активный минимум только модальные глаголы, а другие средства выражающие модальность относятся к пассивному минимуму: **must** — к активному, **have to + Infinitive** — к пассивному.

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, наиболее употребительны письменной речи и которые ученики должны понять да 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 должен быть организован функционально, т. е. так, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими в коммуникативных единицах, объемом не менее предложения. Предложение, таким образом, является исходной речевой единицей, представляющей собой единство структуры предложения (т. е. закономерной последовательности в расположении главных его членов), морфологических форм элементов этой структуры и ритмико-интонационного оформления, определяемого его коммуникативной функцией и контекстом.

Некоторые методисты проводят различие между языковой моделью и ее речевым воплощением — речевыми моделями. Последние представляют собой не что иное, как коммуникативную и ситуативную реализацию языковой модели в конкретной ситуации речевого общения. Именно в конкретной речевой ситуации или речевом контексте языковая модель становится речевой моделью или речевым образцом, как ее принято называть в методической литературе. Поскольку речь всегда либо ситуативна, либо контекстна, она в отличие от языковой модели всегда логически и интонационно определена. Речевая модель или речевой образец отличаются поэтому от языковой модели, во-первых, конкретным ситуативно или контекстуальное обусловленным лексическим наполнением, во-вторых, логическим ударением (определяемым коммуникативной задачей и содержанием высказывания) и ритмико-интонационным рисунком, обусловленным типом предложения (повествовательное, побудительное), в-третьих, конкретным морфологическим оформлением членов предложения в соответствии с нормами данного языка.

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что языковая модель и речевой образец (речевая модель) относятся друг к другу как инвариант и конкретный вариант.

Особая методическая ценность речевого образца состоит в том, что он органически объединяет различные аспекты языка—грамматический, лексический, фонетический (в устной речи) или графический (в письменной) — в готовое для употребления (или восприятия) речевое целое, а именно предложение в соответствии с нормами изучаемого языка и избавляет обучающихся от необходимости конструировать его по правилам и на основе перевода с родного языка, который часто не обеспечивает безошибочного его построения в силу расхождения в языковом оформлении одной и той же мысли в родном и иностранном языках. Отмечая это весьма ценное качество речевого образца как средства обучения синтаксически правильному построению отдельных типов предложений, нельзя не указать на отрицательные последствия сугубо структурной организации языкового материала при обучении монологической и диалогической речи. Такой структурно-функциональный подход к организации грамматического материала можно определить точнее как формально-структурный подход, при котором игнорируются такие качества речи, как средства коммуникации, как ее логико-смысловая (тематическая, сюжетная и др.) связность. При таком подходе лексика играет служебную роль в овладении синтаксическими структурами или речевыми образцами, она является подстановочным материалом для наполнения этих структур, не связанных друг с другом коммуникативно, т. е. в логико-смысловом плане.

Между тем в лексике в первую очередь реализуется содержательно-коммуникативная сторона речевой деятельности.

Существует в методике другой крайний подход — лексический (или тематический, ситуативный) подход в организации языкового материала, который проявляется в том, что уже в самом начале обучают содержательной, коммуникативно-полноценной (естественной) речи. Грамматический аспект речи при этом «растворяется» в лексическом, и поэтому грамматическая правильность речи определяется случайными факторами, — например, характером непроизвольного запоминания, которое у разных учащихся бывает разным.

Одна из главных проблем организации и последовательности изучения грамматического материала состоит в методически целесообразном объединении двух сторон речи — содержательной (прежде всего, лексической) и грамматической (формальной).

В методической литературе есть попытка решить проблему обучения формальной и содержательной сторонам речи путем поэтапной последовательности овладения материалом а 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 но межтемным ситуациям общения.

Методически неоправданы три крайних тенденции в решении проблемы взаимоотношения грамматического и лексического аспектов в комплексе при организаций материала:

1. недооценка важности комплексной организации языкового материала (лексика и грамматика изучаются отдельно друг от друга);
2. игнорирование особенностей грамматического и лексического аспектов языка при комплексном их изучении;

3) ориентация на какой-либо один (грамматический или лексический) аспект языка при формальном соблюдении комплекса.

Одностороннее решение этой проблемы затрудняет процесс обучения учащихся иностранным языкам как полноценному средству общения.

Как уже отмечалось, организация грамматического материала имеет важное значение для формирования грамматических навыков, входящих в умения говорения, аудирования, чтения и письма.

Так, на структурном и тематико-структурном этапах создаются благоприятные условия для формирования синтаксических навыков как на уровне отдельных структур, так и на уровне связной, элементарной диалогической и монологической речи в силу того, что позволяет целенаправленно тренировать структуры предложений не только по отдельности, но и в тематической связи друг с другом. Межтемный этап положительно влияет на формирование и совершенствование речевых (монологических и диалогических) умений, а также умений чтения и беспереводного понимания связных текстов.

Выводы:

* Основными требованиями к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе являются: его достаточность для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальность для усвоения его в данных условиях.
* Необходимость ограничения грамматического материала обусловлена невозможностью овладения всем грамматическим строем языка в условиях средней школы, в связи с затратой значительного количества времени на выполнение упражнений по формированию грамматических навыков. Завышение объема грамматического материала отрицательно сказывается на качестве владения им учащихся.
* Основными принципами отбора в активный грамматический минимум являются: 1) принцип распространенности в устной речи, 2) принцип образцовости, 3) принцип исключения синонимических явлений. В соответствии с этими принципами в активный минимум включаются только те явления, которые являются совершенно необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности.
* Основными принципами отбора в пассивный грамматический минимум являются: 1) принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи, 2) принцип многозначности. В соответствии с этими принципами в пассивный минимум включаются наиболее распространенные явления книжно-письменного стиля речи, имеющие ряд значений.
* Крайне важен принцип функциональности организации грамматического материала. Грамматические явления не должны изучаться в отрыве от лексического материала.

**1.2. Характеристика грамматических навыков в различных видах речевой деятельности.**

Грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами эти виды речевой коммуникации. Поэтому определим сначала 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. Такое владений грамматическими средствами языка основывается на речевых динамических стереотипах формы в единстве с их значением, «звучания и значения». Основными качествами грамматического навыка говорения, таким образом, являются автоматизированность и целостность в выполнении грамматических операций, единство формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования.

Грамматические навыки, обеспечивающие правильное и автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в устной речи на данном языке, можно назвать речевыми морфологическими навыками. В английском языке к ним относятся навыки правильного употребления в устной речи личных окончаний и форм глаголов.

Речевые грамматические навыки, обеспечивающие стабильно правильное и автоматизированное расположение слов (порядок слов) во всех типах предложений в английском языке в устной речи, в соответствиями с языковыми направлениями можно определить как синтаксические речевые навыки, т. е. навыки владения основными синтаксическими схемами (стереотипами) предложений.

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи при совершенном владении языком имеют те же механизмы, что и устно-речевые навыки с тем, однако, добавлением, которое обусловлено письменной формой речи, т. е. графическими и орфографическими навыками.

Эти навыки отличаются от устно-речевых навыков прежде всего тем, что они носят более дискурсивный аналитический характер в силу специфики письменного вида речи. Процесс фиксации на письме речевого произведения, в отличие от процесса порождения речи в устной форме, позволяет возвращаться к написанному, останавливаться на нем, анализировать, исправлять, уточнять, используя орфографические грамматические правила, поскольку темпоральные характеристики письменной речи не столь жестко детерминированы, как темы устной речи.

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. Поскольку рецепция устного и письменного текста может иметь место как при активном, так и при пассивном знании языкового материала, рецептивные грамматические навыки следует классифицировать на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные грамматические навыки чтения и аудирования. Из изложенного следует, что термин «рецептивные навыки» нельзя отождествлять только с термином «пассивные навыки», они могут быть и рецептивно-активными (при чтении и слушании текста, материалом которого ученики владеют активно).

Рецептивно-активные грамматические навыки аудирования 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. Эти связи проявляются в автоматизированности процесса восприятия и беспереводности (непосредственности) понимания читаемого (аудируемого) текста и грамматической информации, содержащейся в нем, обусловливаемого уровнем развития индивидуально-речевого опыта в данных рецептивных видах речевой деятельности, т. е. опыта в чтении и аудировании.

Степень совершенства индивидуально-речевого опыта выражается в наличии прочных и развитых слухо-речемоторных и зрительных образов с их значением в долговременной речевой памяти человека.

Наряду с активно-рецептивными речевыми грамматическими навыками у учащихся должны быть сформулированы также пассивно-рецептивные навыки (в рамках пассивно усваиваемого грамматического материала). К таким навыкам относятся:

1. навыки узнавания и понимания грамматических явлений в тексте на основе имеющихся в зрительной памяти образов, созданных в процессе формирования и развития читательского опыта;

2) дискурсивно-операционные языковые грамматические навыки анализа (аналитического декодирования) грамматической информации текста.

