|  |  |
| --- | --- |
| |  | | --- | | Грамматика на протяжении многих лет считалась и считается наиболее сложным аспектом в обучении иностранным языкам. Усвоение грамматики вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими правилами и бесконечным числом исключений. Усиливается тенденция негативного отношения учащихся к грамматике, что сказывается отрицательно на их коммуникативной компетенции. Кроме того, наиболее трудным этапом в формировании грамматического навыка является этап его применения в речевой деятельности. Несмотря на многочисленные теоретические и практические исследования данной проблемы таких ученых, как Ж.Л. Витлина, Н.И. Гез,  Г.А. Китайгородской, Е.А. Маслыко, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Н.Д. Гальсковой, результаты формирования грамматического навыка оставляют желать лучшего, что делает исследование обучения грамматике актуальным.  Одним из выходов при сложившейся ситуации рассматривается включение коммуникативной грамматики в процесс обучения английскому языку в школе. Существуют разные точки зрения о роли коммуникативной грамматики. Одни методисты считают, что она представляет собой «низший» вариант грамматической нормы, что оказывает пагубное воздействие на языковое воспитание, в то время как другие признают необходимость обучать коммуникативной грамматике, которая сделает речь учащихся более естественной.  Изучение вопроса о роли грамматики, ее месте в истории обучения языкам, предпосылках к разработке коммуникативного направления привело к выводу, что роль грамматики остается доминирующей, но современные требования к обучению иностранным языкам диктуют необходимость включения коммуникативной грамматики, которая отвечает практическим (коммуникативным) целям обучения грамматическому строю языка. Так под коммуникативной грамматикой, согласно Мильруд, подразумевается успешное участие в устно-речевом общении при владении грамматическими явлениями, составляющими активный грамматический минимум. | |

В методике обучения иностранному языку исторически присутствует смена различных подходов, раскрывающих формальное и содержательное отношение между языком и речью. Проблемы, возникающие на путях поиска баланса между ними традиционно затрагиваются в отечественной и зарубежной литературе. Сжатый анализ позволил выделить сильные и слабые стороны обучения иностранному языку при каждом рассматриваемом подходе В частности, бихевиористический подход отождествляет речевое действие с поступками, в основе которых лежат рефлексы, что не позволяет учесть мотивацию и контекст речевых действий.

Личностно-ориентированный подход повышает мотивацию обучения, но не способствует развитию коммуникативной компетенции обучаемых.

Структурный подход ведет к автоматизации речевых навыков через заучивание речевых образцов, тем не менее, он не способствует свободному конструированию речи

Коммуникативный подход ставит целью обучения овладение языком как средством общения, т е передачей и сообщением информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обменом знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей. Таким образом, целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции | Колесникова и Долгина, 2001 ]

Коммуникация представляет собой «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [Зимняя, 1999 с 324 ] Общение, как один из видов деятельности, характеризуется интенциональностью (наличие специфической цели и специфического мотива), результативностью (совпадение результата с намеченной целью), нормашвностью (наличие обязательного социального контроля за протеканием и результатами акта общения), репрезентативностью (субъектная представленность говорящего) и пэлиинформативностью (многоплановость речевого общения) [Зимняя, 1999, Леонтьев, 1999] Учитывая социальную направленность, А А Леонтьев различает три вида общения:

1) социально ориентированное или публичное общение (выступление на конференциях, проведение презентаций и т.д.);

2) групповое предметно-ориентированное общение (участие в переговорах. и диспутах);

3) личностно-ориентированное или индивидуальное общение (осуществляемое обычно двумя партнерами и имеющее личностный характер) [Методика, 1988: с 14.].

Все три вида общения характерны для профессиональной деятельности специалистов должны быть учтены при отборе материала для формирования коммуникативных грамматических навыков.

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку знания грамматической и лексической систем языка недостаточно для эффективного пользования языком в целях коммуникации. Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, т.е. формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию [Brumfit & Johnson, 1979.]. Все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) неразрывно связаны между собой, поэтому в естественных условиях коммуникации будущим специалистам придется слушать на иностранном языке доклады, теле- и радиопередачи, принимать участие в беседах, переговорах, выступлениях и дискуссиях, читать периодическую литературу и литературу по специальности, вести корреспонденцию и т.д. Поэтому процесс обучения должен обеспечить требуемый уровень иноязычного профессионально ориентированного общения [Алексеева, 1999 ]. Между тем, ученые трактуют по-разному положения коммуникативного подхода. Многие современные зарубежные ученые придерживаются крайней точки зрения, полагая, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение, и исключать работу над языковой формой, для чего необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели [Lewis, 1993, Richards, 1994 ].

