

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра: «Английского языка и литературы»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

На тему: «Проблема преподавания безэквивалентных грамматических явлений
английского языка в средней школе»

Исполнитель: Важенина Анна Святославовна

Научный руководитель: ст. преп. Порунцов Владимир Александрович

«К защите допускаю»

Заведующий кафедрой: Ано к. филол. н., доцент Антонова Ксения
Николаевна

«30» июня 2016г

Санкт - Петербург

2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра: «Английского языка и литературы»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

На тему: «Проблема преподавания безэквивалентных грамматических явлений
английского языка в средней школе»

Исполнитель: Важенина Анна Святославовна

Научный руководитель: ст. преп. Порунцов Владимир Александрович

«К защите допускаю»

Заведующий кафедрой: _____ к. филол. н., доцент Антонова Ксения
Николаевна

«__» _____ 20__ г

Санкт - Петербург

2016

ЗАЯВЛЕНИЕ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА НАРУШЕНИЕ ЧУЖИХ ПРАВ
НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ СОБСТВЕННОСТЬ
(ПЛАГИАТ)

Я, Важенина Анна Святославовна, представляя к защите свою выпускную квалификационную работу «Проблема преподавания безэквивалентных грамматических явлений английского языка в средней школе» для присуждения мне степени бакалавра по профилю 45.03.01 – «Зарубежная филология (английский язык и литература)» заявляю, что работа выполнена мной самостоятельно, без нарушения чужих прав на интеллектуальную собственность.

Я понимаю, что заимствование целого текста или его фрагментов без указания источника заимствования является умышленным присвоением авторства (плагиатом).

Я проинформирована, что в случае, если я буду уличена в плагиате, моя работа будет дисквалифицирована и право повторной защиты мне будет предоставлено не ранее, чем через год.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Теоретический подход к проблеме изучения безэквивалентных грамматических явлений английского языка.....	9
1.1 Исторический обзор существующих методов преподавания иностранных языков. Место и роль грамматики при использовании различных методов.....	9
1.2. Особенности безэквивалентных грамматических явлений английского языка как предмета изучения.....	14
1.3. Анализ различных подходов к преподаванию грамматики английского языка на базе существующих исследований.....	20
1.4. Характеристика продуктивных методов объяснения и отработки грамматических правил.....	26
1.5. Выводы по главе 1.....	31
Глава 2. Способы повышения эффективности изучения безэквивалентных грамматических явлений английского языка в средней школе.....	32
2.1. Принципы и элементы необходимые в процессе обучения грамматике английского языка в средней школе для повышения эффективности её изучения.....	32
2.2. Преподавание безэквивалентных грамматических явлений с применением выявленных принципов и элементов обучения грамматике английского языка.....	37
2.2.1. Преподавание времён групп Perfect и Continuous.....	37
2.2.2. Формирование грамматического навыка владения артиклями английского языка.....	39
2.2.3. Особенности преподавания темы «герундий» в средней школе.....	41
2.3. Разработка серии упражнений на запоминание, отработку и проверку степени усвоения учениками пройденного материала на коммуникативной основе.....	43

2.4. Выводы по главе 2.....	47
Заключение.....	49
Список использованной литературы.....	53
Приложение 1.....	58
Приложение 2.....	60
Приложение 3.....	61

Введение

Проблема обучения грамматике в средней школе занимает важное место в современной методике преподавания английского языка. Основной целью обучения грамматике является формирование грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений: говорения, аудирования, чтения и письма.

В отечественной и зарубежной науке этой проблеме посвящено большое число исследований (Бим, Вайсбурд, Гальскова, Гез, Гуревич, Зимняя, Кузовлёв, Соловова, Пассов, Хомский, Лангакер, Пенни и др.). Тем не менее существующие подходы к преподаванию грамматики часто противоречат и взаимоисключают друг друга. В последнее время широкое распространение получил коммуникативный подход, отвергающий целенаправленное обучение грамматике. Отсутствие планомерного объяснения грамматических явлений здесь компенсируется подражанием речи учителя или носителя языка. Такой подход подразумевает освоение грамматики изучаемого языка параллельно с запоминанием определенных речевых образцов (так называемых паттернов (англ. pattern)). Любая же попытка изменить, расширить или дополнить заученные модели предложений приводит к появлению большого количества грамматических ошибок. Однако применение коммуникативного подхода показывает высокие результаты овладения учениками коммуникативной компетенцией, так как согласно такому подходу темы обсуждений затрагивают самые актуальные вопросы, выполняются групповые задания, поощряется живое общение на изучаемом языке, все задания носят характер реальных речевых ситуаций. Учитывая положительный опыт применения коммуникативного подхода, мы выдвигаем гипотезу о том, что упражнения, направленные на формирование соответствующих грамматических навыков, должны быть основаны на коммуникативной основе.

Данное исследование базируется на предположении, что изучение грамматики иностранного языка должно быть осознанным и систематизированным, что согласуется с концепциями коммуниктивно-когнитивного метода (Миролюбов, Берман), который подразумевает путь к овладению речевыми навыками через познание основных правил грамматики. Такой подход предусматривает осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применений, а также опору на родной язык для более глубокого понимания сути грамматических явлений.

В рамках такого подхода остается неизученным способ преподавания безэквивалентных грамматических явлений (явлений, которые не имеют соответствия в русском языке). Именно они вызывают значительные затруднения в понимании учащимися материала, несоотносимого с грамматическими правилами родного языка. Среди таких явлений мы выделяем следующие: герундий, артикль, времена групп Perfect и Continuous. Актуальность проблемы и недостаточная её изученность обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования – установить наиболее оптимальные способы преподавания безэквивалентного грамматического материала, позволяющие учащимся успешно усвоить и использовать в речи грамматические правила, отличные от правил родного языка.

Для достижения цели исследования ставятся следующие **задачи**:

1. На базе существующих исследований обобщить и систематизировать различные подходы к преподаванию грамматики английского языка.
2. Рассмотреть безэквивалентные грамматические явления английского языка с точки зрения предмета обучения.
3. Выявить наиболее продуктивные пути объяснения и закрепления грамматических правил, рассматриваемых в данной работе.
4. Обосновать подходы, позволяющие ученикам успешно усвоить пройденный материал.

5. Разработать серию упражнений на основе реальных речевых ситуаций, с учетом выявленных подходов.

Объект исследования – методика преподавания грамматики английского языка в средней школе. **Предметом исследования** является проблема введения в программу обучения английскому языку грамматических правил отличных от правил родного языка в средней школе.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: наблюдение, описание, опытно-поисковая работа и количественно-качественный анализ её результатов.

Исследование построено на **материале** учебников английского языка для средней школы общеобразовательных учреждений. При отборе материала исследования мы руководствовались следующими критериями: учебник должен быть рекомендован министерством образования и науки Российской Федерации, реализовать современные требования федерального государственного образовательного стандарта, иметь современное содержание, предусматривать сознательное обучение грамматике и находить широкое использование в общеобразовательных школах. На базе этих принципов была выбрана серия учебников «Enjoy English» Биболевой М. З. для 5, 6, 7, 8 и 9 классов.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- в работе определяются оптимальные способы преподавания безэквивалентных грамматических явлений, включающие использование разработанных в процессе работы элементов и принципов обучения, необходимых для успешного усвоения учениками таких явлений;
- в разработке серии дополнительных упражнений на запоминание, отработку и проверку степени усвоения учениками пройденного материала, относящегося к предмету исследования.

Практическая значимость работы состоит в возможности её применения при составлении учебно-методических пособий для учителей средней школы; в качестве рекомендации оптимизации процесса школьного

обучения английскому языку; в качестве лекционного материала в рамках курса «методика преподавания иностранного языка в школе» в высшем профессиональном образовании.

Структура и объём исследования определяется его целью и поставленными задачами. Работа состоит из введения, двух глав – теоретической и практической, заключения, списка использованной литературы и трёх приложений. Основное содержание работы изложено на 51 странице, библиографический список содержит 47 источников, из них 10 на иностранных языках.

Глава 1. Теоретический подход к проблеме изучения безэквивалентных грамматических явлений английского языка

1.1 Исторический обзор существующих методов преподавания иностранных языков. Место и роль грамматики при использовании различных методов

Методика преподавания иностранных языков как наука сформировалась только в начале XX века. Безусловно, потребность изучения иностранных языков существовала и ранее, поэтому задолго до формирования науки сложился её первый метод – грамматико-переводной. Он был широко распространён в XVIII-XIX веках, а в России был основным вплоть до октябрьской революции. Распространение данного метода было обусловлено возрастающей потребностью в изучении мёртвых языков. Позже он стал применяться при обучении всем иностранным языкам. В основе такого метода лежал грамматический анализ текста и перевод с родного языка на изучаемый. Обучение таким образом давало хорошие результаты в формировании навыка аналитического чтения и перевода, но не ставило перед собой цели обучения говорению. Соответственно не давало результатов в этой области.

В XVIII веке также был сформирован текстуально-переводной метод обучения. В его основе лежала работа с подлинными художественными произведениями на иностранном языке. Это являлось принципиально важным элементом, так как обучение здесь ставило перед собой общеобразовательные цели, и умение знакомится с произведениями на языке оригинала играло важнейшую роль в этом направлении. Тем не менее в рамках этого метода впервые стал применяться такой приём, как обратный перевод (с изучаемого языка на родной), который в последствии вошёл в арсенал многих других подходов.

В XIX веке всё больше стали проявляться потребности общества к значительному повышению уровня владения иностранными языками.

Например, в России стало модно говорить на французском. В связи с этим был разработан «натуральный» метод обучения. Наиболее известные его представители – это М. Берлиц, М. Вальтер и Ф. Гуэн.

Главной идеей этого метода было то, что обучение иностранному языку должно быть построено по аналогии с овладением родным языком, происходящем в раннем детстве. Этот метод получил широчайшее распространение в России, когда большинство достаточно обеспеченных семей, для обучения иностранному языку своих детей, приглашали к себе гувернёров – иностранцев, то есть носителей языка, слабо владеющих русским языком. Ребёнок изучал иностранный язык в ходе общения с иностранцем, подражая его речи. Естественно, что грамматический аспект при таком обучении полностью исключался.

На основе этого метода возникает другой – прямой метод обучения. Главное его отличие от натурального заключалось в том, что при его разработке учитывались данные лингвистики и психологии. Его разработчики – это учёные лингвисты такие как П. Пасси, В. Фиестери, О. Есперсен, Г. Суит и другие. Основным принципом такого метода становится полное исключение родного языка из процесса обучения. Лексика здесь изучается по контексту, усвоение грамматических структур происходит индуктивно, и большое внимание уделяется произношению. К недостаткам этого метода можно отнести отсутствие опоры на родной язык и пренебрежение индивидуальным подходом в процессе обучения.

Другой метод обучения был разработан в США во время Второй мировой войны, его название «армейский». Целью являлось обучение иностранному языку в максимально сжатые сроки. Обычно это занимало 6-8 месяцев. Непродолжительность обучения компенсировалась большим количеством учебных часов (до 25 ч. в неделю). Группы формировались по результатам предварительного тестирования и включали не более восьми человек. Так как задачей было обучить солдат устному общению на иностранном языке, занятия

были построены на основе диалогов на бытовые темы, их повторении и заучивании наизусть.