Первый вид грамматических навыков формируется в процессе обильного легкого чтения, второй — в результате чтения трудных в грамматическом отношении текстов или мест текста и использования элементов анализа грамматических явлений.

Характеристика грамматических навыков была бы неполной, если не упомянуть о языковых грамматических навыках, под которыми понимаются дискурсивно-аналитические навыки оперирования грамматическим материалом (навыки словоизменения и словорасположения), формируемые и выполняемые на основе грамматических знании в процессе выполнения языковых упражнений.

Как и одноименные речевые грамматические навыки, они могут быть рецептивными (при опознании грамматических явлений в письменном и устном тексте), они могут быть также продуктивными и использоваться в основном в письменной речи, реже в говорении, как фоновый компонент.

Для языкового грамматического навыка характерным является дискурсивность, некоммуникативность, неситуативность его функционирования. Этот навык можно отнести к навыкам, которые в психологической литературе получили название «умственных», «интеллектуальных».

В советской методической литературе долгое время языковые навыки отождествлялись с речевыми. Впервые термин «речевой навык» был введен в широкое употребление Б. В. Беляевым, который не пользовался термином «языковой навык». Некоторые методисты отрицают полезность этих навыков, даже правомерность называния их навыкaми.

Необходимость формирования языкового навыка в условиях средней школы объясняется рядом причин, среди которых следует назвать следующие. Во-первых, языковые навыки могут выступать в качестве «запасных» в случае отказа речевого грамматического навыка (при забывании, при деавтоматизации, при сбоях в речи, выражающихся в грамматических ошибках) или недостаточной его автоматизированности. Например, ученик затрудняется в употреблении данного (нужного) личного окончания глагола и «реконструирует» его, используя языковое действие, выполненное на основе правила. Во-вторых, языковой навык входит в состав механизма, контролирующего правильность выполнения речевого действия самим говорящим, и при ошибочном его выполнении обеспечивает исправление ошибки. В-третьих, параллельные формы языковых и речевых грамматических навыков обеспечивают сознательную ориентировочную основу создания речевых навыков.

Выводы:

* Грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны между собой сами эти виды речевой коммуникации.
* Грамматические навыки говорения обеспечивают правильное и автоматизированное, коммуникативно – мотивированное использование грамматических явлений в устной речи.
* Речевые морфологические навыки обеспечивают правильное и автоматизированное формообразование и формоупотребление слов в устной речи.
* Синтаксические речевые навыки обеспечивают правильное и автоматизированное расположение слов во всех типах предложений.
* Рецептивно-активные грамматические навыки обеспечивают автоматизированное соотнесение слухо-речемоторных (при аудировании) и зрительно-графических (при чтении) образов с их значениями.
* Пассивно-рецептивные навыки обеспечивают узнавание и понимание грамматических явлений в тексте и способность к аналитическому декодированию грамматической информации текста.
* Под языковыми грамматическими навыками понимаются дискурсивно-аналитические навыки оперирования грамматическим материалом. Формирование этого вида навыков необходимо при обучении иностранному языку, так как языковой навык обеспечивает сознательную ориентировочную основу при формировании речевых грамматических навыков.

**1.3. Методика работы над активным грамматическим минимумом.**

Формирование речевых грамматических навыков следует проводить поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи. Целесообразно выделить три основных этапа:

1. ознакомление и первичное закрепление;
2. тренировка;
3. применение.

***Ознакомление и первичное закрепление грамматического материала.***

Целью данного этапа является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль ее понимания учащимися и первичное закрепление.

Для ознакомления с формой, значением и употреблением грамматического явления используется связный текст, подаваемый либо для восприятия на слух (аудиотекст), либо в печатном виде. При устном вводном курсе естественен первый вариант; в основном курсе, когда учащиеся уже читают и пишут,— второй. Текст является типичной средой для данного грамматического явления, одновременно он — образ будущего высказывания учащихся.

Предположим, на уроке английского языка происходит ознакомление с временной формой Past Perfect. При этом может быть предложен следующий текст:

*I was very happy this morning. Last night I couldn’t find my glasses anywhere. I searched and searched but I couldn’t find them. Then this morning I was emptying the wastepaper basket and suddenly I found them. I had dropped them in the basket by mistake.*

Осмысление грамматического явления (в данном случае Past Perfect) может происходить дедуктивно или индуктивно, т. е. учащимся сразу же после приведения текста может быть дано правило, и они будут искать в тексте конкретный материал для его подтверждения (дедукция); или на основе анализа текста при помощи наводящих вопросов вывести правило (индукция). Надо отметить, индукция и дедукция используются обычно в единстве; значение и употребление грамматических явлений учащиеся не всегда могут вывести самостоятельно на основе предъявляемого текста-образца, поэтому здесь целесообразно использовать дедукцию. Что касается формы, то она поддается непосредственному наблюдению, обладая материально выраженными сигнальными признаками, т. е. та самая языковая наглядность, которая служит чувственной опорой при формировании грамматических понятий. Следовательно, форма грамматических явлений может быть выведена индуктивно, но нужно специальными средствами привлечь к ней внимание учащихся. Подтвердим сказанное примером в связи с временной формой Past Perfect на английском языке. Прежде всего учитель сообщает правило, касающееся значения и употребления этой временной формы:

«Past Perfect — временная форма, употребляющаяся для выражения прошедшего действия, которое уже совершилось до определенного момента в прошлом, т.е. «предпрошедшее» время.» Таким образом, здесь применяется дедукция; под углом зрения этого правила учащиеся затем анализируют текст. В отношении формы учащимся задаются наводящие вопросы, концентрирующие их внимание на сигнальных признаках. Дело в том, что, хотя грамматические сигнальные признаки выражены, они сами по себе являются слабыми раздражителями: читая текст, человек, минуя их, стремится к раскрытию содержания. Наводящие же вопросы привлекают внимание к форме, с их помощью учащиеся смогут сделать самостоятельный вывод об образовании Past Perfect и вывести схему. Примеры наводящих вопросов:

— *Из каких двух частей состоит эта временная форма? Назовите их.*

*— В каком времени стоит вспомогательный глагол to have?*

*— В какой основной форме употреблен смысловой глагол?*

*— Как располагаются части сказуемого, выраженные глаголом в Past Perfect?*

На основе наводящих вопросов учащимися выводится схема образования Past Perfect. Как мы видим из приведенного примера, главное при ознакомлении с новым грамматическим явлением — это стимулирование исследовательского поиска учащихся, наблюдения под определенным, заданным углом зрения.

Одновременно следует побуждать учащихся к проговариванию текста вслед за учителем, а затем к самостоятельному воспроизведению его, при этом отрабатывается произносительная сторона предложений, содержащая Past Perfect, актуализируется словарный материал. В результате уже при ознакомлении происходит сочетание правила с упражнениями, анализа с синтезом, осмысления с имитацией, что задает движение прочному усвоению данного грамматического явления в совокупности с другими.

***Тренировка грамматического материала.***

Дальнейшее усвоение происходит в ходе выполнения тренировочных упражнений, целью которых является формирование у учащихся навыков относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие их гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Ведь исходный текст, используемый при ознакомлении, представляет новое грамматическое явление односторонне, одной-двумя формами. Для выражения мыслей, т. е. для формирования «своего» текста, учащимся этого будет недостаточно; тренировка, таким образом, должна помочь расширить диапазон употребления данного грамматического явления.

Тренировка является ответственным этапом в усвоении грамматического материала: в нем неизбежно сочетаются формальные упражнения, направленные на создание стереотипов формы, с условно-речевыми, приближающими учащихся к выражению собственных мыслей в связи с определенными задачами общения. От установления правильного баланса между ними зависит успех усвоения. Предметом тренировки может быть небольшой элемент языкового явления. Организация тренировочного материала «по вертикали» в парадигмах также находится в противоречии с линейным разворачиванием речи и расценивается некоторыми авторами как тренировка «в речевых бессмыслицах». Таким образом, с одной стороны, необходимость специальных усилий для привлечения внимания к форме, этому несильному раздражителю, наведение на него «увеличительного стекла» для прочного усвоения, с другой — стремление сконцентрировать внимание на мысли, ищущей своего выражения.

Я придерживаюсь взгляда, что без определенного количества формальных упражнений, направленных на запоминание формы и ее стереотипизацию, невозможно обойтись при формировании грамматического навыка. Но формальные упражнения должны быть подчинены упражнениям с речевой установкой. Характеризуя систему тренировочных упражнений в целом, я покажу их вспомогательную роль. Надо выстроить тренировочные упражнения таким образом, чтобы учащиеся при их выполнении понимали необходимость данного грамматического явления в тематически-ситуативном целом.

