

**Ministerium für Fach- und Hochschulbildung der Republik
Usbekistan**

Karakalpakischer staatliche Berdach-Universität

Fakultät für Philologie

Der Lehrstuhl für deutsche Philologie

QUALIFIKATIONSARBEIT

der Studentin der Fakultät für Philologie

BERDANOWA SCHAIDAHAN

***Thema: „Die Verbindung zwischen Grammatik und Lexik beim Erlernen
der deutschen Sprache“***

Wissenschaftlicher Betreuer:

Doz. Kunnasarow E.

Rezensent:

***Die Arbeit war in der Sitzung des Lehrstuhls mit Protokoll № 8 besprochen und
ist zur Verteidigung zugelassen***

Lehrstuhlleiter:

K. Amanbaew

NUKUS-2013

**Министерство высшего и среднего специального образования
Республики Узбекистан**

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха

Филологический факультет

Кафедра немецкой филологии

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

студентки 4-курса факультета филологии

БЕРДАНОВОЙ ШАЙДАХАН

***На тему: «Связь между лексикой и грамматикой при обучении
немецкого языка»***

Научный руководитель:

к.ф.н., доц. Кунназаров Е.

Рецензент:

***Работа была обсуждена на заседании кафедры, протоколом №8
допущена к защите***

Заведующий кафедрой:

К.Аманбаев

НУКУС-2013

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Взаимосвязь обучения лексике и грамматике на начальном этапе изучения иностранного языка	8
1.1 Возрастные и психо-физиологические особенности учащихся на начальном этапе обучения.....	8
1.2 Цели и задачи обучения иностранному языку в средней школе и роль грамматики и лексики в их реализации	13
1.3 Взаимодействие языка и речи, роль грамматики и лексики в их реализации	20
1.4 Принципы отбора активного лексического и грамматического минимума	25
1.5 Формирование лексических и грамматических навыков.....	31
1.6 Выводы.....	42
Глава 2 Организация исследовательской работы, направленной на изучение взаимосвязи обучения лексике и грамматике на начальном этапе	45
Заключение	55
Список литературы	56

Введение

В современной методике изучения иностранного языка большое внимание уделяется обучению лексике и грамматике на начальном этапе. Повышенный интерес именно к данным аспектам обусловлен устным характером опережения в обучении иностранного языка, а также способностью и готовностью учащихся на начальном этапе к усвоению большого количества лексических единиц.

Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности знание только значения слова недостаточно. Здесь не меньшую роль играет владение связями слова и образования на их основе словосочетания.

Обучение лексике взаимосвязано с обучением грамматике. На начальном этапе изучения иностранного языка необходимо научить детей не только правильно произносить слова и понимать их значение, но также грамматически правильно выстраивать эти слова в предложении для передачи своей мысли или мысли другого лица.

В государственном образовательном стандарте по иностранным языкам предусматривается в качестве цели обучения овладение иноязычным общением как минимум на уровне элементарной коммуникативной компетенции в говорении, аудировании, письме и продвинутой коммуникативной компетенции в чтении. В учебном процессе формирование и развитие иноязычных навыков и умений осуществляется во взаимосвязи во всех видах речевой деятельности. Вместе с тем, говорение и чтение занимают одно из ведущих мест на уроках иностранного языка, и обучение этим видам речевой деятельности осуществляется на протяжении всего школьного курса обучения иностранному языку, по завершению которого школьники должны овладеть продуктивными навыками и умениями, способностью варьировать и комбинировать изученный языковой лексический и грамматический материал в речи при решении конкретных коммуникативных задач в

стандартных ситуациях общения. Уровень сформированности коммуникативной компетенции в говорении напрямую зависит от качества овладения его лексической и грамматической сторонами, а точнее, разнообразными действиями с языковым материалом, приводящим к формированию умений и навыков устной речи, начиная с простейших умений и навыков до выработки прочных автоматизмов и сложных творческих умений. Лексические и грамматические единицы языка являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого осуществляется говорение, поэтому языковой материал составляет один из основных компонентов содержания обучения иностранному языку.

Противоречие между утвердившейся тенденцией взаимообусловленного обучения иностранного языка в его различных аспектах и практикой преподавания предмета иностранного языка в школе, когда происходит смещение акцента на один из аспектов языка, что препятствует становлению коммуникативной компетенции, необходимо устранить.

В настоящий момент данной проблемой занимаются многие ученые-методисты (И.Л. Бим, И.А. Зимняя и др.), но интердепендентное обучение до сих пор является одним из наиболее важных вопросов в современной методике обучения иностранному языку.

Интердепендентное обучение – взаимосвязанное обучение. Обучать следует не отдельным языковым аспектам, а комплексному рассмотрению отдельных аспектов языка. Это способствует лучшему усвоению самой лексики и грамматических явлений, что положительно сказывается на становлении языковой компетенции у изучающего иностранный язык.

Актуальность данного исследования заключается в изучении взаимосвязи при обучении лексическому и грамматическому аспектам иностранного языка на начальном этапе в связи с коммуникативным характером обучения.

Объектом данной работы является реализация коммуникативного подхода к обучению учащихся лексике и грамматике немецкого языка в общеобразовательной школе на начальном этапе.

Предмет исследования – выявление принципов взаимосвязи обучения лексической и грамматической сторонами устной речи при обучении немецкому языку.

Теоретико-методологической базой исследования послужили положения, разработанные в педагогике, в психологии обучения иностранному языку (Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Колшанский Г.В.) и в методике обучения иностранным языкам.

Цель данного исследования заключается в изучении особенностей влияния взаимообусловленного обучения лексике и грамматике на формирование навыков устной речи. В соответствии с целью исследования в работе выдвигается следующая гипотеза – обучение лексике и грамматике в их тесном взаимодействии положительно влияет на формирование навыков устной речи.

Исходя из цели и гипотезы исследования, в работе ставятся и решаются следующие задачи:

- изучить современные методические подходы к формированию речевых, грамматических и лексических навыков;
- выявить аспекты обучения и возможности обучения лексике и грамматике в их тесной взаимосвязи.

Для проверки гипотезы и решения задач исследования избраны следующие методы:

- разработка теоретических подходов к исследованию проблемы, основанных на изучении методической, педагогической и психологической литературы;
- констатирующий эксперимент, включающий целенаправленное наблюдение, анкетирование учащихся, анализ творческих самостоятельных работ;

- экспериментальное обучение в соответствии с исходными установками исследования;

- сравнительный анализ результатов диагностического и преобразующего этапов экспериментальной работы.

Базой исследования послужили школы №4 и №11 г. Боровичи. В экспериментальной работе участвовали учащиеся 2-ых и 5-ых классов.

Исследования проводились в несколько этапов:

Первый этап посвящен разработке исходных теоретических положений, формированию целей и задач исследования, определению его объекта, предмета, гипотезы, изучению научно-методической литературы.

Второй этап нацелен на экспериментальную работу во 2-ых и 5-ых классах.

Третий этап посвящен анализу проведенной работы и оформлению ВКР.

Практическая значимость работы определяется возможностью с ее последующего использования в курсе методики обучения иностранному языку, для организации самостоятельной работы студентов при написании курсовых квалификационных работ, для молодых педагогов иностранного языка.

Глава 1. Взаимосвязь обучения лексике и грамматике на начальном этапе изучения иностранного языка

1.1 Возрастные и психо-физиологические особенности учащихся на начальном этапе обучения

Возраст 7-10 лет является для детей возрастом относительно спокойного и равномерного развития, во время которого происходит функциональное совершенствование мозга – развитие аналитико-синтетической функции его коры.

Учебная деятельность становится ведущей, именно она определяет развитие всех психических функций младшего школьника: памяти, внимания, мышления, восприятия и воображения; проявляется интерес к игре. А.Н. Леонтьев считал, что решения поставленных целей обучения достигается скорее, если многообразие деятельности пересекаются между собой. Включение процесса обучения ИЯ в контекст игровой, познавательной и учебной деятельности позволяет обеспечить доминирование внутренних, реально действующих игровых и учебно-познавательных мотивов, которые в единстве с широкими социальными мотивами будут влиять на формирование положительного отношения младших школьников к предмету и на достижение целей начального языкового образования. Как показывают наблюдения, младшие школьники проявляют большой интерес к людям с другой культурой, эти детские впечатления сохраняются на долгое время и также способствуют развитию внутренней мотивации изучения ИЯ. [1, с.35]

За первый год обучения младшие школьники приобретают некий опыт в управлении своим поведением, однако оно еще не всегда устойчиво и в значительной степени произвольно. Внимание учеников привлекает все новое и неожиданное, но нужно приучать их быть внимательными по отношению к тому, что не является занимательным, иначе у детей

вырабатывается привычка быть внимательными только к внешне привлекательному. У детей не развиваются волевые качества личности. В дальнейшем учащиеся не смогут проявлять настойчивость, ставить перед собой цели и достигать их. При обучении младших школьников аудированию, говорению, чтению и письму важно ставить их в условия, требующие волевых усилий для сосредоточивания.

Управление вниманием школьников состоит:

- в использовании материала, интересного в содержательном плане;
- в обеспечении каждому ученику понимания/осознания смысла (мотивов и целей) предлагаемых заданий и упражнений;
- в обеспечении знания способа выполнения упражнений;
- в создании обстановки, располагающей к сосредоточенному труду и непринужденному общению.

Память младших школьников достаточно развита, однако легко и быстро дети запоминают то, что вызывает их эмоциональных отклик и отвечает их интересам. Учитывая эту возрастную особенность, рекомендуется организовать ознакомление детей с речевыми средствами общения и тренировку учащихся в употреблении лексического и грамматического материала в таких ситуациях, которые связаны с их интересами и создают мотивы для общения и взаимодействия учащихся между собой.

Нужно развивать у учащихся способность к сознательному управлению памятью, то есть специально обращать их внимание на то, что надо запомнить.

Один из приемов осмысленного запоминания – смысловая группировка материала, например: группировка слов по правилам чтения, по тематической принадлежности, в грамматических структурах по значению, употреблению и формообразованию.