На основе армейского метода в конце 50-ых годов XX века лингвистами-структуралистами Ч. Фризом и Р. Ладом был разработан аудиолингвальный метод. Его создатели опирались на идеи крупного лингвиста Л. Блумфилда, который считал, что нет ничего общего между владением языком и знаниями о нём. В основу этого метода легла идея о приоритете устной речи над письменной. В процессе обучения преобладали упражнения, направленные на формирование речевого навыка, развитие языковой догадки, а также страноведческий материал. Немаловажным достижением в рамках этого метода стало использование языковых лабораторий и лингафонных кабинетов. К неоспоримым достоинствам аудиолингвального метода относятся тщательная разработка учебного материала, страноведческая направленность занятий и использование технических средств в процессе обучения.

В конце 40-ых годов XX века в отечественной науке получил свое развитие сознательно-сопоставительный метод. Родоначальником данного метода является выдающийся лингвист Л. В. Щерба [26, 27]. В своих многочисленных работах он обосновал лингвистическую базу данного метода, сопоставив проблемы языка и речи, взаимоотношений лексики и грамматики, семантической принадлежности, а также ввёл понятия активной и пассивной грамматики. Его идеи получили широкое развитие его многочисленными последователями, такими как В. Д. Аракин, И. М. Берман, И. В. Рахманов, А. А. Миролубов, В. С. Цетлин и другие.

В основу сознательно-сопоставительного метода положено условие необходимости осознания всех выполняемых действий, а не механического заучивания и интуитивного овладения языком. Важнейшую роль при таком подходе играет опора на родной язык, которая способствует более глубокому пониманию изучаемых языковых явлений. Основными методическими принципами данного подхода являются:

1. Параллельное или взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, но при условии устного опережения.
2. Отбор и распределение языкового материала с учётом потребностей и/или особенностей аудитории.
3. Учёт отрицательного языкового опыта учащихся. То есть закладывание не только положительных, но и отрицательных структур, при условии понимания учеником их языкового значения.

Концепции сознательно-сопоставительного метода и сейчас находят своё отражение во многих отечественных учебных пособиях, а также является ведущим методом в системе высшего профессионального образования.

В 80-ых годах XX века в отечественной науке появился коммуникативный метод, который позже вырос в целый подход. Его разработчиками являются, в первую очередь Е. И. Пассов, а также А. А. Леонтьев, Г. А. Китайгородская, Э. П. Шубин и другие. В его основу легли идеи смежных с методикой дисциплин: дидактики, лингвистики, психологии, а также психолингвистики и социальной психологии. Его также называют личностно-ориентированным методом. В рамках такого метода конечная цель обучения иностранному языку определяется как - овладение иноязычной культурой в условиях межкультурной коммуникации.

Основным методическим принципом является речевая направленность обучения, здесь заложено стремление максимально приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Этот принцип подразумевает высокую вовлечённость учащихся в процесс общения, использование упражнений, которые носят характер реальных речевых ситуаций. Также разработчиками было выдвинуто важное условие организации и представления учебного материала – это проблемность. Таким образом предполагается достижение максимальной заинтересованности учащихся, а значит стимуляции их речевой деятельности. Сегодня идеи коммуникативного подхода нашли широкое применение в большом количестве учебных курсов для средней школы.

Исторический обзор различных методов преподавания иностранных языков позволяет сделать вывод, что важнейшими вехами в истории развития методики преподавания являлись: приоритет грамматики, анализ иноязычных текстов, развитие устных навыков, интенсивное, а затем осознанное обучение иностранным языкам и, наконец, проблемное обучение. Каждый из методов обладает определённой ценностью, но только при объективно продуманном выборе каждого из них.

Также этот обзор позволяет проследить непостоянство места грамматики в системе обучения. Конечно, грамматико-переводной метод, провозглашающий главенство грамматики, сегодня не отвечает требованиям к уровню владения иностранным языком. Однако, такой метод позволял воспитывать высококлассных специалистов в области письменного перевода, чем не могут сегодня блистать достижения коммуникативного метода. Это, без сомнений, связано с отказом от осознанного обучения грамматике.

В связи с рассмотрением в данной работе именно грамматического аспекта обучения английскому языку, стоит подробнее рассмотреть концепции Л. В. Щербы, который считал, что владение языком «обуславливается в конечном счете всегда и во всех случаях грамматическими и лексическими правилами данного языка» [26, с.82]. Несмотря на такой категоричный взгляд он понимал, что простое изучение грамматических и лексических правил не будет эффективным. В своей «Методике преподавания иностранных языков в школе» Щерба говорит о главном недостатке существующих в то время школьных описательных грамматик. Во-первых, они содержали в себе слишком много «схоластики», то есть апеллировали большим количеством терминов и были сложны для понимания. Во-вторых, не всегда содержали всей необходимой для владения языком информацией. Именно так Л. В. Щерба подтолкнул своих учеников и последователей к созданию более современных и доступных детскому пониманию школьных грамматических курсов.

Так И. В. Рахманов создал полный курс учебников немецкого языка для средней школы, В. Д. Аракин разработал 5-ти томную серию учебных пособий

для высших учебных заведений, И. М. Берман являлся автором многих учебников и поднимал проблемы пассивной грамматики. Стоит отметить, что большинство из перечисленных учебных пособий до сих пор активно используются в российской системе образования как среднего, так и высшего. Бесспорно, такие идеи Л. В. Щербы, как разделение языкового материала на рецептивный и продуктивный и разделение грамматики на активную и пассивную, оказали колоссальное влияние на развитие отечественной методики преподавания.

Тем не менее, в науке до сих пор не был поднят вопрос об обособленном рассмотрении грамматических явлений, не имеющих аналогов в родном языке, ведь вслед за Щербой, его последователи также рассматривали иноязычную грамматику с оглядкой на устройство и терминологию родного языка. В этой связи, нами в рамках методики преподавания английского языка в школе была поднята проблема безэквивалентных грамматических явлений английского языка.

1.2 Особенности безэквивалентных грамматических явлений английского языка как предмета изучения

Как уже было сказано во введении к безэквивалентным грамматическим явлениям мы относим: герундий, артикль, времена групп Perfect и Continuous. Основной проблемой для учителя при обучении данным грамматическим явлениям становится невозможность использовать опору на родной язык при объяснении правил. Ученики также сталкиваются с новыми лингвистическими терминами, что делает объяснение сложным, непонятным и неинтересным.

Перед тем, как рассматривать различные подходы к преподаванию грамматики, стоит рассмотреть все особенности интересующих нас грамматических явлений.

Герундий является неличной формой глагола, обозначающей название действия, которая обладает свойствами как глагола, так и существительного.

Глагольные свойства герундия выражаются в том, что:

1. Герундий переходных глаголов может иметь прямое дополнение (без предлога):

reading books – читать (что?) книги

preparing food – готовить (что?) пищу

2. Герундий может иметь определение, выраженное наречием (в отличие от существительного, определяемого прилагательным):

reading loudly – читать (как?) громко

driving quickly – ездить (как?) быстро

3. Герундий имеет неопределенную и перфектную формы, а также формы залога – действительного и страдательного.

Всеми этими признаками обладает и причастие I (также имеющее ing-форму). Однако герундий обладает и свойствами существительного, которые выражаются в том, что герундий:

1. Может определяться притяжательным местоимением и существительным в притяжательном или общем падеже (это - герундиальный оборот):

their singing – пение (чь?) их

my friend's reading – чтение (чь?) моего друга

Victor('s) coming – приезд (чей?) Хелен

2. Перед ним может стоять предлог, например:

by reading – путем чтения, читая

before leaving – перед уходом

3. Как существительное он может служить в предложении: подлежащим, частью составного сказуемого, дополнением, определением или обстоятельством.

Важно отметить, что герундий в отличие от существительного, в том числе и отглагольного (имеющего то же окончание -ing), не может иметь артикля и формы множественного числа.

При переводе герундия нужно помнить, что в русском языке соответствующей части речи не существует, а так как он имеет черты и

существительного, и глагола, то и перевести его можно двумя способами, либо существительным, либо прилагательным.

Артикль – это служебное слово, которое служит для формального определения существительного. В английском языке существует два вида артикля: определённый (the) и неопределённый (a/an: перед существительными, которые начинаются с согласного употребляется “a”, а с гласного “an”).

Неопределённый артикль произошел от древнеанглийского числительного ‘an’ один, поэтому он употребляется только перед исчисляемыми существительными в единственном числе. Во множественном числе он опускается (так называемый "нулевой артикль"), а иногда заменяется неопределёнными местоимениями ‘some’ несколько, ‘any’ любой, всякий.

Определённый артикль происходит от указательного местоимения 'that' тот и употребляется перед существительными в единственном и множественном числе.

Важно помнить, что неопределённый артикль не употребляется с существительными во множественном числе, с абстрактными существительными и неисчисляемыми существительными.

Определённый артикль ставится в том случае, если предмет или лицо, о котором идет речь, известны и говорящему, и слушающему (из контекста, окружающей обстановки или, как ранее упоминавшийся в данной речи).

Определённый артикль употребляется:

1. Перед существительным, упоминавшимся ранее, когда из контекста ясно о чём речь;
2. Когда существительное имеет определение, которое называет его признак (например: This is the book which Alice have read.)
3. Существительное имеет определение в превосходной степени (This is the best way.)
4. Существительное имеет определение, выраженное порядковым числительным (She was the first woman in his life.)

5. Существительное является единственным в своем роде (the moon, the sun, the Earth, сюда также относятся слова: the floor – он единственный в комнате, the sea – единственное в данной местности.)
6. Прилагательное, ставшее существительным и имеющее форму только множественного числа (the old – старики, the strong – сильные.)

Говоря об артикле, также нужно сказать о нулевом артикле (или об отсутствии артикля). Артикль не ставится если:

1. Перед существительным имеется притяжательное местоимение.
2. Существительное употреблено во множественном числе, но в единственном перед ним стоял бы неопределённый артикль.
3. Существительное неисчисляемое (абстрактное или вещественное): weather, music, love, water, sugar, milk etc.

Времена групп Perfect и Continuous обычно являются самыми трудными для учеников. Часто бывает так, что ученики блестяще запоминают и отрабатывают правила употребления и образования, но спустя какое-то время напроць их забывают, что, конечно, ведёт к появлению в речи грамматических ошибок.

Всего в английском языке таких времён 9: Present/Past/Future Continuous, Present/Past/Future Perfect, Present/Past/Future Perfect Continuous.

Continuous Tense – это длительное время. Времена этой группы указывают на процесс или действие, которое совершается в определенный момент настоящего, прошлого или будущего.

Perfect Tense – это совершенное время. Оно указывает на действие, завершившееся к какому-то моменту или совершённое ранее других в настоящем, прошлом или будущем.

Perfect Continuous Tense – это совершенное длительное время. Времена этой группы используют, когда говорят о действии, начавшемся и длившемся какое-то время до определенного момента в настоящем, прошлом или будущем.

Далее рассмотрим подробнее каждое из девяти, интересующих нас времён.

Present Continuous – настоящее длительное время. Используется, когда нужно сообщить о действии, совершающемся в данный момент. Для образования необходимо употребить глагол to be в нужной форме настоящего времени и прибавить окончание –ing к смысловому глаголу. Например, I am reading now (Я читаю в данный момент).

