

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина»  
(ФГБОУ ВПО «АГАО»)

# Особенности обучения грамматике английского языка на среднем этапе

## Дипломная работа

Допустить к защите

\_\_\_\_\_

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 200\_\_ г.

Выполнил студент

Я – ЯК091 \_\_\_\_\_ группы

Драганов \_\_\_\_\_

*фамилия*

Павел Вячеславович \_\_\_\_\_

*имя, отчество*

Научный руководитель:

кан. педагогических наук,

.доцент \_\_\_\_\_

*ученая степень, звание*

Деменкова Надежда

Дмитриевна

*фамилия, имя, отчество*

\_\_\_\_\_

—

*(подпись)*

**Оценка** \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

**Подпись** \_\_\_\_\_

*(Председатель ГАК)*

Бийск – 2014

## Введение

Глава 1. Обучение грамматической стороне речи как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции

1.1 Функции коммуникативной компетенции как цель обучения

1.2 Определение понятия « коммуникативная компетенция»

1.3 Теоретические основы обучения грамматической стороне речи

1.4 Проблема формирования грамматических навыков по английскому языку в средней школе

Выводы по первой главе

Глава 2. Содержание обучения грамматике на среднем этапе

2.1 Методические подходы к обучению грамматике

2.2 Особенности формирования грамматических умений и навыков учащихся на средней ступени обучения

2.3 Организация и результаты опытно-экспериментальной работы по использованию системы дифференцированных упражнений для формирования грамматических навыков учащихся 7 классов на уроках иностранного языка

Выводы по второй главе

Заключение

Список литературы

Приложения

## **ВВЕДЕНИЕ**

Проблема обучения грамматической стороне речи в средней школе остается одной из наиболее актуальных, т.к. существующие стратегии обучения грамматической стороне речи показали свою несостоятельность. В традиционном обучении функциональной стороне грамматического навыка, которая является ведущей при построении речевого высказывания, отводится

второстепенная роль: вначале усваивается форма. Что касается функциональной стороны, то учащимся, чаще всего, сообщается только грамматическое значение. В лучшем случае результат такой: учащийся знает структуру, правило её образования, но не владеет ею. Таким образом, необходимо внедрение таких методов обучения грамматической стороне речи, которые соответствовали бы современным требованиям, предъявляемым к предмету «Иностранный язык».

В средней школе закладываются основы грамматических умений. Учитывая объем грамматического материала, предусмотренного для изучения на среднем этапе обучения, возрастные особенности учащихся среднего подросткового возраста, следует признать преподавание грамматики английского языка в сложным, но немаловажным процессом. Актуальность выбранной темы обусловлена противоречиями между современными требованиями и к обучению грамматической стороне речи и существующей практикой обучения грамматике в школе.

**Предметом** исследования следует считать процесс обучения английскому языку в средней школе.

**Объектом** данного исследования, в свою очередь, будут считаться особенности обучения английской грамматике на среднем этапе обучения.

**Цель** данной дипломной работы – выявление особенностей обучения грамматике английского языка в средней школе.

В соответствии с поставленной целью в настоящей работе решаются **следующие задачи:**

- определить специфику обучения грамматической стороне речи как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции;
- рассмотреть эффективные методы и подходы к обучению грамматике на среднем этапе;
- осуществить опытно-экспериментальную работу по использованию системы дифференцированных упражнений для формирования грамматических навыков учащихся 7 классов на уроках иностранного языка.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:** анализ методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, опытно-поисковая работа.

Практическая **значимость** работы заключается в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы учителями в профессиональной практической деятельности в целях повышения качества образования.

Задачи исследования и последовательность их решения определили **структуру** работы: введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

В первой главе «Обучение грамматической стороне речи как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции» рассматриваются теоретические основы обучения грамматике.

Во второй главе «Содержание обучения грамматике на среднем этапе» описываются цели, содержание обучения грамматике, рассмотрены методы и подходы к обучению продуктивной и рецептивной грамматике, описан проведенный эксперимент и его результаты.

Список литературы включает 52 наименования. Обучаемость и учебная работоспособность. Упражнения для этапа введения грамматического материала и его первичной тренировки, упражнения для этапа подготовки связного самостоятельного высказывания, упражнения для этапа самостоятельного выполнения речевого действия.

## **ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

### **1.1 Функции коммуникативной компетенции как цель обучения**

В настоящее время в связи с приобретением ИЯ статуса средства мирового общения, проблема оптимизации обучения ИЯ и определения

ведущих целей, задач, а также средств их реализации является одной из наиболее актуальных. В апреле 1997 г. Советом Европы была одобрена последняя редакция документа, получившего название "Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция" ("Modern Languages. Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference").

Идея создания такого документа возникла в 1991 г. Необходимость его появления объясняется изменившимися геополитическими условиями. Концепция новой Европы - Европы без границ, в которой значительно расширяются сферы межнационального сотрудничества, требует обратить особое внимание на проблемы, связанные с изучением иностранных языков, поэтому 2001 год был объявлен "годом языков".

"Общеввропейская компетенция" не ставит задачу пропаганды единой методики обучения иностранным языкам. Функция этого документа - помочь всем заинтересованным лицам (учащимся, учителям, авторам учебных материалов, специалистам по контрольно-оценочной деятельности, родителям, работодателям и т.д.) сориентироваться в выборе того или иного пути овладения иностранными языками, а также предоставить им возможность эффективного обмена информацией, относящейся к сфере обучения.

Таким образом, на общеевропейском уровне было отмечено, что не существует универсального метода, так как эффективность того или иного метода всегда зависит от целей и условий обучения, от категории обучающихся и от многих других причин. Следовательно, речь может идти о комплексных, интегративных методах, вобравших в себя элементы разных методов или о вариативных технологиях.

Обучение с использованием лично-ориентированных технологий возможно при создании особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса, что включает в себя:

-устранение внутренних препятствий творческим проявлениям обучаемых;

-показ возможностей использования метафор и аналогий;

-поддержка воображения и фантазии;

Критериями эффективности будут являться критерии гуманизации и понятия "творчество";

-открытие чего-либо, ранее для данного субъекта неизвестного;

-умение видеть проблему;

-самостоятельность поиска ее решения;

-создание в процессе движения к цели нового продукта;

- развитие критического мышления (считать свое мнение не единственно значимым, а опосредованным другими мнениями и ориентациями);

- умение интерпретировать любую информацию на индивидуально личностном уровне;

Известно, что в основе познавательной направленности личности лежит система мотивов, которая порождается познавательной потребностью. Познавательная потребность - это субъективное отражение объективной потребности в знаниях. Одним из стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, повышения познавательной активности является интерес.

Технологии личностно-ориентированного образования должны отвечать ряду требований: быть диалогичны, носить деятельностно-творческий характер, быть направленными на поддержку индивидуального развития обучаемого, предоставлять ему необходимое пространство свободы для принятия самостоятельного решения, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [1, с.193].

Таким образом, применение современных технологий, а также попытка использовать интегративные методы в преподавании иностранных языков, направлены на реализацию практического решения

коммуникативных задач на иностранном языке. Достижение данной цели возможно только при наличии коммуникативной компетенцией. Формирование коммуникативной компетенции является одним из основных средств реализации иностранного языка как средства мирового общения и взаимопроникновения культур.

## **1.2 Определение понятия « коммуникативная компетенция»**

Овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение иноязычным общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной.

Остановимся на содержании обучения иностранному языку в средней школе. Оно реализует основные цели, направленные на развитие у школьников культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Данные компетенции предполагают формирование как чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических), так и их нормативное использование в устной и письменной речи. Предлагаемые темы, тексты, проблемы, речевые задачи ориентированы на формирование различных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка как средства общения, образования и самообразования, инструмента сотрудничества и взаимодействия в современном обществе.

При изучении ИЯ в основной школе (5-10 классы) в центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у школьников всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными стратегиями говорения, чтения, аудирования и письма [2, с.65].

Обучение иностранному языку направлено на изучение, как средства международного общения посредством:



- формирования и развития базовых коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности;

- коммуникативно-речевого вживания в иноязычную среду стран изучаемого языка (в рамках изучаемых тем и ситуаций); развития всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции;

- социокультурного развития школьников в контексте европейской и мировой культуры с помощью страноведческого, культуроведческого и лингво-культуроведческого материала;

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе: языковых знаний и навыков; лингвострановедческих и страноведческих знаний.

В коммуникативную компетенцию включаются следующие важнейшие умения:

- читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);

- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер;

- в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить мнение, оценку;

- умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо);

Так определяется минимальный уровень коммуникативной компетенции в государственном образовательном стандарте по иностранным языкам [30, с.342].

В процессе речевой коммуникации люди пользуются средствами языка - его словарём и грамматикой - для построения высказываний, которые были бы понятны адресату. Однако знание только словаря и грамматики недостаточно для того, чтобы общение на данном языке было успешным: надо знать ещё условия употребления тех или иных языковых единиц и их

сочетаний. Иначе говоря, помимо собственно грамматики, носитель языка должен усвоить « ситуативную грамматику», которая предписывает использовать язык не только в соответствии со смыслом лексических единиц и правилами их сочетания в предложении, но и в зависимости от характера отношений между говорящим и адресатом, от цели общения и от других факторов, знание которых в совокупности с собственно языковыми знаниями составляет коммуникативную компетенцию носителя языка.

Характер навыков общения, входящих в коммуникативную компетенцию и отличающихся от знаний собственно языка, можно проиллюстрировать на примере, так называемых косвенных речевых актов. Косвенным называется такой речевой акт, форма которого не соответствует его реальному значению в данной ситуации [29, с.178].

Например, если сосед за обеденным столом обращается к вам со следующими словами: - Не могли бы вы передать мне соль?, то по форме это вопрос, а по сути- просьба, и ответом на неё должно быть ваше действие : вы передаёте соседу солонку. если же вы поймёте эту просьбу как вопрос и ответите : - Могу, не производя соответствующего действия и дожидаясь, когда же собеседник действительно прямо попросит вас передать ему соль, - процесс коммуникации будет нарушен: вы поступите не так, как ожидал говорящий и как принято реагировать на подобные вопросы - просьбы в аналогичных ситуациях [3, с.46].