Умственные возможности детей 7-11 лет довольно широки. У них развита способность к рассуждению, они могут делать выводы и

умозаключения, анализировать предметы и явления, не прибегая к практическим действиям, что свидетельствует о развитии словесно-логического мышления. Ученики способны дать аргументированные доказательства. Эту способность учащихся следует использовать при обучении ИЯ и развивать с помощью упражнений на доказательство суждений учителя и учащихся, на моделирование проблемных ситуаций, абстрактных схем для наполнения их конкретным содержанием. [11, с.46]

Развитие памяти, внимания, мышления у младших школьников тесно связано с развитием их иноязычных способностей. Иноязычные способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка школьниками. С точки зрения А.А. Леонтьева за этим понятием стоит:

1) комплекс особенностей типа высшей нервной деятельности и другие индивидуальные особенности, определяющие психологические процессы (общий тип нервной системы, темперамент, характер);

2) индивидуальные развития в протекании процессов памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения и т.п.;

3) различие в личностных особенностях, связанных с процессом общения (толерантность, раскованность и др.) [30, с.58]

Малоспособный к изучению иностранного языка ученик – это ученик, у которого слабо развиты память, мышление и внимание. Задача учителя состоит в определении характера необходимой в конкретном случае помощи, а также способов, которыми ее можно наилучшим образом обеспечить, то есть снабдить рациональными приемами учебной деятельности. Задача учителя состоит в том, чтобы использовать принцип индивидуального подхода. Игнорирование этого принципа приводит к тому, что более способные и развитые учащиеся задерживаются в своем развитии, у них снижается познавательная активность, темп работы, а слабо подготовленные учащиеся не в соответствии достичь уровня «средних», а тем более «сильных» школьников.

Е.И. Негневицкая и А.М. Шахнарович отмечают, что есть более или менее способные к овладению языком данных методических условиях. Поэтому мы можем попытаться свести число менее способных к минимуму, изменив эти условия. Детям с более развитой памятью потребуется большее число упражнений для увеличения объема слуховой памяти, с одной стороны, и создание дополнительных зрительных опор для компенсации недостатка в развитии слуховой памяти – с другой.

Понятия «сильный», «средний» и «слабый» являются относительными, позволяющими сравнивать школьников, и эти понятия, как всякая мерка, зависят от эталона. «Сильным» можно считать ученика, владеющего рациональными приемами учебной деятельности и обладающего значительным объемом вербальной памяти (в первую очередь, слуховой), с хорошо развитыми памятью и аналитико-синтетическими операциями мышления (в первую очередь, способностью к вероятному прогнозированию) и высоким уровнем развития внимания (его устойчивости и концентрации), то есть способностью сосредоточиться на предмете деятельности.

«Средним» учеником может оказаться школьник, не обладающий значительными (или обладающий средним) показателем объема вербальной памяти, а также способностью к вероятному прогнозированию, не имеющий сильной внутренней мотивации и сильной воли, что позволяет ему добиваться определенных результатов в учении, но не обеспечивает легкость и быстроту процесса формирования навыков и умений иноязычной речевой деятельности. Чаще встречаются случаи, когда ученики недостаточно владеют приемами учебной деятельности и одновременно имеют неплохие иноязычные способности.

«Слабым» считается ученик, у которого плохо развиты навыки учебной деятельности, слуховая память, аналитико-синтетические операции мышления и внимание характеризуется низким уровнем устойчивости и концентрации.

Слабое развитие этих компонентов иноязычных способностей или только части из них может привести к тому, что ученику будет трудно овладевать ИЯ. [28, с.60]

Следующим фактором, влияющим на специфику процесса овладения детьми ИЯ, является их опыт овладения родным языком. Школьники этого возраста уже относительно свободно владеют родным языком: могут в довольно широких пределах понимать услышанное, связно излагать свои мысли, пересказывать прочитанный текст, у них в основном сформированы навыки слитнослогового чтения (80-90 слов в минуту) и т.д. имеющийся речевой и коммуникативный опыт детей в родном языке, безусловно, будет служить учителю опорой при формировании у них способности к общению на иностранном языке.

При организации обучения ИЯ и контроля усвоения изученного материала, важно создавать у учеников ситуацию успеха и поддерживать мотивацию к изучению ИЯ.

Учителю важно всегда найти возможность создать такую ситуацию, предложить такое задание, чтобы и ученик с низким уровнем активности имел возможность отличиться; важно похвалой отметить даже самое незначительное продвижение вперед, например: «Ты очень хорошо рассказываешь, я радуюсь твоим успехам».

Учитывая эту возрастную особенность, рекомендуется использовать в работе с детьми данного возраста систему содержательных оценок, разработанную Ш.А. Амонашвили (1984). Она включает в себя четыре комплекта:

доброжелательное отношение к ученику как к личности;

положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи (даже если эти усилия не дали положительного результата);

конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником и допущенных им ошибок;

конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат. [31, с.135]

Оценка должна включать в себя все эти компоненты, даже если результат работы ученика отрицательный. Она может являться дополнительным стимулом и средством самоконтроля учащихся:

а) пятерку получит тот, кто сумеет рассказать все о своем друге: что он любит, умеет и как выглядит;

б) если ты хочешь получить пятерку, расскажи еще, что ты ешь на завтрак, на обед и на ужин и т.д.

При ориентировании на критерии учителя у детей формируются свои субъективные критерии самооценки и самоконтроля: «Вот как нужно рассказывать (читать, писать), чтобы получить отличную оценку».

Учет психологических особенностей детей 7-11 лет и их дальнейшее развитие являются важным фактором успешности начального процесса обучения ИЯ в школе. Не менее важным является также понимание современной сущности методических подходов к организации и содержанию учебного процесса по ИЯ в начальной школе.

1.2 Цели и задачи обучения иностранному языку в средней школе и роль грамматики и лексики в их реализации

Перед современной школой стоят задачи, связанные с созданием условий для интеллектуального и духовного развития детей для подготовки интеллигентного человека, способного мыслить общечеловеческими категориями и полноценно исследовать опыт предшествующих поколений, для воспитания в каждом школьнике потребностей в самообучении, самовоспитании и саморазвитии; для формирования у учеников широкого и гуманного взгляда на мир.

Система урочной и внеурочной работы в школе по всем учебным дисциплинам должна быть направлена на решение указанных задач.

Существенная роль в этом отводится иностранному языку, который как учебный предмет обладает большими возможностями культурного и личностного становления школьников.

Обучение иностранным языкам в общеобразовательной школе преследует практическую, воспитательную и общеобразовательную, развивающие цели. Практическая цель обучения иностранному языку предполагает практическое овладение языком и использование его как средства общения между людьми в устной письменной формах.

Образовательная цель заключается в использовании информации, полученной в процессе обучения иностранному языку в целях накопления знаний об окружающем мире и расширения кругозора учащихся.

Воспитательная цель осуществляется в ходе учебного процесса обучения иностранному языку и заключается в развитии умственных способностей учащихся, в формировании их личности и морально-эстетических качеств.

Развивающая цель предусматривает развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей, ценностных ориентаций, чувств и эмоций школьников, готовности к коммуникации и, в целом, в гуманитарном и гуманистическом развитии личности ученика.

Таким образом, основной целью обучения иностранным языкам в школе является развитие способности школьника к обучению на иностранном языке. Реализация этой цели связана с формированием у учащегося следующих коммуникативных умений:

а) понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

б) осуществлять своё речевое и неречевое поведение, принимая во внимание правила общения и национально-культурные особенности страны изучаемого языка;

в) пользоваться рациональными приёмами овладения иностранным языком, самостоятельно совершенствоваться в нём.

Отсюда вытекают следующие требования программы:

1. В области обучения устной речи учащиеся овладевают умениями:

- понимать на слух иноязычную речь, построенную на программном материале (с допущением некоторого количества незнакомой лексики), и адекватно реагировать на неё;

- участвовать в общении с одним или несколькими собеседниками с целью обмена информацией, побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с предъявленной ситуацией общения, с содержанием увиденного, услышанного или прочитанного в пределах программных требований;

- логично и последовательно высказываться в связи с ситуацией общения, а также в связи с увиденным, услышанным, прочитанным, используя при этом элементы описания, повествования и рассуждения, аргументировано выражая свое отношение к предмету высказывания;

- публично выступать с подготовленным устным сообщением (докладом) по заданной или самостоятельной подготовленной теме.

2. В области обучения чтению ставятся задачи научить школьников:

- читать вслух и про себя;

- читать, понимать и осмысливать содержание текстов с разным уровнем проникновения в содержащуюся в них информацию:

- а) с извлечением полной информации (изучающее чтение);

- б) с извлечением основной информации (ознакомительное чтение);

- в) с извлечением частичной информации (просмотровое чтение); [39, с. 137-157]

Для того, чтобы учащиеся овладели вышеназванными умениями, вначале должны быть сформированы лексические и грамматические навыки.

Поэтому, прежде всего, необходимо выяснить, как определяют цели и задачи обучения лексике и грамматике разные ученые-методисты и авторы действующих УМК.

В данной работе мы рассматриваем и анализируем идеи и мнения ведущих отечественных методистов Г.В. Роговой, И.В. Верещагиной, А.А. Миролюбова.

Основной практической целью обучения лексическому материалу в процессе изучения иностранного языка в средней школе является формирование у учащихся лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Лексический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование. Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина считают, что психофизиологической основой лексических речевых экспрессивных навыков являются лексические автоматизированные динамические связи как единство семантических слухоречемоторных слов и словосочетаний.

Лексическая правильность иностранной речи выражается, прежде всего, в правильном словоупотреблении, то есть в сочетании слов изучаемого иностранного языка по его нормам, часто отличающимся от правил сочетания их эквивалентов в родном языке. Это несовпадение обусловлено расхождением в лексических системах двух языков как проявление расхождения между понятием и значением слова. [41, с. 17]

Как известно, понятие есть психологическая категория мышления, и оно имеет всеобщий «неязыковой», «всеязыковый» характер. Значение – категория лингвистическая, и поэтому ее содержание имеет национальное выражение.

В аналитических и полуаналитических языках, к которым относится немецкий язык, необходимо сформировать, кроме того, речевые синтаксические навыки структурного оформления различных типов предложений или навыки словорасположения в простых и сложных

предложениях. Поэтому вся работа над активным грамматическим материалом, начинающегося с его введения и объяснения, должна быть направлена на достижение именно этой цели. Ясно, что на уроках немецкого языка не происходит ознакомления учащихся с новыми понятиями: большинство из них уже известно им и закреплено в их памяти лексическими средствами родного языка. Однако, было бы неправильно делать вывод, будто изучение иноязычной лексики лишено образовательной ценности. Усваивая лексику иностранного языка, учащийся знакомится с новыми с новыми способами выражения уже знакомых понятий, получает возможность сравнивать их в двух языках. В иностранном языке учащиеся обретают «термин для сравнения», недоступный тем, кто знает только один – свой родной язык.