Past Continuous – прошедшее длительное время. Оно используется для обозначения действия, которое длилось в определённый момент в прошлом (этот момент должен быть обязательно указан в предложении.) Для его формирования необходимо употребить глагол to be в нужной форме прошедшего времени и прибавить к смысловому глаголу окончание –ing. Например, he was playing football at 5 o'clock yesterday (он играл в футбол вчера в 5 часов.)

Future Continuous - будущее длительное время. Оно используется для обозначения действия, которое будет происходить в определённый момент в будущем (этот момент также должен быть прямо указан в предложении.) Формируется оно так: сначала употребляется глагол shall/will be, а затем смысловый глагол с окончанием –ing. Например, I will be reading a newspaper at 9 o'clock tomorrow (я буду читать газету завтра в 9 часов.)

Present Perfect – настоящее совершенное время. Употребляется для обозначения действия, которое завершилось к настоящему моменту. Результат этого действия неразрывно связан с настоящим. Образуется оно с помощью употребления вспомогательного глагола have и третьей формой смыслового глагола (если он правильный, то с окончанием –ed.) Например, I have done my homework already (я уже сделал домашнее задание.)

Past Perfect – прошедшее совершенное время. Используется для обозначения действия, которое было завершено к определенному моменту в прошлом (этот момент должен быть указан прямо или определён контекстом.) Для его образования необходимо употребить вспомогательный глагол have в форме прошедшего времени (had) и третью форму смыслового глагола (если он

правильный, то с окончанием –ed.) Например, after the sun had set we went home (после того как зашло солнце, мы пошли домой.)

Future Perfect – будущее совершенное время. Используется для обозначения действия, которое будет завершено к определённом моменту в будущем (этот момент также должен быть определён прямо или по контексту.) Образуется путём употребления вспомогательного глагола have в форме будущего времени (shall/will have) и третьей формы смыслового глагола (если он правильный, то с окончанием –ed.) Например, I will have read all this books by the exam session (я прочту все эти книги к началу экзаменационной сессии.)

Present Perfect Continuous – настоящее совершенное длительное время. Оно обозначает действие, которое началось в прошлом, продолжалось какое-то время и либо закончилось к настоящему моменту, либо до сих пор продолжается. Формируется путём употребления вспомогательного глагола have в нужной форме настоящего времени, глагола to be в третьей форме и смыслового глагола с окончанием –ing. Например, I have been cooking the lasagna since morning (Я готовлю лазанью с самого утра.)

Past Perfect Continuous – прошедшее совершенное длительное время. Используется, когда речь идет о действии, которое началось в прошлом, продолжалось в течении какого-то времени и завершилось или все еще совершается к какому-то моменту в прошлом. Образуется путем употребления вспомогательного глагола to have в форме прошедшего времени (had), глагола to be в третьей форме и смыслового глагола в форме причастия настоящего времени (с окончанием –ing.) Например, we had been singing too loud, so our neighbors couldn't sleep (мы пели так громко, что наши соседи не могли уснуть.)

Future Perfect Continuous – будущее совершенное длительное время. Употребляется для обозначения действия, которое началось и будет продолжаться до определённого момента в будущем (этот момент должен быть прямо или через контекст указан в предложении). Образуется через употребление вспомогательного глагола to have в форме будущего времени (shall/will have), глагола to be в третьей форме (been) и смыслового глагола в

форме причастия настоящего времени (с окончанием –ing.) Например, next august we will have been living together for 5 years (к следующему августу мы будем жить вместе уже 5 лет).

При ближайшем рассмотрении этих грамматических явлений английского языка, не имеющих аналога в русском, становится очевидно, что они представляют собой довольно объёмный и сложный материал как для понимания, так и для преподавания. Хотя и считается, что в средней школе ученики уже должны знать все употреблённые выше грамматические термины, но на практике, это зачастую не так. Также стоит учесть, что использование даже знакомых терминов не делает обучение грамматике более занимательным и интересным. То есть перед учителем в этой ситуации ставятся две равнозначные цели: сделать грамматический материал интересным и легко запоминающимся, и дать максимально полное и всестороннее объяснение правил, чтобы предотвратить возможные ошибки.

1.3 Анализ различных подходов к преподаванию грамматики английского языка на базе существующих исследований

Говоря о существующих подходах к преподаванию иностранных языков, стоит сразу отметить, что в методике понятия метода и подхода часто взаимосвязаны, но тем не менее это два разных понятия. Понятие подхода является более широким по смыслу и подразумевает реализацию ведущей, приоритетной цели обучения с помощью использования различных методов.

Процесс формирования грамматических навыков может организовываться с точки зрения различных методических подходов. Стоит отметить, что среди методистов нет единой системы классификации таких подходов. Такую классификацию, например, предлагает доктор педагогических наук Соловова Е. Н. [20, с. 111-115]:

1. Эксплицитный подход (подразумевает осознанное обучение грамматике)
2. ИмPLICITный подход (инстинктивное обучение – без объяснения правил)
3. Дифференцированный подход.

В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений можно выделить два метода: дедуктивный и индуктивный. Имплиcitный подход включает в себя структурный и коммуникативный методы. Ниже рассмотрим каждый из них подробнее.

Сегодня при организации процесса обучения иностранному языку используются различные подходы, а именно:

1) лексический подход, предполагающий, что основное внимание в процессе обучения иностранному языку следует уделять лексике, поскольку она отражает содержательную сторону языка;

2) аудитивный подход, базирующийся на убеждении, что формирование умений аудировать должно опережать формирование продуктивных устно-речевых умений, при этом важно добиться переноса этих умений на другие виды речевой деятельности;

3) интегрированный подход. Интеграция - это процесс развития, результатом которого является целостность внутри системы, построенной на взаимосвязи отдельных элементов, соответственно процесс овладения иностранным языком должен быть построен на взаимосвязанном формировании умений и навыков во всех видах речи

4) лингвокультуроведческий подход, учитывающий тот факт, что существует связь любого человека с культурой как системой ценностей и при обучении иноязычной речевой деятельности необходимо учитывать социокультурные особенности страны изучаемого языка;

5) лично ориентированный подход, при котором в первую очередь обучающийся воспринимается как личность - продукт того общества, в котором он живет, и носитель культуры этого общества. Основная задача при таком подходе - создание условий для саморазвития задатков и творческой самореализации языковой личности студента в процессе овладения иностранным языком;

6) коммуникативный подход, при котором провозглашается, что обучение должно иметь коммуникативную ориентацию. Особое значение при

этом придается содержательной стороне речи, реализации всех основных функций общения: познавательной, ценностно-ориентационной, регулятивной и т. д. Коммуникативный подход предполагает развитие четырех ключевых языковых умений - аудирования, говорения, чтения и письма, - предполагает избыток языкового материала. При таком подходе обучающемуся не обязательно понимать смысл каждого слова, но следует уловить требующуюся ему информацию. В 70-х гг. XX в. появляется новое направление в лингвистических и психолингвистических исследованиях - когнитивное. В центре внимания когнитологии - человеческий менталитет и процессы, явления, состояния, которые с ним связаны. Когнитивный подход к исследованию языка исходит из того, значительная роль в формировании языковых значений принадлежит человеку как носителю определенного опыта и знаний. Суть когнитивного подхода заключается в том, что процесс обучения направлен на решение таких проблем, как восприятие (познание), приобретение, обработка, структурирование, хранение, использование информации.

Результатом синтеза коммуникативного и когнитивного подходов стало появление в методике преподавания иностранного языка коммуникативно-когнитивного подхода, основная цель которого - обучение речевому общению, развитие у обучающихся лексико-грамматических основ иноязычной речи, а также приобретение и расширение знаний о картине мира представителей различных лингвокультурных общностей, т. е. выход на лингвокогнитивный (тезаурусный) уровень усвоения языка.

Для реализации целей обучения иностранному языку следует исходить из положений когнитивной лингвистики, рассматривающей язык как общий когнитивный механизм - систему знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации, и психолингвистики о том, что «выбор языковых средств и их сочетаемости в высказывании в значительной степени определяется отношениями предметов в реальной действительности», которые могут быть различными в разных языковых

культурах. Следовательно, коммуникация будет успешной тогда, когда представители различных лингвокультурных сообществ корректно используют язык общения с учетом не только ситуативного контекста и своих традиционных формул речевого поведения, но и ментальных, культурных, психологических и других особенностей собеседника. Это возможно при условии наличия общих знаний, определяющих смысл языкового знака у говорящего и слушающего, пишущего и читающего.

При организации процесса коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку необходимо исходить из того, коммуникативная компетенция формируется и развивается одновременно с языковым сознанием, которое является частью сознания, обеспечивающей механизмы речевой деятельности (порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании), а также с когнитивным сознанием, составляющей которого является языковое сознание. Синхронизация этого процесса обеспечивается при рассмотрении его как многомерного феномена, составляющие которого - а) сознание, б) знаковая система языка, в) правила и закономерности функционирования изучаемых единиц языка в тексте.

Основным аспектом при коммуникативно-когнитивном обучении является формирование, развитие и совершенствование знаний, необходимых для сознательного овладения структурно-системными и функционально-семантическими характеристиками изучаемых языковых единиц, правил их употребления в собственных речевых высказываниях – текстах.

При формировании и развитии коммуникативных навыков и умений в процессе коммуникативно-когнитивного обучения необходимо учитывать поэтапность становления в языковом и когнитивном сознании обучаемых новой (иноязычной) вербально-ассоциативной сети, отражающей коммуникативное сознание нации и являющейся компонентом общего когнитивного сознания народа.

- методическая система коммуникативно-когнитивного обучения учеников иноязычной речевой деятельности должна содержать этапы

«подключения» обучающихся к иной языковой картине мира, т. е. выводить их на лингвокогнитивный уровень владения иностранным языком. В процессе коммуникативно-когнитивного обучения иноязычному речевому общению языковые единицы необходимо рассматривать и в «плане содержания», и в «плане формы (выражения)», и в «плане поведения» в предложении (высказывании) и тексте как продукте речемыслительной деятельности человека, важным элементом которой является когнитивная деятельность.

Когнитивная деятельность рассматривается как составная часть сознания, компонентами которой являются: а) компетенция - способность генерировать акты сознания при помощи языка; б) конкретное знание как результат когнитивной деятельности. Когнитивная деятельность разворачивается в определенном культурно-национальном контексте, отраженном в языковой системе. Когнитивная обработка языковой информации, поступающей к человеку во время иноязычной речевой деятельности, осуществляется как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи. Следовательно, при организации процесса овладения языковыми реалиями следует учитывать не только те ментальные репрезентации, которые возникают по ходу обработки или извлекаются из долговременной памяти человека, но и те процедуры или операции, которые им при этом используются. Язык, следовательно, необходимо рассматривать как когнитивный процесс получения и переработки информации, заключенной в любом речевом произведении.

