Министерство образования Республики Беларусь

Могилевский государственный университет им. А.А.Кулешова

Кафедра иностранных языков

Реферат на тему:

«Обучение грамматике.»

Шавель Юрия Павловича

Студента 5 курса, группы «В»

факультета иностранных языков

научный руководитель-

Боровая Ирина Ивановна.

Могилев, 2001

Содержание:

1. Отбор и организация грамматического материала.

2. Краткая сравнительная характеристика грамматических явлений родного и иностранного языков.

3. Характеристика грамматических навыков в различных видах речевой деятельности.

4. Основные этапы работы над грамматическим материалом

5. Основные типы и виды упражнений для формирования грамматических навыков

6. Литература

# 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 грамматиче­ских явлений.

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

Такие формы, как Plusquamperfekt в немецком языке, обладают незначительной распространенностью в уст­ной речи, однако довольно употребительны в книжно-пись­менной. Поэтому эти явления не включаются в активный, но обязательно входят в пассивный минимум.

Согласно третьему принципу в активный минимум вклю­чается лишь одно явление из всего синонимического ряда — нейтральное в стилистическом отношении. Этот принцип является уточнением первых двух и состоит в ограничении грамматических средств, усваиваемых активно. Например, из всех грамматических синонимов для выражения дол­женствования в немецком языке отбираются в активный минимум только модальные глаголы, а другие средства, выражающие модальность—haben+zu+Infmitive, sein+zu + Infinitive — относятся к пассивному минимуму.

К пассивному грамматическому минимуму относятся 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.

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.

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

Последний термин встречается в лингвистической лите­ратуре в различном наименовании: «базисные модели и их трансформы», «структурные модели», «синтаксические моде­ли» (А. П. Старков) или «модели предложения». Под послед­ними понимаются языковые образования, состоящие из постоянных элементов, объединенных закономерной свя­зью, которые могут быть выражены символически, напри­мер, S+V+0, где S — подлежащее, V — сказуемое, О — дополнение. По этой языковой модели может быть образо­вано большое количество отдельных предложений, постро­енных по синтаксическим нормам данного языка:

Der Schüler liest ein Buch.

Der Schüler hat ein Buch gelesen.

Выявление структурных моделей на синтаксическом уровне особенно актуально для языков с фиксированным словорасположением, например, английского, немецкого, французского.

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 контекстуально 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 и 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 (термин А. П. Старкова) 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 в условиях комплексной организации: на первом — структурно-тематическом — этапе учащиеся овладевают но­вым грамматическим материалом (структурами и морфо­логическими формами) на ранее изученной, тематически связанной лексике. На втором — тематически-структурном — этапе главное внимание уделяется новой лексике по теме на основе усвоенных ранее структур. Вполне возмож­но введение некоторого количества нового грамматического материала. На третьем — межтемном — этапе создаются условия для творческого и правильного перекомбинирова­ния ранее усвоенного и изучаемого лексического и грамматического материала в устной и письменной речи по межтемным ситуациям общения.

Методически неоправданы три крайних тенденции в решении проблемы взаимоотношения грамматического и лексического аспектов в комплексе при организации 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.

 **Краткая сравнительная характеристика грамматических явлений родного и иностранного языков.**

В лингвистической литературе, рассматривающей вопросы типологического сопоставления грамматического строя русского и западноевропейских языков, изучаемых в сред­ней школе, выделяются, с одной стороны, сходные черты, с другой - различия на всех уровнях (морфемно-морфологическом и синтаксическом) грамматических систем этих языков.

На морфемно-морфологическом уровне их сходство на­блюдается прежде всего в наличии особых грамматических средств: морфем (именных и глагольных флексий), напри­мер, в русском, немецком, частично во французском язы­ках и в меньшей степени — в английском.

Русскому учащемуся, приступающему к изучению ино­странного языка с развитой системой флексий (например, немецкого) нетрудно понять меха­низмы словоизменения (спряжения и склонения) по анало­гии с родным языком и это облегчает в определенной мере овладение этими механизмами. Вместе с тем эти механизмы имеют существенные различия в русском и иностранных языках.

Так, в немецком языке к ним относятся следующие: разное количество падежных окончаний существительных и прилагательных, а также личных окончаний глаголов в единственном числе.

Кроме падежных окончаний существительных и прила­гательных в немецком языке имеется система окончания артикля в единственном и множественном числе, что со­вершенно чуждо русскому языку. Овладение падежными окончаниями имен существительных, прилагательных и ар­тикля в немецком языке, не говоря уже о наборе значений этих флексий, как показывает практика, представляет для русского учащегося значительные трудности.