Образовательная задача обучения лексике не может быть успешно решена без элементов сознательного подхода и межъязыковых сопоставлений. Воспитательный аспект обучения лексике проявляется лишь в процессе развития умений в устной речи и чтении, поскольку подлинно воспитывающий характер может иметь только законченная мысль, оформленная коммуникативными единицами высокого порядка.

Но содержание каждого высказывания определяется не одним лишь замыслом говорящего, а также имеющимся у него запасом языковых средств: слов, способных нести большую семантическую нагрузку, имеющих нужную тематическую направленность, играющих ключевую роль в сообщении и способствующих тем самым глубокому воспитательному воздействию на учащихся.

Основная цель обучения грамматике по мнению Роговой состоит в создании речевых грамматических навыков, которые обеспечивают грамматически правильное оформление устной речи и чтения.

Таким образом, для правильного выделения грамматических и лексических единиц целесообразно исходить из понимания языка как сложной структуры, состоящей из нескольких уровней – фонетического,

грамматического, лексического и т.п. Каждому уровню соответствует своя языковая единица (или единицы), специфика которой определяет особенности данного уровня, а ее взаимоотношения с другими единицами – связь и взаимодействие различных уровней языка.

Подробнее остановимся на целях и задачах обучения грамматике и лексике, выдвинутых А.Д. Климентенко и А.А. Миролубовым. Цель изучения лексики, по мнению данных авторов, - развитие практических речевых умений и навыков учащихся.

Основная трудность при этом – овладение учащимися реальным словарным запасом, который должен в результате усвоения превратиться в наличный словарный запас каждого учащегося.

Наличный словарный запас – это запас слов, которыми учащиеся практически владеют в данный момент прохождения курса. Непрерывно расширяясь, наличный словарный запас все более приближается к реальному словарному запасу, достигая его объема к концу курса обучения при условии выполнения учащимися требований программы. [22, с. 101]

Таким образом, в цели обучения лексике в средней школе входит формирование активного, пассивного и потенциального словарей, а также требование развития догадки о лексическом значении незнакомых слов. Помимо этого, в процессе изучения лексики должны решаться определенные общеобразовательные и воспитательные задачи, при ведущей роли практических целей.

Вопрос об общеобразовательном значении изучения иноязычной лексики является предметом многих дискуссий.

При обучении грамматике А.Д. Климентенко и А.А. Миролубов считают, что грамматическая система языка, грамматические явления и способы их функционирования являются для ученика новыми. Поэтому все это должно быть усвоено, введено в сознание в функциональном плане, а уже затем переведено в план интуитивной реализации.

Разнонаправленность путей обучения (родной язык: от практики к ее осознанию и совершенствованию посредством внесения коррекций; иностранный язык: от сознания новых языковых явлений к их интуитивной реализации в речевой практике) требует четкого определения места грамматики в обучении иностранному языку. [41, с. 83]

Развитие автоматизированного умения выражать свои мысли в устной речи связано с овладением определенным набором речевых стереотипов, грамматический субстрат которых «спрятан» в речевых образцах.

Грамматика выступает здесь в «связном виде». Такая подача грамматике при обучении устной речи имеет свое преимущество: грамматические явления выступают в «действии», в комплексе их речевой реализации. Вместе с тем, не следует думать, что такой подход полностью снимает необходимость осознания грамматического субстрата образца.

Таким образом, по мнению многих ученых, обучение говорению и чтению должно опираться на грамматические описания и правила. Важно только, чтобы они формулировались как функциональные, как правила «речевого поведения». Отправными при их формировании должны выступать в обобщенном виде «мысли, ищущие в языке новое выражение» (Л.В. Щерба). Так, например, учащимся сообщают, что при необходимости указать, что в определенных условиях (данном месте, в данное время) находится или отсутствует какой-либо предмет, следует пользоваться образцом типа: «Das ist ein Bleistift. Er liegt auf dem Tisch», выделяя ударением существительное, обозначающее этот предмет. Перед этим существительным употребляется неопределенный артикль ein.

Проанализировав выше указанные аспекты, можно сделать вывод, что основной целью при обучении грамматике в устной речи является обучение в функциональном плане, а при чтении в рецептивном плане.

1.3 Взаимодействие языка и речи, роль грамматики и лексики в их реализации

Иностранный язык как учебный предмет занимает важное место в школьном образовании. Для методики преподавания иностранного языка важно разграничение, проводимое в науке, на язык и речь.

Язык – система языковых средств, необходимых для общения, с правилами их использования.

Речь – это реализация языковой системы в конкретных актах общения. Понятие речь включает в себя как сам процесс, так и продукт этого процесса – речевые произведения. [31, с. 39]

Язык и речь, хотя и составляют две стороны одного явления, представляют единое целое и характеризуется свойствами, не контрастирующими, а взаимодополняющими, и оперируют единицами, специфическими для каждой из сторон. Различают единицы языка и речи. К единицам языка относят: фонемы, морфемы, слова, фразеологические сочетания, микропредложения и макротексты. К единицам речи относятся ситуативно обусловленные высказывания разной протяженности. Единицы речи соотнесены с конкретной ситуацией общения.

В методике обучения возникает вопрос – чему учить: языку или речи? Начинать ли с обучения языку как системе или с речи, т.е. с овладения учащимися пониманием и воспроизведением высказываний, обуславливаемых ситуациями общения.

Изучение языка как лингвистического явления может обеспечить знание системы языка, но оно не ведет к пользованию этой системой в целях общения. Подтверждением служит поурочная практика обучения иностранным языкам, когда внимание уделялось обучению системе языка: его фонетике, грамматике, лексике в отдельности. Учащиеся, хотя и знали правила и выполняли лексические, грамматические упражнения, не могли пользоваться словами и грамматическими правилами при решении

простейшей речевой задачи, т.к. владение языком возможно тогда, когда усвоение речевого материала ведет к формированию у учащихся системы языка, когда учащийся может строить высказывания в акте общения в соответствии с правилами, присущими данному языку как в отношении грамматического оформления, так и употребления слов.

В обучении иностранному языку в школе представляется рациональным строить обучение от речи к языку в процессе организованного целенаправленного общения. В связи с коммуникативным характером обучения иностранному языку, взаимосвязь при изучении лексического и грамматического языкового материала является одной из самых важных проблем.

Несмотря на видимую четкость противоположения грамматики и лексики, их области так тесно переплетаются друг с другом, что термины «грамматическое» и «лексическое» могут в известных случаях даже походить один на другой. Для построения правильной методики преподавания языков необходимо осознать эти разные противоположения и сделать из них соответственные методические выводы.

В основе лексики как некой системы лежит понятие отдельного слова, которое играет, в конце концов, не менее важную роль и в грамматике, а потому требует некоторых разъяснений, ибо наряду с предложением является одним из самых спорных понятий в языковедении. Само собой разумеется, что понятие отдельного слова связано, прежде всего, с понятием отдельного предмета, которое появляется в результате анализа действительности под влиянием нашего активного к ней отношения.

Грамматика представляет собой репертуар средств, посредством которых, во-первых, по определенным правилам выражаются отношения между самостоятельными предметами мысли и посредством которых, во-вторых, по не менее определенным правилам образуются новые слова. Подобными специально-грамматическими средствами являются, во-первых, фонетические изменения слов, т.е. звуковые чередования, во-вторых, их

удлинение посредством префиксов, суффиксов, окончаний и т.п., т.е. формы слов, в-третьих, порядок слов, в-четвертых, ритмика и интонация в самом широком значении этих слов. В той же роли употребляются и отдельные слова.

Посмотрим теперь на противоположение лексики и грамматики с другой стороны. Противопоставляя грамматические элементы языка, выражающие отношения между самостоятельными предметами мысли или образующие новые слова и их оттенки, тем лексическим элементам, которые выражают самостоятельные предметы мысли, мы получаем понятия, не совпадающие с понятиями лексических элементов языка (отдельные слова) и грамматических (звуковое чередование, морфологические части слов, ритмика с интонацией и порядок слов) элементов языка. Назовем их строевыми и знаменательными элементами языка.

В грамматике любого языка всегда есть главы, посвященные предлогам и союзам; может показаться, что в традиционной грамматике это противоположение вполне успешно. Однако приходится все же констатировать, что понятие строевых элементов трактуется обычно слишком ограниченно. Прежде всего, порядку слов не отводится надлежащего места; его помещают обычно в синтаксис (что с конструктивной точки зрения является оправданным), где он не ставится ясным образом в ряд с морфологическими категориями, хотя он выражает те же идеи, что и эти последние, но в более общей форме. В немецкой грамматике точно не сообщается о том, что нормальное место винительного падежа прямого дополнения будет рядом со знаменательной частью глагола: *Ich kaufe dieses Buch meinem Sohn. Ich habe meinem Sohn dieses Buch gekauft.*

Между тем, это важно не только для построения правильных фраз, но и для понимания сложных и запутанных предложений.

Не исчерпываются случаи употребления отдельных слов в роли строевых элементов. В роли предлогов, очень часто выступают слова и группы слов, которые обыкновенно не фигурируют ни в грамматиках, ни в

словарях в качестве предлогов. Таковы, например, в русском: посредством чего-либо, в отличие от чего-либо, по поводу чего-либо.

Не только предлоги, союзы и связки являются строевыми элементами: роль строевых элементов может, в сущности, играть любая часть речи. Особенно склонен к этому глагол, и недаром в немецком языке личные его формы часто теряют во фразе словесное ударение. В само деле, не говоря уже о так называемых знаменательных связках, такие глаголы, как я могу, я привык, я умею и т.п., и такие выражения, как я должен, я готов, я рад и т.д., в сочетании с зависящим от них инфинитивом могут вполне рассматриваться как сложные формы соответствующих глаголов (употребляемые в данном случае в инфинитиве). В немецкой грамматике некоторые глаголы этого типа оформлены в виде особой группы так называемых модальных глаголов. В сущности, все переходные глаголы могут до известной степени трактоваться как строевые слова; во фразе – мальчик читает книгу, глагол читает выражает отношение между мальчиком и книгой. И только непереходные глаголы являются подлинно знаменательными словами.