Также в процессе общения имеет место ориентация на социальные характеристики речевого партнёра: его статус, позицию, ситуационную роль, что проявляется в выборе альтернативных речевых средств со стратификациями и речевыми ограничителями.

На основе вышесказанного коммуникативная компетенция может быть определена как « *средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте*» (Bang J.Ch., 1979 ). Цель формирования коммуникативной компетенции - состоявшийся коммуникативный акт [28, с.298].

Средства достижения этой цели- составляющие коммуникативной компетенции (языковые знания и навыки, речевые умения, лингвострановедческий компонент содержания обучения).

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признаётся языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объёма знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

### **1.3 Теоретические основы обучения грамматической стороне речи**

Пожалуй, ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий, как грамматика. Грамматика понималась по-разному, она играла и продолжает играть неодинаковую роль не только при обучении родным или иностранным языкам, но и вообще в системе образования отдельных стран мира [27, с.26].

Грамматика ещё до нашей эры стала самостоятельной областью знаний. Понятие «грамматика» (*греч.* *grammatike*) первоначально обозначало «искусство чтения и письма». В средние века «свободное искусство» *grammatika* (*лат.*) считалось одним из компонентов всякого образования и ставило целью: научить владению латинским языком (иногда и другими языками), сообщить сведения по филологии, в том числе и при чтении текстов, осуществлять гимнастику ума [4, с.205].

Обучение любому языку проводилось посредством грамматики, как правило, построенной по образцу латинской. Грамматика изучалась как особый предмет и как самоцель. В последующий период, особенно, начиная с XIX века, понятие «грамматика» наполняется новым содержанием и в языкознании, и в обучении языкам. По определению лингвистов грамматика стала обозначать:

- грамматический строй языка;
- раздел языкознания, изучающий такой строй;

- совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения ( иногда тексты);

- учебник, содержащий описание правил.

Следует отметить, что в XX веке лингвисты и методисты стали особенно часто включать в понятие «грамматика» разные разделы науки о языке, например, такие, как словообразование и фонетика, а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии, стилистики, или разделы « Семантика», « Прагматика» и др., которые в свою очередь включаются в учебники грамматики разных языков. В текущем столетии учебники грамматики иностранного языка стали образовывать свой особый конгломерат, составные части которого ориентированы на разные цели: грамматики для различных возрастных категорий и ступеней обучения, грамматики для многих типов учебных заведений, грамматики для людей с разным лингвистическим опытом или имеющих разные профессии, особые коммуникативные грамматики и пр.

Для решения современных проблем повышения эффективности обучения иностранному языку необходимо дать чёткий ответ на вопрос: В чём заключаются различия между научными грамматиками и специфическими грамматиками иностранного языка. Для ответа на этот вопрос необходимо уточнить объекты языкознания и методики предмета «иностраный язык».

По определению лингвистов, объектом современного языкознания является язык (во всём объёме его свойств и функций): строение, функционирование и его историческое развитие. Объект современной методики - это цели и закономерности обучения иностранному языку, содержание, формы и методы обучения [26, с.34].

Различные объекты лингвистики и методики позволяют определить во многом разное содержание и формы описания грамматического строя языка в научных грамматиках и грамматиках дидактических. Научные грамматики, описывающие, например, язык в целом, указывают на грамматические

явления, существующие в данном языке вообще, независимо от изучаемых учащимися явлений языка, в то время как грамматике иностранного языка и разделы грамматики в учебниках по этому предмету должны основываться, прежде всего, на языковом минимуме данной ступени обучения.

Лингвистические и методические системы изложения грамматики не совпадают. Так, в отличие от формулировки правил в теоретической лингвистике формулировка правил в дидактических грамматиках зависит от возраста обучаемых, опыта, психологических и других особенностей. Для различных групп учащихся должны быть написаны различные грамматики. Лингвистика не может указывать универсальные закономерности, от которых зависит эффективность обучения в области систематизации грамматического материала, использования терминологии или формулировки грамматических правил для всех категорий учащихся [25, с.7].

Роль грамматики часто меняется под воздействием ряда факторов: под влияние эволюции теории лингвистики, воздействием учёта практических результатов обучения иностранному языку, учёта государственной политики в области образования и пр.

По сей день, наблюдаются тенденции к сокращению роли грамматики при обучении иностранному языку. Многие европейские педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении не бывают достигнуты в силу того, что школьники при изучении традиционных грамматик иностранного языка, согласно многочисленным наблюдениям, не понимают ни практической значимости изучения грамматических терминов и понятий, ни целей грамматического анализа [5, с.96].

Тенденции к ликвидации традиционной учебной грамматики, в том числе в нашей стране, проявились и в 60-70-е годы после появления теории генеративной грамматики Н.Хомского, некритически переносимой в методику иностранному языку. И в последние десятилетия наблюдается стремление к чрезмерному сокращению роли грамматики, которое привело к значительному увеличению количества ошибок в речи учащихся.

С другой стороны можно привести примеры сохранения доминирующей роли грамматики в обучении иностранному языку, о чём свидетельствуют отечественные программы и учебники, создающиеся в ряде случаев не на основе методической целесообразности, а под влиянием особых мнений лингвистов, а также ряда социально-политических факторов.

Как показывает исторический опыт, с одной стороны, попытки отказа от какой-либо грамматики, а с другой стороны, преувеличение её роли в учебном процессе, отрицательно сказываются на результатах практического овладения языком.

#### **1.4 Проблема формирования грамматических навыков по английскому языку в средней школе**

В настоящее время, в связи с утверждением ведущей позиции грамматики в формировании коммуникативной компетенции, проблема формирования грамматических навыков является одной из наиболее актуальных. Грамматический навык по своей природе неоднороден и таким образом требует к себе комплексного подхода, затрагивающего все основные его стороны.

*Грамматический навык*- синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи [24, с.57].

В грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия: выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (в данной ситуации); оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром; оценка правильности и адекватности этих действий.

Чтобы выяснить какое это имеет методическое значение, обратимся к примеру.

Если нас просят о чём-то и мы хотим ответить отказом, то это может быть выражено различным образом: *Мне не хотелось бы этого делать*, или *Я не буду это делать*, или *Попроси кого-нибудь другого* и т.п.

Видимо, структуры в нашем сознании связаны с определёнными коммуникативными задачами: для каждой задачи - функциональное гнездо структур. Но связь с задачами - это ещё не всё. То, что говорящий выбирает какую-то определённую структуру, зависит уже от конкретных условий: собеседника, отношений с ним, настроения, культуры и т.п.

Выбор структуры можно назвать функциональной стороной навыка. Но есть ещё и формальная сторона- оформление. От неё зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость речи. Эта сторона (оформление ) теснейшим образом связана с обоими поднавыками лексического навыка- вызовом слова и сочетанием, более того, оформление структуры основано на них, зависит от их уровня. Вот почему формировать грамматический навык можно лишь на основе тех лексических единиц, которыми учащийся владеет достаточно свободно [6, с.223].

Как известно, грамматические навыки отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами виды речевой коммуникации (говорение, чтение, аудирование, письмо).

Под грамматическим навыком говорения подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Грамматические навыки, обеспечивающие правильное формообразование и формоупотребление, можно назвать речевыми морфологическими навыками (к примеру, образование личных окончаний глаголов). Те навыки, которые отвечают за верное автоматизированное расположение слов во всех типах предложений, определяются как синтаксические речевые навыки [23, с.33].

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи носят более аналитический (дискурсивный) характер благодаря специфике

письменного вида речи. Здесь становится возможным возвращаться к уже написанному, исправлять и изменять уже созданный текст.

Рецептивные грамматические навыки- это автоматизированные действия по указанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте.

Поскольку восприятие и понимание устного или письменного текста происходит как при активном, так и при пассивном знании языкового материала, рецептивные грамматические навыки делятся на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные навыки чтения и аудирования.

Существует ещё один вид навыков, который в психологической литературе относится к « умственным», или « интеллектуальным»: языковые дискурсивно аналитические грамматические навыки. Они формируются на основе грамматических знаний и используются как фоновый компонент в основном в письменной речи, реже в говорении. Языковой навык помогает говорящему контролировать правильность выполнения речевого действия, а при ошибочном его выполнении обеспечивает исправление неточностей.

Определяя роль языковых навыков в формировании речевых, можно отметить, что первые создают операционно-ориентировочную основу для владения речевыми грамматическими действиями; они положительно влияют на формирование речевого грамматического автоматизма, хотя совсем не гарантируют его создание [7, с.17].

Функционирование грамматической стороны говорения происходит следующим образом:

а) Говорящий выбирает модель, адекватную своему речевому замыслу. Выбор, конечно, происходит подсознательно. Когда нам нужно что-то пообещать собеседнику, то мы в зависимости от ситуации и отношений с собеседником скажем: « Я сделаю это» или « Хорошо, я обещаю тебе». Или « Ладно, ладно, сделаю» и т.п. Это произойдёт только в том случае, если форма глагола будущего времени усваивалась вместе с функцией «



обещание» и, следовательно, маркирована ею в сознании человека. Это и есть функциональная сторона навыка, или операция выбора;

б) Говорящий оформляет речевые единицы, которыми заполняется модель. Операция оформления должна произойти согласно нормам языка и в определённых временных параметрах.

Может показаться, что соотносённость с ситуацией присуща только операции выбора. Но это не так: она присуща и операции оформления, правда, опосредованно, через то, что лингвисты называют грамматическим значением. Скажем, фразой « В городе много строят» можно выразить и подтверждение, и отрицание мысли собеседника (т.е. совершенно противоположные речевые функции), но в обоих случаях использование в ней неопределённо-личного местоимения означает выдвигание на передний план самого действия, а не его производителя. Выбор модели зависит и от того, насколько усвоено говорящим его грамматическое значение (в данном случае - неопределённость действующего лица). А оно как раз теснейшим образом связано с оформлением данной модели, ибо форма и её значение едины и неразрывны. Говоря иначе, грамматическое значение, с одной стороны, связано с оформлением модели, с другой – с ситуацией, от чего зависит выбор [22, с.264].

Понимание и признание этого влекут за собой отказ от последовательного формирования сначала операции оформления (в языковых и им подобных упражнениях), а затем операции выбора (в речевых упражнениях), ибо в этом случае оформление вынуждено отрываться от ситуативности и поэтому не вырабатывается механизм ситуативного слежения за оформлением высказывания. Названный механизм вырабатывается только в том случае, если форма и функция усваиваются параллельно, при ведущей роли функции, как это имеет место в условно-речевых упражнениях.

