

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Дагестанский государственный педагогический университет»

А.Ш. Муталибов, А.А. Абдулкеримова

**Лингводидактические основы обучения  
грамматическому аспекту говорения на  
английском языке в школах с лезгинским  
контингентом обучаемых**

**Махачкала, 2022**

УДК 811.111  
ББК 74.268.19 = 432.1  
М 91

*Печатается по решению научно-экспертного совета ФГБОУ  
«Дагестанский государственный педагогический университет»  
(протокол № 3, Рег. номер 23)*

**Рецензенты:**

А.С. Алисултанов-доктор филологических наук, профессор кафедры  
английского языка факультета иностранных языков ДГПУ;

Н.К. Токтарова-доктор филологических наук, профессор кафедры  
иностранных языков ДГУНХ.

В монографии освещаются вопросы, связанные с исследованием методической системы формирования грамматических навыков говорения на английском языке в 5-6 классах с лезгинским составом учащихся, анализируются подходы к обучению иностранному языку в условиях национально-русского двуязычия, которые фокусировались авторами в точке необходимости коренного изменения основных способов организации этого процесса.

В исследовании нацеленность на психологическую обоснованность принимаемых решений в вопросах обучения грамматическим навыкам учащихся лезгинской школы отражается не только на материалах в поэтапном формировании иноязычных коммуникативных навыков, но и на функции социальной и социально-психологической ориентации обучаемой аудитории.

Выполненные в работе задачи в связи с разработкой проблемы формирования грамматических навыков говорения на английском языке учащихся 5-6 классов в дагестанской нерусской школе говорят о создании научно-обоснованной системы обучения школьников иноязычной речевой деятельности.

Монография может быть рекомендована в качестве учебного пособия для ученых-методистов, преподавателей, студентов вузов и педколледжей, учителей и учащихся образовательных учреждений Республики Дагестан.

ФГБОУ «ДГПУ» 2022  
Муталибов А.Ш. Абдулкеримова А.А., 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ГЛАВА 1.....	16
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ.....	16
1.1. Лингвopsиxологические и дидактико-методические предпосылки обучения грамматическому аспекту говорения на английском языке учащихся 5-6 классов в условиях лезгинско-русского двуязычия.....	16
1.2. Компаративный анализ средств выражения значений в грамматических явлениях английского, лезгинского и русского языков.....	30
1.3. Природа интерференции, возникающей при взаимодействии контактирующих языков.....	41
1.4 Анализ характерных трудностей и классификация ошибок учащихся в грамматическом аспекте говорения на английском языке.....	46
ГЛАВА 2.....	52
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ ЛЕЗГИНСКОЙ ШКОЛЫ.....	52
2.1 Отбор учебного материала для формирования грамматических навыков говорения на английском языке в 5 - 6 классах.....	52
2.2 Этапы формирования коммуникативно направленных грамматических навыков говорения на английском языке.....	64
2.3 Система грамматических упражнений по формированию коммуникативных навыков говорения на английском языке в 5 - 6 классах лезгинской школы в условиях лезгинско-русского двуязычия.....	74
2.4 Опытные мероприятия поиска рациональных путей формирования грамматических навыков говорения на английском языке в 5 и 6 классах.....	102
2.5 Обучение беспереводному чтению на английском языке в 5-ом классе лезгинской школы с опорой на родной язык учащихся.....	121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	129
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	137

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В соответствии с принятым Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), ключевыми идеями современного общего образования в России являются:

- неразрывное единство обучения, воспитания и развития обучающихся в целостном образовательном процессе;
- достижение каждым обучающимся интегрированных образовательных результатов (метапредметных, предметных и личностных);
- освоение каждым обучающимся способов выполнения универсальных учебных действий (УУД) как «психологическую составляющую» фундаментального ядра содержания образования [73, с. 184]
- духовно-нравственное становление каждого обучающегося.

Согласно седьмой статье закона «Об образовании», Стандарт – это совокупность **трех требований**: к результатам освоения основных образовательных программ, к структуре этих программ и к условиям их реализации. В этом и есть принципиальное отличие нового стандарта от старого: он определяет требования к системе образования и тем самым расширяется круг лиц, отвечающих за его исполнение, появляется возможность реализации подхода к нему как к общественному договору с распределением взаимных обязательств (прав и ответственности между всеми участниками образовательного процесса: государством, социумом и семьей, т.е. новый Стандарт определяет прежде всего требования к системе образования, а не к ученику, как это было до сих пор. На наш взгляд, важно и то, что в основе Стандарта лежат два документа: «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (М.: Просвещение, 2009. – 23 с.) и «Фундаментальное ядро содержания общего образования» (М.: Просвещение, 2009. – 48 с.), разработанные в ходе подготовки Стандарта.