В методике приняты следующие основные типы упражнений.

1. Имитационные упражнения могут быть построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторять без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу; контрастного повторения различных форм за преподавателем, при этом происходит прилаживание органов речи к произнесению новых грамматических явлений в небольшом контексте; списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров.

2. Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях; этот тип упражнений особо ответственен за формирование гибкости навыка, здесь происходит усвоение всего многообразия форм, присущих данному грамматическому явлению, за счет разнообразных трансформаций, перифраза, дополнения и расширения.

3. Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. Здесь метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного грамматического материала в речи.

При выполнении этих упражнений учителю необходимо иметь в виду две взаимосвязанные задачи: обеспечить запоминание грамматического материала, развитие соответствующих навыков и одновременно открыть перед учащимися ясную речевую перспективу использования этих навыков. Нельзя не согласиться в этом отношении с тем мнением, что даже самое маленькое грамматическое упражнение надо строить так, чтобы учащиеся могли немедленно почувствовать пользу от затраченных усилий, причем не в познании языковой теории, а в практическом использовании языка.

Рассмотрим под этим углом зрения названные типы упражнений.

***Имитационные упражнения.*** Трудно переоценить значение этого типа упражнений, который представляет собой «пробу на язык» и «на слух» нового грамматического материала. Благодаря имитационным упражнениям в память учащихся закладывается акустический образ нового явления, развивается способность к прогнозированию. Предметом имитации являются разнообразные морфологические и синтаксические варианты этого явления так, как они представлены в речи. Вот, например, небольшой диалог на английском языке, в котором фигурируют формы Past Perfect Tense:

*М:* Did you enjoy your journey through Europe last summer?

*W:* Yes, very much. I had never been abroad earlier.

Имитация может осуществляться на слух или на основе печатной опоры. В последнем случае целесообразно пользоваться подстановочными таблицами, которые наглядно демонстрируют способность грамматического явления к аналогии. Желательно составлять подстановочные таблицы на определенную тему: это усиливает их речевые возможности. Наблюдения свидетельствуют также, что большим речевым потенциалом обладают подстановочные таблицы, в основе которых вопросительная конструкция — эффективный инструмент в развитии речевой инициативы.

В имитационные упражнения имеет смысл включать ценный в содержательном отношении материал: пословицы, афоризмы, шутки, а также фрагменты возможных будущих высказываний учащихся.

Упражнения должны проводиться в быстром темпе и не занимать много времени на уроке. Большое место при осуществлении имитации отводится хоровой работе, которой следует дирижировать.

***Подстановочные упражнения.*** За имитационными упражнениями, предполагающими проговаривание в основном нерасчлененного материала, следуют упражнения, целью которых является его расчленение и преобразование; они знаменуют аналитическую стадию в работе над грамматическим явлением — важнейшую веху на пути формирования гибкого навыка.

Существенным для организации подстановочных упражнений является обеспечение подсказки элементов для подстановки. Подсказка может носить экстралингвистический и речевой характер. Особенно эффективны, на мой взгляд, подстановочные упражнения, которые требуют не только автоматического конструирования предложения по аналогии с речевым образцом, но и выбора в результате противопоставления грамматических форм. Следует предлагать обучаемым такие упражнения, в которых требуется предварительно противопоставить необходимую грамматическую форму ряду подобных и затем уже составить предложение по образцу.

Материальной опорой подстановочных упражнений также могут служить подстановочные таблицы, при помощи которых совершаются самые разнообразные трансформации вокруг основного костяка. Также важно помнить, что важно соотносить материал подстановочной таблицы с конкретной темой, благодаря чему повысится значение тренировки в глазах учащихся, ибо они увидят ее «выход» в речь. Приведем несколько примеров упражнений в видоизменении грамматической формы на основе подстановочных таблиц. Так, для усвоения Present Perfect Tense в английском языке в связи с темой «Travelling» предлагается подстановочная таблица.

I. Have you ever been …?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Julia | has | never | been | to Russia. |
| Olga | has | ---------- | been | to the USA. |
| I | have |  |  | to Rome. |
| My neighbour |  |  |  | to London. |
| Her/his mother |  |  |  | abroad. |
| Our teacher |  |  |  | to China. |

В качестве предупражнения здесь краткий опрос учащихся преподавателем по теме (например: «Have you ever been to Kiev?»).

Работа с подстановочной таблицой проводится в парах. При этом учащиеся меняются ролями.

Одним из видов упражнений в видоизменении является упражнение в переводе с родного языка на иностранный. Вокруг этого вида упражнений ведутся горячие споры. В некоторых случаях им не отказывают в статусе контрольных упражнений, но не включают в тренировочные. Аргументы против этого вида упражнений сводятся к следующему:

— они нарушают одноязычность процесса учения, при отсутствии языковой иноязычной атмосферы нужно бороться за каждый звук на иностранном языке;

— они несут большое нагромождение трудностей разного плана, что мешает выработке навыка.

В защиту упражнений в переводе с родного языка на иностранный можно сказать следующее:

— они способствуют преодолению межъязыковой интерференции, так как при их выполнении происходит наглядное противопоставление сопричастных форм, что является важным моментом в усвоении языкового материала;

— они позволяют непосредственно сосредоточиться на форме, мобилизуя произвольное внимание, так как содержание в них задано;

— они жестко диктуют употребление определенной формы. Чтобы ослабить действие отрицательных факторов, о которых было сказано выше, нужно соблюдать следующие условия:

— предлагать для перевода с родного языка на иностранный небольшие по объему упражнения;

— рекомендовать строить их по типу подстановочной таблицы, тогда удастся придать им однородный характер и соблюсти принцип одной трудности;

— предпослать их выполнению сравнительный анализ сопричастных форм, что также способствует снятию трудностей;

— эти упражнения должны представлять собой фактически звено обратного перевода; в текстах учебника и в других упражнениях параграфа учащиеся должны легко находить «ключи», т. е. тот же материал на иностранном языке.

Упражнения в видоизменении грамматической формы охватывают также упражнения в восстановлении и дополнении соответствующей формы. По возможности этим упражнениям дается коммуникативный стимул. Они носят более репродуктивный характер, так как дополнения а них делаются в основном по памяти. Например, для усвоения окончания -s в 3-м лице настоящего времени в английском языке можно предложить упражнение, подчеркивающее оппозицию первого и третьего лица в present indefinite:

*We are different.*

*I have a brother. His name is ... . We like each other, but we are different. I like to read, and he likes to listen to music. I like music too. I like Pugacheva, but he likes "Modern Talking". I play chess with pleasure, and he plays draughts with pleasure. I like to watch TV in the afternoon, but he likes to watch TV in the morning. I eat soup, but he eats porridge.*

Упражнение выполняется следующим образом: учитель рассказывает первый раз полностью о брате и о себе, во второй раз — только о себе, а о брате добавляют учащиеся. Возможен вариант: учитель рассказывает о себе, а учащиеся на основе опор, записанных на доску в infinitive, делают соответствующие дополнения. При этом учитель может указкой подсказать, какое действие надо упомянуть.

Этому упражнению следует предпослать формальное упражнение на стереотипизацию формы 3-го лица глаголов в present indefinite со звонким [z] и глухим [s]; с этой целью предложить учащимся образовать формы 3-го лица следующих глаголов: to play, to watch, to eat, to work, to sow, to learn, to look, to write. Актуализируемый в формальных упражнениях материал тут же включается в упражнение более высокого ранга с речевой задачей.

Разновидностью упражнения на восстановление может служить разговор по телефону с пропусками «из-за плохой слышимости». При этом даются реплики одного из собеседников, а ответы, содержащие изучаемое грамматическое явление, должны восстанавливаться. Для этого имеет смысл дать опоры — слова в исходной форме.

Упражнения в исправлении смысловых ошибок, являющихся следствием грамматических, также представляют собой видоизменение текста, выполняемое на коммуникативной основе. Для этого подбираются наиболее трудные явления, подвергаемые внутриязыковой и межъязыковой интерференции.

К упражнениям в видоизменении примыкает также упражнение, именуемое с разговором втроем»; это управляемый вид учебного диалога, при его проведении функционально варьируются грамматические формы. "Разговор втроем» стимулируется следующим образом: учитель задает вопрос ученику А относительно ученика Б; ученик А обращается к Б за информацией; ученик Б рассказывает о себе ученику А, последний передает полученные сведения учителю. Приведем пример:

*Учитель (ученику А):* Ты не знаешь, прочитал ли Б уже книгу ...?

*Ученик А (учителю):* Я не знаю, но я спрошу. Б, ты уже прочитал книгу ...?

*Ученик Б:* Да, я ее уже прочитал.

*Ученик А (учителю):* Б уже прочитал эту книгу.