Коммуникативно-когнитивное обучение иностранному языку тесно связано с другими перечисленными ранее подходами, не исключает их использование, а дополняет, позволяя по-новому, более продуктивно строить процесс обучения иноязычной речевой деятельности на основе сознательного усвоения единиц языка. Перечислим преимущества коммуникативно-когнитивного обучения:

- коммуникативно-когнитивное обучение ориентировано на анализ закономерностей употребления языковых единиц (их грамматических форм, структур, синтаксических конструкций и т. д.) в речи. Главным при этом

является соотношением смысла и формы, что обеспечивает возможность передачи с помощью тех или иных грамматических единиц языка определенных смыслов;

- коммуникативно-когнитивное обучение предполагает, что усвоение иностранного языка - это не только овладение совокупностью знаний о языковой системе, но и овладение средствами иносоциокультурной коммуникации;

- усвоение правильного употребления языковых единиц при коммуникативно-когнитивном обучении рассматривается как усвоение соответствующих классификаций (или различий) в мире, т. е. как предпосылка иноязычной коммуникации;

- сфера использования языка при коммуникативно-когнитивном обучении не ограничивается рамками и канонами повседневного опыта, а теоретическое усвоение языка - выявлением правил сообразности употребления выражений, категоризацией речевых актов и лежащих в их основе намерений.

Это означает, что при коммуникативно-когнитивном обучении иностранному языку необходимо принимать во внимание следующие критерии, на основе которых строится осознанное понимание языковых единиц:

1) анализ и изучение каждого грамматического явления в аспекте формы, значения языковых средств и особенностей их использования в различных речевых ситуациях;

2) выявление особенностей выражения грамматических значений, отношений и показ актуализации языковых средств в речи;

3) учет особенностей использования языковых единиц в зависимости от сферы употребления;

4) показ роли тех или иных языковых единиц в процессе иноязычной речевой деятельности.

Итак, учет перечисленных выше положений и критериев в процессе коммуникативно-когнитивного обучения будет способствовать отражению наиболее общих и существенных для понимания признаков в сознании

учеников, различных внутриязыковых отношений, чаще всего зависящих от коммуникативно-когнитивной природы самого языка. Более того, коммуникативно-когнитивное обучение дает возможность учащимся самим осознавать и учитывать не только структурно-системную, но и коммуникативно-когнитивную значимость изучаемых языковых что от этого во многом зависит эффективность формирования и развития их профессионально-коммуникативной компетенции.

Здесь также стоит отметить, что дифференцированный подход к преподаванию грамматики иностранных языков подразумевает использование и совмещение различных подходов в зависимости от сложности учебного материала. Диана Ларсен Фриман в своих исследованиях [32, 33] поднимает вопрос выбора преподавателем определённых методов и инструментов обучения, что не всегда, по её мнению, бывает глубоко обдуманно и приводит к ожидаемым результатам.

1.4. Характеристика продуктивных методов объяснения и отработки грамматических правил

Вопрос изучения иностранных языков в высшей и средней школе по-прежнему стоит остро: как сделать процесс овладения языком качественным и экономным по времени?

Приступая к отбору содержания обучения грамматике, необходимо, прежде всего, выяснить, что является содержанием обучения и что входит в его состав. Мы согласны с определением содержания обучения, которое даёт Щукин А. Н. [28, стр. 25], что это «совокупность того, что учащиеся должны освоить в процессе обучения», а основой содержания обучения является приобретение речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность практического пользования языком.

Несмотря на то, что проблема отбора и организации содержания обучения иностранным языкам широко освещена в отечественной методической литературе (Лапидус, Шатилов, Вайсбурд, Рубинская, Рогова,

Корнаева, Цырлина), в настоящее время нет единой концепции отбора содержания обучения, так же как нет и единой точки зрения на само содержание.

Некоторые методисты понимают под содержанием обучения иностранным языкам следующее:

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический и орфографический);

- тематику, изучающие тексты, тексты в традиционной орфографии; языковые понятия, не свойственные родному языку обучающихся; лексические, грамматические, произносительные, орфографические навыки;

- умения обращаться к справочной литературе при работе над языком. В данный компонентный состав содержания обучения иностранным языкам не вошли речевые умения и знания. Причиной, по которой авторы считают невозможным включение речевых умений в компонентный состав содержания обучения, является то, что они (речевые умения) представляют собой практическую цель обучения (там же). Однако, как было указано выше, основой содержания обучения является приобретение не только речевых навыков, но и речевых умений. Нам видится необходимым ввести в компонентный состав содержания обучения и речевые умения и знания. Вслед за С.Ф. Шатиловым [24] в содержание обучения иностранным языкам мы включаем:

- языковой и речевой материал;

- знание правил оперирования этим материалом;

- речевые навыки и умения;

- тексты и тематическая речь;

- эстетический и этический аспект обучения и воспитания.

Что касается содержания обучения грамматике, мы также придерживаемся точки зрения С.Ф. Шатилова, который полагает, что объем и содержание грамматического материала должны быть достаточными для пользования языком как средством межкультурного общения

(коммуникативно-достаточными), реальными в существующих условиях современной российской школы и гарантирующими уровень владения иностранным языком всеми учащимися. В содержание обучения грамматике мы включаем:

- активный грамматический минимум;
- тексты;
- речевые ситуации;
- грамматические навыки;
- правила.

В отечественной методике принято выделять основные принципы отбора активного грамматического минимума. Такими принципами являются: принцип распространенности в устной речи, принцип образцовости и принцип исключения синонимических грамматических явлений.

Согласно этим принципам в активный грамматический минимум должны входить только те грамматические явления, которые являются наиболее распространенными и типичными в устной речи, а из синонимического ряда должно включаться лишь одно явление, нейтральное в стилистическом отношении.

Наряду с вышеупомянутыми принципами отбора, на наш взгляд, важен также принцип коммуникативной значимости, который проявляется во взаимовлиянии учебных речевых ситуаций, коммуникативных задач и языкового материала. Без учета этого принципа представляется затруднительным, а иногда и невозможным организовать условно-коммуникативную и коммуникативную работу. В целях создания условий для таких видов работы необходимо выбрать структуры, обладающие большей коммуникативной значимостью (Ситнов, ...).

Из наблюдений за овладением иностранными языками, учащимися разного возраста, возникает мысль, что изучение любого иностранного языка представляет собой идентичный процесс, отличающийся лишь частными параметрами при соотношении с родным языком, что существует

определённый общий принцип, объединяющий изучение всех языков без исключения. И этот принцип уже выявлен и признан учёными более двух сотен лет назад. Этим принципом является системность построения любого существующего в мире языка. Именно системный подход представляет собой кратчайший путь к овладению иностранными языками.

Под системным подходом мы понимаем такую организацию занятий по английскому языку, при которой учащиеся в своей работе идут от овладения знаниями основных положений грамматики к речевым навыкам и умениям. В результате занятий они получают представление о языке, как о системном образовании, в котором все компоненты системы находятся в тесном взаимодействии друг с другом.

Как уже было упомянуто выше, концепция системного подхода была предложена в отечественной методике в 60-е годы представителями сознательно-сопоставительного метода обучения (А.А. Миролубов, И.М. Берман), при этом предусматривается осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого проникновения в родной и изучаемый языки, и автором сознательно-практического метода обучения профессором Б.В. Беляевым, концепция которого предполагает осознание учащимися значения лексических единиц и языковых форм, используемых в процессе общения, и их практическое использование, ибо решающим фактором обучения признаётся иноязычная речевая практика. В зарубежной методике концепция системного подхода реализована в рамках когнитивного метода обучения, создателями которого считаются Дж. Брунер и У. Реверс - основой является развитие мышления в процессе овладения языком, вовлечение учащихся в активный процесс познания сути изучаемых явлений.

И именно грамматика при системном подходе овладения иностранным языком играет главенствующую роль за счёт обобщающего характера её законов.

В истории обучения иностранным языкам роль и место грамматики также не являлось постоянным. В настоящее время, например, многие учителя английского языка считают излишним целенаправленное обучение грамматике, особенно когда обучение осуществляется на коммуникативной основе, где практически отсутствует планомерное объяснение грамматических правил, по которым функционируют языковые явления изучаемого языка.

В последнее время получили широкое распространение методы обучения, согласно которым обучающийся должен овладеть грамматическими структурами в результате подражания речи преподавателя - имитативным путём, где особое внимание уделяется произвольному запоминанию грамматических явлений в речи. Такие методы предлагаются многими западными школами. При выборе имитативного, подражательного пути обучения грамматической стороне речи не объясняется суть грамматических явлений, а предлагаются готовые речевые образцы, включающие новое явление, с последующей их тренировкой в употреблении, что якобы ведёт к формированию грамматических навыков. Контролировать и исправлять собственные ошибки не представляется возможным в силу того, что в сознании учащегося нет чувственно или словесно оформленных знаний. Ошибки, которые допускаются учащимися - следствие плохо сформированных грамматических навыков.

Уже экспериментально доказано, что имитация не является основным механизмом овладения языком, когда возможность самостоятельного построения высказывания достигается за счёт неосознанной аналитической работы. Учащийся не столько имитирует, сколько обобщает всё, что слышит и выводит свою собственную систему правил, которая определяет речевое выражение индивидуальных мыслей. Такая самостоятельно выработанная система как раз и приводит в доминирующем большинстве случаев большое количество грамматических ошибок.

Мы считаем, что невозможно сформировать устойчивые коммуникативные навыки без регулярных занятий грамматикой. При этом

более надёжным является сознательный путь овладения грамматикой, при котором раскрывается суть нового грамматического явления, а потом только даётся правило, в котором разъясняются принципы выполнения соответствующих грамматических операций с последующей их автоматизацией. Именно в процессе сознательного обучения формируются более устойчивые и гибкие грамматические навыки, которые, как известно, очень важны для безошибочного владения изучаемым языком во всех видах речевой деятельности: говорении и письменной речи (продуктивные виды речевой деятельности, направленные на порождение и сообщение информации), аудировании и чтении (рецептивные виды речевой деятельности, ориентированные на приём информации).

Но в процессе обучения многие преподаватели считают, что необходимо отбирать некий грамматический минимум, усвоение которого может обеспечить относительно правильное грамматическое оформление продуктивных видов речевой деятельности (говорение) и понимание при чтении и аудировании, что завышение объёма активно усваиваемого грамматического материала отрицательно сказывается на качестве владения им: учащиеся недостаточно прочно усваивают самые элементарные явления морфологии и синтаксиса. Дело в том, что такое положение возникает из-за бессистемной подачи грамматики. Обилие правил, никак не связанных между собой, создаёт только хаос в голове учащегося и невозможность составить ясное и стройное представление о структуре языка. Грамматика должна подаваться в системе, желательно в сопоставлении с родным языком учащихся.

1.5. Выводы по главе 1.

В заключение этой главы важно обобщить результаты проведённого теоретического исследования. В первую очередь это то, что грамматика английского языка должна преподаваться осознанно, а главное в системе согласно концепциям коммуникативно-когнитивного подхода. Именно такое

обучение показывает самые высокие результаты в формировании у учеников грамматического навыка.

Во-вторых, особого внимания требует обучение безэквивалентным грамматическим явлениям, которые представляют особую сложность в понимании и усвоении учениками такого материала. В ходе рассмотрения таких явлений с точки зрения предмета обучения были выявлены наиболее сложные моменты, которые будут нами рассмотрены в практической главе.