Опираясь на вышеуказанные положения и исследования таких зарубежных лингвистов, занимающихся коммуникативным подходом, как Морроу, Брумфит, Литглвуд, Нунан, Сельс-Мерсия и др., можно сформулировать важнейшие принципы коммуникативного подхода.

1) речевая направленность процесса обучения (в качестве конечной цели, когда происходит ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания);

2) отбор и организации материала: языковой и речевой материал соответствует функциям, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые может передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал. Это означает, что отбор материала и организации тренировки определены ситуациями общения, типичными для использования тех или иных языковых форм;

3) использование аутентичных материалов, языковые формы которых типичны для выражения определенной коммуникативной интенции, используются аутентичные тексты в ситуации общения, различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка;

4) предусмотрено использование коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (парная и групповая работа);

5) применяется использование разноуровневых языковых средств, участвующих в построении высказывания (лексических, грамматических, синтаксических), которые являются решающими при передаче того или иного смысла и характеризуются как «функционально-семиологическая грамматика», которая учитывает взаимодействия различных аспектов языковой деятельности человека Они базируются на данных когнитивной лингвистики, когда язык рассматривается как средство обработки, хранения и передачи информации В соответствии с принципами когнитивной лингвистики в процессе обучения коммуникативной грамматике следует учитывать активность разума обучаемого в процессе понимания и порождения речи и неразрывное единство грамматике и лексики, грамматики и семантики | Болдырев, 1998]

Вышеуказанные положения позволяют по-новому взглянуть па проблему взаимодействия семантики и синтаксиса в речи, а также связанные с ней общие и частные проблемы значения и смысла, лексической и грамматической семантики словоформ, проблемы многозначности и полифункциональности лексических единиц

Итак, в рамках коммуникативного подхода грамматические явления изучаются и усваиваются не как отдельно взятые формы и структуры, а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений. Так как основной целью обучения языку является коммуникация, то изучаемые грамматические явления ограничиваются ситуативными параметрами, учитывающими социальные, семантические и дискурсивные факторы.

Отметим, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, обладающей внутренней структурой и предполагающей иерархические отношения между ее компонентами.

Анализ исследований отечественных и зарубежных методистов, рассматривающих обучение коммуникативно-ориентированной грамматике как поэтапный процесс, позволил вывести алгоритм формирования коммуникативной грамматической компетенции у студентов, который состоит из четырех шагов: 1) презентация, 2) языковая практика, 3) коммуникативная практика, 4) обратная связь.

Коммуникативный подход предполагает, что процесс обучения центрирован на ученике. Поэтому задача преподавателя как организатора учебного процесса – создание в учебной аудитории атмосферы, располагающей к коммуникации и выполнению коммуникативных заданий.

Во время обучения внимание акцентируется на функции и форме изучаемого грамматического явления, что способствует формированию грамматического навыка. Коммуникативная практика направлена на развитие и совершенствование коммуникативных грамматических навыков и умений. Итогом работы является сформированность определенных грамматических навыков, уровень которой определяет последний шаг алгоритма - обратная связь.

Каждому шагу алгоритма свойственны определенные задания, направленные на решение конкретной задачи.

Во время языковой практики используются такие задания, как:

1) заполнение пробелов соответствующей грамматической формой;

2) трансформация;

3) заполнение пробелов с множественным выбором/без вариантов (по смыслу);

4) построение предложений путем сочетания слов из колонок;

5) воспроизведение аутентичных диалогов в парах и составление диалогов по аналогии с образцами, производя подстановку лексических единиц в грамматических структурах;

6) драматизированная пародия;

7) работа по содержанию текста;

8) трансформация текста;

9) использование песен и поэзии;

10) ролевая игра с предписанными ролями.

Среди заданий, входящих в коммуникативную практику наиболее эффективными являются:

1) задания с информационными пробелами;

2) задания, предоставляющие выбор решения вопроса;

3) задания с «открытым финалом»;

4) завершение предложений/текстов;

5) задания на последовательность составляющих текст частей;

6) ролевые игры;

7) задания на импровизацию - воображаемые ситуации (симуляции);

8) задания на беседу по содержанию иллюстраций/графиков/схем;

9) различные варианты пересказа содержания текста;

10) создание оригинальных историй на базе текста с последующим обсуждением в группе;

11) задания на перекодирование информации;

12) игры с проблемно-ориентированными заданиями.

Особенностью заданий, входящих в данный комплекс, является их коммуникативная направленность, выражающаяся в преимущественно парной и групповой работе студентов.