В этом учебном диалоге фактически фигурируют все формы глагола в единственном числе: *Я уже прочитал. Ты уже прочитал. Он уже прочитал*. При этом они предстают в речевом целом. Постепенно нужно побуждать учащихся придавать более естественную форму этим диалогам за счет использования модально-эмоциональной лексики, замены существительных соответствующими местоимениями и т. д.

В упражнениях в видоизменении удельный вес произвольного внимания к грамматическому явлению достаточно высок. Однако правила в чистом виде в упражнениях этого типа почти не используются. Имеет только смысл время от времени побуждать учащихся к обоснованию своих действий, особенно если они проявляют неуверенность в них. Важно воспитать также у учащихся убеждение, что грамматические преобразования — следствие функциональных изменений, что они обусловлены изменениями в ситуации.

Сформированный при помощи тренировочных упражнений грамматический навык используется в речевых умениях, которые развиваются при помощи метода применения. Содержанием этого метода являются упражнения в комбинировании грамматического материала, или, так называемые, *трансформационные упражнения.*

***Трансформационные упражнения*** формируют навык комбинирования, замены или сокращения грамматических структур в речи. С их помощью можно научить варьировать содержание сообщения в заданных моделях в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру ранее изученным, составлять из отдельных усвоенных заранее частей целые высказывания с новым содержанием, так как в естественной речи используются разнообразные грамматические явления, их сочетания, что определяется речевой задачей. Если, предположим, говорящий рассказывает собеседнику, как он проводит обычно свой день, и затем, как он собирается провести предстоящий выходной, то он комбинирует в своем рассказе форму настоящего времени с формой будущего, если кто-то рассказывает о себе и членах своей семьи, то он употребляет формы 3-го лица местоимений и глаголов в единственном и множественном числе, а также форму 1-го лица. Чтобы развить у учащихся способность, необходимую для связной осмысленной речи. которая сможет служить коммуникативным целям, нужно провести их через упражнения в комбинировании грамматических явлений. Для этого задаются соответствующие ситуации. Однако ситуация сама по себе не диктует употребления конкретного грамматического материала, ведь грамматика по своей сути внетематична и внеситуативна. Учащийся волен в вы боре грамматических средств, и он можетвыйти из положения за счет своего старого грамматического запаса, не перенося новый навык в речь, в результате чего речь будет примитивной и неточной, а «неработающий» навык со временем разрушится. Чтобы воспрепятствовать этому, нужно приложить специальные усилия, т. е. на первых порах, на уровне подготовленной формы речи жестко управлять речевым поведением учащихся, только тогда удастся воспитать в них привычку употреблять нужный материал по собственной инициативе, т. е. уже в неподготовленной речи.

Поэтому задаваемые ситуации следует снабжать опорами грамматического характера. Эти опоры могут быть разной степени развернутости, начиная от конкретных и подробных до «намека» в виде схемы, «шифра»; все зависит от степени продвинутости учащихся в языке и от общего развития.

Таким образом, данная система упражнений обеспечивает усвоение активного грамматического минимума, обслуживающего устную речь и чтение на начальном и среднем этапе обучения иностранному языку.

***Применение грамматического материала в речи.***

Переход от навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление надо употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами. Упражнения этого этапа могут проводиться на материале устных тем, домашнего чтения, диафильмов, кинофрагментов.

Совершенствование речевого грамматического навыка целесообразно проводить посредством:

а) активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения;

б) различных видов пересказа или изложения содержания прослушанного (прочитанного) текста;

в) употребления разного типа грамматических структур в подготовленной речи;

г) включения в беседу освоенного грамматического материала в новых ситуациях, предполагающих перемежающееся противопоставление грамматических структур;

д) беседы по прослушанному (прочитанному) тексту, просмотренному диафильму (кинофильму, кинофрагменту), предполагающей свободное противопоставление грамматических форм;

е) организации и проведения различных видов грамматически направленных ролевых игр.

Выводы:

* Формирование речевых грамматических навыков производится поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи.
* Основными этапами при формировании речевых грамматических навыков являются: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение.
* На первом этапе происходит раскрытие значения, формообразования и употребления грамматической структуры, обеспечения ее понимания учащимися и первичное закрепление. Для этих целей используется связный текст, который является типичной средой для данного грамматического явления. Осмысление грамматического явления учащимися происходит при сочетании индуктивных и дедуктивных методов.
* Целью второго этапа является формирование у учащихся навыков относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие их гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. На данном этапе необходимо сочетание формальных и условно-речевых упражнений. За основные типы упражнений приняты: *имитационные упражнения*, благодаря которым в память учащихся закладывается акустический образ нового явления и развивается их способность к прогнозированию; *подстановочные упражнения,* использующиеся для закрепления грамматического материала и выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях; *трансформационные упражнения*, формирующие навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных структур в речи. Основными задачами преподавателя при выполнении данных упражнений являются: обеспечение запоминания учащимися грамматического материала, т.е. развитие соответствующих навыков и раскрытие перед ними ясной речевой перспективы использования этих навыков.
* Третий этап является переходным от формирования грамматических речевых навыков по теме к развитию речевых умений. На данном этапе активизируемое грамматическое явление употребляется без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами.

**1.4. Методика работы над пассивной грамматикой.**

Упражнения в овладении пассивной грамматикой, лежащей в основе обучения чтению на старшем этапе, имеют целью формирование навыков узнавания формы, соотнесение ее со значением и на этой основе — проникновение в смысл читаемого. Здесь также требуется запоминание и сохранение в памяти грамматических форм и моделей. Владение пассивной грамматикой обусловливает грамотный подход к чтению и является, следователь­но, слагаемым общей культуры чтения.

Узнавание иноязычной формы предполагает, в свою очередь, владение ее информативными сигнальными признаками. К ним относятся явления внешней и внутренней флексии (например, суффикс *-ed* в английском языке как показатель формы past indefinite), порядок слов, позволяющий опознать главные члены предложения, заглавные буквы слов внутри предложения, способствующие отнесению этих слов к определенным частям речи, союзы, союзные слова, предлоги, знаки препинания, подчеркивающие синтаксические отношения. Кроме того, прочно усвоенные явления активной грамматики — этой сердцевины общего грамматического минимума — расширяют грамматический арсенал сигнальных средств языка. Информативные признаки обладают разной степенью определенности. Среди них есть самодостаточные однозначно свидетельствующие о своей форме; есть и такие, которые обладают меньшей определенностью и нуждаются в учете дополнительных признаков, например омонимичные формы типа суффикса -ing. В этих случаях важно мобилизовать всю совокупность имеющихся признаков и использовать также указательные возможности контекста.

Объем пассивной грамматики невелик в каждом языке, и информативных признаков имеется ограниченное количество, так что есть возможность развить на их основе прочные навыки узнавания формы и определения значения грамматического явления. Для узнавания не нужно той механической работы, которая требуется для воспроизведения. Поэтому рецептивных упражнений для создания речедвигательных, звуковых и зрительных образов может быть меньше чем для репродуктивного усвоения. Для понимания грамматических явлений при чтении и на слух нужно уметь:

а.) распознавать грамматическую структуру по формальным признакам;

б.) соотнести форму со значением;

в.) дифференцировать ее от омонимичных форм.

Рецептивное усвоение грамматического материала включает 3 основных этапа:

1. ознакомление с новым грамматическим явлением;
2. тренировку и автоматизацию данного явления в чтении и слушании;
3. применение.

***Ознакомление с новым грамматическим явлением.***

Ознакомление обучаемых с новым грамматическим явлением должно отвечать следующим методическим требованиям:

— Объяснение рецептивного грамматического материала следует проводить от введения признаков грамматической формы к раскрытию ее содержания, имитируя коммуникативный процесс чтения, аудирования.

— Все необходимые значения той или иной грамматической формы (если она многозначна) сообщаются сразу: поскольку учащиеся могут встретиться с любым из них, они должны научиться соотносить их с данной формой.

— Следует сразу же противопоставить новую грамматическую форму другим омонимичным формам, при этом нужно давать указания о том, как определить ее значение и отличить от других омонимичных форм.

— Все объяснения обязательно должны строиться с опорой на текст: формирование навыка распознавания грамматических явлений будет проходить успешнее, если учащимся последовательно предъявлять:

а) контекст только с новым явлением;

б) контекст с включением двух явлений, внешне сходных по форме, но совершенно различных по своему содержанию;

в) контекст, где различению подлежат несколько грамматических форм.

— Основным приемов как ознакомления с новым материалом, так и его тренировки, должен быть анализ формы для определения содержания.

Рецептивный грамматический материал может сообщаться:

а) с помощью правил (правил-инструкций и правил-сообщений);

б) путем привлечения алгоритмов (рецептивных);

в) в виде моделей;

г) путем сочетания правил и моделей;

д) в виде словоформы.