В глаголе общим для всех европейских языков, изучае­мых в средней школе, и русского языка являются катего­рии времени, категории числа, лица, наклонения, залога, а в некоторых языках (русском, английском) также и вида. Однако в каждом конкретном языке эти категории реали­зуются по-разному: в русском в основном через систему флексий, в немецком языках как флективно, так и аналитически (личные окончания гла­голов, вспомогательных глаголов и основного глагола, а также порядок слов). Эти расхождения вызывают значитель­ные трудности при овладении механизмом образования и употребления глагольных времен, особенно прошедших, в английском, немецком и французском языках.

Особую трудность вызывают овладение временными фор­мами глаголов с учетом категории вида и наклонения, а также согласование временных форм Немалую трудность представляют для учащихся также образование и употреб­ление сложных аналитических форм глагола, состоящих из вспомогательного (изменяемого) глагола и причастия II смыслового глагола, а также их местоположение в пред­ложении.

Наибольшее расхождение наблюдается между русским языком, имеющим относительно свободный порядок слов, с одной стороны, немецким языком, в которых местоположение слов в разных типах предложений строго фиксировано. В немецком языке со­блюдается так называемая рамочная конструкция в прос­том предложении и особый порядок слов в придаточном.

Все эти расхождения на морфологическом и синтакси­ческом уровнях, как уже упоминалось, в значительной мере обусловливают трудности понимания и употребления грам­матических явлений в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Строгий учет этих трудностей поможет более рацио­нально построить учебный процесс, выбрать более эффек­тивные пути введения языкового материала, объяснения и закрепления его в целях формирования соответствующих грамматических навыков, а также развития речевых уме­ний.

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

Как уже упоминалось, 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 владение грамматическими средствами языка основывается на речевых динамических стереотипах формы в единстве с их значением, «звучания и значения» (термин Л. В. Щербы). 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. К ним относятся навыки правильного употребления в устной речи падежных окончаний существительных и их детерминантов, прила­гательных и местоимений в немецком языке, личных окон­чаний глаголов в немецком, английском и французском языках.

Речевые грамматические навыки, обеспечивающие ста­бильно правильное и автоматизированное расположение слов (порядок слов) во всех типах предложений в аналити­ческих и флективно-аналитических языках (немецком) 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 грам магических 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 знанийв 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 навы­ками.

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.

 **Основные этапы работы над грамматическим материалом**

Современное состояние теории навыков и умений в ино­странном языке позволяет выделить четыре основных этапа работы над грамматическим материалом.

1. Этап презентации грамматических явлений и созда­ние ориентировочной основы для последующего формиро­вания навыка.

2. Формирование речевых грамматических навыков пу­тем их автоматизации в устной речи.

3. Включение речевых навыков в разные виды речи.

4. Развитие речевых умений.

1. Введение нового грамматического материала. Целью этого этапа является создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка в процессе
	1. пре­зентации его в устной и письменной речи (речевом образце, речевом микроконтексте) с целью демонстрации его ком­муникативной функции;
	2. ознакомления со способами об­разования (если новое явление сложно по образованию), со значением и сферой его употребления;
	3. первичного выполнения действий, включающих данное явление, по образцу без правила, либо по образцу и правилу.

Остановимся на каждом из компонентов этого этапа.

Форма презентации — устная и письменная — выби­рается с учетом следующих факторов: во-первых, стадии обучения (начальная, средняя, заключительная) и во-вто­рых, трудности (сложности) грамматического материала. На начальной стадии устная форма презентации предпоч­тительней письменной, на старшей — письменная устной, на средней — в зависимости от характера грамматиче­ского явления: более сложные явления целесообразно вво­дить в письменной форме, простые — в устной. В-третьих, в зависимости от цели усвоения: активное владение мате­риалом или пассивное знание его. Установка на активное владение требует более раннего включения данного явле­ния в устно-речевую деятельность.

Ознакомление учащихся с новым грамматическим явле­нием имеет важное значение для правильной ориентировки в способах образования, сфере его применения и после­дующего правильного употребления.

Характер ознакомления может быть различным: и чисто практическим, и теоретико-практическим. В первом слу­чае учащиеся, знакомясь с новым грамматическим явле­нием в речевом образце и понимая в целом его значение из контекста (предложения), осмысливают его самостоятельно (т. е. устанавливают наиболее существенные его признаки) и затем, по аналогии с образцом, выполняют грамматиче­ские действия имитативно.