Глава 2. Пути повышения эффективности обучения безэквивалентным грамматическим явлениям английского языка в средней школе

2.1. Принципы и элементы необходимые в процессе обучения грамматике английского языка в средней школе для повышения эффективности её изучения

Целью этой работы является нахождение самых эффективных путей (методов и подходов) преподавания грамматики английского языка. На основе проведённого исследования мы выделяем следующие принципы, направленные на достижение поставленной цели и должны соблюдаться в процессе обучения грамматике, а в особенности безэквивалентному грамматическому материалу: минимизация лингвистической терминологии, активное вовлечение учеников в процесс обучения и фиксирование всех форм изучаемого явления. Рассмотрим внимательнее необходимость каждого из этих принципов.

Перегруженность грамматического материала лингвистическими терминами рассматривается нами как основной негативно влияющий на восприятие элемент. В начале средней школы дети, как правило, еще не успевают изучить грамматику родного языка настолько, чтобы понимать и разбираться в значении таких терминов даже на родном языке. А зачастую, так и не учатся этому и к старшей школе. Даже если это не так, в классе всегда находятся отстающие ученики, для которых эти слова непонятны. Более того наличие сложной терминологии перегружает материал, делает его скучным. В этой связи, задачей учителя является – донести имеющийся материал наиболее близким для учеников языком. Здесь также помогают примеры из жизни (примерами должны служить реально возможные ситуации).

Залогом наиболее полного восприятия новой информации является вовлечённость в процесс обучения. То есть урок, проведённый в форме лекции, конечно, не будет эффективным. Избежать простой начитки грамматического материала далеко не простая задача для учителя. Тем не менее существует простой выход: задавать вопросы на опережение материала. Например, учитель показывает пример формулировки утвердительного предложения с использованием новой грамматической формы, а затем спрашивает, как по мнению учеников в таком случае будет формироваться отрицательная, почему и есть ли у кого-то другие предположения. Наличие таких вопросов не только заставляет учеников стать активными участниками процесса обучения, но и стимулирует их умственную и поисковую деятельность. Здесь отчасти имеет место индуктивный подход к преподаванию грамматики, но только в этом случае усвоение материала будет происходить строго под контролем учителя, что позволяет своевременно исправлять ошибки и внести толику соревновательного элемента, зачастую необходимого, чтобы вызвать интерес учащихся.

Фиксирование всех форм изучаемого явления не менее важное условие успешного усвоения нового материала. Работая с группой, учитель всегда должен учитывать тот факт, что не все участники процесса обучения обладают

одинаковыми умственными способностями и логикой мышления. То, что не все в одинаковой мере способны вывести правило самостоятельно, используя принцип аналогии (именно поэтому нами не принимается индуктивный подход в чистом виде). Следовательно, при объяснении нового грамматического явления учитель должен визуально зафиксировать все возможные формы его употребления. Это именно тот принцип, который, к сожалению, часто остаётся опущенным, так как учитель полагает, что это не обязательно, ведь ученики и так знают, как формулируются вопросы или отрицательные предложения. Таким образом учитель позволяет ученикам самим, то есть инстинктивно «доусвоить» новый материал. Это может привести к появлению устойчивых ошибок в речи. Следовательно, усвоение нового материала должно проходить под контролем учителя полностью, упущение каких-либо элементов здесь недопустимо.

Безусловным остаётся тот факт, что использование всех этих принципов в работе не является залогом успешного обучения грамматике. Здесь логично задаться вопросом, что значит знать грамматику? Мы будем считать вслед за Солововой Е. Н. [20, с. 101], что ученик владеет грамматическим правилом если он знает (узнаёт и может использовать в речи) его форму, значение, а значит и способы его употребления и перевода. Отсюда вытекает следующий вопрос: как добиться от учеников полного усвоения материала и дальнейшего его использования? Здесь мнения некоторых методистов сходятся. Необходимыми элементами обучения грамматике являются: знакомство учеников с новым материалом (то есть его объяснение учителем с учётом вышеупомянутых принципов), тренировка (или отработка материала) с её обязательным контролем со стороны учителя, а затем вывод в речь пройденного материала. Но в процессе исследования стало очевидным отсутствие единого мнения на тот счёт, как именно применять каждый из этих элементов. Разные учебно-методические комплексы также имеют различные виды упражнений и способы контроля, и, бывает, что изученное явление далее, как бы, выпадает и больше в учебнике не встречается.

На основании проведённого исследования мы делаем вывод о том, что тренировка нового материала должна соответствовать перечисленным ниже условиям:

1. Тренировка обязательна непосредственно после объяснения нового материала. Это значит, что учитель не может дать объяснение нового материала в конце урока, а тренировку нового явления задать на дом или оставить на следующий урок. Это является принципиально важным условием, так как большинство людей, а соответственно и учеников, не в состоянии мгновенно проанализировать полученную информацию. Так, получив объяснение (то есть теорию), им кажется, что они всё поняли, но лишь столкнувшись с данным явлением на практике, они находят области непонимания или ошибочного понимания (тогда их находит учитель). Невозможность сразу выявить область ошибочного понимания также приводит к закреплению ошибки в сознании ученика.

2. Как уже говорилось в первой главе данного исследования, мы считаем, что все упражнения должны носить характер реальных речевых ситуаций. Это необходимо по нескольким причинам. Во-первых, у ученика не должно складываться ощущение бесполезности своих усилий. То есть, если ученик выполняет упражнение, в котором речь идёт, например, о телеграфе, то ученик вполне закономерно задаёт себе вопрос, нужны ли ему знания такого рода, и как они смогут ему пригодиться в жизни. Очевидно, что более актуальной для него была бы тема, например, компьютеров. Отсюда мы делаем вывод, что упражнения должны содержать информацию, которая могла бы пригодиться ученику в реальной жизни. Во-вторых, успешное усвоение материала возможно только при наличии заинтересованности ученика в процессе обучения. Известно, что часто учителя сталкиваются с проблемой отсутствия стимула к обучению среди учеников. Задача заинтересовать ученика лежит на плечах родителей и учителей в равной степени. Главным оружием в этой области у учителя иностранного языка является проблемность обучения. То есть темы и

вопросы, поднимаемые во время уроков, должны затрагивать и волновать интересы учеников. Упражнения, также, должны быть интересными для учеников, так как помимо своей первоочередной функции они также должны развивать творческое мышление, расширять кругозор и/или помогать формировать собственную точку зрения. Конечно, все упражнения не могут служить всем этим целям одновременно, но просто обязаны нести в себе хотя бы одну из них. В подавляющем большинстве случаев, упражнения, предлагаемые учебниками, являются однотипными и формальными, то есть не содержат вышеупомянутого компонента. В этой связи нами была разработана серия упражнений для тренировки безэквивалентных грамматических явлений (см. приложения).

3. Выше уже было сказано о необходимости контроля. Говоря об этом мы имеем в виду, что все задания, выполняемые учениками самостоятельно, должны быть проверены учителем, особенно если это домашнее задание. Как ни странно, это условие, также, часто не выполняется в школах. То есть учителя задают домашние задания и не проверяют их (или проверяют выборочно). На наш взгляд такой подход является недопустимым, так как он провоцирует безответственное отношение к выполняемым заданиям среди учеников и создаёт впечатление бесполезности выполняемой работы, что также на наш взгляд является недопустимым. Главной целью контроля отработки грамматических явлений становится своевременное исправление возникающих ошибок, в этой связи помимо проведения само контроля, учитель обязан сообщать его результаты ученикам. То есть, если ученики сдают учителю письменную работу, то они обязательно должны получить её обратно с исправлением, а в идеале и с объяснением допущенных ошибок.

4. Последним, но не менее важным условием для тренировочных упражнений является – их всеохватность. Здесь имеется в виду, что после объяснения всех имеющихся форм изучаемого явления, упражнения должны затронуть также все эти формы.

Говоря о тренировочных упражнениях, важно отметить, что в большинстве случаев само слово «упражнение» ассоциируется именно с формальными упражнениями, например, на подстановку пропущенных слов или перевод с одного языка на другой. Это отчасти и есть привитый в средней школе взгляд на упражнения по грамматике. В данной работе мы вкладываем более широкий смысл в это слово. Так, ролевые игры, групповые или парные творческие задания, сочинения или размышления на заданную тему, также могут являться тренировочными упражнениями.

Далее речь пойдёт о выходе в речь уже изученного материала. Этот принцип имеет узкое и широкое понимание. С одной стороны, он подразумевает способность использовать изученное явление в спонтанной речи непосредственно после изучения данного явления. То есть после тренировки определённого материала, учитель провоцирует какую-либо дискуссию или обсуждение, где ученики активно блещут только что полученными знаниями. При более широком рассмотрении, этот принцип подразумевает способность активного использования навыка в дальнейшей жизни и за пределами школы. Такого результата добиться, безусловно, сложнее. Для его достижения необходимо не дать грамматическим навыкам сразу после изучения перейти в пассивный минимум, а затем и вовсе забыться. Так же, как и новая лексика, после её изучения должна встречаться в дальнейшем как в учебнике, так и в речи учителя, так и грамматические явления должны использоваться в дальнейшем процессе обучения. В противном случае они будут очень скоро забыты. Так, если речь идёт, например, о различных временах английского языка, то тексты, с которыми работают ученики на уроке должны содержать те из них, которые уже были пройдены. Конечно, не все в одном тексте, но если ученики уже изучили время Past Perfect, то оно обязательно должно хотя бы периодически появляться во всем дальнейшем процессе обучения. Этот принцип довольно часто игнорируется учебниками для средней школы. Объяснение этому зачастую лежит в их перегруженности материалом, как грамматическим, так и лексическим. Таким образом ответственность за вопрос

дальнейшего использования в речи уже изученных грамматических конструкций лежит на учителе.

2.2. Преподавание безэквивалентных грамматических явлений с применением полученных обязательных компонентов обучения грамматике английского языка

2.2.1 Преподавание времён групп Perfect и Continuous

Одна из самых сложных тем для изучения в грамматике английского языка – это его времена, а, в особенности, названные выше. Это связано не только с невозможностью сопоставить данное грамматическое явление с аналогичным в родном языке, но и из-за различий в восприятии самого понятия «время» в разных культурах. Именно поэтому преподавателю стоит очень серьёзно относиться к вопросу преподавания данных явлений. Сразу стоит сказать о том, что знакомство учеников с каждым из времён этих групп (а их всего 9, не считая аналогичных им же в страдательном залоге) должно проходить по отдельности, и весь этот процесс должен затрагивать весь период обучения в средней школе. Учитывая возрастные особенности учеников и рекомендации ФГОС, мы считаем, что не все времена этих групп возможно преподавать в средней школе. В связи с этим, приводим план подачи оговорённого грамматического материала: 5 класс – Present Perfect Tense, 7 класс – Past Continuous Tense, 8 класс – Past Perfect Tense, 9 класс – Present Perfect Continuous Tense.

Учебно-методический комплекс Биболетовой «Enjoy English» также придерживается аналогичного распределения учебного материала. Так время Present Perfect впервые встречается в рамках темы «Путешествия» в пятом классе, но ограничивается только упражнениями на составление вопросов типа «Have you ever been to...?». Такой подход считается нами недопустимым, т.к. противоречит принципу фиксирования всех форм изучаемого явления. Как уже

говорилось выше, ответственность за успешное усвоение детьми нового грамматического материала лежит на учителе.