Обе операции - выбор и оформление - синтезированы в грамматическом навыке в единое действие, обладающее качествами речевого навыка как такового [8, с.210].

### **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В современной методике отсутствует единый универсальный метод преподавания иностранного языка. Таким образом, необходимо сочетать и комбинировать различные методики в зависимости от целей, условий обучения и других факторов. Предпочтение отдаётся так же обучению с использованием личностно-ориентированных технологий, которые стимулируют творческую активность и повышают мотивацию к изучению иностранному языку.

Обучающей целью в преподавании иностранного языка становится « способность к коммуникации на иностранном языке». Содержание обучения иностранного языка ориентировано на формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции: речевых навыков и умений, сформированных на основе языковых знаний и умений, а также лингвострановедческих и страноведческих знаний.

Языковая компетенция и её составляющая часть – грамматические навыки и умения, занимают ведущее место в процессе достижения основной цели обучения иностранного языка - способности к коммуникации на иностранном языке. Бесспорно, что коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения.

Грамматика, как составляющая коммуникативной компетенции, является предметом интенсивных дискуссий и обсуждений, в связи с её местом и ролью в преподавании иностранного языка. В настоящее время существуют две противоречивые тенденции: сокращение роли грамматики и сохранение её доминирующей роли. В обоих случаях заметен отрицательный эффект на практическом владении иностранного языка.

Таким образом, необходимо применять такой подход к обучению грамматической стороне речи, который представит собой «золотую середину», явится альтернативой существующим тенденциям и повысит эффективность усвоения грамматической системы языка, с одной стороны, и будет направлен на достижение цели - практическое владение иностранным языком, способность к коммуникации на иностранном языке, с другой стороны.

При формировании коммуникативной компетенции, и в частности языковой компетенции, необходимо уделять внимание не только формальной стороне грамматического навыка, которая отвечает за правильное оформление грамматической структуры согласно нормам языка, но также и функциональной стороне, которая обуславливает функционирование грамматического явления в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам.

## **ГЛАВА 2. Содержание обучения грамматике на среднем этапе**

### **2.1 Методические подходы к обучению грамматике**

Грамматика ещё до нашей эры стала самостоятельной областью знаний. Понятие «грамматика» (греч. *grammatike*) первоначально обозначало «искусство чтения и письма». В средние века «свободное искусство» *grammatika* (лат.) считалось одним из компонентов всякого образования и ставило целью: научить владению латинским языком (иногда и другими языками), сообщить сведения по филологии, в том числе и при чтении текстов, осуществлять гимнастику ума. Обучение любому языку проводилось посредством грамматики, как правило, построенной по образцу латинской. Грамматика изучалась как особый предмет и как самоцель.

В последующий период, особенно начиная с XIX века, понятие «грамматика» наполняется новым содержанием и в языкознании, и в обучении языкам. По определению лингвистов грамматика стала обозначать: грамматический строй языка; раздел языкознания, изучающий такой строй; совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения (иногда тексты); учебник, содержащий описание правил.

Следует отметить, что в XX веке лингвисты и методисты стали особенно часто включать в понятие «грамматика» разные разделы науки о языке, например, такие, как словообразование и фонетика, а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии, стилистики, или разделы «Семантика», «Прагматика» и др., которые в свою очередь включаются в учебники грамматики разных языков. В текущем столетии учебники грамматики иностранного языка стали образовывать свой особый конгломерат, составные части которого ориентированы на разные цели: грамматики для различных возрастных категорий и ступеней обучения, грамматики для многих типов учебных заведений, грамматики для людей с разным лингвистическим опытом или имеющих разные профессии, особые коммуникативные грамматики и пр.

Первые сведения об изучении иностранных языков относятся к достаточно отдаленным временам: в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции, Риме иностранные языки имели практическое и общеобразовательное значение в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Их роль не ослабевала также и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники того времени и лексические заимствования, отраженные в словарях западноевропейских языков.

Сначала греческий, а затем латинский языки становились теми основными иностранными языками, которым обучали privately и в школах. Однако ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский

(в течение пятнадцати столетий). Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения на долгие годы. Знание латыни было первым признаком учености. Еще в начале прошлого столетия в Германии на латинском языке писали и защищали диссертации. Для обучения латинскому языку использовались переводные методы, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западноевропейских языков – французского, немецкого и английского [31, с.10].

История методов преподавания иностранных языков, в частности грамматики, наиболее полно исследована и описана И.В. Рахмановым. Историей методики занимались К.А. Ганшина, И.А. Грузинская, В.Э. Раушенбах. Отдельные разделы истории методов изложены в работах И. Гез, Ю.А. Жлугтенко, Р.А. Кузнецовой, С.К. Фоломкиной, З.М. Цветковой. Среди западных исследователей можно отметить работы Лоува (Charles Lowe), Дж. Ричардса и Т. Роджерса, (Richards, Jack C, Rodgers, Theodore).

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Самым древним был метод натуральный, который ничем не отличался от того метода, которым ребенка обучают родному языку. Иностранный язык осваивался путем подражания готовым образцам, путем многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным.

Естественный метод, преследовавший чисто практические цели – прежде всего умению говорить и читать легкий текст, – долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев [32, с.35].

С возникновением, школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку

естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом, который безраздельно господствовал вплоть до середины XIX века. Целью грамматико-переводного метода было изучение грамматики, чтобы через нее научиться читать и понимать тексты на иностранном языке, Конечная цель преподавания – знание языка как системы и правильное его применение во всех случаях жизни [13, с.144].

Представители грамматико-переводного метода считали, что иностранный язык надо изучать с общеобразовательной целью, которая заключается в развитии мыслительных способностей учащихся, в развитии филологического образования путем тщательного изучения строя иностранного языка, его грамматики, путем чтения и толкования текстов [34, с.381].

На протяжении последующих ста лет происходила постоянная борьба – между сторонниками переводного и натурального, впоследствии – прямого методов. Прежде всего, прямой метод уделяет большое внимание произносительной стороне языка. В основу обучения он ставит заучивание готовых фраз, главным образом, разговорного языка, осмысляемых предпочтительно из ситуации или тем, или другим наглядным способом. В связи с этим, он отодвигает на второй план грамматику, которая, как и в родном языке, должна лишь обобщать и приводить к осознанию уже известного из практики. Наконец, данная методика стремится связать слова иностранного языка с понятием не через родной язык, а непосредственно так, как это имеет место в родном языке. В связи с этим она исключает использование родного языка из своих уроков и запрещает всякие переводы как с иностранного языка на родной, так и обратно. Этим она стремится «застраховать» изучаемый иностранный язык от деформирующего влияния родного языка. И, хотя современные методы обучения иностранным языкам во многом иные, вопрос об использовании родного языка при обучении иностранному или об отказе от него и сейчас еще имеет большое значение

при установлении методического кредо той или иной методической школы [14, с.32].

Всю последующую историю развития методов иностранного языка можно охарактеризовать как постоянную борьбу и поочередную смену методов, ставящих своей целью то обучение чтению, письму, то устной речи.

Каждый метод при определенных условиях обладает объективной ценностью. Прямые методы целесообразнее всего использовать в небольших по численности группах, в разноязычной или в одноязычной аудитории, если обучающий не владеет языком учащихся, а цель его работы – обучить устному владению языком пределах ограниченной тематики. Сопоставительными методами можно пользоваться только в одноязычной аудитории, когда обучающий владеет родным языком учащихся и когда ставятся общеобразовательные и практические цели, – особенно в плане рецептивного овладения языком. Смешанные методы также применяются в зависимости от целей и конкретных условий обучения иностранному языку [35, с172].

Действенным импульсом для появления различных подходов к обучению иностранным языкам на относительно современном этапе стало изменение состояния общества, процесс глобализации и деятельность Совета Европы. В Европе после Второй мировой войны стали активно вестись поиски метода, который дал бы возможность быстро осваивать иностранный язык. Во-первых, убыстрялся темп жизни, а во-вторых, знание иностранного языка становилось все более необходимым. Кроме того, с ростом взаимозависимости стран Европы возросла необходимость обучения взрослого населения основным языкам Совета Европы, региональной организации по сотрудничеству в области культуры и образования. Образование стало одной из основных сфер деятельности Совета Европы.

Приоритетным направлением стала необходимость в создании альтернативных методов обучения языкам. Обучение должно было стать более функциональным, более прагматичным. На первое место вышла

коммуникативная функция языка, что и способствовало созданию нового метода как системы обучения языку [15, с.258].

В 1971 году группа экспертов занялась исследованием возможности создания обучающей системы, курсов обучения языку по единой кредитной (оценочной) системе, где обучающие задания подразделяются на «части разделов, каждый из которых соответствует компоненту потребностей обучаемых и систематически соотносится с другими частями».

Эксперты использовали результаты исследования потребностей европейцев, изучающих языки, и в частности, предварительный документ, подготовленный британским лингвистом Д.А. Уилкинсом, предложившим функциональное, или коммуникативное определение языка, которое могло бы стать основой для создания коммуникативных программ по обучению языку. Вклад Уилкинса состоит в анализе коммуникативных значений, которые необходимы изучающему язык для того, чтобы понимать высказывания других людей и выражать свои мысли [36, с.245].

Уилкинс предпринял попытку описания систем значений, лежащих в основе коммуникативного использования языка, не прибегая к описанию языка посредством традиционных подходов, согласно которым основным показателем овладения языком является изучение грамматики и словарного состава. Он выделил два типа значений: смысловые категории (время, последовательность, количество, место, частота) и категории коммуникативной функции (просьбы, отрицания, предложения, жалобы).

Впоследствии Уилкинс пересмотрел и усовершенствовал документ 1972 года, написав книгу «Notional Syllabuses», которая оказала значительное влияние на развитие коммуникативного подхода к обучению языкам.

Будучи включенным Советом Европы в систему условий для создания программ по коммуникативному обучению языкам, семантико-коммуникативный анализ сыграл значительную роль в подготовке программ и учебников по обучению языкам в Европе [52, с.147].