Так, например, предположим, что в образцах Peter schreibt, Mischa schreibt, Nina schreibt вводится впервые окончание 3-го лица настоящего времени немецкого гла­гола с использованием соответствующих картинок; правило об образовании этого грамматического явления учащимся не сообщается, значение глагола schreiben учащимся из­вестно: они употребляли его в 1-м лице единственного числа (Ich schreibe).

Из этих речевых образцов учащиеся могут сделать вы­вод о том, что глагол schreiben в 3-м лице единственного числа имеет окончание t. Чтобы практическая ориентиров­ка была достаточно точной, предъявляются образцы с дру­гими известными учащимся глаголами: sitzen, stehen, spie­len, иллюстрируемые картинкой. Peter sitzt, er schreibt. Nina steht. Mischa spielt.

Необходимым условием правильной практической ориен­тировки учащихся является строгое соблюдение принципа одной трудности: все, кроме вводимого грамматического явления, должно быть учащимся хорошо известно в дан­ном предложении (образце).

Последующее образование учащимися формы по анало­гии, без использования соответствующих правил, значи­тельно облегчает формирование ее стереотипа в строго заданных пределах. Наглядность, простота приемов, иск­лючение дискурсивности в усвоении грамматического ма­териала являются несомненно важными достоинствами чис­то практического способа ориентировки. Чаще всего к этому способу ориентировки можно прибегать в самом начале обучения языку при овладении простыми по своей психологи­ческой структуре грамматическими навыками, требующими выполнения элементарных речевых действий.

Вместе с тем этот вид ориентировки имеет целый ряд отрицательных сторон.

Слабыми сторонами чисто практической ориентировки является то, что она, во-первых, затрудняет отчетливое осознание всеми учащимися механизма образования и упо­требления особенно сложного по своей структуре граммати­ческого явления и, во-вторых, она не всегда экономна во времени, потому что для правильного понимания каждого исключения в способах образования необходимо приводить достаточно большое количество примеров.

Так, в нашем случае необходимо, кроме ранее приведен­ных примеров, дать примеры, иллюстрирующие образова­ние 3-го лица

1. от глаголов, основа которых оканчивается на d, t,
2. от глагола с отделяемой/неотделяемой приставкой;

 3) от сильных глаголов, корневая гласная которых изме­няется в 3-м лице и т. д.

Для понимания более сложных грамматических явлений чисто практическим путем, например, образования падеж­ных окончаний разных типов, склонения прилагательных, порядка слов в различных типах предложений потребова­лось бы усвоение огромного количества примеров, для чего нужно время, которым школьное обучение иностран­ным языкам не располагает.

Второй — теоретико-практический — способ ориенти­ровки предполагает краткое теоретическое пояснение к ре­чевому образцу, касающееся образования и употребления данного грамматического явления в ряде случаев в сопо­ставлении с коррелирующими явлениями родного языка.

К достоинствам этого способа ориентировки можно от­нести следующее:

1) он создает условия для более точного и осмысленного понимания всеми учащимися способов об­разования и сферы употребления данного явления;

2) в большей мере, чем при практическом способе, позволяет

 предупредить и сознательно преодолеть отрицательное влия­ние родного языка;

1. дает возможность формировать ре­чевой навык не путем «проб и ошибок» и не только в строго детерминированных условиях (по аналогии с образцами), но более творчески и самостоятельно;
2. он экономнее во времени, потому что сокращает количество примеров, необ­ходимых для формирования стереотипа по аналогии.

Так, для правильной ориентировки в образовании и употреблении перфекта в немецком языке необходимо знание четырех правил

1. об образовании причастий от разных типов глаголов (сильных, слабых);
2. о выборе вспомогательного глагола
3. о местоположении компонентов
4. об употреблении перфекта (видов перфекта) в разных видах речи.

Этот способ позволяет широко использовать схемати­ческую наглядность, ясно представляющую способы обра­зования и отношения компонентов сложного явления, на­пример, порядка слов в различных типах предложений в немецком и английском языках, структуру компонентов перфектных форм глагола в немецком языке и др.

Целью данного этапа должны быть не только презента­ция и ознакомление учащихся с данным явлением и теоре­тическая ориентировка на основе усвоения правила, но и первичное выполнение грамматических действий в соот­ветствующих упражнениях. Если при практической ориен­тировке эту функцию выполняют имитативные, в большин­стве случаев подстановочные, условно-речевые упражнения по образцу, то при теоретико-практическом способе ориен­тировки наибольшую пользу могут принести языковые ана­литические и так называемые предречевые грамматические упражнения.

Второй этап — этап формирования речевых грамматиче­ских навыков — можно считать самым важным, так как с ним связана автоматизация грамматических действий, без ко­торой невозможно создание навыка.