В настоящее время широко используются алгоритмы, составляемые учащимися под руководством учителя на учебных карточках, затем на их основе выполняются упражнения аналитического характера сначала в развернутой форме, затем — в свернутой. Я разделяю, однако, точку зрения методистов, считающих, что не следует злоупотреблять многошаговыми, нагруженными алгоритмами, которые не отражают реальных грамматических операций. Следует использовать алгоритмы, если они содержат не более двух-трех шагов. В остальных случаях имеет смысл дать предписание, концентрирующее внимание учащихся на сигнальных признаках, например: «Если глагольная форма с суффиксом *-ing* занимает в предложений место обстоятельства, то она является причастием I».

Ознакомление с новым грамматическим материалом включает презентацию, контроль правильности понимания, первичные упражнения в воспроизведении и распознавании новых структур.

Необходимо придерживаться следующей последовательности методических действий при ознакомлении обучаемых с рецептивным грамматическим материалом:

1. Предъявление нового грамматического явления на доске (карточке, кодограмме);
2. Установление значения нового грамматического явления на основе анализа нескольких письменных контекстов;
3. Формулировка правила, включающего указания на формальные и смысловые признаки нового грамматического явления.

***Тренировка и автоматизация явления в чтении и слушании.***

Тренировка должна научить учащихся автоматически схватывать признаки соответствующих грамматических явлений, отграничивать их от омонимичных и предполагает выполнение ряда дифференцировочных, подстановочных и трансформационных упражнений.

Приведем несколько видов тренировочных упражнений.

1. Определить тип предложения (его части) и форму сказуемого по схеме:

… , **after** … **had** …..**ed** ……. .

Ожидается, что учащийся скажет, что союз after вводит придаточное предложение времени, в котором действие происходит в прошедшем времени, на что указывает наличие формы прошедшего времени вспомогательного глагола **to have** в настоящем времени и основного глагола в форме прошедшего времени с окончанием **ed**.

2. Вычленить из текста, на основе схем (данных после текста), содержащиеся в нем сложноподчиненные предложения и определить временную форму сказуемого в придаточном предложении:

3. На основе текста учащимся предлагается самим «зашифровать» грамматические явления, выделив их грамматические признаки; при этом им подсказывается, какие именно явления они должны «зашифровать», а затем они сами шифруют. В парной работе учащиеся обмениваются «шифрами» и на их основе выбирают из текста соответствующие предложения.

4. К тексту предлагается тест для распознания омонимичных форм. Например:

— В какой функции употреблен глагол to be в ... (1, 2,3 и т. д.) предложении текста:

а) как вспомогательный глагол при образовании Present Continuous Tense,

б) в самостоятельном значении,

в) как вспомогательный глагол при образовании пассивной формы.

5. Важной составной частью упражнений рецептивного характера являются упражнения в преобразовании контекстной формы в словарную, что составляет необходимую предпосылку пользования словарем при чтении. (При этом особую трудность составляют явления с внутренней флексией, в частности глаголы с изменяемой корневой гласной. Для упражнений в преобразовании контекстной формы в словарную нужно в тексте подчеркнуть соответствующие слова. Учащиеся должны прежде всего определить значение их контекстной формы (в этом помогут информативные признаки других явлений текста: так, форма had означает Past Perfect, так как она соседствует в тексте с Participle II).

Работе над пассивной грамматикой легко придать вид поиска с элементами азарта, своего рода языковой игры. Как игровой прием может расцениваться, в частности, следующее упражнение: вернуть искусственному предложению, построенному на формальных элементах данного языка, его естественный вид. В этих искусственных предложениях формальные признаки взяты как бы под увеличительное стекло. Это «Глокая куздра...» Л. В. Щербы в связи с русским языком. Искусственные предложения, построенные на основе английской грамматики: **The iggle squigs trazed wombly in the haplish goop. A diggled woggle ugged a woggled digle.**

Все упражнения для усвоения пассивной грамматики полагается проводить в быстром темпе, чтобы приучить учащихся улавливать информативные признаки синхронно с чтением текста.

***Применение.***

Применение предполагает развитие у учащихся навыков самостоятельного анализа текста при чтении и прослушивании. При обучении делается упор на способность учащихся самостоятельно вычленять в тексте различные грамматические конструкции свойственные изучаемому языку и анализировать их значение в соответствии с контекстом. Особенно эффективны упражнения на выделении в тексте многозначных грамматических явлений и грамматических омонимов, пояснение учащимися их значения и применения, предложение ими грамматических комментариев к предложениям включающим эти явления и анализа их смысловых функций.

Также необходимы упражнения для лексикализованного овладения грамматическим материалом в процессе самостоятельной работы. Данная группа упражнений ориентирована на овладение грамматикой английского языка на основе сопоставления эквивалентных грамматических явлений в родном и изучаемом языках посредством установления их сходств и различий на уровне соотносимых слов и словосочетаний, предложений, сверхфразовых единств, текстов. Наиболее часто здесь используются приемы анализа, буквенного и адекватного перевода, подстановки, конструирования. Выделяются две основные группы упражнений: упражнения на сегментирование грамматического целого и упражнения на отработку операций порождения речевого высказывания на иностранном языке. Учащимся может быть предложено соотнести сегменты русского и английского предложений, установить соответствия, выделить словообразовательные элементы и соотнести части речи и члены предложения. Также выполняется анализ лексико-семантических соответствий (расхождений) на основе прямого и обратного переводов.

Выводы:

* Овладение пассивной грамматикой имеет целью формирование навыков узнавания формы, что предполагает владение ее информативными сигнальными признаками, соотнесение ее со значением и, на этой основе, проникновение в смысл информации воспринимаемой визуально или на слух.
* В связи с тем, что объем пассивной грамматики невелик в каждом языке и рецептивных упражнений для создания речедвигательных, звуковых и зрительных образов может быть меньше чем для репродуктивного усвоения, имеется реальная возможность развития в условиях средней школы прочных навыков узнавания формы и определения значения грамматического явления.
* Формирование рецептивных грамматических навыков происходит в строгой последовательности, по трем основным этапам: 1) ознакомление с новым грамматическим явлением; 2) тренировка и автоматизация данного явления в чтении и слушании; 3) применение.
* Объяснение рецептивного грамматического материала на первом этапе проводится от введения признаков грамматической формы к раскрытию ее содержания. Необходимо сразу сообщить все значения изучаемой формы и противопоставить ее другим омонимичным формам. Работа на данном этапе строится с опорой на текст и в строгой последовательности методических действий: предъявление – установление значения – формулировка правила.
* На втором этапе происходит развитие у учащихся навыка к автоматического схватывания признаков соответствующих грамматических явлений, отграничивания их от омонимичных, что предполагает выполнение ряда дифференцировочных, подстановочных и трансформационных упражнений. Наиболее значимыми из которых являются упражнения в преобразовании контекстной формы в словарную.
* Третий этап предполагает развитие у учащихся навыков самостоятельного анализа текста при чтении и прослушивании.

**1.5. Систематизация грамматического материала.**

Специального рассмотрения заслуживает проблема систематизации грамматического материала и связанная с нею проблема повторения.

Естественным представляется, что в практическом курсе иностранного языка грамматические явления прорабатываются в последовательности, диктуемой нуждами общения. При этом система языка, его парадигматика игнорируется. В результате грамматический материал как бы дробится: одни формы используются а связи с данной ситуацией, другие — отодвигаются на неопределенное время, третьи — вообще не изучаются. Возникает вопрос: следует ли довольствоваться дробным усвоением грамматического материала или нужно его систематизировать? Я придерживаюсь точки зрения, заключающейся в том, что выстраивание системы из изученных ранее относительно изолированных грамматических форм полезно, оно выполняет важную практическую и общеобразовательную роль. Специалисты, связанные с преподаванием русского языка как иностранного, также полагают, что логическая систематизация порознь усвоенных фактов служит лучшему сохранению их в памяти, помогает восстановлению навыка, способствует более глубокому пониманию грамматических форм.

Наиболее эффективным способом систематизации грамматического материала я считаю восстановление грамматических парадигм путем упорядочения приобретенного речевого опыта. Такая систематизация осуществляется по мере накопления грамматических форм и ведет к обогащению филологического опыта учащихся. В этом случае парадигма может восстанавливаться частично, не обязательно полностью. При этом методе систематизации грамматики, целесообразно оперировать «контурными картами», которыми следует снабдить учащихся. Контурные карты учащиеся заполняют в основном по памяти, поощряется также использование пройденных текстов, материал которых служит для обобщения. Учитель руководит этой работой, в случае затруднений он указывает на конкретный материал текстов, упражнений, который помогает учащимся вспомнить соответствующую закономерность и включить ее в карту.