Строевые элементы лексики полностью не выявлены еще ни для одного языка.

Принимая во внимание единичность лексических элементов, т.е. слов, и применимость правил грамматики о словообразовании и словоизменении ко многим словам, можно противопоставлять лексическое грамматическому как единичное – типовому. В этом смысле Щерба Л.В. предлагает говорить о явлениях словарных и типовых. В русском языке спряжение глагола дать в форме настоящего и будущего времени оказывается явлением единичным, не находящим себе аналогов в русском глаголе, а потому его можно было бы назвать словарным фактом. Спряжение же глагола варить в том же времени оказывается типовым, поскольку по этому типу спрягается бесконечное число глаголов русского языка. Поэтому этот факт можно было так и назвать типовым. Это различие тоже имеет и теоретическое, и методическое значение. [48, с.79]

Сущность грамматики состоит только в общих правилах, все же исключения относятся к лексике, кроме тех случаев, когда сами исключения формируются в виде некоего правила, ограничивающего действие другого, более общего.

Коренные формы сильных глаголов должны изучать по мнению Л.В. Щербы в словарном порядке – в грамматике о них нужно упомянуть в том смысле, что глаголы, имеющие такие чередования гласных корня спрягаются особым образом в имперфекте и имеют специальную форму второго причастия. [48, с. 80]

В лексике мы с давних пор различаем словари, исходящие из звуковой формы слов, и словари, исходящие из значений слов, - так называемые «идеологические» словари. Первые обслуживают пассивное изучение языка, а вторые – активное. В соответствии с этим можно и должно отличать и грамматику пассивную и активную.

Пассивная грамматика изучает функции, значения строевых элементов данного языка, исходя из их формы, т.е. из внешней их стороны. Активная грамматика учит употреблению этих форм.

В активной грамматике необходимо исходить из потребностей, ищущих себе выражения мыслей, приказаний, желаний и т.п. Прежде всего, надо выяснить общий характер предложения, в которое должно отлиться высказываемое, в частности, будет ли это сообщение, вопрос, восклицание, пожелание, просьба и т.п. Для каждого из этих случаев в грамматике должны быть указаны схемы соответственных предложений.

Важный отдел грамматики – правила построения синтагм и групп синтагм. В центре их стоит то или иное слово, и правила построения синтагм сводятся к правилам распространения существительных, прилагательных, наречий и глаголов другими словами.

1.4 Принципы отбора активного лексического и грамматического минимума

Принципы – это исходные, основополагающие положения, в которых отражаются и обобщаются самые существенные стороны познавательной и практической деятельности.

Под принципами обучения понимаются исходные положения, которые определяют цели, содержание, технологию обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Принципы обучения можно рассматривать в двух планах: теоретическом (т.е. исследовательском), помогающим проникать в суть каждого из них, и в практическом – для использования их в качестве правил, требований к проведению обучения немецкому языку. В основе обучения любому предмету лежат дидактические принципы, впервые сформулированные Я.А. Коменским: научность, доступность и посильность, наглядность в обучении, индивидуальный подход к учащимся в условиях коллективной работы с классом и др. [4, с. 57]

Каждый учебный предмет по-своему реализует дидактические принципы, исходя из своей специфики, что позволяет различным авторам выделять дидактические, общедидактические, специфические и др. принципы обучения иностранному языку (С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова, А.А. Миролубов и др.)

При обучении иностранному языку в средней школе почти не встречается никаких новых для учащихся понятий, не известных им из родного языка, поэтому соблюдается принцип доступности, относится в основном к развитию умений и навыков, в том числе лексических и грамматических. При развитии умений и навыков устной и письменной речи, доступность зависит от количества языкового материала и степени сложности предлагаемого учащимися задания, а также времени, отведенного на его выполнение.

В последнее время в современной методике высказывалось мнение о том, что в тех текстах, где содержится новая лексика, не должно быть новых грамматических явлений, и наоборот. Методисты считают, что для беспереводного понимания текста на одно незнакомое слово приходится пятьдесят незнакомых.

Невозможно изучить весь словарный запас языка, который охватывает сотни тысяч основных многозначных лексических единиц. В этом и нет необходимости, т.к. в практике общения люди обходятся ограниченным словарем, употребляемым в различных коммуникативных сферах. Лексические единицы различаются по своей употребительности, их можно разделить на единицы, которые используются в любых сферах коммуникации, и также, которые специфичны для одной или нескольких коммуникативных сфер. [47, с.73]

Таким образом, сущность отбора лексики, производимого в учебных целях, состоит в том, чтобы из множества слов, устойчивых словосочетаний и речевых клише, входящих в лексический состав данного языка, выделить ту часть, которая по своему составу и объему соответствует целям и условиям данного курса обучения. Отобранный минимум лексики должен с достаточной надежностью обеспечивать развитие речевых умений и навыков, требуемых программой, быть посильным для данного контингента учащихся в рамках наличной сетки часов, способствовать решению общеобразовательных и воспитательных задач.

В методике разработана система принципов комплексного отбора лексики, которая учитывает все основные стороны и связи лексических единиц: семантическую ценность, стилистическую окрашенность, сочетаемость, многозначность, словообразовательную ценность, строевую способность, частоту встречаемости и распределенность. Определены и четко разграничены положительные и отрицательные принципы отбора. Предусматривается дифференцированный подход к отбору активной и пассивной лексики и учитываются специальные критерии для отбора

фразеологии. В ходе использования комплексного подхода выяснилось, что имеется не мало лексических единиц, при отборе которых критерии выступают друг с другом в противоречия.

Так строевые слова обычно не обладают достаточной семантической ценностью; некоторые из них низкочастотны и т.п.

На практике требование учета всех критериев отбора в равной степени невыполнимо, т.к. при строгом его соблюдении минимум оказался бы весьма обедненным и за его пределами останутся строевые слова, лишенные семантической и словообразовательной мере строевой способностью. Принципы были разделены на две группы: основные (принципы семантической ценности, стилистической неограниченности и сочетаемости) и дополнительные (все остальные принципы). Дальнейшее уточнение перечисленных принципов отбора осуществлялось в следующих направлениях: исследование содержательной стороны слова, его смысловой структуры показывает, что она формируется в результате взаимодействия ряда факторов, влияющих на употребительность. Фактор предметно-понятийной отнесенности ЛС говорит о том, что употребительность связана с семантической ценностью. Каждое слово занимает определенное место в языковой системе, влияющее на его способность к образованию других единиц (сложных и производных слов, устойчивых и фразеологических сочетаний, речевых клише, предложений и текста).

Отсюда следует необходимость измерения словообразовательной и строевой способности, частотности, распространенности и стабильности, т.е. текстообразовательной способности. Функциональный фактор смысловой структуры указывает на необходимость измерения словообразовательной и строевой способностей, в частности, распространенности и стабильности, т.е. текстообразовательной способности, а также указывает на необходимость измерения способности ЛЕ вступать в сочетания с другими единицами, т.е. ее сочетаемости. Учет модального фактора найдет отражение в дифференциации стилистически неограниченных ЛЕ от таких, которые

принадлежат к одному какому-нибудь стилю речи или обладают эмоционально-экспрессивной окрашенностью. Учет фактора многозначности позволяет измерить употребительность с точки зрения ЛЕ к образованию новых значений. Поэтому система принципов, основанная на учете ведущих факторов смысловой структуры ЛЕ, должна включать: стилистическую неограниченность, семантическую ценность, сочетаемость, строевую, словообразовательную и текстообразовательную способность, многозначность.

Принцип семантической ценности призван конкретизировать характер и степень предметно-понятийной отнесенности, присущей данной ЛЕ. Система понятий должна фиксироваться в виде идеологического словаря. Измерение семантической ценности можно построить на способности соответствующих словам понятий к вхождению в зафиксированные схемой понятийные группы. Помимо количества вхождений для семантической ценности важно, является ли понятие основным, инвентарным для данной группы (прямое вхождение), или оно только косвенно входит в него в качестве описательного понятия (косвенное вхождение). Так слово „das Land“ войдет в качестве инвентарного понятия в понятийные группы: страна, суша, земля, почва, деревня; в качестве косвенного – в группы: сельское хозяйство и местность.

Имеются также слова, которые не соотносимы по выражаемому ими понятию не с одним разделом схемы идеологического словаря, и хотя нельзя сказать, что они вообще лишены семантической ценности, но с точки зрения того курса обучения, на который ориентирована схема, эта ценность весьма невелика.

Говоря о принципе строевой способности, следует отметить, что слова с преобладающими системными и функциональными компонентами смысловой структуры играют более важную роль в качестве строевых элементов высказывания с более выраженным предметно-понятийным характером, обозначающим «самостоятельные предметы мысли» (Л.В.

Щерба). Строевая способность ЛЕ – это ее способность играть конструктивную роль в предложении, т.е. выходить за рамки «автосемантии» и «воздействовать на другие лексические единицы в процессе их структурного оформления в высказывание».

При определении частности нет смысла учитывать частотный индекс каждого слова в отдельности, а более удобно квалифицировать слова по зонам частотности.

Принцип стилистической неограниченности предохраняет минимум от проникновения слов, относящихся к разным «регистрам» языка. Благодаря этому, вне минимума остаются единицы, ограниченные книжно-письменным стилем речи, разговорным стилем, научно-техническим и профессиональным лексиконом и т.п.

Первая трудность, с которой сталкивались исследователи при установлении единицы лексического отбора, заключалась в определении единицы словаря, т.е. будет ли это графическое слово, фонетическое слово, слово-понятие или слово-значение. Вторая трудность – учет многозначности. Решая вопрос об употребительности того или иного слова или словосочетания, следует различать входящие в него лексико-семантические варианты, часть которых может быть весьма употребительной, от таких, которые находясь на периферии семантической структуры, имеют узконаправленный, стилистически ограниченный, а часто терминологический характер. Третья трудность состоит в согласовании единицы с принципами и процедурами отбора. Применение комплексного полистатического метода на первый план выдвигает смысловую сторону слова. Оценке употребительности в этом случае подвергается слово в целом как комплексное ЛЕ. После принятия решения о включении данной комплексной единицы в минимум должна быть приведена ее дифференциация на лексико-семантические и лексико-фразеологические варианты. Четвертая трудность – необходимость объективного и по возможности формального разграничения ЛСВ и ЛФВ, границы между

которыми во многих случаях интуитивно ощущаются смутно или не ощущаются вовсе.