В связи с этим рассмотрим пример преподавания времени Present Perfect. Именно учитель в рамках знакомства учеников с этим материалом должен рассказать:

- Когда употребляется это время. Здесь, не достаточно сказать, что Present Perfect используется для обозначения действий, которые произошли в прошлом. При этом важны действия и их результат в настоящем, а не время их совершения. А также для действий, завершившихся в не истекший период времени. Именно такие варианты использования предлагает УМК Биболевой в конце учебника в разделе Grammar support. Здесь также важно приводить больше примеров и упомянуть и других возможных вариантах использования, что мы можем использовать это время, например, если говорим о действии, которое началось в прошлом и ещё продолжается – She has been my teacher of music for many years. - Она была моей учительницей музыки много лет.
- Здесь также важно дать слова-маркёры, указывающие на использование этого времени (never, ever, since, for, just, already, yet, today, this morning, this week, recently, lately)
- Обязательно рассказать о способах формирования этого времени не только для утвердительной, но и для отрицательной и вопросительной форм.
- А также не забыть рассказать о способах его перевода на русский язык.

При преподавании времён (в нашем случае времён групп Perfect и Continuous) учителю необходимо организовать знакомство учеников с полным комплексом информации, относящейся к этому времени, то есть его функциями, способом формирования, значением и способами перевода на родной язык. Все это также необходимо визуально зафиксировать. Картинки или схемы в учебнике не подойдут, т.к. они сразу могут быть неправильно поняты, не замечены или не найдены ввиду отсутствия учебника и массы других причин. С этой задачей помогают справиться настенные таблицы, доска

или различные карточки. После ознакомления весь этот материал обязательно должен быть зафиксирован учениками письменно. Это важно не только из-за перегруженности учеников новой информацией, которую они получают каждый день, и, даже хорошо поняв объяснение учителя, дома они могут не вспомнить того что говорилось на уроке, по этой причине. Здесь также идёт воздействие на разные уровни памяти. Ну и, конечно, такие записи, даже схематичные, существенно облегчат выполнение самостоятельных упражнений.

Согласно нашим выводам, далее необходимо провести тренировку использования в речи всех данных грамматических конструкций. Мы предлагаем два таких тренировочных упражнения (см. Приложение 1), которые носят характер реальных речевых ситуаций.

При выборе домашнего задания после урока, где было представлено новое время, учитель должен предусмотреть появление упражнений на тренировку этого времени, или хотя бы его наличие в материале домашней работы. Здесь ещё раз стоит упомянуть о том, что такие задания обязательно должны быть проверены учителем, а результаты этой проверки получены учениками.

В вопросе подбора тренировочных упражнений мы считаем использование только УМК Биболевой (как и использование исключительно одного какого-либо другого УМК) недостаточным, и видим необходимость подбора учителем дополнительных грамматических упражнений, но обязательно на коммуникативной основе.

Переходя к выводу в речь уже изученных времён английского языка, стоит отметить, что в этом вопросе, учитель ограничен материалом того УМК, который предусмотрен по школьной программе. Тем не менее стоит отметить, что в УМК Биболевой очень тщательно проработан этот аспект. Каждое уже изученное грамматическое явление там регулярно встречается в последующих текстах, диалогах и заданиях и имеет review в учебниках следующих уровней.

2.2.2 Формирование грамматического навыка владения артиклями английского языка

Формирование обозначенного выше навыка предусматривается в пятом классе общеобразовательной школы. Мы вполне согласны с таким положением, так как считаем, что это соответствует возрастным особенностям этой аудитории. Однако УМК Биболевой не совсем поддерживает такое мнение, то есть вводит тему артиклей в учебник для пятого класса, но только нулевой и определённый. Такой подход снова противоречит нашему принципу фиксации всех форм изучаемого явления.

Конечно, здесь также стоит учесть, что именно этот грамматический материал не будет являться абсолютно новым для учеников, так как о наличии артиклей в английском они узнают ещё в начале своего изучения языка. Тем не менее это делает необходимость формирования у них целостной и полной картины о данном явлении ещё более важной. Это обусловлено тем, что именно в пятом классе у учеников формируется и закрепляется представление о языке, как о системе, и закрепление в этой системе неправильных представлений о функциях и правилах употребления артиклей может привести к появлению устойчивых ошибок в речи.

Говоря об артиклях на уроке ученикам необходимо дать ученикам полное представление относительно этого явления. Другое дело, что тут также важно соблюдать уже обозначенные выше принципы, такие как минимизация научных терминов и активное вовлечение учеников в процесс обучения. В рамках этой темы логично было бы дать ученикам часть лингвострановедческого материала (мы имеем ввиду историю формирования неопределённого артикля «a»). Информация такого характера призвана не только расширить кругозор и повысить уровень знаний о языке, но и вследствие этого повысить мотивацию к его изучению.

Как и в вопросе изучения времён, тема артиклей требует визуального и письменного закрепления. В качестве последнего может быть не совсем подойдут семантические записи, но хорошо сработает таблица, имеющая

Зстолбца: неопределённый, определённый и нулевой артикль соответственно, а в низ случаи использования. Имея перед глазами такую подсказку ученикам будет проще выполнять успешно тренировочные упражнения, а это в свою очередь также повысит их заинтересованность в изучении языка.

Говоря о тренировочных упражнениях стоит подчеркнуть, что они вполне могут совмещать в себе и отработку какого-либо другого навыка, например, использования в речи новой лексики, или навыка диалогической речи и т. д. Примеры упражнений на отработку и закрепление темы артиклей смотреть в Приложении 2.

Вопрос вывода в речь данного грамматического явления не составит для учителя проблем, так как артикль – постоянно встречающаяся в речи, как в устной, так и в письменной, вещь. Стоит сказать только о том, что учителю самому стоит обращать и в дальнейшем внимание на грамотное использование учениками этого средства и поправлять их, если необходимо.

2.2.3 Особенности преподавания темы «Герундий» в средней школе

Наверное, из всех обсуждаемых в данной работе грамматических явлений именно герундий является самым неоднозначным. Это проявляется в том, что не все учителя считают нужным знакомить учеников с таким явлением, при этом его усвоение всё равно происходит в процессе овладения языком, просто дедуктивным путём. То есть ученики так или иначе сталкиваются с этим явлением в языке, а далее на подсознательном уровне у них формируется представление о нём, то есть от частного они переходят к общему. Так я могу привести пример, с которым, думаю, неоднократно приходилось сталкиваться учителям и преподавателям – это когда ученик уверен, что герундием можно назвать любое слово, имеющее окончание –ing. Как ни странно, такое представление не вступает в противоречие с другими сходными понятиями, например, что такое слово может являться причастием или отглагольным существительным. Ученик просто не замечает сложившегося противоречия, пока ему на него не укажут. Именно во избежание формирования ошибочных

представлений о системе языка мы считаем необходимым введения в школьную программу восьмого класса этой темы. Нам кажется, что более раннее включение её в программу не будет эффективным, так как объяснение функций и способов употребления герундия невозможно без использования определённой терминологии. Здесь имеются в виду такие слова как: причастие, отглагольное существительное, сказуемое, подлежащее, существительное, наличная форма глагола, притяжательное местоимение, страдательный и действительный залог и т. д. Употребление всех этих терминов в речи учителя будет оправданным, только в случае если ученики уже с ней знакомы и отчётливо понимают их значение. Именно поэтому учёт возрастных особенностей особенно важен, при распределении учебного материала.

Тем не менее оговорённые нами выше обязательные компоненты обучения безэквивалентным грамматическим явлениям остаются превалирующими. То есть учитель всё равно должен учитывать принцип минимизации специальных терминов и употреблять их только там нет возможности избежать их употребления. Здесь помогут примеры из реальной жизни и вопросы на опережение информации. Так в начале объяснения можно привести пример из жизни – объявление в аэропорту: *your flight is delayed because of nonflying weather. What is “nonflying” here: gerund or participle?* Поинтересовавшись мнением учеников, тем самым стимулируя интерес в нахождении правильного ответа, можно объяснить, чем герундий отличается от причастия. Что герундий от причастия можно отличить, лишь задав к нему вопрос, так слово, отвечающее на вопрос «что делающий?», это причастие, герундий же будет отвечать на вопрос «для чего?». Так выражение “*swimming pool*” означает не плавающий бассейн, а бассейн для плавания.

Объяснение, данное в таком ключе, должно способствовать успешному запоминанию правила. Тем не менее это всё должно быть кратко или схематично зафиксировано письменно. Далее, согласно нашим принципам обязательно проводится тренировка. Для ознакомления с примерами тренировочных упражнений смотреть Приложение 3. Тренировка в рамках этой

темы не должна занимать много времени, так как именно в этом вопросе довольно легко отследить, что ученики усвоили правило. В рамках закрепления темы «герундий» также представляется возможным включение в упражнения тренировку какого-либо ещё навыка. Здесь также нельзя пренебрегать контролем за правильным выполнением упражнений.

Вывод в речь данного грамматического явления также не представляет собой сложного процесса. Здесь достаточно просто стимулировать речевую деятельность учеников, а далее они сами начнут неосознанно употреблять в речи такие конструкции, как например, герундий + существительное.

2.3 Разработка серии упражнений на запоминание, отработку и проверку степени усвоения учениками пройденного материала на коммуникативной основе

Как уже говорилось выше, примеры тренировочных упражнений представлены нами в приложениях. В этом разделе мы поговорим о том, как именно они разрабатывались и какие цели преследуют.

В Приложении 1 представлены упражнения на формирование грамматического навыка употребления в речи времён групп Perfect и Continuous. Первое упражнение называется «я вам, вы мне». Это упражнение требует заранее подготовленного учителем материала. Его суть заключается в том, что учитель называет предложение на русском, содержащее тот самый грамматический материал, который был только что изучен, а ученики должны сразу устно перевести его на английский. Есть некоторые моменты, которые нужно учитывать при использовании это упражнения. Во-первых, предложения должны быть простые, чтобы ученики смогли быстро их переводить, пользуясь ещё не убраным визуальным подкреплением на доске и своими схематическими записями. То же касается лексики – она должна быть знакома ученикам, так как упражнение подразумевает быструю фронтальную работу, и использование учениками словарей существенно её замедлит и сделает

неинтересной. Во-вторых, учитель должен проследить, чтобы в работе поучаствовали все присутствующие. Для этого таких предложений должно быть, как минимум, столько, сколько учеников находится в классе. В-третьих, чтобы сохранять интерес аудитории на протяжении всей работы можно не самому исправлять допущенные ошибки, а обращаться к остальным с вопросом все ли согласны, и выслушать разные предположения. Так ученикам будет интересно слушать все ответы, чтобы в нужный момент самим исправить допущенную одноклассником ошибку. Такой подход позволяет не только сохранять интерес аудитории на весь период выполнения работы, но и мотивирует к правильному выполнению упражнений, а также развивает навык не только монологической, но и диалогической речи (это в случае если учитель использует только английский язык при общении с учениками).