Специфика формирования коммуникативных грамматических навыков определяется методическими приемами и средствами, используемыми в учебном процессе. Анализ релевантных приемов и средств, применяемых для развития коммуникативной грамматической компетенции, позволил выделить и дать описание таким вариантам, как:

1) приемы -аудирования и реакция, рассказы, элементы драматургии, информационное неравновесие, игры с проблемно-ориентированными заданиями;

2) средства тексты, графические изображения (картинки, схемы, диаграммы), песни, поэзия.

Классификация приемов и средств представлена по уровням владения языком и шагам алгоритма формирования коммуникативных грамматических навыков и умений.

В коммуникативно-ориентированном обучении используются коммуникативные задания деятельностного характера, которые можно разделить на две большие группы: “функционально-коммуникативные” и “взаимодействия в группе”. Функционально-коммуникативные задания включают сравнение набора картинок и изображений, восстановление логической последовательности в серии фотографий или фрагментов текста, обнаружение отсутствующих элементов в изображениях и текстах, формулирование точных инструкций партнёру для успешного выполнения им задания, поиск ответа на вопрос путём соединения вместе всех фактов, известных остальным участникам и др.

Взаимодействия в группе организуются как свободное общение участников, обмен мнениями, дискуссии, ролевые игры, импровизации, скетчи и др. Эффективность коммуникативных заданий возрастает, если предварительно проводится традиционная работа над словарным запасом и грамматическими навыками обучаемых. При этом исчезает “чистота коммуникативного метода”, но повышается результативность работы.

Ориентиром в организации обучения служат естественные речевые ситуации и учебные речевые ситуации, т.е. задания, моделирующие жизненные обстоятельства. Чтобы максимально приблизить условия УРС к условиям реального общения и таким путём наилучшим образом подготовить учащихся к возможным в их последующей жизни ЕРС, необходимо определить основные черты реального общения. Анализ показывает, что таких черт три. Это:

1) реальные жизненные обстоятельства,

2) заинтересованность говорящих в содержании разговора (в получении информации),   
3) необходимость вести разговор на иностранном языке – иначе информация не может быть получена.

Во многих применяемых УРС реальность достигается успешно за счёт следующих заданий: “Разыграйте диалог между покупателем и продавцом одежды” или “Расскажите о планируемой поездке”. От учащихся в работе по таким УРС требуется умение вообразить себя в определённой роли, а также желание участвовать в своего рода игре, необходимой для того, чтобы овладеть иностранным языком. Они должны научиться придумывать содержание воображаемого разговора.

Более близки к реальному общению те УРС, в которых содержание речи не надо придумывать и не требуется воображать себя в чьей-то роли. Это такие задания, которые обращены к самому учащемуся, предполагают использование его жизненного опыта. Следует упомянуть, что при выполнении речевых заданий нельзя останавливаться для разбора языковых ошибок. Если какая-либо языковая ошибка повторяется, следует взять её на заметку и на последующих уроках провести необходимые упражнения. Подобные дискуссии удаются лишь в том случае, если учитель хорошо знает, что вызывает интерес и эмоциональное отношение учащихся. Например, можно начать рассказ и остановиться на самом интересном месте, тогда учащиеся будут вынуждены задавать вопросы. Кроме того, учителю необходимо искусно вызвать аутентичную беседу, не выходя за рамки отработанных моделей без пояснений и тренировок, создав непринуждённую обстановку.

Ещё одно из условий реального общения – необходимость говорить на иностранном языке – достижимо в заданиях, предполагающих иностранного получателя информации. Например, предлагается написать письмо иностранцу, рассказать о своём городе, хобби и т.д. И если это осуществимо, то это реальная ситуация; если нет, то это УРС, способная вызвать интерес. Можно предложить прослушать сообщение о погоде на завтра и сказать, какая погода будет в Берлине. Если сообщение передаётся по радио, то это ЕРС, если в записи или произносится учителем, то УРС.

Одним из основных средств, помогающих решить задачи обучения общению, является коммуникативная игра. В отличие от традиционных тренировочных упражнений, позволяющих сосредоточиться на языковой форме и на частой её повторяемости, коммуникативные игры концентрируют внимание участников на содержании, однако при этом обеспечивают и частую повторяемость языковой формы, тренируя все виды навыков и умений в чтении, письме, слушании и говорении. Коммуникативные игры обладают высокой степенью наглядности и дают учащемуся возможность ощутить работу языка как средства живого общения. Они обеспечивают разнообразие языковых тем, что обусловлено самой ситуацией общения, предполагающей вступление в контакт, поддержание беседы, реакцию на собеседника, выражение своей точки зрения и т.д. на фоне одной доминирующей темы разговора. При этом качество языковой практики повышается, так как учащиеся используют языковую форму не механически, а осмысленно. Очевидно, что к подобного рода языковой деятельности они должны быть готовы, т.е. обладать лингвистической, коммуникативной и технической (операционной) компетенцией, владеть соответствующим лингвистическим материалом, уметь ориентироваться в нём, иметь представления о ситуации, в которой возможна её актуализация, и о способах, приёмах и средствах этой актуализации, владеть навыками чтения, аудирования, говорения и письма, а также быть способными проявить умственную самостоятельность и самоорганизацию при решении коммуникативно-познавательных задач, что является показателем интеллектуальной готовности.