Деятельность Совета Европы, работы Д. Уилкинса, Г. Уидоусона, К. Брумфита, К. Джонсона других представителей прикладной лингвистики Британии по разработке теоретических основ коммуникативного, или функционального, подхода к обучению языкам, быстрое внедрение этих идей авторами учебников, и столь же быстрое принятие этих принципов британскими специалистами по обучению языкам, а также центрами по созданию программ, обеспечило известность коммуникативному подходу, или коммуникативному обучению языкам, как в Британии, так и за ее пределами.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам вступил в новый этап своего развития. Лингвисты и лингводидакты стали проявлять большой интерес не просто к языковым способностям, а к способностям человека понимать и порождать речевые высказывания. Появились такие категории, как глобальная компетенция, языковая личность, языковое сознание. Наряду с овладением обучаемыми лексическим минимумом в соответствии с грамматической и синтаксической структурой языка, речь идет и об овладении концептами культуры иносоциума, а также коммуникативно-поведенческими навыками и умениями [15, с.265].

То есть основной акцент учебной дисциплины «иностраный язык» должен быть направлен на формирование у обучающихся многослойного и многокомпонентного набора языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением [37, с.206] .

Существует мнение, что в настоящее время при обучении грамматике широко используются методические подходы.

Коммуникативный подход «предполагает использование изучаемого грамматического материала с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально

приближенных к ним» - определение В.Г.Костомарова, О.Д.Митрофанова.[53,с.35 ]

Процесс обучения иностранным языкам должен исключать мало осознанную активность обучаемых на уровне речевого поведения и развивать способность осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно не только и не столько на репродуктивном уровне, сколько на уровне продуктивном, творческом. Такая способность отличает лишь личность свободную, раскрепощенную, умеющую действовать «от своего собственного лица», т.е. умеющую реализовать свои личные коммуникативно-познавательные потребности. Развивать свои коммуникативно-познавательные потребности обучаемый может двумя способами. Первый связан с использованием приемов, стимулирующих ситуацию реального речевого общения (разыгрывание диалогов-образцов, деловые игры и т.д.). Второй способ – построение в учебном процессе «предлагаемых обстоятельств» таким образом, чтобы студент реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе [38, с.45].

Стратегия же функционального подхода представляет собой нечто совершенно иное [40, с.25].

Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции [39, с.65].

В основе функционального подхода лежит принцип функциональности, предусматривающий направленность на демонстрацию, каким образом то или иное грамматическое явление употребляется в акте реальной коммуникации и взаимодействует с другими грамматическими явлениями. При функциональном подходе «усилия учащихся и преподавателя должны быть направлены прежде всего на выявление семантики, а уже потом на выяснение особенностей формального выражения». Данный подход к обучению грамматике может оказаться

недостаточно эффективным для реализации задачи представить языковую систему в обобщенном виде.

Функционально-направленное обучение грамматике представляет собой единство подхода к языку (рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений) и к обучению (учёт конкретных условий обучения, осуществляемого с определёнными целями и с данным контингентом обучаемых). Хотя функциональное направление в лингвистике в первую очередь связывают с анализом фактов языка «от значения», это отнюдь не исключает рассмотрения языковых явлений «от формы». Функциональность. Речевая деятельность имеет три стороны: лексическую, грамматическую, фонетическую. Они неразрывно связаны в процессе говорения. Отсюда следует, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования (употребления). Необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений усваивались речевые единицы. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы [19, с.165].

Ситуативность, ролевая организация учебного процесса. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста.

Необходимость обучать на основе ситуаций признают все, понимают это, однако различно. Описание ситуаций («У кассы», « На вокзале» и т. п.) не является ситуациями, оно не способно выполнить функции мотивации высказываний, развивать качества речевых умений. На это способны лишь реальные ситуации (система взаимоотношений людей как выразителей определенных ролей). Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью. Желание говорить появляется у ученика

только в реальной или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящих [47, с.95].

Новизна. Она проявляется в различных компонентах урока. Это прежде всего новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т. д.). Это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации урока (его видов, форм), и разнообразие приемов работы. В этих случаях учащиеся не получают прямых указаний к запоминанию – оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).

Личностная ориентация общения. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек всегда отличается от другого и своими природными свойствами(способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: опытом(у каждого он свой), контекстом деятельности(у каждого из учащихся свой набор деятельностей, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми), набором определенных чувств и эмоций(один гордится своим городом, другой- нет), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе(классе).

Коммуникативное обучение предполагает учет всех этих личностных характеристик, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, мотивированы взаимоотношения и т. д.

Коллективное взаимодействие - такой способ организации процесса, при котором ученики активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных [20, с.194].

Функциональный подход к обучению требует соблюдения следующих принципов:

Речевая направленность. Обучение иностранным языкам через общение. Это означает практическую ориентацию урока. Правомерны лишь

уроки на языке, а не о языке. Научить говорить можно только говоря, слушать-слушая, читать-читая. Прежде всего, это касается упражнений: чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно эффективнее. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией; не допускается ни одной фразы, которую нельзя было бы использовать в условиях реального общения [46, с.4].

Учебная функциональная грамматика уже в силу своего назначения предполагает именно сочетание подхода к грамматическому явлению «от формы» и «от значения» как при работе над теорией так и в упражнениях [50, с.121].

Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения. Например, зная систему средств выражения побудительности, предложения к совершению действия, может быть сделан выбор в пользу того или иного явления в зависимости от условий общения. Так, приглашение к действию может быть выражено по-разному: Let's have lunch now! We could have lunch now. I suggest that we have lunch now. Why not have lunch now?

Предпочитая один способ выражения говорящий руководствуется особенностями ситуации речи (официальная – неофициальная), отношениями с собеседником (близкие – неблизкие), возрастом партнера по коммуникации (моложе говорящего – старше него), социальным или профессиональным статусом (например, начальник – подчиненный), даже тем, заинтересован говорящий в побуждаемом действии или не очень. В результате из ряда близких (но не тождественных) вариантов будет выбран наиболее приемлемый (по мнению говорящего).

«Структурный подход к обучению грамматике предусматривает использование грамматических структур в качестве единиц обучения» определение А.П.Старкова, определяя структурный подход как один из

подходов формирования грамматических навыков в рамках имплицитного подхода к обучению (без правил), указывает на его основные характеристики:

- овладение грамматическими структурами осуществляется на основе многочисленных структурных упражнений;
- данный подход позволяет сформировать навык грамматически правильного оформления иноязычной фразы;
- механический характер упражнений может вызывать у учеников отрицательные эмоции;
- данный подход неприемлем как основа всего обучения иностранному языку (отсутствие грамматических правил и коммуникативных упражнений ограничивает возможности выхода за пределы изученных ситуаций).

Грамматическая структура, занимающая центральное место в структурном подходе как основа обучения- это «обобщенное обозначение инвариантных особенностей грамматического явления»

Структурно-функциональный подход –подход, при котором овладение языком происходит на основе типовых модельных фраз, отражающих основные структуры, и через семантические, фонетические характеристики языка. Методическая ценность типовых модельных фраз заключается в том, что в нём представлены все аспекты языка (грамматика, лексика, фонетика). Недостаток подхода заключается в том, что «игнорируются такие качества речи, как средства коммуникации, как её логико-смысловая (тематическая, сюжетная и др.) связанность».

Обосновать необходимость и целесообразность применения в школе функционально-семантического подхода к языку можно с позиций современной лингвистики, психологии речи и методики преподавания [40, с.25].

Психологическое обоснование: прежде чем выразить мысль, человеку необходимо произвести отбор из имеющихся (или по крайней мере известных) средств выражения наиболее, на его взгляд, подходящих в данной ситуации, в данном типе речи. Согласно данным современной психолингвистики, существуют особые механизмы «включения» языковых знаний в акт речи. «Надо допустить, что существует такое устройство, которое так суживает объем словаря, что искомая группа слов сама выплывает из памяти. Такое устройство не состоит из слов, но вместе с тем оно только через слова и может реализоваться. Это то, что раньше было названо смысловым рядом» [49, с.240].

Очевидно, что отбор грамматических элементов и конструкций в процессе подготовки речи основан на аналогичном принципе: говорящий или пишущий концентрирует свое внимание на смысле планируемого сообщения, и это приводит к включению такого механизма, который извлекает, вытягивает из памяти искомый материал. Затем происходит выбор из этого семантического поля (ряда) нужных компонентов в зависимости от уровня языковой компетенции говорящего, условий и цели общения, типа речи и т.д. Этот своего рода слово- или формоискатель опирается на семантические связи между разноуровневыми языковыми элементами [42, с.].

Методическое обоснование: при изучении уровневой структуры языка, происходит сознательный отрыв от реальной жизни языка. Язык рассматривается как неподвижная, статическая система. Переход к изучению активной, динамической системы языка позволит приблизиться к реальным условиям его функционирования. В речи происходит столкновение не с уровнями (ярусами, этажами) языка, а с правилами выбора из ряда единиц разных уровней со сходным, близким значением таких, которые более всего подходят для данной ситуации [43, с.152].

Активизация реально существующих логических, смысловых связей между языковыми уровнями будет содействовать развитию ассоциативного и логического мышления школьников. Объединение связанных по смыслу

единиц разных уровней в один блок (поле) вырабатывает навык поиска семантически близких компонентов, включает механизмы выбора и содействует более эффективному овладению богатствами языка. Обнаружение связей между единицами разных уровней языка создаст и более мотивированную систему его преподавания [18, с.45].

Поисковое, развивающее, во многом опережающее обучение будет мощным толчком в развитии интереса к языку. При таком подходе неизбежно «забегание» вперед, обращение к не изученным еще аспектам грамматики. Преимущества опережающего обучения очевидны: все, что существенно для выражения одного типа семантики (смысла), будет сконцентрировано в рамках одной грамматической темы, одного блока. Такие семантические сближения необходимы для понимания реальной жизни языка и его функционирования, а главное – для применения этих знаний в практике речи [44, с.295].

Сопоставление единиц разных уровней будет стимулировать интерес к языку, обнажит смысловые, логические связи, будет содействовать изучению правил выбора: почему так, а не иначе, какие варианты возможны, в каких ситуациях, типах текстов и т.д. Тем самым усилится и мотивация обучения, и его коммуникативная направленность [48, с.82].