Таким образом, в качестве единиц отбора, соответствующих критериям ориентированности на цели, методы и принципы отбора, выступают слова, их лексико-семантические и лексико-фразеологические варианты, а также речевые клише в тех или иных своих значениях.

Специальные принципы отбора активного грамматического минимума учитывают особые трудности в репродуктивных грамматических навыков, они направлены на ограничение материала и установление связи с лексикой.

Большую роль при отборе активного минимума играет принцип образцовости. Под образцовостью формы понимается ее способность служить эталоном для образований по аналогии, что выявляется при помощи анализа-минимума. Принцип образцовости является эффективным дополнением к принципу частотности, т.к. помогает выявить степень обобщенности словаря данной грамматической формы, способствует отбору морфологических разновидностей грамматических явлений.

Следующий принцип, используемый при отборе активного грамматического минимума, получил название принципа исключения встречных ассоциаций. Помимо количества слов, обобщаемых той или иной формой, следует учитывать наличие дифференцирующего признака в данной группе слов. Этот принцип следует применять к морфологическим разновидностям грамматических явлений. Он способствует установлению еще более тесной связи между грамматической формой и конкретной группой слов в пределах активного грамматического минимума и помогает отбору правил.

Таким образом, сущность принципа исключения встречных ассоциаций заключается в следующем: в активный грамматический минимум входят только такие формы, которые распространяются на слова, характеризующиеся дифференцирующим признаком. Применение этого принципа приведет к тому, что за пределами активного грамматического

минимума останутся формы, которые распространяются на слова лишенные дифференцирующего признака.

При отборе активного грамматического минимума следует пользоваться принципом исключения синонимов. Этот принцип предусматривает включение в активный грамматический минимум лишь одной формы из ряда грамматических синонимов. Целесообразность включения одного из грамматических синонимов определяется на основе распространенности в речи, этот принцип по существу примыкает к принципу частности. В результате применения названных принципов представляется возможным отобрать необходимый и достаточный круг лексических единиц и грамматических явлений для школьного лексического и грамматического минимума.

1.5 Формирование лексических и грамматических навыков

При изучении иностранного языка необходимо запустить механизм стереотипии на базе отобранного грамматического минимума, т. е. создать интуитивную грамматику, которая способствовала бы организации речи на иностранном языке.

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

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

требуются специальные усилия для вызова мотивации изучения иностранного языка.

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

Роль этого принципа при овладении грамматикой особенно велика. Это определяется обобщающими свойствами грамматики, закономерности которой распространяются на целые ряды слов, благодаря чему она вводит в речевой опыт учащихся сразу множество однородных единиц, что сокращает путь к овладению языком.

Количество грамматических закономерностей в каждом языке свое, но во всех языках оно обозримо, и ими, следовательно, нетрудно овладеть, т. к. память человека лучше хранит обобщаемые явления, чем отдельные.

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

Любое вводимое слово должно, во-первых, быть коммуникативно значимым для ребенка; во-вторых, вступать в семантические и грамматические связи с другими словами. Как утверждает Е. И. Негневицкая,

«сразу после введения слова необходим переход к действию с ним», при этом «речевое действие означает построение высказывания». Построение высказывания лежит уже в области грамматики. Следовательно, освоение лексического материала в отрыве от грамматики невозможно.[27, с.75]

Огромную роль при введении лексических единиц играют ассоциативные связи, поэтому при предъявлении новой лексики «...нужно давать не изолированные по значению слова, разбросанные в тексте, не слова в стишке, песенке, а знакомить учащегося сразу с группой слов, обозначающих какой-то кусок действительности...», а также «...пара слов, связанных проверенной ассоциацией (враг – друг, стол – стул и т. п.), запоминается гораздо лучше, чем пара несвязанных слов, и, что очень важно, лучше, чем эти же слова, данные изолированно».[27, с.77]

И. Л. Шолпо предлагает некоторые правила, которыми следует руководствоваться при введении новой лексики:

- 1) Не следует одномоментно вводить больше 10 слов.
- 2) Среди вводимых слов должно находиться несколько пар, связанных устойчивой ассоциативной связью.

Введение лексики именно этой семантической группы должно быть мотивировано и вызвано коммуникативными потребностями детей. Если в семантическую группу входят слова одной и той же части речи, их изучение должно быть связано с повторением слов другой группы, относящихся к другой части речи, чтобы возможно было составление сочетаний предмет – предмет, предмет – признак, предмет – действие. Необходимо продумать порядок освоения слов внутри группы: одни слова становятся опорными, другие «зацепляются» за них ассоциативно.

Нельзя задавать детям «выучить слова». Новая лексика должна утвердиться в сознании ребенка постепенно, посредством продуманной поэтапной системы упражнений (Приложение 6).

Таким образом, подбирая тексты к уроку, необходимо учитывать любовь детей к звукоподражательным и звукоизобразительным словам и,

опираясь на это свойство возраста, прививать детям вкус к чужому языку, вводить их в его атмосферу.

Для успешного усвоения лексического материала необходимо:

- а) ознакомление детей не с изолированными словами, а с группами слов, связанными семантической или фонетической ассоциацией;
- б) формирование мотива для ознакомления со словами данной семантической группы;
- в) интериоризация лексики через систему игр, а не механическое запоминание слов по списку;
- г) включение новых слов в систему отношений, уже сложившуюся между известными детям словами и их группами;
- д) согласованное знакомство с лексическим материалом и теми грамматическими операциями, которые позволяют ввести его в речевую деятельность.

При отборе лексического материала необходимо учитывать: его коммуникативную значимость для детей, объективную сложность.

При обучении дошкольников нужно уделять большое внимание использованию наглядно-иллюстративного материала, однако, когда идет речь об организации ролевой игры, имитации действий при выполнении команд или иллюстрировании стихотворений и песен, лучше, чтобы предметы были воображаемыми.

В живом акте речи лексическое и грамматическое нерасторжимы: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла – основа всякой речевой деятельности, при обучении языку эти аспекты органично связаны. Важно отдать должное специфике каждого аспекта, выявить и использовать его особый вклад в целостную коммуникативно-ориентированную систему обучения. Роль лексики для овладения иностранным языком никак не менее значительна, чем грамматики. Именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, она поэтому проникает во все сферы

жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую. Эта идея точно выражена Н.И.Жинкиным: «Слова – это имена вещей, явлений, событий, имена всего того, что есть и может быть в действительности... Если имя непонятно для слушающего, оно пусто – такого предмета нет. Любая вещь, даже воображаемая, к какой бы области сенсорики она не относилась, может стать заметной, если имеет имя». [30, с.56]

Любой связный текст несет в себе тематическую лексику, значение которой является ключом к пониманию смысла.

Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности знание только значения слова недостаточно; здесь не меньшую роль выполняет владение связями слова и образование на их основе словосочетаний.

Для употребления слов в репродуктивных видах речевой деятельности необходимо:

- найти слово в памяти, а следовательно, оно должно быть сначала заложено в память;
- произнести его, что предполагает владение его фонетической формой;
- включить в сочетание, в предложение, в текст.

Для рецептивных видов речевой деятельности нужно:

- ассоциировать графический или соответственно звучащий образ слова с лексическим значением; при этом может помочь анализ слова по составу;
- определить грамматическую форму слова, связи с другими словами, что обусловит проникновение в смысл.

Необходимо обучать словарной стороне речевых видов деятельности таким образом, чтобы учащиеся постоянно ощущали напряженность коммуникативной задачи, т. е. то, что слова им нужны для выражения мыслей и их распознавания. Только ясная речевая перспектива обуславливает мотивированность и успешность овладения словарем.

Работа над расширением словарного запаса сопутствует всему процессу обучения. Почти на каждом втором уроке происходит знакомство с новой порцией слов и работа по ее усвоению. Обеспечить овладение словарем – первостепенный долг каждого учителя. И у учащихся следует пробудить интерес к тщательной работе над словом, к постоянному расширению словарного запаса. Можно разработать специальные тесты, которые позволили бы периодически определять объем индивидуального словаря (тезауруса), видеть свое продвижение в наполнении словаря. Разумеется, самым убедительным свидетельством владения словарем в глазах учителей и учащихся является способность принимать участие в общении в устной форме и при чтении.

Выбор приема семантизации в каждом отдельном случае определяется характером слова, этапом обучения и уровнем обученности учащихся. Предпочтение оказывается в основном одноязычным способам семантизации, а перевод расценивается лишь как выход из положения, когда одноязычные способы отказывают.

Хорошо зарекомендовал себя опыт введения больших массивов слов в диалогических текстах на иностранном языке с параллельным переводом на родной язык в интенсивных курсах. Авторы ряда методических пособий пришли к выводу, что если при ознакомлении допустить одномоментные перевод и толкование на родном языке, эти наиболее экономные и надежные способы семантизации, то можно будет быстрее перейти к тренировке и практике речи исключительно на иностранном языке.

Встреча учащихся с новым словом происходит на основе текста. Исходный текст, предназначенный для ознакомления со словарем, может рассказать учитель, и учащиеся воспринимают его на слух; он может содержаться в учебнике, и тогда учащиеся его читают. В первом случае уже при прослушивании текста можно начать работу над произношением новых слов. Для этого учителю следует специальным знаком привлечь учащихся к проговариванию тех частей текста, в которых есть новые слова. Такая

техника (она принимается и при знакомстве с грамматическим материалом) повышает активность восприятия. В результате упражнения в имитации начинаются уже на стадии знакомства с новым словом: «проба на язык» новых слов происходит в момент их предъявления.

Объем текста и его характер зависят от этапа обучения. В некоторых случаях, возможно, будет необходимо создать несколько микротекстов, чтобы охватить все новые слова.

Если учащиеся не смогут определить значение слова по тексту, то им предлагается перевод на родной язык. Наряду с семантизацией, осуществляемой с помощью учителя, следует все в большей мере побуждать учащихся к самостоятельному знакомству со словом. Учащихся следует обеспечить при этом рациональными приемами работы: сначала надо исчерпать все указанные возможности текста, использовать анализ слова по составу, и если значение не прояснится, то тогда обратиться к словарю.