Второе упражнение называется «придумай сам» и подразумевает творческий подход со стороны учеников. Его суть заключается в том, что учитель даёт задание придумать и записать по два предложения каждого типа (утвердительное, отрицательное, общий вопрос и специальный вопрос). Здесь как и в первом упражнении нужно учитывать некоторые факторы. Во-первых, нужно сразу ограничить время работы, так как процесс придумывания предложений творческий и может занять у учеников сколько угодно времени, а в условиях ограниченного времени уроках это недопустимо. Во-вторых, учитывая наши обязательные компоненты обучения грамматики, все выполняемые задания должны быть проверены учителем, а по причине того же ограниченного времени, возможности каждому ученику зачитать все свои предложения не будет. Поэтому в процессе выполнения учениками этого задания учитель должен ходить между рядами проверяя правильность выполнения задания, а при необходимости индивидуально поправлять или дополнительно объяснять и исправлять допущенные ошибки. По истечению, оговоренного времени можно дать всем желающим прочитать по одному своему предложению. Такое упражнение помимо развития грамматического навыка, также развивает навык письменной речи и вносит творческий элемент.

Третье предложенное нами упражнение направлено на проверку правильности понимания учениками пройденного материала и на сопоставление его со схожим по смыслу. Так, если ученики изучили время Past Continuous, можно предложить им текст на заполнение его пропущенными глаголами в двух временах – Past Continuous и Present Continuous. Такое упражнение отвечает не только за тренировку нового материала, но и служит повторением старого, а также помогает наглядно увидеть и закрепить отличия в способах формирования и использования различных времён английского языка. Это в свою очередь способствует формированию целостного представления о структуре языка.

Здесь стоит отметить, что предложенные нами упражнения могут использоваться при отработке любого из безэквивалентных времён английского языка, только используемые предложения и тексты должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям аудитории.

В Приложении 2 нами были предложены примеры упражнений на закрепление навыка использования в речи артиклей. Первое упражнение называется «найди и исправь». Ученикам предлагается небольшой текст, в котором допущены ошибки в использовании артиклей (естественно, правильное использование также встречается). Далее, ученикам даётся ограниченное время на самостоятельную работу, им нужно прочитать текст и исправить найденные ошибки. Потом начинается общая работа, ученики по очереди читают кусочки текста, при необходимости переводят. Так все ошибки, допущенные при самостоятельной работе, будут исправлены при групповой. Данное упражнение направлено не только на закрепление указанного выше навыка, но и учит самостоятельной работе с текстом. Заключительной частью этого упражнения – может быть подсчёт ошибок, то есть каждый ученик подсчитывает, сколько допустил ошибок при самостоятельной работе. Этот результат не стоит учитывать и озвучивает, он призван только стимулировать учеников к как можно более правильному выполнению самостоятельных заданий.

Следующим упражнением по этой теме является вариант домашнего задания, а именно небольшое сочинение. Нами была предложена тема “My school. My class”, так как изучение артиклей предусмотрено в пятом классе, и именно тема школы так или иначе встречается в различных УМК в этом классе. Так в учебнике Биболетовой этой теме посвящён первый юнит, в рамках которого мы и предлагаем изучение артиклей. Задавая подобное домашнее задание, учитель должен заранее объяснить ученикам структуру его написания и предложить план написания с готовыми фразами или клише, которые могут быть употреблены в сочинении. Цель данного задания - не только закрепление навыка использования артиклей, но и облегчение запоминания новой лексики, включённой в соответствующий юнит, а также вывод в речь изученных ранее грамматических конструкций (например, there is/there are).

В Приложении 3 мы предлагаем примеры упражнений, которые предполагают проверку степени усвоения учениками темы «Герундий». Первое упражнение называется «придумай как можно больше». Как и при изучении времён, упражнение, связанное с «придумыванием», не только позволяет проверить степень усвоения материала, но также стимулировать вывод речи данного грамматического явления и внести творческий компонент в процесс урока. Смысл упражнения заключается в том, что учитель даёт ученикам строго ограниченное время, за которое они должны придумать как можно больше словосочетаний с использованием формы герундий. Далее ученики по очереди называют по одному словосочетанию, победителем становится тот, кто назовёт последнее. Данное упражнение провоцирует активное вовлечение всех учеников в процесс обучения, вносит соревновательный момент, стимулирует мыслительный процесс и, как следствие, мотивирует к дальнейшему изучению языка.

Следующее упражнение называется «попробуй отличить». Ученикам даётся список конструкций, где наряду с герундием встречаются также действительные причастия и отглагольные существительные. Задача учеников разобраться, где есть что. Далее должна последовать проверка, например,

учитель называет номер конструкции, а ученики хором отвечают название явления. Здесь, после проведения проверки, также можно провести подсчёт неправильных ответов, чтобы каждый ученик обозначил для себя самого сколько ошибок он допустил, самостоятельно работая над упражнением.

В заключение этой части, важно сказать, что все предложенные упражнения являются примерами и могут быть использованы в исходном варианте, а могут быть расширены, изменены или доработаны в соответствии с возникающими потребностями. Стоит учитывать и тот факт, что данные упражнения призваны лишь дополнить, но не заменить упражнения, предложенные учебным комплексом по данным темам. Ещё одним важным моментом является то, что все упражнения разработаны на коммуникативной основе, то есть подразумевают использование выражений, конструкций и лексики максимально приближенных к используемым в реальной жизни, а значит носят характер реальных речевых ситуаций. Необходимо добавить, что все упражнения, предложенные в УМК Биболевой также реализуют такой подход, что рассматривается нами как безусловное преимущество данного комплекса.

2.4. Выводы по главе 2

В заключение практической главы важно ещё раз, сказать о том, что в ходе исследования нами были выделены следующие принципы обучения безэквивалентному грамматическому материалу:

- минимизация лингвистической терминологии;
- активное вовлечение учеников в процесс обучения;
- фиксирование всех форм изучаемого явления.

Также мы сделали вывод о том, что преподавание грамматики будет наиболее успешным если, при условии соблюдения всех перечисленных выше принципов, в процесс обучения будут включены следующие элементы: знакомство учеников с новым материалом, тренировка, контроль и вывод в речь изученного явления.

Говоря о тренировочных упражнениях, как об одном из важнейших элементов обучения, стоит сказать о том, что наибольшую эффективность их использования обуславливает коммуникативная основа их построения. Это не только делает процесс обучения более интересным и захватывающим для учеников, но также способствует формированию речевого навыка и подготавливает к общению на иностранном языке за пределами школы.

Заключение

В данном исследовании была рассмотрена проблема преподавания грамматического материала английского языка, не имеющего аналога в русском (мы называем такой материал безэквивалентным), при обучении в средней общеобразовательной школе. Учитывая возрастные и психологические

особенности аудитории, мы пришли к выводу, что именно этот учебный материал вызывает значительные трудности в восприятии из-за невозможности сопоставить его с аналогичным в родном языке.

Целью данного исследования было установить наиболее оптимальные способы преподавания безэквивалентного грамматического материала, позволяющие добиться наиболее успешного усвоения учениками такого материала. Для достижения указанной цели в ходе исследования нами были **решены следующие задачи:**

1. На базе существующих исследований были рассмотрены и систематизированы различные подходы и методы преподавания грамматики английского языка, в том числе проведён исторический обзор и анализ применяющихся ранее методов преподавания. В результате был сделан вывод о том, что изучение грамматики должно быть осознанным и систематизированным (согласно концепциям коммуникативно-когнитивного подхода), что при высоком усвоении учениками грамматического материала ведёт к наиболее успешному формированию грамматического навыка как одного из важнейших компонентов речевых умений.

2. Также были рассмотрены и проанализированы безэквивалентные грамматические явления английского языка, а именно времена групп Perfect и Continuous, артикли и герундий, с точки зрения предмета обучения. Далее, с учётом возрастных и психологических особенностей учеников они были представлены в виде учебного материала для средней общеобразовательной школы. Как результат, были выявлены наиболее сложные для восприятия данных явлений моменты, что позволило сформулировать максимально простые их объяснения, что в свою очередь призвано служить обеспечению полного их понимания.

3. В ходе выявления путей наиболее эффективного объяснения и закрепления грамматического материала, обсуждаемого в данной работе, были разработаны принципы обучения грамматике английского языка, которые позволяют добиться указанного результата. К таким принципам мы отнесли:

минимизацию лингвистических терминов, фиксацию (визуализация и схематичная запись) всех форм изучаемого явления, а также активное вовлечение учеников в процесс обучения. Все эти принципы обоснованы и подробно описаны в практической части данного исследования.

4. Также были предложены и обоснованы элементы обучения безэквивалентным грамматическим явлениям, необходимые для успешного усвоения учениками пройденного материала, а значит навыка свободного их использования в речи. Такими элементами являются: знакомство учеников с новым для них явлением (с использованием уже обозначенных принципов), тренировка (или отработка изученного материала) с обязательным контролем со стороны учителя и, наконец, вывод в речь уже изученных конструкций. Наличие всех трёх компонентов обучения, на наш взгляд, ведёт к успешному овладению грамматическим правилом.

5. Для достижения цели исследования нами была также разработана серия упражнений для тренировки и закрепления изученных безэквивалентных грамматических явлений. Все эти упражнения построены на коммуникативной основе, то есть на основе реальных речевых ситуаций. Этот подход также призван повысить степень усвоения учениками учебного материала, а так как он предусматривается не всеми учебно-методическими комплексами, разработанные нами упражнения призваны дополнить предложенные учебниками задания на отработку пройденного грамматического материала.

Таким образом **цель исследования была достигнута** путём решения поставленных задач в полном объёме. А именно, нами были установлены оптимальные способы преподавания грамматического материала английского языка, не имеющего аналога в родном. В ходе проведённого исследования также была **доказана гипотеза** о необходимости строить тренировочные упражнения на основе реальных речевых ситуаций и было установлено, что сознательное и системное преподавание грамматических правил является наиболее оптимальным, а значит эффективным в процессе формирования грамматического навыка у учеников средней общеобразовательной школы.

Результаты данного исследования могут быть успешно применены в **практической деятельности**, так как направлены в первую очередь на повышение качества получаемых в школе знаний, а это соответствует рекомендациям ФГОС и возрастающим потребностям и ожиданиям современного общества. В связи с этим мы видим следующие возможности практического применения наработок и выводов, полученных в ходе исследования: при составлении учебно-методических пособий для учителей общеобразовательных школ, в качестве рекомендации для оптимизации процесса школьного обучения английскому языку, а также в качестве лекционного материала в сфере высшего педагогического образования в рамках курса «методика обучения иностранным языкам в школе».