При обучении грамматике за основу нередко принимается как бы нерасчленённое понятие грамматического явления, которое оказывается недостаточным, если рассматривать конечную цель обучения грамматике с позиций речевой деятельности. В приложении к конкретному грамматическому материалу, по-видимому, точнее ставить вопрос не о том, как научить употреблению в речи, скажем, артикля, а о том, каким сторонам артикля («от формы» и «от значения») следует обучать, чтобы добиться его правильного употребления учащимися в высказывании, относящемся к тому или иному виду речевой деятельности и имеющем определённую коммуникативную задачу. Грамматическое явление в данном случае можно представить в описании «от формы» как некую совокупность функционально



значимых признаков разного рода. Методическая трактовка этих признаков позволит более рационально формулировать грамматическое правило, сделает его истинно рабочим за счёт освобождения от всего лишнего, случайного [45, с.45].

При рассмотрении существующих лингвистических описаний грамматических явлений с целью выделения функционально значимых признаков следует учитывать не только релевантность этих признаков для коммуникации, но и возможности положительного переноса из родного языка обучаемых.

## **2.2 Особенности формирования грамматических навыков и умений учащихся на средней ступени обучения**

Достаточно трудными для русских учащихся являются глагольные формы прошедшего времени. Это объясняют тем, что в русском языке существует только одна форма прошедшего времени. Овладение способами образования сложных времен русскими учащимися может сопровождаться морфологическими трудностями (образование причастия прошедшего времени от правильных или неправильных глаголов), а также трудностями правильного выбора вспомогательного глагола.

Абсолютное расхождение наблюдается в порядке слов в предложении английского и русского языков. В английском языке, члены предложения занимают обычно строго определенные места. Строго фиксируется позиция подлежащего. Особую трудность для русских учащихся согласование временных форм, употребление сложных аналитических форм глагола.

В методике преподавания языков присутствуют два подхода к вопросу о необходимости деления языков (в том числе грамматических) на языковые навыки и речевые навыки.

«Под языковыми грамматическими навыками понимают навыки по образованию отдельных грамматических форм и структур в соответствии с

лингвистическими правилами с учётом парадигматических отношений, т.е. вне коммуникации»

Грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны между собой сами эти виды речевой коммуникации.

При функциональном подходе применяются упражнения с преимущественной ориентацией на значение, которые можно подразделить на три подгруппы, которые в целом являются упражнениями ситуативными. Использование ситуативных упражнений соответствует принципам содержания обучения при функциональном подходе. Это, в первую очередь, функциональность, речевая направленность и ситуативность. Постоянная смена речевых ситуаций придаёт уроку иностранному языку новизну, а характер упражнений (диалогическое общение, групповая работа) – обеспечивает коллективное взаимодействие. В процессе формирования грамматического навыка такие виды тренировочных упражнений как имитативные и подстановочные играют немаловажную роль, а именно являются «мостиком» между формированием формальной и функциональной стороной грамматического навыка. Использование наглядности не исключает, а предполагает активную мыслительную деятельность учащихся, в основе которой лежит единство аналитической и синтетической форм мышления. Подобного рода символические наглядности помогают ребенку достаточно быстро вспомнить заученные фразы и небольшие предложения, способствуют формированию всех видов навыков, а также грамматических и использовать их в речи.

### **2.3 Организация и результаты опытно-экспериментальной работы по использованию системы дифференцированных упражнений для**

## **формирования грамматических навыков учащихся 7 классов на уроках иностранного языка**

Цель экспериментальной работы - доказать, что эффективность формирования грамматических навыков у учащихся 7х классов будет более эффективной при использовании дифференцированных упражнений.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий, аналитический.

### **Констатирующий этап**

Основные задачи этапа:

1. Определить и охарактеризовать контрольную и экспериментальную группы;
2. Провести начальный срез уровня обучаемости учащихся по теме Past Simple для разделения классов на контрольный и экспериментальный.

Основная база эксперимента – 7 «А» и 7 «Б» классы. Для выбора учащихся контрольной и экспериментальной групп был проведен начальный срез уровня обучаемости. При определении учебных возможностей учеников мы учитывали результаты анализа классных журналов, мнение учителя английского языка, классного руководителя и собственные наблюдения.

В качестве материала для начального среза была выбрана тема Past Simple. Задания, используемые для среза, представлены в .

Начальный письменный срез состоял из двух блоков упражнений, в которых необходимо было правильно употребить глагол в Past Simple. При обработке данных, полученных в ходе начального среза и эксперимента, учитывалась степень сформированности грамматического навыка в соответствии с указанными критериями.

Критерии оценки письменных срезов.

«5» - грамматические ошибки отсутствуют.

«4» - замечены грамматические ошибки, не препятствующие пониманию высказывания.

«3» - при выполнении упражнений допущены грамматические ошибки, препятствующие пониманию текста.

«2» - большое количество грамматических ошибок.

На основе результатов начального среза было определено качество обучения. Качество обучения определялось по формуле:

$$\% \text{ качества} = \frac{\text{количество «5»} + \text{количество «4»}}{\text{количество учащихся}} * 100$$

Проведение начального среза показало (Приложение 1), что уровень владения грамматическими навыками по теме Past Simple в 7 «А» ниже, поэтому целесообразно провести эксперимент в данном классе, чтобы выяснить насколько эффективно использование дифференцированного подхода при формировании грамматических навыков.

В контрольной группе 7 «Б» занятия проводились по плану. В качестве материала для эксперимента была выбрана тема: Способы выражения будущего времени - Future Simple, Present Progressive, конструкция to be going to do.

Причины, по которым была избрана данная тема:

- Видовременные формы Future Simple, Present Simple, Present Progressive, конструкция to be going to do изучались в 5 классе с целью рецептивного усвоения способов выражения вероятности выполнения будущего действия . В данной работе ставилась задача дополнить языковой опыт учащихся и вывести изучаемый грамматический материал на уровень продуктивного использования.

Широкое использование данных грамматических структур в коммуникативных целях.

Конечная цель обучения заключалась в формировании важнейшего компонента коммуникативной компетенции – языковой компетенции, достаточной для коммуникации на иностранном языке. В связи с этим в эксперимент были включены условно-речевые и речевые упражнения.

В процессе проведения экспериментальной работы объектом контроля являлась степень сформированности грамматического навыка и его функционирование в различных видах речевой деятельности. Критериями сформированности навыка являются: автоматизированность, устойчивость, сознательность, гибкость. Уровень сформированности коммуникативной компетенции, и грамматических навыков в частности, проверялся с помощью письменных и устных заданий.

### **Формирующий этап**

Основные задачи этапа:

Определить группы учащихся в соответствии с их учебными возможностями;

Применить дифференцированные упражнения для формирования грамматических навыков у учащихся экспериментальной группы;

Провести контрольный срез знаний учащихся 7 «А» и 7 «Б» классов по теме: Способы выражения будущих времени: Future Simple, Present Progressive, конструкция to be going to do.

Структура эксперимента на формирующем этапе:

Применение комплекса дифференцированных упражнений в экспериментальной группе - 3 урока;

Проведение контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах.

Особенности работы над грамматическим материалом в контрольной и экспериментальной группах:

Дифференцированный подход предполагает, что для успешной реализации цели урока учителю необходимо учитывать учебные возможности обучаемых.

По результатам начального среза, согласно классификации И.М. Чередова, мы определили группы учащихся с высокими и высшими учебными возможностями и учащихся со средними и низкими учебными возможностями. Для организации дифференцированно-групповой формы

учебной работы дадим описание четырех групп учащихся с разными учебными возможностями:

Ученики с **высокими** учебными возможностями усваивают материал почти на том же уровне, не всегда сразу схватывая ключевые понятия и тщательно закрепляя изученный материал. Достигают хороших результатов благодаря быстрому темпу и настойчивой работе по достижению поставленных целей, нуждаются в периодическом контроле их учебных действий.

Учащиеся со **средними** учебными возможностями характеризуются низкой учебной работоспособностью. У них нет прилежания, целеустремленности в учебной деятельности. Они медленнее, чем их одноклассники из первой группы, усваивают понятия, приобретают умения и навыки. В процессе учебной деятельности они не всегда могут напряженно работать. Не отличаясь высокой умственной самостоятельностью в познавательной деятельности, эти учащиеся нуждаются в оперативной помощи педагога. Учитель должен планировать их учебно-познавательную деятельность: необходимо строго соблюдать постепенность перехода от простых к сложным видам деятельности, им необходимо выполнить большое число упражнений по образцу.

Ученики с **низкими** учебными возможностями имеют низкий уровень обучаемости или учебной работоспособности. Ученики с низкой обучаемостью слабо воспринимают материал, не владея должным образом умственными операциями анализа, синтеза, обобщения и выделения существенного. Эти ученики без помощи учителя работать не могут. Они отличаются низким темпом усвоения знаний.

В следующей ниже таблице 1 представлены результаты нашего наблюдения над учебными возможностями учащихся экспериментальной группы, где Н – низкий уровень, С – средний уровень, В – высокий уровень.

Таким образом, исследование показало (Приложение 2), что в данной группе два ученика имеют высокий уровень сформированности учебных возможностей, пять – средний и три – низкий уровень.

В целом, группы учащихся с высокими и высшими учебными возможностями работали больше над разнообразными упражнениями реконструктивно-вариативного и творческого характера. Этим ученикам давалось задание работать самостоятельно. Им предлагалось работать с другими источниками знаний или выполнять особое задание. Ученики с высокими учебными возможностями расширяли и углубляли знания.

Учащиеся со средними и низкими учебными возможностями на этапе объяснения нового материала разбирали материал повторно, уточняя отдельные моменты. На этапе тренировки ученики со средними и низкими учебными возможностями, отвечая на вопросы учителя, обобщали и систематизировали знания. Повторный разбор позволял каждому ученику выяснить все непонятное, ответить на поставленный вопрос, попытаться сформулировать вывод. Они обстоятельно выполняли упражнения по образцу, затем постепенно переходили к другим типам упражнений.

В контрольной группе занятия проходили по плану в соответствии с рекомендациями авторов учебника, но без адаптации материалов к конкретной учебной ситуации, конкретным обучаемым.

Ход эксперимента.

**Урок 1.** Практические задачи:

- формировать грамматические навыки говорения (Приложение 3).  
(Simple Future, Present Progressive, to be going to do для выражения будущих действий).

Упр. 1. *Прочитайте диалоги и найдите предложения, в которых решение принимается в момент речи.*

- What about a cup of tea?
- Yes, that would be nice.
- I'll go and put the kettle on.