Организация и методика проведения данного вида игр предполагают:

* объяснение сути и правил игры всей группе (инструктаж);
* обеспечение необходимым лингвистическим, инструктивным материалом всех участников игры (индивидуальные карточки с заданиями или запись ключевых (опорных) выражений на доске);
* демонстрация части игры преподавателем и учащимися;
* пробная игра мини-группы перед всей группой;
* игра всей группы с использованием опорных материалов;
* игра всей группы без опорных материалов;
* фронтальное общение преподавателя с группой, общая беседа (после игры);
* анализ действий участников.

Опыт показывает, что соблюдение всех 8 пунктов необходимо лишь на начальных этапах обучения. В дальнейшем некоторые пункты могут быть опущены, например, 3 и 4. Взаимодействие участников игры может осуществляться по-разному: в парах или мини-группах; в процессе свободного движения по аудитории и поочерёдных встреч участников друг с другом; в процессе движения по аудитории 1–2 учащихся, которые поочерёдно ведут беседу с членами группы, выполняющими индивидуальные задания; в процессе вербального взаимообмена между отдельными мини-группами; в процессе выполнения общей для всей группы деятельности (выпуск газеты, составление коллажа, подготовка радиопередачи, сценария и т.д.). Роль преподавателя наиболее значима на доигровом и послеигровом этапах. На игровом этапе роль преподавателя должна сводиться к наблюдению и фиксации действий участников. Прямое вмешательство его, например, исправление им ошибок, допускаемых участниками игры, сковывает их, лишает свободы и естественности действий.

В условиях коммуникативного подхода в обучении иностранному языку методы и приёмы обучения грамматической стороне языка должны базироваться на следующих принципах:

* принцип ситуативности;
* функциональности;
* речемыслительной активности;
* новизны;
* индивидуальности.

Рассмотренные виды работы предполагают выражение собственных мыслей, личностная вовлечённость учащихся в процесс общения и, следовательно, носят подлинно речевой характер, что в наибольшей степени соответствует задачам формирования коммуникативной компетенции.

Коммуникативно-ориентированные задания для отработки грамматических правил вызывают интерес учащихся и привлекают к активному участию в их выполнении. Занимательная тема задания, обсуждение какой-то важной проблемы или учебная игра формируют внутреннюю мотивацию учащихся. В результате использования коммуникативно-ориентированных заданий они овладевают способами практических действий с грамматическим материалом и интегрируют его в речи в виде постановки вопросов, объяснения, в рассказах, выражении мыслей, высказывании идей. Данные приёмы значительно способствуют решению учебных задач. Опыт показывает, что обучение грамматике с применением коммуникативной технологии может использоваться с самого раннего этапа и изучаться на материале говорения, чтения, аудирования и письма. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придаёт естественность высказываниям учащихся в учебных условиях.

**Список использованной литературы:**

1. Алексеева А.А. К истории развития тестирования: от психологии к лингводидактике// Вестник Московского университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001.-№4. -С.210-1 15.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. - 384с
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. Просвещение, 1985. - 2-е изд. -160с.
4. Колесникова И.Л., .Долгина О.А. Англо-русский терминологический правочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001.233 с.
5. Курбанова ГТ.Г О коммуникативном подходе в обучении грамматике иностранного языка // Научное обозрение: Сборник статей ассоциации молодых ученых Дагестана Выпуск №36. - Махачкала, 2007 -С 108-110.
6. Курбанова ПГ Грамматический аспект языковой компетенции // Гуманитарные науки' новые технологии образования. Ма-гериалы Х11-ой Региональной научно-практической конференции. -Махачкала' ИПЦ ДГУ, 2 007. - С 103-104.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.-211с.
8. ЛеонтьеКурбанова ПГ Грамматический аспект языковой компетенции // Гуманитарные науки' новые технологии образования. Ма-гериалы Х11-ой Региональной научно-практической конференции. -Махачкала' ИПЦ ДГУ, 2 007. - С 103-104. в А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979.-С, 1836.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. - 365с.