Ознакомление со словами на основе текста завершается выделением их из текста. Любой текст, как бы ярко он ни представлял слово, знакомит только с его контекстным значением и одним способом связи. Для расширения диапазона сведений о слове, рассчитанных на построение «своих» текстов, нужно извлечь слово из текста и рассмотреть его как самостоятельную единицу. Рекомендуется тот же путь, что и при работе над грамматическим материалом: презентация материала в связном целом, затем выделение его для пристального рассмотрения и тренировки.

Тренировка учащихся в усвоении новых слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. Все лексические упражнения делятся в соответствии с этим на две категории, направленные на: 1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой; 2) формирование сочетаний слов смыслового характера. (Приложение 5).

В связи с чтением на старшем этапе несложных оригинальных текстов разных функциональных стилей – научно-популярного, общественно-политического и художественного – учащиеся должны овладеть пассивным словарем, т. е. у них должны развиться рецептивные лексические навыки – опознавать слово по некоторым опорам в его графике и на основе синтаксической формы и синхронно соотносить со значением.

Учащихся следует в большей мере побуждать к самостоятельному ознакомлению со словарем активного минимума, это актуально в связи с пассивным словарем. Чтение про себя – самостоятельный процесс, который совершается в условиях, когда читающий находится наедине с книгой. Ознакомление с незнакомыми словами не должно менять сути этого процесса. Отталкиваясь от формы слова в тексте, учащийся выделяет его и придает ему словарную форму. Если в слове нет опорных элементов, то учащийся отыскивает его значение в словаре. При этом он выбирает одно значение из нескольких, если слово многозначно, проверяя себя по тексту по принципу обратной связи.

Далее наступает тренировка под руководством учителя. Ее цель – обеспечить возникновение навыка, т. е. автоматического узнавания нового слова и его соотнесения со значением при дальнейшем чтении. Все упражнения тренировочного характера должны быть адекватны чтению как процессу и способствовать развитию какого-либо механизма чтения. Чтобы возникли словесные стереотипы и прочно запечатлелся слухозвукомоторный образ слова, облегчающий автоматическое узнавание его при чтении, эти упражнения выполняются вслух, что не меняет их рецептивного характера. Для формирования рецептивных лексических навыков используют такие виды упражнений:

- Громкое чтение и последующий перевод нового слова в различных синтагмах и предложениях. При выполнении этого упражнения происходит обогащение значения данного слова.

- Заполнение пробелов в тексте при чтении. Это упражнение направлено на развитие способности прогнозирования.

Выборка из текста слов и словосочетаний на основе семантической общности. Это упражнение также направлено на развитие способности прогнозирования, т. к. получается «тематическая сетка», подсказывающая тему и снижающая меру неопределенности. Например: *kunstlerisches Wirken, Bilder und Grafiken, Schaffen, Portrats, Prasident des Verbandes Bilder Kunstler*. Эти слова подсказывают содержание текста: речь идет о немецкой художнице Лей Грундиг.

- Заполнить пропуски словами, разными по значению, образ которых учащиеся путают. Например: *liegen – legen, senden – senken, sehen – sehnen*. Это упражнение тренирует внимание.

Все упражнения в узнавании новых слов создают предпосылки для решения смысловых задач при чтении. Они построены на отобранном для чтения пассивном словарном минимуме, тщательная отработка которого столь же обязательна, как и отработка активного словарного минимума.

Помимо этих четко ограниченных «замкнутых» словарных минимумов, важно развивать также потенциальный словарь учащихся. Потенциальный словарь носит «открытый» и индивидуальный характер. Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Объем потенциального словаря и развивающийся на основе этого объема лексический навык находится в прямой зависимости от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами.

Потенциальный словарь складывается: на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии, при помощи понимания интернациональной лексики. Эти моменты являются основанием для выводимости значения незнакомых слов. Под выводимостью понимается психолингвистическое свойство слова, «которое обеспечивает читающему возможность

правилосообразного раскрытия значения незнакомого производного (сложного) слова на основе значений его компонентов».[32, с.130]

Обязательным условием выводимости является знание способов словообразования в данном языке и значения аффиксов, а также знание способов оформления интернационализмов в данном языке.

Существуют различные виды упражнений в выводимости, влияющие на формирование потенциального словаря. Определить:

- значение производных слов, образованных от известных корней и с помощью известных аффиксов;
- значение интернациональных слов;
- значение незнакомых сложных слов по составу их компонентов;
- значение незнакомых слов, отталкиваясь от известного значения; проверить его по контексту;
- значение незнакомых слов, образованных по конверсии.

Особым источником потенциального словаря является языковая догадка, очень важная составляющая самостоятельной семантизации слов. Исследователи вывели три группы подсказок языковой догадки: внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые. [31, с.183]

Внутриязыковая подсказка вытекает из отнесения слова к определенной грамматической категории, выявления его функции в предложении. Большую роль выполняют и словообразовательные элементы.

Межъязыковая подсказка содержится в словах, образованных в результате заимствования из языка в язык, в интернационализмах, советизмах, а также в полных и частичных кальках, т. е. в словах и словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической и смысловой модели. Межъязыковая подсказка происходит от совпадения отдельных семантических долей слов.

Внеязыковая подсказка вытекает из знания факторов и явлений действительности, отраженных в тексте и придающих ему указательный характер.

Языковая догадка – ей родственна всякая интуиция – не появляется на пустом месте, она интегрирует жизненный и языковой опыт.

Языковая догадка является, таким образом, результатом всех обучающих и жизненных воздействий, и поэтому она проявляется по-разному у разных учащихся, т. е. она носит субъективный характер. Один учащийся может увидеть подсказку в данном слове, контексте, другой – нет. Однако специальные упражнения в языковой догадке могут придать ей более управляемый и, следовательно, объективный характер.

Обучение иностранному языку построено на строго ограниченном языковом материале, отсюда вытекает необходимость тщательной работы над ним, включающей проверку меры и качества его усвоения, т. е. контроля.

Контроль языковых знаний строится на произвольной основе, он должен носить «следающий» характер, т. е. сопровождать весь процесс усвоения знаний, не поглощая много времени. Это могут быть письменные «летучки» и устные контрольные упражнения, охватывающие за несколько минут всех учащихся класса (группы), а также различные формы тестов. При этом в основе контроля лежит не изолированный языковой материал, а элементы речи, частицы связного целого.

Контроль фонетических навыков может осуществляться при помощи фонетической зарядки, предпосылаемой устной речи; перед диалогом, в частности, имеет смысл проконтролировать произношение различных типов вопросительных предложений. При этом в задании к фонетической зарядке учитель концентрирует внимание на актуальной трудности: «Сейчас проверим, как вы произносите вопросительные предложения без вопросительного слова. Обратите внимание на восходящий тон во фразе».

Целесообразно предлагать учащимся также в качестве контрольного задания ассоциативные тесты, вызывающие из памяти слова и словосочетания определенной предметной области. Для этого предлагается «исходное» слово (слова), а учащиеся подбирают свои слова, например:

купить продукты ...

купить одежду ...

заплатить ...

Контроль языкового материала следует предпосылать также рецептивным видам речевой деятельности – чтению и аудированию. Ориентация учащихся на понимание, когда еще не ясна языковая форма, приводит часто к приблизительному пониманию. В то же время целенаправленный контроль, помогающий высветить нужную форму, ведет к точному и правильному пониманию, положительно влияет на прогнозирование.

Проводимый регулярно контроль и охватывающий все трудности в усвоении языкового материала, он образует мост к самоконтролю, предполагающему способность учащихся к критической оценке своих знаний и действий, проявляемой по их собственной инициативе.

1.6 Выводы

Рассмотрение теоретических аспектов по проблеме: «Взаимосвязь обучения лексике и грамматике на начальном этапе изучения иностранного языка» позволило сделать следующие выводы:

1. На начальной ступени обучения иностранному языку учащиеся обладают неустойчивым и произвольным вниманием, преобладает произвольная память, мышление образное, необходимо в уроки иностранного языка включать игровые моменты, использовать речевые образцы, наглядный и дидактический материалы.

2. Основной целью обучения иностранному языку в школе является развитие способности школьника к общению на иностранном языке.

3. Цель обучения лексике в школе заключается в формировании активного, пассивного и потенциального словарей, кроме того, в процессе обучения лексике должны решаться определенные образовательные и воспитательные задачи. Для правильного выделения лексических единиц

целесообразно исходить из понимания языка как сложной структуры, состоящей из нескольких уровней – фонетического, лексического, грамматического.

4. Основной целью при обучении грамматике в устной речи является обучение в функциональном плане, а при чтении – в рецептивном плане.

5. В обучении иностранному языку в школе представляется рациональным строить обучение от речи к языку в процессе организованного целенаправленного общения.

6. В основе обучения лексике и грамматике лежат общедидактические принципы, к которым относятся: научность, доступность и посильность, наглядность, индивидуальный подход к учащемуся в условиях коллективной работы с классом.

7. Сущность отбора активной лексики производимого в учебных целях, состоит в том, чтобы из множества слов, устойчивых словосочетаний и речевых клише выделить ту часть, которая по своему составу и объему соответствует целям и условиям данного курса обучения. В качестве единиц отбора, соответствующих критериям выделяемости и ориентированности на цели, методы и принципы отбора, выступают слова, их лексико-семантические и лексико-фразеологические варианты, а также речевые клише в том или ином из своих значений.

В результате принципов образцовости, исключения встречных ассоциаций, исключения синонимов, представляется возможным отобрать необходимый и достаточный круг лексических единиц и грамматических явлений для школьного лексического и грамматического минимума.

8. Система упражнений по формированию речевых грамматических навыков обеспечивает усвоение активного грамматического минимума, обслуживающего устную речь и чтения на начальном этапе обучения иностранному языку.

9. Роль лексики для овладения иностранным языком не менее значительна, чем грамматики. Поэтому на протяжении всего курса обучения

иностранному языку используются различные упражнения по формированию как лексических, так и грамматических навыков, благодаря которым решаются коммуникативные задачи.

Глава 2 Организация исследовательской работы, направленной на изучение взаимосвязи обучения лексике и грамматике на начальном этапе

Изученные нами теоретические положения легли в основу исследовательской деятельности, направленной на изучение взаимосвязи обучения лексике и грамматике на начальном этапе. Экспериментальное обучение проводилось на базе 5-6 классов и МСОШ № 11 г. Боровичи.