-Do you want to go to the theatre with me?

-Yes, I'd love to.

-Where and when shall we meet?

-At the entrance at 6 pm. Does it suit you?

-Yes, certainly.

Упр. 2. *What will life be like in the 21<sup>st</sup> century? Look at the prompts and make sentences using will or won't as in the example.*

1	People / live longer	+
2	<i>People will live longer.</i>	+
3	Robots / do most of the work	-
4	People / die of serious diseases	-
5	Children / stop going to school	+
	People / go on holiday to the Moon	

Упр. 3. *Write out these sentences putting the verb (in brackets) into the future tense: I (to write) my lessons in my new book. They (to tell) us about their work. John (to see) his friend at the cinema. Lizzie (to cook) the breakfast for us. Mr. Priestley (to be) in the dining-room at eight o'clock.*

Упр. 4. *Давайте поговорим о планах на будущее .Where will you go during the holidays? Where will you not go? - Zoo, park, theatre, museum, cinema.*

*Образец: I shall go to the Zoo. What will Mother do tomorrow? - clean the flat, cook dinner, go for a walk with me, watch TV in the evening.*

*Образец: Tomorrow she'll clean the flat. Can you tell what you are going to do after classes? Can you tell what your friend is going to do after classes?- to have a cup of tea, to play chess, to ride a bike, to meet your friend, to do your home work.*

*Образец: I'm going to have a cup of tea. My friend is going to meet me.*

Упр. 5. *Read the conversation with other partner and pay your attention to the underlined words and phrases. Give Russian equivalents to them. Explain the underlined structures and their meaning from exercise 1 and 2. Two friends Mike and Jack meet in the street. They haven't seen each other for a long time and are very glad about the meeting. Here is their conversation. Mike: Hello, Jack. Why the rush? Where are you going? Jack: Hello, Mike. I am on my way to meet Joyce at the station.*

We are having dinner at a Chinese restaurant and then we are off to the theatre.



Mike: Do you often go to the theatre? Jack: Yes, Joyce and I usually go at least once a fortnight; sometimes more. Do you ever go? Mike: Yes, but I don't often find time these days. There are so many other things to do. Jack: True, true. Mike: Listen, perhaps Janet and I can arrange to meet you and Joyce one Saturday evening. We can have dinner together and go to a theatre. Jack: That's a good idea. Look, I forgot the name of the play, but there is a good comedy on at the Theatre Royal next week. If you like and have some free time, I can book four seats for next Saturday.

Mike: All right. I'm meeting Janet later this evening so I can make sure that she's free next Saturday. I'll ring you tomorrow to confirm if we are coming. Jack: Fine. I must fly now. It's six o'clock already and Joyce's bus arrives at ten past. She hates to wait around and I don't want to spoil everything by upsetting her before we start our evening. Mike: I'll phone you tomorrow then. Give my regards to Joyce. Have a good evening.

*Упр. 6. Read out the dialogues together with your partner. Find phrases similar to the underlined ones in the dialogue from exercise 1 and underline them. Translate these dialogues.*

—Hello! Is that you, Sally?

—Hello Yes, it's me. Who is speaking?

—It's Tom Grey.

—Oh, hi, Tom. How are you?

—I'm fine, thank you. Listen, are you busy tomorrow evening?

—Let me think... No, I'm not really busy. Why?

—Let's go to the cinema. There's a new film with Tom Crues.

—It would be great! What about the tickets?

—I've already bought two. What time shall I call for you?

— 7 would be fine.

— OK. Tomorrow at 7 I'll be at your place.

— See you later, then.

— Hi, Nick! Haven't seen you for ages. Where have you been all this time?

- I've been busy at my university. It's the time of my session, you know.
- Have you passed your exams?
- Yes, of course, but I had to work a lot for them.
- I think, we could celebrate it. What do you think of going out at the weekend?
- Thanks a lot, but I'm afraid it's impossible. I'm leaving for England on Friday.
- We could meet after your coming back then. You'll have a lot to tell me about London.
- A great idea. I'll call you as soon as I return and we'll have a nice evening, I'm sure.
- It's settled. Have a nice trip to England and take care of yourself.
- Thank you very much.

Упр. 7. *Reproduce and act out the dialogues from exercise 3.*

Урок 2. Практическая задача:

- тренировка использования изученных грамматических форм (Приложение 5).

Упр. 1. *"My intentions" (Communicative game)*

*Look at the list of intentions below. Imagine that it's New Year's Eve and you are making your decision for the future life. Tick off some of the intentions you are going to fulfill and add one more at the end of the list. Then go around the class and ask other group mates about their decisions and tell them about yours. Find someone with at least three decisions that are the same as your ones.*

#### Card of intentions

*Next year I'm going to:* give up eating a lot of sweets work harder  
 work less, do morning exercises every day, be a nicer person, go on a diet and  
 lose weight, be tidier, travel more, read and study more, be more punctual, watch TV  
 less,  
 be more decisive, be more relaxed, *and I'm going to .*

Упр. 2. У Ани завтра день рождения. Скажите, что собираются подарить ей одноклассники. What are they going to

give her? Boris / book, Fyodor / flowers, Lena / sweets, Dima / doll, Peter / picture. *Образец: Boris is going to give her a book.*

Упр. 3. *Составьте свои диалоги, заменяя выделенные слова*

*словами, данными в правой колонке.*

- What are you going to have?

- I'm going to have sausages with potatoes, then ice-cream.

a) I think I'll have – a cup of tea

b) Perhaps I'll take – just a coffee

Упр. 4. *Tell your group mates about your plans for the following few days. Put the words in order to make your arrangements. Example: I / in / a very interesting / today / film / the / am watching/evening/on TV.*

*I am watching a very interesting film on TV in the evening.*

1. I / in / my / today / homework / the / am doing / evening.
2. Prague / we / will / some / time / we / have / go / if / to / in summer/ free.
3. will / go / when / raining / stops / we / home / it.
4. Tom / to / write / is / a letter / to / his / uncle / going.
5. are / our / meeting / friends / we / today / 11 / at.
6. they /if/ their / will / at / stay / parents / the road / is / repaired / tomorrow / not.
7. and / Sally /I / are / doing / going / to / this / spend / nothing / week.
8. am / I / shopping / doing / tomorrow.
9. if / will / let / I / him / I / you / meet / know.
10. starts / at / our / late / night / train.

Упр. 5 . *Two friends are talking about a wedding party. If you put the parts of the dialogue into correct order you will be able to understand it. Pay attention to the use of future forms and constructions with future meaning.*

Andrew: Will any of your friends be there?

Bertha: I'm trying to finish my homework because I'm going to my sister's wedding on Saturday and I won't be able to do it then.

Andrew: OK, then. Thanks very much.

Bertha: Never mind. It will be a big party and I'm sure you will have a great time.

Andrew: What are you doing tonight?

Bertha: Well, my sister says I can bring a friend. Are you doing anything on Saturday night?

Andrew: No, but I feel shy if I don't know anyone.

Bertha: The ceremony begins at 12 o'clock, then I am going to the party in the evening.

Andrew: What time does the wedding start on Saturday?

Урок 3. Практическая задача:

- применение изученных грамматических форм.

Упр. 1. *Complete the sentences by putting the verbs in the correct form. Give the reason for your choice.*

A — official time; B — fixed date; C — in if or time clauses; D — definite plan

1..... Come along! Hurry up! The train (*leave*) .....at four o'clock.

2.Matt (*come*) ... to stay at the weekend.

3.The play (*start*) .. at 7.45.

4.Will you finish that painting before the exhibition (*open*)..... ?

5.The General Election (*be*)on 10<sup>th</sup> June.

6.They (*feed*) .... the elephants at 10 o'clock.

7.The government (*take*) ..delivery of the new fighter planes in September.

8..... We (*have*) a special ceremony to mark the occasion.

9. She (*give*) ....her parrot to a friend during the holidays.

Упр. 2. *Imagine that you are Dan. Make some plans for Saturday. You should complete the sentences by putting the verbs into the correct form: The Present Progressive Tense or The Present Simple Tense.*

George: Hi, Dan. Will you and Jill come on the river with us on Saturday?

Dan: Sorry, George, we can't. We (*help*) ..... Jill's brother to install his new kitchen.

George: That's a lot of hard work.

Dan: I know. And it's a waste of time. He won't be ready when we (*get*) ..... there. He'll still be in bed while we (*start*) .....organizing things. He (*have*).....a party on Friday night.

George: Perhaps he won't go to bed.

Dan: Perhaps. What (*do you*) .....the following week end?

George: Carrie's sister (*come*) .. She wants to see the museum.

Dan: And then we (*fly*). to Greece for our holiday.

George: We'll have to do it when you (*get*) back.

Dan: It'll be September then. It (*get*) .....cold in September.

George: And, in any case, Carrie and I (*have*)... ..our holiday then. Next year?

Dan: OK.

Упр. 3. *Your dream holiday. How would you like to spend your dream holiday? Answer the questions.*

1. Where will you go? Why?
2. Who will you go with? Why?
3. How will you travel? Why?
4. Where will you stay? Why?
5. What will you do there?

Упр. 4. *Work in pairs. One of you is a receptionist now. The other is a person who wants to see a doctor. Read the dialogue together with your partner and find some time to visit your doctor. Now replace the words of the receptionist with your own and act out the dialogue again.*

Student: Hello. I need to make an appointment with the doctor.

Receptionist: How about Monday at 3:30?

Student: No, I have a class every afternoon until 4 o'clock. Are there any appointments open in the morning?

Receptionist: Can you come on Wednesday at 9:00?

Student: No, I have a dentist appointment then. How about 12:30?

Receptionist: I'm sorry, the doctor is at lunch between 12:00 and 1:00 every day. Can you come on Thursday at 10:15?

Student: Yes, I'm free then.

Receptionist: All right. Your time is 10:15. Bye.

Student: Thank you, bye.

### **Контрольный этап**

Основная задача этапа: обработать данные контрольного среза. В ходе эксперимента объектами контроля являлись: степень сформированности грамматического навыка и его функционирование в различных видах речевой деятельности. Для определения степени сформированности навыков, а также эффективности применяемого подхода и упражнений, в ходе эксперимента был проведен контрольный срез.