В контурных картах заполняются рубрики, соответствующие опыту учащихся на «сегодняшний день». Они видят, что это элементы системы, которой они еще полностью не овладели. «Белые пятна» указывают на перспективу дальнейшего овладения языком в целом, системой языка в особенности.

Предположим, что в опыте учащихся уже имеются формы активного и пассивного залога в различных временных формах. В контурной карте, отражающей систему форм в английском языке, заполняются соответствующие рубрики. В них может быть занесен конкретный материал или схематичный:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | *active* | *passive* |
| *present simple* | We **made** butter from milk. | Butter **is made** from milk. |
| *past simple* | He **stole** my car last week. | My car **was stolen** last week. |
| *present continuous* | They **are building** a new airport at the moment. | A new airport **is being built** at the moment. |
| *past continuous* | When I was here a few years ago they **were building** a new airport. | When I was here a few years ago a new airport **was being built**. |
| *present perfect* | They **have painted** the door. | The door **has been painted**. |
| *past perfect* | Ann said that he **had stolen** her car. | Ann said that her car **had been stolen.** |

Также при изучении английского языка целесообразно, например, побудить учащихся 5-го класса составить контурную карту в связи с системой времен английского глагола. К этому времени у них y них уже накопился определенный опыт оперирования отдельными временными формами. Контурная карта покажет место уже усвоенных форм в системе, а также откроет перспективу овладения остальными.

Вывод:

* Выстраивание системы из изученных ранее относительно изолированных грамматических форм необходимо, так как служит лучшему сохранению их в памяти, способствует более глубокому их пониманию и развивает способности к прогнозированию.

1.6. Последовательность действий преподавателя при формировании грамматических навыков.

Для наибольшей эффективности работы по формированию грамматического навыка необходимо соблюдение преподавателем следующей последовательности методических действий:

1. Анализ нового грамматического явления с точки зрения определения связанных с ним трудностей в формообразовании, усвоении значения и функций.

2. Определение формы организации ознакомления с новым грамматическим материалом (индуктивно, дедуктивно).

3. Подбор опорных грамматических явлений, которые могут быть использованы в качестве подсказки в овладении новым материалом. Подбирать опорный материал следует с учетом типологической трудности грамматического явления (то есть учитывать его совпадение, частичное совпадение или отсутствие в родном языке учащихся), речевого опыта обучаемых, характера грамматического явления в плане его наглядной презентации.

4. Выбор наиболее адекватного методического подхода к изучению грамматического материала для конкретного контингента обучаемых.

Как уже было сказано, в настоящее время широко используются структурно-функциональный, функциональный и коммуникативный подходы в обучении грамматике. Ведущими, на мой взгляд, должны быть коммуникативный и функциональный при ныне действующих целевых установках обучения иностранным языкам. Однако они должны постоянно дополняться структурно-функциональным и системным подходами.

5. Подбор иллюстративных примеров, наиболее полно отражающих инвариантное значение и отличительные признаки данного грамматического явления, и их группировка для объяснения формы, значения и употребления.

6. Составление комментариев, пояснений, формулировок правил, описаний — для материала, объясняемого дедуктивно; вопросов, предполагаемых ответов учащихся, окончательных формулировок — для материала, объясняемого индуктивно или проблемным путем; выбор терминологии.

При составлении текста грамматических правил (описаний) следует исходить из принципов функциональности и коммуникативности и учитывать ряд требований к ним. Грамматическое правило (описание) должно быть:

— функциональным, то есть в нем должны содержаться указания либо на признаки и оформители грамматического явления, либо на способ осуществления грамматического действия (продуктивного или рецептивного);

— раскрывающим свойства и особенности грамматического явления, которые отвечают характеристикам определенного вида речевой деятельности;

— операционно-адекватным, то есть соответствовать тем операциям и их последовательности, которые характерны для конкретного вида речевой деятельности;

— достаточным, то есть включать все релевантные (в том числе и фонетические) признаки грамматического явления;

— достаточно наглядным; в нем должна реализоваться прежде всего языковая (речевая) наглядность;

— сформулированным в виде прямых грамматических инструкций-указаний для осуществления грамматического действия;

— изложенным ясно, четко, доходчиво и понятно для конкретного контингента обучаемых.

Место и характер правил в процессе формирования речевого грамматического навыка определяются для каждого явления с учетом функциональных и формальных трудностей его усвоения, соотнесенности с родным языком обучаемых, условий автоматизации (этап. возраст учащихся).

7. Выбор методических приемов и упражнений для усвоения грамматического явления.

Выбор конкретных приемов и упражнений предопределяется следующими факторами:

— характером данной структуры;

— степенью совпадения значения данной структуры с соответствующей в родном языке;

— целевой установкой;

— наличием речевого опыта у обучаемых;

— возрастными особенностями обучаемых;

— этапом обучения.

При составлении условно-речевых и речевых упражнений следует учитывать такие требования к ним:

— Установка к упражнениям имитирует речевую задачу говорящего и направляет высказывание в нужное функциональное русло.

— Мотивированным должно быть само речевое действие и включение в него изучаемой структуры.

— Упражнения обеспечивают многократное разнообразное повторение изучаемой формы в вариативных ситуативных условиях.

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

— Содержание высказываний должно быть информативно, интересно и значимо для обучаемых.

— Упражнения строятся на усвоенной лексике и не должны содержать дополнительных грамматических трудностей.

— Последовательность выполнения упражнений соответствует стадиям формирования грамматических навыков.

В комплекс грамматических упражнений для овладения конкретным явлением необходимо включать упражнения для ознакомления с ними, их тренировки и применения. По характеру эти упражнения являются языковыми, условно-речевыми и речевыми, по способу выполнения —имитационными, подстановочными и трансформационными.

8. Определение форм, объектов контроля и выбор контролирующих упражнений.

Формы контроля грамматических навыков могут быть устными и письменными, под руководством учителя и с помощью дисплея, традиционными и тестовыми.

Объектами контроля должны быть навыки и умения обучаемых практически пользоваться языком как средством общения. В навыках проверяется способность оперировать единицами языка (грамматикой) в речевой деятельности, то есть способность производить автоматизированные действия с грамматическим материалом. Показателем сформированности грамматических навыков выступает быстрота и безошибочность в употреблении грамматики в коммуникативно ориентированных упражнениях.

Контроль должен занимать минимальное количество времени и охватывать максимальное количество обучаемых. С учетом этого не рекомендуется в ходе текущего контроля привлекать новые, незнакомые типы заданий. Следует использовать упражнения (задания), которые наиболее адекватно позволяют выяснить то, что конкретно интересует преподавателя на данном этапе обучения.

Выводы:

* При ознакомлении с грамматическим материалом необходимо выявление преподавателем трудностей связанных с усвоением грамматического материала, определение формы организации ознакомления с ним, подбор опорных грамматических явлений с учетом типологических трудностей изучаемого материала, выбор адекватного методического подхода к изучению с учетом контингента обучаемых, отработка комментариев, формулировок или вопросов к изучаемому явлению, выбор терминологии.
* Текст грамматического правила должен базироваться на принципах функциональности и коммуникативности. В связи с этим правило должно быть: функциональным, раскрывающим свойства и особенности явления, операционно-адекватным, достаточным, наглядным, прямо сформулированным, ясно изложенным.
* При выборе методических приемов и упражнений для усвоения грамматического явления необходимо руководствоваться: характером изучаемой структуры, степенью ее совпадения с соответствующей структурой в родном языке, целью обучения, его этапом, а также возрастом учащихся и наличием речевого опыта у них.
* Объектами контроля являются навыки и умения обучаемых практически пользоваться языком как средством общения. Формы контроля грамматических навыков могут быть устными и письменными. Контроль должен занимать минимальное количество времени и охватывать максимальное количество обучаемых.