Работа над формированием речевых, лексических и грамматических навыков учащихся данных классов организовывалась нами в соответствии с интересами, индивидуальными и возрастными особенностями детей, а также в соответствии с сущностью и методическим содержанием дидактических и специфических принципов коммуникативного метода обучения говорению. Формирование и развитие речевых навыков учеников напрямую зависит от ранее приобретенных ими знаний, умений, навыков по немецкому языку. Исследование было организовано в три этапа:

Этап первичной диагностики.

Организационно-деятельностный.

Итоговая диагностика.

Учебник И. Л. Бим „Lehrbuch. Deutsch. Die ersten Schritte“ состоит из нескольких частей:

1. Вводная часть на русском языке.
2. Работа над темой. Тематический материал для обучения разным видам речевой деятельности.
3. Грамматический справочник на форзаце учебника.
4. Словарь в конце учебника.

В УМК входят также рабочие тетради и аудиовизуальные средства: кассеты со звукозаписями и наглядными пособиями. Но из-за недостаточной материальной базы школы в наличии были учебник и самостоятельно изготовленные учителем таблицы, схемы.

Этот учебно-методический комплект по немецкому языку предназначен для базового курса обучения. Базовый курс рассчитан в целом на 9 лет обучения и должен в итоге обеспечить развитие школьников коммуникативной компетенции в немецком языке, т.е. способности и готовности практически использовать приобретенные ими знания.

Первый этап – этап первичной диагностики предполагал выявление уровня сформированности речевых лексических и грамматических навыков. Для этого существуют различные способы диагностики: анкетирование, тестирование, срез знаний, наблюдение, беседы и т.д.

На первом этапе мы выявили ведущие мотивы изучения иностранного языка, уровень интереса к иностранному языку. Рассмотрим это на примере 5-го класса, для которого специально было разработано и проведено анкетирование по выявлению ведущих мотивов изучения иностранного языка (Приложение 2).

В результате анкетирования мы выявили, что ведущими мотивами изучения иностранного языка в данном классе являются необходимость языка для будущей профессии и жизни, желание детей общаться с зарубежными сверстниками, а также интерес узнавать новое на уроках.

Уровень интереса учащихся данного класса к иностранному языку очень высок. Учащиеся отвечают, что им нравится общаться с учителем и другими учащимися на иностранном языке, а также рассказывать стихотворение на иностранном языке и петь песни. Некоторые ученики дополнительно занимаются иностранным языком в кружке (Приложение 3).

Мотивация играет в изучении иностранного языка большую роль. Она определяет продуктивность учебной деятельности. Качество выполнения деятельности и ее результат зависят от побуждения и потребностей индивида, т.е. ее мотивации. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов для достижения целей.

Мы определили, что основным мотивом изучения иностранного языка у учащихся данных классов является необходимость знаний по этому

предмету для дальнейшего обучения в вузах. Учащиеся ощущают необходимость в языковом материале для расширения и углубления своих речевых возможностей.

В практической деятельности большое внимание мы уделяли психологическому аспекту, так как знание учащихся и установление хороших взаимоотношений является важными факторами, влияющими на успеваемость процесса обучения иностранному языку.

Учащиеся на начальной ступени обучения иностранному языку характеризуются переходом от младшего школьного возраста к подростковому. Мы строили процесс обучения с учетом возрастных особенностей учащихся. Нами были выявлены особенности познавательного развития детей данного возраста и проанализированы такие психические процессы, как память, внимание, воображение. Найти правильный подход к детям помогли знания по педагогике и психологии, а также методики психолого-педагогического изучения личности и коллектива.

Группа детей, изучающих немецкий язык, содержит наибольшее количество учащихся. Это способствует успешному обучению и установлению более тесного контакта с учащимися. В соответствии с проведенной психологической диагностикой мы определили основные пути повышения трех видов мотиваций.

Для стимулирования коммуникативной мотивации мы организовали общение таким образом, чтобы каждый учащийся нашел свою форму проявления в беседе, показал свои возможности, не боялся высказываться, вел себя активно на уроке. При коммуникации часто возникает потребность в новом слове. Слово, когда оно необходимо для реализации коммуникативных функций, т.е. когда в нем есть потребность, лучше усваивается учащимися. Следует отметить, что слово усваивается непосредственно в речевых образцах, а это в свою очередь оказывает позитивное влияние на его последующее использование в аналогичных ситуациях коммуникации. Для стимулирования лингвопознавательной

функции были проведены языковые: «Кто лучше запомнит и повторит название памятников архитектуры, исторических мест», «Какие имена немецких детей вы знаете?», «Назовите пять домашних животных». В результате лексика тренирует у детей активность, развивает произносительные навыки.

Для развития инструментальной мотивации нами была организована работа с пособиями (словарь, учебник, разнообразные иллюстрации и т.д.), что вырабатывало навык самостоятельной работы дома. На уроках поощрялись фантазии детей, правильные высказывания, рассказы по теме.

В целях повышения эффективности обучения лексике и грамматике рекомендуется учителю проводить целенаправленную работу на повышение мотивации в трех ее разновидностях: коммуникативной, лингвопознавательной, инструментальной. Комплексное стимулирование всех видов мотиваций способствует наиболее продуктивной работе по обучению лексике и грамматике.

Для того, чтобы определить уровень сформированности общеучебных умений и навыков, нами была проведена диагностика сформированности навыка чтения учащихся (Приложение 4).

Проанализировав результаты данной диагностики, мы сделали вывод, что в основном лексические и грамматические навыки учащихся 5-го класса сформированы, но недостаточно сформированы умения использовать их, отвечая на вопросы после прочтения текста. Нами была поставлена задача подобрать наиболее эффективные приемы и методы развития данного умения, а также приемы и методы дальнейшего развития некоторых других умений и навыков устной речи и чтения.

Второй этап – организационно-деятельностный – состоял в организации и проведении экспериментального обучения в 5-ом классе, при котором особое внимание мы уделили изучению особенностей влияния взаимообусловленного обучения лексике и грамматике на формирование навыков чтения и говорения на начальном этапе обучения немецкому языку.

В ходе педагогической практики мы старались повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка с помощью комплексных игровых упражнений. Основной задачей этой группы упражнений является управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых и формирование у них лексических и грамматических навыков, а также организация интенсивной самостоятельной работы на учебных занятиях с целью овладения правилами употребления конкретных языковых единиц. Упражнения этой группы проводятся в форме готовых инструкций обучаемым и отдельных инструкций преподавателю. Игровой аспект в разных упражнениях выражен неодинаково: от полного использования игровой деятельности обучаемых до сугубо дидактических игр. Были проведены лексические игры: «Пять слов», «Запомните предмет», «Что это за животное?» «Найти рифму». Целью этих игр было повторение и закрепление лексики по пройденным темам, развитие лексического навыка. Также проводились игры грамматического характера. Например, игра «Восстановите предложения» на отработку навыка грамматического конструирования предложений. Даются шесть предложений. В течение трех минут необходимо восстановить эти предложения, соблюдая правильный порядок слов. Игры проходили по командам, индивидуально по группам.

«Кто сделал открытие?». Целью этого упражнения является лексико-грамматическое оформление монологических высказываний. Здесь необходимо соотнести приведенные фамилии известных людей с изображениями на рисунках и рассказать о каждом из этих людей, употребляя предложения типа «Это тот, кто...».

Совершенствование речевого грамматического навыка целесообразно проводить посредством активизации в учебном разговоре грамматической структуры в составе диалогических и монологических видов пересказов или изложения содержания прослушанного текста; употребления разного типа грамматических структур в подготовленной речи.

Основной практической целью обучения лексическому материалу иностранного языка на начальном этапе является формирование у учащихся лексических навыков, как важнейшего компонента экспрессивных (говорения, письмо) и рецептивных (аудирование, чтение) видов речевой деятельности. На уроках мы с учащимися наблюдали за употреблением одного и того же слова в различных типах предложений. Мы использовали этот прием работы по усвоению лексики, потому что он позволяет лучше усвоить значение слова, так как оно встречается в различных контекстах.

Мы считаем, что при обучении лексике и грамматике важную роль играет наглядность, так как в условиях отсутствия иноязычной среды средства наглядности помогают моделировать объективный мир и создать условия максимально приближенные к естественным. С помощью наглядности вводились новые лексические и грамматические единицы и речевые образцы, проводила тренировочные и игровые упражнения на овладение лексикой и грамматикой.

Большую помощь оказывают серии картинок, изображающие действия. На их основе была введена лексика. Изобразительный ряд вызывал интерес у учащихся. Серия картинок способствовала быстрому усвоению лексики. На уроках обучения была организована игра «Путешествие по улицам». Целью игры был тренинг лексико-грамматического оформления высказываний назывного, описательного и пояснительного типа. Ученикам предлагалось совершить прогулку по городу по серии картинок. Совершив такую прогулку, дети описывали ее, вспоминая и называя различные детали, характеризующие это путешествие.

Введение лексических единиц осуществлялось с помощью перевода, так как лексика на втором и третьих годах обучения включает в себя абстрактные существительные, имена прилагательные и глаголы. Задача состояла в том, чтобы как можно точнее передать значение новых слов и словосочетаний, занять меньше времени.

В целях прочного усвоения лексики проводилось ее систематическое повторение. Приемы повторения мы использовали разные. Наиболее эффективными приемами, способствующими более прочному запоминанию слов, являются письменные упражнения, выполняемые учащимися дома, а также грамматические упражнения и считалки.

Основной целью обучения грамматическим явлениям иностранного языка на начальном этапе является формирование у учащихся грамматических речевых навыков, как одного из важнейших компонентов (говорения, аудирования, чтения, письма).

Нестандартные приемы и формы работы с грамматическим материалом поддерживают интерес к иностранному языку, способствуют лучшему запоминанию и усвоению языкового материала. Игра как вид деятельности способствует наиболее успешному усвоению изучаемого материала на уроке иностранного языка. Видоизменяя игровые ситуации, мы старались создать условия для автоматизации лексических единиц и грамматических явлений в их взаимосвязи. Это активизирует внимание, развивает память, мышление, способствует более быстрому выходу в речь.

На уроках при отработке учащимися правильно строить предложения при ответе на вопрос, использовалась считалочка, которая помогла быстро усвоить предложенный материал.

Punkt, Punkt...