Данный срез был разработан дифференцированно в двух вариантах для учащихся с низкими и средними учебными возможностями (первая группа) и с высокими и высшими учебными возможностями (вторая группа). Контрольный срез включал три задания: подстановочное упражнение: составление предложений из готовых частей; упражнение на трансформацию: составление вопросов к данным утверждениям; репродуктивное упражнение: составление диалога, содержащего изучаемые грамматические структуры, на заданную тему.

Отличие заданий второй группы от первой заключалось в большем объеме предложенных упражнений, сложности используемой лексики.

При обработке данных контрольного среза применялась та же методика подсчета результатов, как для начального среза.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе был применен дифференцированный подход к формированию грамматического навыка употребления Future Simple, Present

Progressive, конструкции to be going to do. Для выявления результатов работы необходимо провести анализ и интерпретацию результатов.

Для проверки сформированности грамматического навыка по изученной теме был проведен контрольный срез, включающий письменные задания. На основе данных начального и контрольного срезов можно сделать следующие выводы: наблюдается положительная динамика качества обучения и коэффициента усвоения материала в ходе эксперимента в экспериментальной группе.

Это связано с применением дифференцированных упражнений, с помощью которых усвоение изучаемых грамматических явлений происходит на достаточном уровне большинством учащихся, в тоже время часть учащихся имеет возможность усваивать материал на более высоком уровне.

Данные контрольного среза свидетельствуют об улучшении показателей качества обучения в экспериментальной группе (с 33 % (начальный срез) до 50 % (контрольный срез) и отсутствии неудовлетворительных отметок) и эффективности применения дифференцированного подхода при изучении иностранного языка. В контрольной группе результаты начального и контрольного срезов практически не изменились (уменьшилось количество неудовлетворительных отметок), что доказывает необходимость использования дифференцированного подхода в учебном процессе.

Представлены данные, проведенного наблюдения в ходе начального и контрольного срезов. На начальном и контрольном срезах оценивались автоматизированность, устойчивость, сознательность и гибкость формируемого грамматического навыка.

В ходе эксперимента была выявлена положительная динамика в формировании качеств грамматического навыка: о правильности выполнения свидетельствуют данные контрольного среза (увеличение качества обучения на 17 %). Снижение затруднений при выборе грамматической формы с 67 % учащихся до 50 %.

Уменьшилось количество учащихся избегающих использование изученных грамматических форм с 17 % (учитывалось количество неудовлетворительных отметок) при начальном срезе до отсутствия таковых в контрольном срезе. При расширении лексического материала навык не утрачивается и наблюдается снижение количества учащихся, испытывающих трудности при переносе грамматических форм на другой лексический материал с 67 % до 50 % (учитывается количество 2 и 3). После проведенного эксперимента 100 % учащихся стали проявлять сознательность при выборе грамматических форм.

Таким образом, результаты контрольного среза экспериментальной группы подтверждают эффективность коммуникативного подхода для формирования грамматического навыка.

На основе проведения опытно-экспериментальной работы можно утверждать, что представленная в работе гипотеза подтверждена, а цель эксперимента достигнута.

### **Выводы по второй главе**

Представленный нами комплекс упражнений содержит дифференцированные грамматические упражнения, направленные на обучение грамматике английского языка учащихся пятого класса средней школы. Комплекс учитывает цели, предполагаемые результаты обучения



грамматике, принципы построения упражнений, их содержание и опирается на выдвинутые дидактические условия процесса обучения грамматике.

2. Упражнения в комплексе призваны выполнять не только обучающую, но и воспитательную и развивающую цели. В процессе обучения грамматике английского языка у учащихся развиваются способности, механизмы говорения и письма на иностранном языке, совершенствуются умения употребления грамматических структур в речи и на письме.

3. В каждом разделе, в каждой грамматической теме представлены обязательные и необязательные задания, их можно выполнять в произвольном и заданном порядке, можно работать в группе и индивидуально, можно выполнять упражнения самостоятельно и под управлением и поддержкой учителя, родителей или других, более сильных учащихся. Многие упражнения в комплексе носят коммуникативный характер, и содержат игровые элементы.

4. Все предлагаемые упражнения носят комплексный характер, то есть изучение грамматики сочетается с другими формами и видами речевой и неречевой деятельности. Выполняя упражнения комплекса, учащийся будет читать, переводить, писать, говорить, работать с лексикой, рисовать, словом, осуществлять разнообразные действия, направленные на овладение грамматикой английского языка.

5. Каждое упражнение, входящее в комплекс имеет три аспекта: мотивационно-целевой, операционный и оценочный.

6. Результаты опытной работы подтверждают, что разработанный нами комплекс дифференцированных упражнений для обучения грамматике английского языка учащихся пятого класса средней школы

- формирует и поддерживает стойкий интерес к грамматике и, соответственно, к английскому языку в целом;
- развивает индивидуальные способности учащегося, формирует индивидуальный стиль работы;

- ориентирован на обучение грамматике английского языка групп учащихся с различными способностями;
- составлен с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей различных групп младших подростков;
- увеличивает эффективность обучения грамматике английского языка учащихся пятого класса средней школы;
- вовлекает в процесс обучения грамматике английского языка родителей обучающихся;
- предоставляет возможность самообучения учащемуся пятого класса и оптимально сочетает самоуправление с внешним управлением: консультативной поддержкой со стороны учителя и родителей.

7. Инструкции по использованию комплекса дифференцированных упражнений, данные в рекомендациях, позволяют:

- понять специфику данного комплекса грамматических упражнений, особенности организации процесса дифференцированного обучения грамматике английского языка младших подростков;
- привлечь к осуществлению обучающего процесса родителей обучающихся;
- сочетать самоуправление и самообучение учащихся пятого класса с внешним управлением учителей и родителей.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

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

Данная работа была написана с опорой на исследования ведущих современных методистов Е.Н. Солововой, Е.И. Пассова, Р.П. Мильруда, П.В. Сысоева, И.М. Чередова, Ю.А. Комаровой, Ж.Л. Витлина.

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

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

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

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

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

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

Учащиеся с высокими учебными возможностями способны намного быстрее переходить от упражнений репродуктивного плана к продуктивным упражнениям, проявляя при этом самостоятельность в учебной деятельности. Задача учителя при работе с этой группой учащихся создать возможности для расширения и углубления их знаний по предмету. Учащимся с низкими учебными возможностями требуется больше времени для прочного усвоения материала, больше упражнений на систематизацию и обобщение, причем под непосредственным наблюдением учителя.

Все качества грамматического навыка употребления грамматических форм Future Simple, Present Progressive, конструкции to be going to do в экспериментальной группе обладают достаточной степенью сформированности.

Учитывая результаты опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод, что цель работы достигнута.

Таким образом, применение дифференцированного подхода к формированию грамматического навыка способствует эффективному развитию языковой компетенции учащихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аникин, В.П.* Выбор особенностей учащихся при дифференцированном обучении иностранному языку [Текст]: Курс лекций / В.П. Аникин. – М.: Просвещение, 2007.- 384 с.
2. *Астафьева, Л.А.* Английский язык [Текст] / Л.А. Астафьева. — М.: Просвещение, 2008. – 190 с.
3. *Асташова, Н.А.* Личностно - ориентированный подход и обучение

иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых [Текст] / Н.А. Асташова. – М.: Изд-во психолого-социального института, 2009. – 272 с.

4. *Байбородова, Л.В.* Оптимизация процесса обучения [Текст]: Учебн. пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. — Ярославль: ЯГПУ, 2011. — 380 с.

5. *Богданова, О.С.* Оптимизация процесса обучения [Текст]: Учебн. пособие / О.С. Богданова, В.И. Петрова. – М.: Просвещение, 2006. – 207 с.

6. *Болдырев, Н.И.* Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам [Текст]: Учебн. пособие / Н.И. Болдырев. - М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

7. *Бондаревская, Е.В.* Проблемы обучения учащихся активному и пассивному владению языком [Текст] Учебн. пособие / Е.В. Бондаревская // – 2009. - № 1. – С. 17- 24.

8. *Берман, И.М.* Методика обучения английскому языку [Текст] / И.М. Берман – М.: Высшая школа, 2012. – 230 с.

9. *Бим, И.Л.* Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе [Текст] / И.Л. Бим – М.: Просвещение, 2010. – 256 с.

10. *Витлин, Ж.А.* Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков // Иностранные языки в школе, 2012. – №5. – С. 5

11. *Выготский, Л.С.* Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 2011. – 429 с.

12. *Гальскова, Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2012. – 372 с.

13. *Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И.* Теория обучения иностранным языкам [Текст] // Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: АСАДЕМА, 2011. – 234 с.

14. *Гез Н.И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования // Иностранные языки в школе, 2012. – №2 – С. 32–38

15. *Дик, Н.Ф.* Основные проблемы развития мышления в процессе обучения [Текст] / Н.Ф. Дик. – Ростов - н/ Дону: Феникс, 2013. – 315 с.
16. *Зеньковский, В.В.* Дифференцированный подход в обучении иностранному языку [Текст] / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург, 2013. – 350 с.
17. *Зуева, Т.В.* Об алогизмах и противоречиях английской грамматики и о новых подходах в ее изучении [Текст]: Учебник / Т.В. Зуева. – М.: Просвещение, 2008. – 400 с.
18. *Каджаспирова, Г.М.* Введение в дифференциальную психологию учения [Текст] / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспиров. – М.: Академия, 2011. – 176 с.
19. *Колкер, Я.М.* Практическая методика обучению иностранному языку [Текст]: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Академия, 2011. – 253 с.
20. *Кириллова, Е.П., Лазарева, Б.Т., Петрушин, С.И.* Хрестоматия по методике преподавания английского языка [Текст] / Е.П. Кириллова, Б.Т. Лазарева, С.И. Петрушин – М.: Просвещение, 2011. – 207 с.
21. *Китайгородская, Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 1988. – №6 – С. 18–20.
22. *Кузовлев, В.П., Лапа Н.М. и др.* English 7 [Текст] / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа – М.: Просвещение, 2006. – 319 с.
23. *Кузовлев, В.П., Лапа Н.М.* Новое издание УМК «English 5» для общеобразовательных учреждений // Иностранные языки в школе, 2012. – №3. – С. 33–35.
24. *Кулагина, И.Ю.* Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 4-е изд. [Текст] / И.Ю. Кулагина – М.: Изд-во Ун-та Российской академии образования, 2012. – 120 с.