В заключение необходимо сказать, что в рамках проделанной работы нами была намечена **перспектива дальнейшего исследования** темы преподавания безэквивалентного грамматического материала. А именно – преподавание времён групп Perfect и Continuous. В практической части данной работы нами был сделан вывод о том, что этот учебный материал представляет наибольшие трудности в изучении, связанные не только с отсутствием его эквивалента в русском языке, но и по причине различий в самом восприятии понятия «время» и его линейности в нашей и англоязычной культуре. В рамках темы данного исследования «Проблема преподавания безэквивалентных грамматических явлений английского языка в средней школе» нами были далеко не все времена обозначенных групп. Это связано с тем, что мы рассматривали преподавание грамматики английского языка исключительно в средней школе, и четыре из девяти таких времён, которые входят в учебный материал старшей школы (к ним относятся времена: Future Continuous, Future Perfect, Past Perfect Continuous, Future Perfect Continuous), остались изученными не до конца и представляют интерес для дальнейшего исследования.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
4. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – М. : Титул, 2001. – 128 с.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
6. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2004. – 192 с.
7. Григоренко, С. Е., Сагалаева, И. В. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014, выпуск №8. 261 – 265 с.
8. Гуревич, В. В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков / В. В. Гуревич. – 2-ое изд. – М. : Флинта, Наука, 2004. – 168 с.
9. Гусевская, Н. Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку // Учёные записки государственного забайкальского университета – Чита : Забайкальский государственный университет, 2013, выпуск №6. – с. 167-172.
10. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.
11. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

12. Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М. : Высш. Школа, 1981. – 285 с.
13. Кашина, Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / Е. Г. Кашина. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
14. Концепция 12-ти летней школы по иностранным языкам / В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, М. З. Биболетова и др. // Иностранные языки в школе – М. : 2000. – № 6
15. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
16. Пассов, Е. И. Коммуникативные упражнения как одно из средств создания грамматических навыков: Автореф. дис. канд. пед. наук. / Е. И. Пассов. – Л., 1966. – 23 с.
17. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
18. Преподавание иностранных языков в средней школе / Под ред. А. А. Миролубова. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 126 с.
19. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Московский Государственный Университет, 1998. – 260 с.
20. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 241 с.
21. Сурикова-Камю, Л. Г. Обучение грамматике английского языка позиций системного подхода / Л. Г. Сурикова-Камю // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. № 2-4. – С. 60-62.
22. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. с англ. под ред. и с предисловием В.А. Звегинцева. – М. : Моск. ун-та, 1972. – 259 с.

23. Цетлин, В. С. Как обучать грамматически правильной речи / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – М. : Просвещение, 1998. – № 1. – С. 18-21.
24. Шатилов, С. Ф. Практикум по методике преподавания иностранных языков / ред.: К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
25. Широкова, Л. А. Обучение грамматике на начальном этапе средней школы на коммуникативно-когнитивной основе: на материале английского языка: автореф. дисс. канд. пед. наук / Л. А. Широкова. – СПб. : 2002. – 31 с.
26. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба / под ред. И. В. Рахманова. – Изд. 2-е. – М. : Высш. шк., 1974. – 109 с.
27. Щерба, Л. В. Как надо изучать иностранные языки / Л. В. Щерба. – М. : 1929. – 54 с.
28. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: Теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
29. Alptekin, P., Nolasco, R. WOW. Window on the World. Grammar and Practice / Peggy Alptekin, Rob Nolasco. – New York : Oxford University Press, 1995. – 61 p.
30. Bachman, Lyle F. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle F. Bachman. – New York : Oxford University Press. 1998. – 225 p.
31. Elisabeth M. E. S., Rao D. B. Methods of Teaching English / M. E. S. Elisabeth, D. B. Rao. – Delhi : Discovery Publishing House, 2007. – 355 p.
32. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching / Diane Larsen-Freeman. – New York : Oxford University Press, 2000. – 191 p.
33. Larsen-Freeman, D. An attitude of inquiry / Diane Larsen-Freeman // Journal of Imagination in Language Learning. – 2000. №5. – P. 18-21

34. Langacker, R. W. Foundations of Cognitive Grammar / Ronald W. Langacker. – Stanford, Calif. : Stanford University Press, 1991. Vol. 2: Descriptive application. – 628 p.
35. Penny, U. A Course in Language Teaching: Practice of Theory / Ur Penny. – London : Cambridge University Press, 1996. – 389 p.
36. Protherough R., Atkinson J., Fawcett J. The Effective Teaching of English / R. Protherough, J. Atkinson, J. Fawcett. – London : Longman, 1994. – 236 p.
37. Purpura, J. E., Bachman, Lyle F. Assessing Grammar / James E. Purpura, Lyle F. Bachman, J. Charles Alderson. – London : Cambridge University Press, 2004. – 318 p.
38. Thornbury, S. How to Teach Vocabulary / Scott Thornbury. – Harlow : Longman, 2002. – 97 p.

Источники

39. Биболетова, М. З. Английский язык: Английский с удовольствием. Учебник для 5-6 кл. общеобраз. учрежд. Текст. / М. З. Биболетова, Н. В. Добрынина, Н. Н. Трубанева. – Обнинск : Титул, 2008. – 224 с.
40. Биболетова, М. З. Английский язык: Английский с удовольствием. Учебник для 7 кл. общеобраз. учрежд. Текст. / М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис, О. И. Кларк и др. – Обнинск : Титул, 2008. – 240 с.
41. Биболетова, М. З. Английский язык: Английский с удовольствием. Учебник для 8 кл. общеобраз. учрежд. Текст. / Биболетова М. З., Трубанева Н. Н. – Обнинск : Титул, 2008. – 145 с.
42. Биболетова, М. З. Английский язык: Английский с удовольствием. Учебник для 9 кл. общеобраз. учрежд. Текст. / Биболетова М. З., Бабушис Е. Е. и др. – Обнинск : Титул, 2010. – 240 с.
43. Биболетова, М. З. Английский язык: Кн. для учителя к учебнику для 5-6 ют. общеобр. учрежд. Текст. / М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис и др. – Обнинск : Титул, 2008. – 126 с.

44. Биболетова, М. З. Английский язык: Кн. для учителя к учебнику для 7 кл. общеобр. учрежд. Текст. / М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис и др. – Обнинск : Титул, 2008. – 26 с.
45. Биболетова, М. З. Английский язык: Кн. для учителя к учебнику для 8 кл. общеобр. учрежд. Текст. / М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис и др. – Обнинск : Титул, 2010. – 64 с.
46. Биболетова, М. З. Английский язык: Кн. для учителя к учебнику для 9 кл. общеобр. учрежд. Текст. / М. З. Биболетова. – Обнинск : Титул, 2010. – 120 с.

Упражнения на формирование грамматического навыка употребления в речи времён групп Perfect и Continuous.

Упражнение 1 «Я вам, вы – мне». (Пример упражнения на отработку времени Present Perfect)

Учитель:

1. Я никогда не был в Лондоне.
2. Я живу в России с 2002 года.
3. Ты когда-нибудь был в Москве?
4. Он сделал уроки сегодня утром.

5. Я учу английский с детства.
6. Я катаюсь на велосипеде впервые в жизни.
7. Ваня не читал Уильяма Шекспира в оригинале.
8. Я недавно потерял кошелёк.
9. Ты не видел мой кошелёк?

Ученики:

1. I have never been to London.
2. I have lived in Russia since 2002.
3. Have you ever been to Moscow?
4. He has done his homework today morning.

5. I've learn English since childhood.
6. It's the first time I've ridden a bicycle.
7. Ivan haven't read Shakespeare in English.
8. I have lost my wallet recently.
9. Have you seen my purse?

Пример упражнения на отработку времени Past Continuous.

Учитель:

1. Когда ты позвонил, я принимал душ.
2. Ты спал, когда я звонил?
3. Утром лифт не работал.

4. Что ты делал в 8 утра?
5. В полночь я читал книгу.
6. Что вы делали на каникулах?

7. Она смотрела телевизор днем.

8. Я писал письмо другу в Бразилию, пока моя мама готовила ужин.
9. Я смотрел в окно. Шёл дождь.

Ученики:

1. When you called I was taking shower.
2. Were you sleeping when I called?
3. In the morning our elevator wasn't working.

4. What were you doing at 8 a.m.?
5. At midnight I was reading a book.
6. What were you doing during your holydays?

7. She was watching TV in the afternoon.

8. I was writing a letter to my friend in Brazil while my mom was cooking dinner.
9. I was looking at the window. It was raining.

Пример упражнения на отработку времени Past Perfect.

1. Я печатал этот текст два часа, а потом нашёл его в Интернете.
2. Я ждал его самолет уже два часа, когда объявили об его задержке.
3. Когда я пришёл на работу они уже закончили совещание.
4. Он написал только два рапорта к четырём часам.
5. Марина уже уехала к 15 июня.
6. Когда я прибыл в аэропорт самолёт уже улетел.
7. Когда Джон пришёл, она была там уже час.

1. I had been typing this text for 2 hours and then found it on the Internet.
2. I had been waiting for his airplane for 2 hours when it was announced about delay.
3. When I came to work they had already finished the meeting.
4. He had written only two reports by four o'clock.
5. Marina had left by the 15th of June.
6. When I arrived to the airport the plane had already gone.
7. When John came, she had been there for an hour.

Упражнение 2. Придумать и записать по два предложения каждого типа (утвердительное, отрицательное, общий вопрос и специальный вопрос).
Think up and write down two affirmative, two negative, two general questions and two special questions using Past Perfect Tense. You have five minutes. Start working please.

Упражнение 3. Заполнить текст пропущенными глаголами.
Read and complete the text with the correct verbs in Past Simple or Present Perfect Tenses.

My family and I (move) from London to Cardiff last summer, so we (live) in Cardiff for seven months now. I miss my friends in London. My best friend is called Megan. We (meet) at primary school, so I (know) her for nine years. Unfortunately, I (not see) her since last summer.

I go to Greystone Secondary School in Cardiff. I (be) at the school since last September. At first I (not like) it because I (not have) any friends here. But the students in my class are really nice and I'm happy here now.

Примеры упражнений на закрепление навыка использования в речи артиклей.

Упражнение 1. Найди и исправь ошибки в употреблении артиклей.

Read the text and correct mistakes in using articles.

Every school has the library. Pupils come to the library to take books on different subjects.

School library where Oleg studies is good. It is a large clean room. There are the four big windows in it. The walls are light blue. There are lot of shelves full of books. You can find books on literature, physics, history, chemistry, geography, biology and other subjects. There are the books in English, too.

On a walls you can see pictures of some great writers and poets. On the table near a window you can always see beautiful spring and autumn flowers.

Oleg likes to go to a library. He can always find there something new, something he needs.

Упражнение 2. Домашнее задание: написать сочинение на тему “My school. My class” (80-100 слов).

Your home task is to write a composition, not big: try to use 80-100 words. The theme is “My school. My class”. Use the plan below to write your composition.

I. Where do you study? Do you like to go to school? Why?

II. What is your favorite subject? Why? Do you like your English classes?

III. Is you class big? How many pupils are there? Who is your friends? Do you like your class? Why?

Примеры упражнений, которые предполагают проверку степени усвоения учениками темы «Герундий».

Упражнение 1. За ограниченное количество времени нужно придумать как можно больше фраз с использованием формы герундий. Победит тот, кто придумает больше всех.

Try to think up as much phrases using gerund as you can. You have 4 minutes, start working.

Упражнение 2. Ученики должны прочитать предложение и определить чем является выделенное слово: причастием 1, отглагольным существительным или герундием.

Read the sentences below and tell what is the “ing-form” there: participle, verbal noun or gerund?

1. The **dancing** girls are our students. (P1)
2. I hate **watching** TV news in the morning. (G)
3. We were shocked by her terrible **crying**. (Verbal noun)
4. My shoes need **repairing**. (G)
5. He likes **inviting** his friends to his house. (G)
6. The man **carrying** a large parcel got out of the bus. (P1)
7. Romeo, **believing** that Juliet was dead, decided to kill himself. (P1)
8. I insist on your **going** there now. (G)
9. I am worried about some **rattling** in the engine. (Verbal noun)
10. I like his method of **teaching**. (G)
11. **Arriving** at the station he called a porter. (P1)
12. He fired **wounding** one of the bandits. (P1)
13. I know of his **coming** to Moscow. (G)