Punkt, Punkt, Komma, Strich –

Fertig ist nun das Gesicht.

Korper, Arme, Beine dran –

Fertig ist der Hampelmann.

Hande, Fu?e und ein Hut.

Ist der Hampelmann nicht gut?!

Предложенную считалочку дети учили наизусть, был осуществлен ее перевод. Дети охотно выходили к доске, говорили считалочку и изображали

человечка мелом в той последовательности, которая указывается в считалочке.

Для формирования грамматически правильно построенных высказываний были предложены в помощь следующие вопросы:

Ist sein Kopf gro? oder klein?

Ist sein Haar hell oder dunkel?

Wie ist sein Hals, lang oder kurz?

Wie sind seine Augen, hell oder dunkel/lustig oder traurig?

Ist seine Nase lang oder kurz, dick oder dünn?

Wie ist sein Mund?

На эти вопросы дети давали правильные ответы, строя предложения так, что глагол стоял на втором месте (в помощь была предложена  способствующая грамматически правильно выстроить предложение, используя известную лексику).

Для автоматизации глагола «sein» в Perfekt использовался небольшой логически связный рассказ, в котором задействовано большинство глаголов. Он дается сначала для аудирования, затем ведется работа над его пересказом. В духе соревнования ребята стараются вспомнить, в какой логической последовательности велось повествование и назвать как можно больше глаголов. При этом дети имеют возможность в более широком объеме проанализировать, а затем и систематизировать группу этих глаголов в Perfekt и заучить их в контексте.

При изучении темы «Режим дня» с помощью склонения личных местоимений отрабатывалась лексика и грамматика (возвратные глаголы). Для возвратных глаголов в немецком языке свойственно изменение возвратной частицы в зависимости от лица и числа. Учащимся было предложено рассказать свой режим дня, режим дня вымышленного героя (лентяя, трудолюбивого, неряхи и т.д.). Описывая режим дня от второго лица, учащимся приходилось изменять возвратные частицы в зависимости от лица. Перед составлением режима дня мы с учащимися повторили склонение

различных местоимений, в помощь был предложен аншлаг склонения личных местоимений.

Единственное число	Множественное число
Ich mich	Wir uns
Du dich	Ihr euch
Er, sie, es sich	Sie sich

После повторения склонения личных местоимений учащиеся свободно могли рассказать о своем режиме дня, о режиме дня другого человека.

Все перечисленные выше упражнения способствуют более успешному овладению и запоминанию нового материала. При условии строгого выполнения всех упражнений, предусмотренных в учебнике и других компонентов учебного комплекса, а также собственных разработок учителя можно рассчитывать на прочное запоминание и успешное усвоение материала.

Третий этап – итоговая диагностика связана с выявлением эффективности проведенной работы.

В конце практики нами была проведена итоговая диагностика в 5 классе. Учащимся был предложен тест, с целью выявления уровня сформированности лексических и грамматических навыков учащихся.

Проверив и проанализировав работы учащихся, мы выявили, что уровень сформированности навыков учащихся стал выше, чем был на начальном этапе.

В параллельных 6-ых классах были проведены аналогичные работы. Также был проведен эксперимент. В 6«б» классе изучалась сначала лексика, проводился контроль изученной лексики. Затем изучалось грамматическое явление Futurum I. В 6«а» классе изучались лексика и грамматика во взаимосвязи. Результаты показали, что лексико-грамматические навыки у учащихся 6«а» класса значительно выше, чем у учащихся 6«б» класса.

Таким образом, обучение лексике и грамматике в их тесном взаимодействии положительно влияет на формирование навыков устной речи.

Выводы:

1. Учет возрастных особенностей и установление хороших взаимоотношений с учащимися является важным фактором, влияющим на успешность процесса обучения иностранному языку. Роль данного фактора проявляется в возможности определения наиболее адекватных путей повышения мотивации учения, а также в выборе адекватных средств и приемов обучения. Знание психологического аспекта помогает осуществить индивидуальную работу с каждым учащимся.

2. Анализ психологических особенностей освоения лексических и грамматических единиц учащимися показал, что слова, имеющие полное или частичное фонетическое и семантическое сходство в иностранном языке и родном языках не представляют для детей понятийных трудностей и стимулируют тем самостоятельную речь и осмысленную деятельность, развивают интерес к изучаемому языку, вносят эмоциональное оживление в ход урока.

3. Изучение приемов обучения лексике и грамматике способствует более успешному овладению новым материалом. Среди разнообразных приемов обучения наиболее эффективными зарекомендовали себя различные виды игровых упражнений, дифференцированных и повторительных упражнений. Это объясняется тем, что они в большей степени учитывают возрастные особенности школьника.

4. Применение различных приемов позволило выявить наиболее эффективные: словарные диктанты, ответы на вопросы учителя, конкурсы на лучшее знание материала, пятиминутки, игры по группам. Данные приемы позволяют наиболее точно усваивать лексический и грамматический материал при их естественном поведении.

Заключение

Цель нашей выпускной квалификационной работы заключается в изучении особенностей влияния взаимообусловленного обучения лексике и грамматике в формировании навыков устной речи.

Рассмотренные нами теоретические положения, являющиеся основой обучения устной речи на начальном этапе, нашли свое подтверждение в практической деятельности по преподаванию немецкого языка. Из данных исследования видно, что в настоящее время сформировалась тенденция к развитию коммуникативных способностей учащихся. Проведенное нами исследование показало, что взаимосвязанное обучение лексической и грамматической сторонам говорения и чтения ведет к поэтапному, последовательному формированию системы лексико-грамматического оформления устной речи, а также к формированию гибкости лексико-грамматических автоматизмов говорения, т. е. способности к варьированию и комбинированию. Наличие или отсутствие этих способностей указывает на качество коммуникативной компетенции в говорении, основы которой закладываются на начальном этапе.

Выдвинутая нами гипотеза в ходе исследовательской работы нашла свое подтверждение: обучение лексике и грамматике в их тесном взаимодействии положительно влияет на формирование навыков устной речи. Таким образом, цель нашей исследовательской работы достигнута.

Данная работа может оказать помощь студентам колледжа при написании курсовых и квалификационных работ по методике преподавания иностранного языка, а также может быть полезной начинающему учителю немецкого языка.

Список литературы

1. Абрамова Г.С., Возрастная психология. Учебное пособие для студентов вузов. – М., «Академия», 1999.
2. Беседы об уроке иностранного языка. /Сост. Е.И. Пассов, Т.И. Колова, Т.А. Волкова и др. – Ленинград, «Просвещение», 1975.
3. Бим И.Л., Теория и практика обучению немецкому языку в средней школе, – М., 1988.
4. Бухбиндер В.А. и др. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – Киев, 1980.
5. Вайсбурд М.Л., Климентенко А.Д., Требования к речевым умениям. – Иностранные языки в школе, 1972.
6. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей – Обнинск: Титул, 2001.
7. Васильева М. М., Практическая грамматика немецкого языка /Ред. Г.А. Спасских – М.: «Издательская корпорация Логос», 1995.
8. Володина М.И. и др. Немецкий язык. Лексический тренинг: Учебное пособие – М.: Иностранный язык, 2002.
9. Гальперин П.Я., Запорожец А.В, Эльконин Д.Б., Приемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. – «Вопросы психологии»; 1963.
10. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании и умственных действий.// Исследования мышления в советской психологии. – М.: «Наука», 1966.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
12. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя – М.: АРКТИ, 2000.

13. Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982.
14. Гердт А.А. Новое в лексике современного немецкого языка.// Иностранные языки в школе; 1952.
15. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – Киев, 1984.
16. Денисова Л.Г., Симкина В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам.//Иностранные языки в школе. – М., 1995.
17. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
18. Златогорская Р.Л. В помощь будущему учителю немецкого языка. – Ленинград, «Просвещение», 1978.
19. Ильин М.С. основы теории упражнений по иностранному языку. – М.: Педагогика, 1975.
20. Канатов С.Ш. Использование компьютерных программ для обучения учащихся старших классов средней школы лексическому аспекту иноязычной речи.//Иностранные языки в школе. – М., 1994.
21. Картон А.С. Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку.// Методика преподавания иностранных языков за рубежом./ Сост. Е.В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая – М., 1976.
22. Климентенко А.Д. Обучение в лексике в V-VII классах. – М., Иностранные языки в школе. – 1974.
23. Колкер Я.М. и др. Практическая методика обучения иностранным языкам: - М.: Издательский центр «Академия», 2001.
24. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: «Академия», 2003.
25. Левковская К.А. Лексикология современного немецкого языка. – М., «Высшая школа», 1968.
26. Маслыко Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск, «Высшая школа», 2004.

27. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра.//Иностранные языки в школе. – 1987.
28. Общая психология.//Под ред. А.В. Петровского – М., 1977.
29. Основы методики преподавания иностранных языков.//Под ред. В.А. Бухбиндера, И.В. Штрауса. – Киев: Вища школа, 1986.
- 30.Очерки методики обучения чтения на иностранном языке./ Под ред. И.М.Бермана, В.А. Бухбиндера. – Киев,1977.
- 31.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение,1991.
32. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
33. Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность – М.: Просвещение, 1993.
34. Плиев Л.И. Wollen wir lesen und schreiben! – Новгород: Издательство НГПИ, 1993.
35. Поляков О.Г. О некоторых проблемах использование тестов как одного из средств контроля обученности школьников по иностранному языку.//Иностранные языки. – 1984.
36. Программа средней общеобразовательной школы, 1-11 классы.//Иностранные языки. – М.: Просвещение, 1992.
37. Программы. Иностранные языки 1-4 классы начальной школы общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 1994.
38. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа, 1980.
39. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
40. Скалкин В.Л., Варешкина Н.В. К вопросу функциональной единицы лексико-фразеологического минимума.//Иностранные языки в школе, 1991.
41. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексическая современного немецкого языка. – М., «Высшая школа», 1962.

42. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы. – М., 1962.
43. Хицко А.И., Богомазова Т.С. Говори правильно и выразительно по-немецки! Практическое пособие. – М.: Высшая школа, 1992.
44. Чернина Л.Г. Теоретическое и экспериментальное обоснование использования чтения для обучения активной лексике. Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1983.
45. Шатилов С.П. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Л.: Просвещение, 1977.
46. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учебное пособие для студентов филологического факультета. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: И/ц «Академия», 2002.