# Выводы по теоретической части:

* Необходимость ограничения объема грамматического материала обусловлена невозможностью овладения учащимися всем грамматическим строем изучаемого языка в условиях средней школы в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков.
* Основным требованием к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе, является его достаточность для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальность для усвоения его в данных условиях. Завышение объема грамматического материала отрицательно сказывается на качестве владения им.
* В активный минимум должны включаться лишь те грамматические явления, которые являются употребительными в устной речи и распространяются на значительный круг лексики, при этом учитывается принцип исключения синонимических явлений. В пассивный минимум – наиболее распространенные явления книжно-письменной речи имеющие ряд значений.
* Грамматический материал должен быть организован функционально, т.е. так, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими в коммуникативных единицах, объемом не менее предложения.
* Грамматические навыки, подлежащие формированию, являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами эти виды речевой коммуникации.
* Формирование речевых экспрессивных грамматических навыков, имеющее целью развитие навыка интуитивно правильного грамматического оформления устной и письменной речи в соответствии с нормами языка, коммуникативной целью и ситуацией общения, следует проводить поэтапно с учетом функционирования грамматических структур в речи. Основными этапами при формировании данного вида навыков являются: 1) ознакомление с грамматической структурой и ее первичное закрепление, целью которого является осмысление учащимися значения новой грамматической структуры; 2) тренировка грамматического материала, при котором, путем выполнения различных видов условно-речевых упражнений, происходит формирование у учащихся навыков воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях; 3) применение грамматического материала в речи, по ходу которого осуществляется переход от речевых навыков к речевым умениям. Переход к каждому следующему этапу должен осуществляться после тщательной отработки предыдущего.
* Формирование речевых экспрессивных навыков, имеющее целью формирование навыков интуитивно правильного распознавания и понимания значения грамматических форм при чтении и аудировании, также проводится строго поэтапно. Основными этапами являются: 1) ознакомление с новым грамматическим явлением, на котором представляются признаки новой грамматической структуры, раскрывается ее содержание и сообщаются ее значения; 2) тренировка и автоматизация данного явления в чтении и слушании, имеющий целью развития навыка автоматического схватывания признаков соответствующего явление и отграничение его от омонимичных; 3) применение, на котором предполагается развитие у учащихся навыков самостоятельного анализа информации получаемой визуально или на слух.
* Для повторения и закрепления ранее изученного грамматического материала необходима его систематизация, которою необходимо проводить по мере накопления учащимися информации о грамматических формах изучаемого языка.
* Для наибольшей эффективности работы по формированию грамматических навыков у учащихся необходимо соблюдение преподавателем последовательности методических действий, с учетом особенностей каждого этапа формирования навыков, особенностей возрастной категории учащихся и целевой направленности обучения.

# II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

# Формирование грамматических навыков по теме Past Simple Tense.

Формирование речевых грамматических навыков по теме Past Simple Tense в 5-м классе средней школы на втором году обучения английскому языку проводится при условии, что, к этому времени, учащиеся уже обладают необходимыми грамматическими навыками по теме Present Simple Tense и минимальным лексическим запасом, позволяющими им адекватно воспринимать новые грамматические и лексические единицы и эффективно работать в процессе формирования навыков по этапам. Также дети возрастной категории 11 лет уже обладают достаточными навыками анализа и проведения аналогий между грамматическими структурами в изучаемом иностранном и родном языках, что позволяет проводить обучение согласно общей методике преподавания грамматики. Формирование грамматических навыков по данной теме происходит в сочетании с формированием лексических навыков по теме “How I spent my summer”.

Формирование навыков происходит поэтапно, производится в учебно-речевой ситуации, на данном этапе изучения – под руководством преподавателя, в следующей последовательности:

1. Учащимся дается общая установка на функциональную направленность новой грамматической структуры.

*Преподаватель объясняет ученикам, что сегодня они ознакомятся со способом выражения в английском языке действия, происшедшего в прошлом*. *Просит их привести примеры прошедшего действия в родном языке. Учащиеся выполняют задание. Если преподаватель видит правильное понимание учащимися функциональной направленности новой структуры, он осуществляет переход к следующему этапу.*

1. Создается и предъявляется учебно-речевая ситуация, типичная для функционирования Past Simple Tense, которая противопоставляется сходной ситуации в Present Simple Tense.

*Преподаватель произносит одно или несколько предложений в Present Simple затем ставит те же предложения в Past Simple. Записывает обе конструкции на доске.*

*Например:* **I watch television every evening.**

**I watched television yesterday evening.**

*После чего просит учащихся проанализировать обе структуры, выявить смысловые различия и сделать выводы о способе образования формы прошедшего времени в английском языке. При успешном выполнении поставленной задачи переходит к следующему этапу.*

1. Учащимся дается правило образования формы Past Simple правильных глаголов.

*Преподаватель диктует правило образования формы с учетом изменения внутренней флексии некоторых глаголов. Записывает примеры на доске. После чего просит учащихся образовать формы прошедшего времени самостоятельно. При этом один учащийся пишет на доске, остальные записывают в тетрадях. После чего выполняется ряд языковых и условно-речевых упражнений (Приложение ex.1,2).*

(Рекомендуется вводить отрицательную и вопросительную формы Past Simple Tense только после тщательной отработки утвердительной формы прошедшего времени.)

1. Учащимся дается таблица образования формы прошедшего времени неправильных глаголов.

*Преподаватель объясняет, что помимо правильных глаголов в английском языке существует ряд неправильных глаголов, образующих форму прошедшего времени по особым правилам. Разбирает вместе с учениками и комментирует таблицу форм неправильных глаголов, данную в учебнике. Следит за правильным произнесением учащимися форм прошедшего времени. Выполняется ряд языковых и условно-речевых упражнений (Приложение ex.3,4). Учащимся на дом дается задание выучить формы прошедшего времени 40 наиболее употребимых неправильных глаголов.*

1. Закрепление и подведение итогов по теме образование утвердительной формы Past Simple Tense.

*Преподаватель проводит речевую зарядку, одновременно проверяя знание учениками форм прошедшего времени правильных и неправильных глаголов. Выполняются условно-речевые и речевые упражнения (Приложение ex.5,6).*

1. Учащимся дается правило образования отрицательной формы Past Simple Tense.

*Преподаватель произносит одно или несколько утвердительных предложений в Past Simple затем ставит их в отрицание. Записывает предложения на доске.*

*Например:* **I played tennis yesterday.**

**I did not play tennis yesterday.**

*Затем просит учащихся проанализировать оба предложения и вывести правило образования формы прошедшего времени. Диктует правило учащимся. Просит их провести аналогии с образованием отрицательной формы Present Simple Tense. Записывает приведенные примеры на доске.*

*Например:* **I don’t watch television very often.**

**I didn’t watch television yesterday.**

*Просит учащихся привести свои примеры. Выполняются языковые и условно-речевые упражнения (Примечание ex.7,8).*

1. Учащимся дается правило образования вопросительной формы Past Simple Tense.

*Преподаватель произносит одно или несколько утвердительных предложений в Past Simple затем задает вопросы к этим предложениям. Записывает предложения на доске.*

*Например:*  **You worked yesterday.**

**Did you work yesterday?**

*Затем просит учащихся проанализировать оба предложения и вывести правило образования вопросительной формы прошедшего времени. Диктует правило учащимся. Просит их провести аналогии с образованием вопросительной формы Present Simple Tense. Записывает приведенные примеры на доске.*

*Например:* **Does she often go away?**

**Did she go away last week?**

*Просит учащихся привести свои примеры. Выполняются языковые и условно-речевые упражнения (Примечание ex.10,11).*

1. Закрепление и подведение итогов по теме Past Simple Tense.

*Преподаватель проводит речевую зарядку, одновременно проверяя знание учениками образование утвердительной, вопросительной и отрицательной форм прошедшего времени. Выполняются условно-речевые и речевые упражнения (Приложение ex.12,13,14).*

Предполагается, что после выполнения вышеуказанных упражнений учащиеся могут оперировать грамматическими навыками по теме Past Simple Tense. Для полного закрепления материала и дальнейшего развития рецептивных навыков также рекомендуется составление сводной таблицы образования форм Past Simple. Закрепление навыков и выработка языковой компетенции предполагается в ходе дальнейшей работы на почве различного лексического материала.

**Рекомендуемое распределение материала по урокам.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 урок | этапы 1-3 | 45 мин. |
| 2 урок | этап 4 | 25 мин. |
| 3 урок | этап 5 | 15мин. |
| 4 урок | этап 6-7 | 30 мин. |
| 5 урок | этап 8  составление таблицы | 45 мин. |

(Хронометраж составлен при расчете на группу 10 человек)

**Выводы по практической части:**

* При формировании грамматических навыков по теме Past Simple Tense учитывается способность детей возрастной категории 11 лет к анализу и проведению аналогий между грамматическими структурами в изучаемом иностранном и родном языках. Что, соответственно, делает возможным использование дедуктивных и индуктивных методов при ознакомлении с данным грамматическим материалом.
* На данном этапе изучения иностранного языка учащиеся обладают грамматическими навыками по теме Present Simple Tense и необходимым лексическим минимумом, позволяющими им эффективно работать в процессе формирования грамматических навыков по данной теме.
* Формирование навыков производится в учебно-речевой ситуации под руководством преподавателя.
* Формирование навыков происходит в строгой последовательности по следующим этапам: 1) ознакомление – раскрытие значение, формообразования и употребления изучаемой грамматической структуры, при этом происходит выполнение ряда языковых и условно-речевых упражнений; 2) тренировка грамматического материала методом выполнения ряда условно-речевых упражнений; 3) применение нового материала в речи при выполнении речевых упражнений.
* Формирование грамматических навыков по данной теме происходит в сочетании с формированием лексических навыков по теме “How I spent my summer”, что способствует более ясному осознанию учащимися коммуникативной направленности данной структуры.
* Для полного закрепления материала и дальнейшего развития рецептивных навыков составляется сводная таблица образования форм Past Simple.
* Закрепление сформированных навыков и выработка языковой компетенции по данной грамматической теме предполагается в ходе дальнейшей работы на почве различного лексического материала

# Заключение

В данной курсовой работе мною были рассмотрены основные принципы формирования грамматических навыков: отбор и организация методического материала, методика работы над активным и пассивным грамматическими минимумами, проблема систематизации грамматических навыков и последовательность методических действий преподавателя в процессе формирования навыков.