25. Куприянова, Г.В. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики // Иностранные языки в школе, 2001. – №6. – С. 7–10.
26. Князева, О.Л. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: [Текст] / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб.: Питер, 2009. – 248 с.
27. Ковалева, Г.А. Групповая и самостоятельная работа учащихся при освоении грамматики [Текст] / Г.А. Ковалева. – М.: АРКТИ, 2004. – 86 с
28. Лесник А.Л., Смирнова М. Н. Английский язык [Текст]/ Лесник А.Л., Смирнова М. Н. - М., 2011. - 354 с.
29. Лесник А.Л., Чернышев А.В. Английский язык [Текст]/ Лесник А.Л., Чернышев А.В. - М., 2010. - 296 с.
30. Линн Ван Дер Ваген. Английский язык [Текст]/ Линн Ван Дер Ваген. Ростов н/Д: Феникс, 2001. - 416 с.
31. Коротков А. Английский язык [Текст]/ Коротков А. маркетинг 2010 № 4
32. Лопатина Н. Английский язык [Текст] Лопатина Н. / Маркетинг.2010. № 4
33. Моррис Р. Маркетинг: ситуация и примеры. [Текст] / Моррис Р. - М., ЮНИТИ, 2011.-276 с.
34. Лихачев, Б.Т. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку в средней школе [Текст]: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Академия, 2008. – 492 с.
35. Новицкая, М.Ю. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям) [Текст] / М.Ю. Новицкая. - М.: Линка-Пресс, 2009. – 273 с.
36. Перекатьев, О.В. Сознательно-сопоставительный метод [Текст] / О.В. Перекатьев. – М.: Дрофа, 2012. – 296 с.
37. Подласый, И.П. Коммуникативные приемы обучения грамматике [Текст]: Учебн. пособие / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 400 с.

38. *Талызина, Н.Ф.* Перспективные школьные технологии [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 2008. – 183 с.
39. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. - М.: АСТ: Астрель, 2008.
40. *Сысоев П.В.* Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранные языки в школе. – 2013.- № 6. – С. 25 – 31.
41. *Сысоев П.В.* Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? // Иностранные языки в школе. – 2007. - № 2. – С. 31 – 35.
42. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 2011.
43. *Чередов И.М.* Формы учебной работы в средней школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2012.
44. *Шатилов С.Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи. // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский яз., 2011, - С. 295 – 305.
45. *Шиммаренков В.К.* Дифференциация образования: Сб. науч. работ. - Челябинск: ЧФ УРАО, 2009.
46. *Щетилова А.В.* Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 2. – С. 4 – 11.
47. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2009.
48. *Шорыгина, Т.А.* Дифференциация обучения, как важный фактор развития познавательных интересов школьников [Текст] / Т.А. Шорыгина. – М.: Прометей; Книголюб, 2009. – 128 с.
49. *Щуркова, Н.Е.* Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма [Текст] / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2009. – 302 с.



50. *Филипповский Е.Е., Шмарова Л.В.* Психология [Текст]/  
Филипповский Е.Е., Шмарова Л.В. - М.:, 2005. - 176 .

51. *Чудновский А.Д., Жукова М.А.* Педагогика Учебник. [Текст]/  
Чудновский А.Д., Жукова М.А. -М.:, 2009. - 288с

52. *Яковлев Г.А.* Развитие восприятия у детей: Учебное пособие.  
[Текст]/ Яковлев Г.А. - М.: Издательство РДЛ, 2009. - 224с.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

### Обучаемость и учебная работоспособность

№	Фамилия, имя	Обучаемость	Уровень	Учебная работоспособность	Уровень работосп	Учебные возможно
---	-----------------	-------------	---------	------------------------------	---------------------	---------------------

обученность
навыки анализа, синтеза, обобщения
самостоятельность, учебные умения
физическая работоспособность
отношение к учению, интерес
настойчивость

## Приложение 2

Упражнения для этапа введения грамматического материала и его первичной тренировки

Уровень заданности грамматических	Технология выполнения упражнения	Содержание упражнения
-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------

структур		
Полная заданность всех необходимых элементов	1. Имитация	- чтение, в том числе и по ролям; - хоровое и индивидуальное проговаривание фраз, содержащих необходимые грамматические структуры; - подтверждение высказывания по образцу с использованием предлагаемой грамматической структуры
	2. Выполнение операций по образцу	- образование грамматической формы по образцу; - составление предложений из готовых частей грамматических структур по заданному образцу
	3. Подстановка	- составление предложений с помощью подстановочной таблицы, содержащей грамматические структуры; - подстановка грамматических структур в предлагаемые предложения
	4. Трансформация	- трансформация грамматической формы по образцу; - ответы на вопросы с использованием изучаемого грамматического материала

### Приложение 3

#### Упражнения для этапа подготовки связного самостоятельного высказывания

Уровень заданности грамматических структур	Технология выполнения упражнения	Содержание упражнения
Полная заданность	1. Подстановка	- развернутые ответы на специальные вопросы в рамках

всех необходимых элементов		определенной коммуникативной ситуации; - составление предложений из готовых частей с заданным образцом или без него; - употребление изучаемых грамматических структур в диалоге с пропущенными репликами; опровержение утверждения и его дополнение с использованием необходимых в данной ситуации грамматических структур
	2. Трансформация	- перифраз диалога с использованием заданных грамматических структур; - ответы на общие и альтернативные вопросы по ситуации с высказыванием собственного мнения
	3. Самостоятельная репродукция	- воспроизведение диалогов, в которых употреблены изучаемые грамматические структуры; - «оживление» предложенной картинки; - построение диалога по заданной ситуации с использованием предлагаемых грамматических структур
Неполная заданность грамматических структур при полной смысловой заданности	1. Подстановка	- замена подчеркнутой грамматической структуры в диалоге на противоположную по смыслу; - замена рисунков предложениями с изучаемыми грамматическими структурами; - использование готовых предложений с изучаемыми грамматическими структурами для описания ситуации, заданной картинками; - раскрытие скобок и употребление правильной грамматической формы в диалоге в конкретной коммуникативной ситуации
	2. Трансформация	- перифраз предложений с использованием изучаемых грамматических структур внутри заданного диалога; - составление микродиалогов по образцу путем трансформации грамматического материала; - составление инициальных вопросов к готовым репликам диалога
Неполная заданность грамматических структур с самостоятельным поиском элементов содержания	1. Подстановка	- составление диалогов по заданной последовательности картинок с использованием определенных грамматических структур; - составление диалога по заданной ситуации с использованием изучаемых грамматических структур
	2. Трансформация	- трансформация диалога с использованием в нем противоположной по значению грамматической формы; - модификация грамматических структур в диалоге в связи с изменившимися условиями в предлагаемой ситуации (настоящее – прошлое, реальное – гипотетическое); - передача смысла сообщения собеседнику своими словами
	3. Самостоятельная репродукция	- домысливание конца диалога по предложенному зачину; - высказывание собственного мнения по заданной коммуникативной ситуации с использованием изучаемых структур; - слушание диалога, содержащего изучаемые грамматические структуры, и его «разыгрывание»; - составление минидиалогов по предлагаемой коммуникативной ситуации и ключевым словам

## Приложение 4

### Упражнения для этапа самостоятельного выполнения речевого действия

Уровень заданности грамматических структур	Технология выполнения упражнения	Содержание упражнения
Достаточно полная заданность всех необходимых элементов. Возможно использование опоры в виде ключевых слов, плана, схем и т.д.	Самостоятельная репродукция	- употребление изучаемых грамматических структур в процессе драматизации на основе прочитанного или прослушанного текста, диалога; - оперирование грамматическими структурами в ситуативных упражнениях, в которых условия речевой ситуации заданы полностью (например, тема, основные идеи, ключевые слова и т.д.)
	Самостоятельная продукция	- пересказ текста своими словами с использованием изучаемых грамматических структур и дальнейшее комментирование событий; - использование изучаемых грамматических структур при составлении диалога или рассказа с опорой на план, сюжетную основу коммуникативной ситуации, на тему; - использование изучаемых грамматических структур в социально-ролевых играх на основе стереотипных ситуаций (условия игры заданы)
Содержание задано частично	Самостоятельная репродукция	- речевые действия в предложенных обстоятельствах с частично заданными грамматическими структурами или опорами
	Самостоятельная продукция	- употребление изучаемых грамматических структур в социально-ролевых играх с элементами импровизации; - драматизация текста с элементами импровизации
Содержание формируется и оформляется обучаемым самостоятельно	Самостоятельная продукция	- выбор правильной грамматической структуры при самостоятельном продолжении текста или при описании коммуникативной ситуации с помощью серии картинок; - использование изучаемых грамматических структур в самостоятельных свободных высказываниях по заданной проблеме; - выбор необходимой грамматической структуры в импровизированных социально-ролевых играх; - оперирование грамматическими структурами при участии в дискуссии, беседе, обращенных к жизненному опыту обучаемых, их проблемам и интересам; - использование адекватных грамматических структур при обсуждении и комментировании текстов, фильмов; - подготовка и проведение интервью, опроса и т.д.

## Приложение 5

Тема: Past Simple

Начальный срез

1. Fill in the blanks with the past simple of the correct verbs from the list

come      be      break      eat      have

Yesterday Math class (1)\_\_\_\_\_terrible. All the pupils (2)\_\_\_\_\_ to school without their homework done. All of them (3)\_\_\_\_\_ excuses. Some excuses were silly. For example, Frank said that his dog (4)\_\_\_\_\_: his exercise book. Some excuses were very serious: Vicky (5)\_\_\_\_\_her arm.

2. *Write out the verbs from the following text in the Past Tense:*

Helen points to the tree, and Tom looks up there. He sees Helen's cat high up in the tree. It can't get down and is looking as unhappy as Helen is. Tom goes over the garden wall and climbs up the tree and carries the cat down safely. Helen is so pleased to get her cat again that she puts her arms round Tom's neck and gives him a kiss. This pleases Tom very much. This is certainly what he likes. He wants the cat to climb up the tree every day. So that night he waits until it is dark and then he climbs the tree. He carries a hammer and nails and a fish in his hand. He knows that cats like fish so he nails the fish to the tree. If the cat goes up the tree the next day, he hopes to get another kiss.

3. *Ask your friend about his / her summer holiday.*

When .....

How .....

What .....

Why .....

Who .....