Задача этого этапа состоит в том, чтобы придать трени­ровке грамматических явлений речевой характер, учиты­вающий, однако, трудности, вызванные прежде всего ин­терферирующим влиянием соответствующих навыков род­ного языка, и особенности формирования навыков в школь­ных условиях, т.е. отсутствие языковой среды и ограничен­ную речевую практику.

Необходимо отметить, что это должна быть особая — учебная — речь, имитирующая основные свойства есте­ственной, но отличающаяся от нее рядом качеств: опреде­ленной методической организацией речевого материала и последовательностью его введения в речь, а также ее обу­чающим характером.

Этот этап — в соответствии с данными психологии — можно подразделять на два взаимосвязанных периода: во-первых, период стереотипизации (стандартизации) речевых грамматических действий с целью создания достаточно авто­матизированных и прочных (стабильных) речевых связей между грамматической формой и ее функцией в речи. Эти связи устанавливаются путем достаточно частого упот­ребления тренируемого явления в однотипных речевых си­туациях, более или менее изолированно от других грамма­тических явлений, которыми учащиеся уже хорошо владеют и которые не вызывают у них дополнительных трудностей (и, следовательно, ошибок в речи). Стереотипизация создает­ся, таким образом, путем аналогизации речевых граммати­ческих действий.

Основным типом упражнений, наиболее эффективных для формирования таких прочных речевых грамматических навыков, являются условно-речевые ситуативные однотип­ные упражнения.

На этой стадии работы начинает формироваться рече­вой стереотип тренируемого явления как психофизиологи­ческая основа его функционирования в речи, как основа для создания важнейшего качества навыка — переноса рече­вых действий в сходные речевые ситуации.

Цель второго периода этапа автоматизации состоит в формировании лабильных качеств речевого грамматичес­кого навыка в вариативных условиях речевой тренировки с опорой на варьируемые в определенных пределах ситуа­тивные условные грамматически направленные и подлин­но речевые упражнения.

Этот заключительный период формирования речевых грамматических навыков является одновременно началь­ным периодом третьего этапа — включения навыка трени­руемого грамматического явления в речевые умения мо­нологического и диалогического говорения.

 **Основные типы и виды упражнений для формирования грамматических навыков**

Основным фактором, обусловливающим успех обучения речевой деятельности, являются упражнения, ибо в упраж­нениях, моделирующих деятельность, формируются, раз­виваются и совершенствуются речевые навыки и умения.

Целесообразно выделить три типа упражнений для обу­чения учащихся речевой деятельности:

1. языковые,
2. условно-речевые,
3. подлинно речевые упражнения.

Под подлинно речевыми понимаются упражнения в ес­тественной коммуникации в различных видах речевой дея­тельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Есте­ственная речевая коммуникация представляет собой обмен информацией, мотивированный целями и условиями обу­чения. В искусственных школьных условиях овладения ино­странным языком этот тип упражнений является наиболее творческим и самым сложным для обучающихся, поэтому он завершает всю систему упражнений и используется, как правило, для развития речевых умений (например, «Опи­шите ситуацию, изображенную на рисунке», «Прослушайте текст, прокомментируйте поступки действующих лиц» и т.д.).

Упражнения, имитирующие речевую коммуникацию в учебных условиях, являются учебно-речевыми или условно-речевыми (например, «Ответьте на вопросы по рисункам», «Ответьте на вопросы, употребив указанную грамматичес­кую форму» и т.д.). Этот тип упражнений является наиболее эффективным для целенаправленного формирования рече­вых навыков во всех видах речевой деятельности.

К языковым относятся все упражнения, в которых нет никаких признаков коммуникативности, или упражнения с некоторой речевой направленностью.

К первому виду языковых упражнений относятся все языковые аналитические упражнения (например, «Пере­пишите предложения, поставив глаголы в нужном време­ни», «Дополните предложения соответствующими глагола­ми» и т.д.), а также так называемые тренировочные (предречевые, формальные) упражнения (например, «Перепи­шите предложения в вопросительной форме», «Образуйте из двух предложений одно сложноподчиненное», «Постройте предложение по образцу» и т.д.).

Ко второму виду относятся упражнения, содержащие некоторые элементы учебной речевой коммуникации (на­пример, «Замените прямую речь косвенной», «Напишите предложения в пассиве» и т.д.).

## Литература:

1. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе- М., «Высшая школа», 1982
2. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранным языкам
3. Ляховицкий М.В. Методика обучения иностранным языкам
4. Миролюбов А. А., Парахина А. В. Общая методика преподавания иностранных языков.