По написании этой работы и по результатам педагогической практики в средней школе мною были сделаны следующие выводы:

* При овладении грамматикой в школьном курсе иностранного языка особое внимание должно быть уделено теории и ее оптимальному сочетанию с речевой практикой. При этом основным методологическим принципом является принцип сознательности – учащиеся должны ясно осознавать коммуникативную направленность изучаемых грамматических структур.
* При практических целях обучения иностранному языку 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. Коммуникативная цель обучения грамматике в средней школе позволяет сформулировать основное требование к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе: он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях. Необходимость ограничения языкового, в том числе и грамматического, материала обусловлена тем объективным фактором, что в условиях средней школы нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем данного конкретного иностранного языка в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков. Так как 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 показывает практика, отрицательно сказывается на качестве владения 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. В пассивный грамматический минимум включаются грамматические явления, 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.
* 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.
* Современное состояние теорий навыков и умений в иностранном языке позволяет выделить четыре основных этапа работы над грамматическим материалом:
* Этап презентации грамматических явлений и создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка. Целью этого этапа является создание новой ориентировочной основы для последующего формирования навыка в процессе:
* презентации его в устной и письменной речи;
* ознакомления со способами образования;
* первичного выполнения действий, включающих данное явление.

Важно отметить, что ознакомление учащихся с новым грамматическим явлением имеет важное значение для правильной ориентировки в способах образования, сфере его применения и последующего правильного употребления. А необходимым условием правильной ориентировки является строгое соблюдение принципа одной трудности: все, кроме вводимого грамматического материала должно быть хорошо известно.

* Формирование речевых грамматических навыков путем их автоматизации в устной речи. Этот этап можно считать самым важным, так как с ним связана автоматизация грамматических действий, без которых невозможно создание навыка.
* Включение речевых навыков в различные виды речи. На этой стадии работы формируется речевой стереотип тренируемого явления как психофизиологическая основа для создания важнейшего качества навыка – переноса речевых действий в сходные речевые ситуации.
* Развитие речевых умений. Этот этап является переходным к включения навыка тренируемого грамматического явления в речевые умения монологического и диалогического говорения.
* Выстраивание системы из изученных ранее относительно изолированных грамматических форм полезно, оно выполняет важную практическую и общеобразовательную роль.
* При формировании грамматического навыка преподавателю, для наибольшей эффективности усвоения нового грамматического материала, следует соблюдать строгую последовательность методических действий а также учитывать особенности изучаемых структур, этапов формирования навыков, возрастной категории учащихся и целевой направленности обучения.

# Приложение

## Exercise 1

Write the past simple of these verbs.

work, stay, clean, arrive, start, dance, try, stop, study, plan, copy, enjoy.

**Exercise 2**

Complete the sentences. Use one of these verbs in the past simple:

**clean die enjoy finish happen open rain start stay want**

1. I ………clean my teeth three times yesterday.
2. It was hot in the room, so I ……… the window.
3. The concert ……… at 7.30 and ……… at 10 o’clock.
4. When I was a child, I ………to be a doctor.
5. It’s nice day today but yesterday it ………all day.
6. The accident ………last Sunday afternoon.
7. We ………our holiday last year. We ……… a very nice place.
8. Ann’s grandfather ……… when he was 90 years old.

### Exercise 3

Write the past simple of these verbs.

get, see, play, pay, visit, buy, go, think, copy, know, put, speak.

### Exercise 4

Read about Lisa’s journey to Madrid. Put the verbs into the correct form.

Last Tuesday Lisa ………(fly) from London to Madrid. She ………(get) up at six o’clock in the morning and ………(have) a cup of coffee. At 6.30 she ………(leave) home and ………(drive) to the airport. When she ………(arrive), she………(park) the car and then ………(go) to the airport cafe where she………(have) breakfast. Then she ………(go) through passport control and ………(wait) for her flight. The plane ………(depart) on time and………(arrive) in Madrid two hours later. Finally she ………(take) a taxi from the airport to her hotel in the centre of Madrid.

### Exercise 5

Write sentences about the past (yesterday/ last week etc.)

1. Jim always goes to work by car. Yesterday……………………… .
2. Rachel often loses her keys. She …………………………… last week.
3. Kate meets her friends every evening. She ………… yesterday evening.
4. I usually buy two newspapers every day. Yesterday I ………………….. .
5. We usually go to the cinema on Sundays. Last Sunday we …………. .
6. I eat an orange every day. Yesterday I ……………………………………. .
7. Tom always has a shower in the morning. This morning he ………… .
8. Our friends come to see us every Friday. They …………….last Friday.

### Exercise 6

Write sentences about what you did yesterday.

### Exercise 7

Put the verbs into the negative form.

I played, we watched, you started, they had, he saw, she did, it rained.

#### Exercise 8

Complete these sentences with the verb in the negative.

1. I saw Barbara but I ……………Jane.
2. They worked on Monday but they……………on Tuesday.
3. We went to the post office but we …………………to the bank.
4. She had a pen but she……………any paper.
5. Jack did French at school but he …………… German.

#### Exercise 9

What did you do yesterday? Give positive or negative sentences.

1. (watch TV)
2. (get up before 7 o’clock)
3. (have a shower
4. (buy a magazine)
5. (eat meat)
6. (go to bed before 11)

#### Exercise 10

Write questions with **Did …?**

1. I watched TV last night. And you?
2. I enjoyed the party. And you?
3. I had a good holiday. And you?
4. I finished work early. And you?
5. I slept well last night. And you?

#### Exercise 11

Write B’s questions. Use:

**arrive cost go go to bed late happen have a nice time stay win**

|  |  |
| --- | --- |
| A: We went to New York Last month.  B: Where ………………………………?  A: With some friends. | A: We came home by taxi.  B: How much ……………………….?  A: Ten pounds. |
| A: I was late this morning.  B: What time …………………………?  A: Half past nine. | A: I’m tired this morning.  B: ………………………………………?  A: No, buy I didn’t sleep very well. |
| A: I played tennis this afternoon.  B: ………………………………………?  A: No, I lost. | A: We went to the beach yesterday.  B: ………………………………………?  A: Yes, it was great. |
| A: I had a nice holiday.  B: Good. Where ……………………?  A: To the mountains. | A: The window is broken.  B: How…………………………………?  A: I don’t know. |

#### Exercise 12

Put the verb into the correct form – positive, negative or question.

1. We went to the cinema but the film wasn’t very good. We ……… it. (enjoy)
2. Tim ……… some new clothes yesterday. (buy)
3. “ ………yesterday?” “No, it was a nice day”. (rain)
4. The party wasn’t very good, so we ………long. (stay)
5. It was very warm in the room, so I ……… a window. (open)
6. “Did you go to the bank this morning?” “No, I ……… time”. (have)
7. “I cut my hand this morning”. “How ……… that?” (do)

#### Exercise 13

Compose a dialog about your summer holidays.

#### Exercise 14

Make up a story about your summer time.

# Список литературы

1. Барышников Н.В. Теоретические и практические аспекты преподавания иностранных языков и культур в различных условиях // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Теория и прктика преподавания иностранных языков и культур в различных условиях» (Лемпертовские чтения – 4), 23-24 мая 2002г. – Пятигорск:ПГЛУ, 2002. С – 4.
2. Воронина Г.И. Современное состояние преподавания иностранных языков в средней школе и основные направления деятельности по обновлению содержания обучения данному предмету // Иностранные языки в школе. – 1991. - №3. С-17.

# Гез И.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф., Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.,1992. – 412с.

1. Есперсен О. Философия грамматики. М., 1978. – 404с.
2. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: Учебное пособие. М.:МГИМО. 1996. – 254с.
3. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.,1974. – 238с.
4. Якобсон Р. Избранные работы. М., 1985. – 455с.
5. Eastwood J. Oxford guide to English Grammar. Oxford.1994. – 446рg.
6. Murphy R. Essential Grammar In Use. Cambridge. 1999. – 300рg.

10. Swan M. Practical English Usage. Oxford.1995. – 658рg.