Методологическую основу Стандарта составляет Программа формирования универсальных учебных действий, реализующая системно-

деятельностный подход в обучении. Школа должна не только обеспечивать общекультурное, социальное и личностное развитие ученика в процессе обучения, но и обеспечивать его личностное развитие в рамках учебного процесса, то есть это умение учиться, познавать мир, умение сотрудничать, быть толерантным к людям различных рас и национальностей и т.д. Основным результатом образования рассматривается в стандарте как достижение учащимися новых уровней развития на основе освоения ими как универсальных учебных действий, так и способов, специфических для изучаемых предметов. Так, в обучении иностранным языкам это могут быть, например, различные приемы работы с текстом: прогнозирование содержания текста по заголовку, данным к тексту рисункам, умение списывать текст, выписывать отдельные слова и предложения из текста и т.д.

В материалах Федерального государственного стандарта нашли отражение очень важные положительные тенденции в отношении социально-личностных характеристик обучающихся по окончании конкретной образовательной ступени. Так, в материалах ФГОС нового поколения появился раздел, отражающий результат образовательной деятельности обучающихся на начальной и основной ступенях общего образования, определяемый как портрет выпускника конкретной ступени. В «портрете» указаны очень важные социально значимые личностные качества обучающегося, развивать которые обязана современная школа. Это очень существенный элемент образовательного стандарта.

Воспитание нельзя стандартизировать, но стремление к формированию в личности обучающегося необходимых социально значимых качеств - одна из архиважных задач современного образования. В число названных в «портрете» личностных качеств следовало бы включить качество, связанное с толерантным, уважительным отношением к иной культуре, к культуре своего зарубежного сверстника. Внимание к сходствам и различиям людей, принадлежащих к разным культурам и этническим группам, ведет к преодолению этноцентризма.

Безусловно, включение в материалы ФГОС нового поколения «портретов» выпускников различных ступеней основного общего образования является своевременным ориентиром в решении воспитательно-развивающих задач, ответственность за которые несет любой учебный предмет, в том числе «Иностранный язык».

Обучение иностранному языку имеет личностно-ориентировочную направленность. Осуществление этого принципа означает учет реальных коммуникативно-деятельных потребностей учащегося [42,13]. В этой связи улучшение практического владения учащимися языковыми знаниями, навыками и умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности во многом зависит от грамматически правильной оформленности высказываний. А грамматически правильная речь обусловлена тем, что говорящий владеет особыми навыками — автоматизированными компонентами речевой деятельности [125,18]. Достижение такого уровня говорения на иностранном языке зависит от наличия адекватной системы преодоления основных трудностей в овладении учащимися грамматическим строем изучаемого неродного языка. Основные трудности, вызывающие грамматическую интерференцию у учащихся лезгинской национальной школы, связаны с практическим усвоением английского языка, обладающего, в отличие от русского и лезгинского, аналитическим строем.

Поскольку русский язык является языком посредником в процессе обучения английскому языку, необходимо учитывать знания как родного, так и русского языка. Между тем трудности усвоения языкового материала могут быть обусловлены не только интерферирующим влиянием родного, но и русского языка. В этих случаях возникают проблемы, связанные с взаимодействием русского и английского языков, а также взаимодействием родного и русского языков, где требуется определение влияния этих языков с точки зрения его правильного грамматического оформления. Кроме того, во взаимодействии родного и русского языков разрешению подлежит выявление

языка - доминанты, положительное решение которого в пользу родного языка не снимает всех трудностей, испытываемых учащимися при овладении английским языком.

Для решения подобных проблем предполагается необходимость проведения комплексного исследования в целях раскрытия причин возникновения отрицательного переноса со стороны родного и русского языков на формируемые у учащихся грамматические навыки говорения на английском языке, а также разработки предупредительных мер в условиях билингвизма. В Российской Федерации с учетом многоязычия Республика Дагестан занимает особое место, где функционирует более 30 языков, из которых 14 являются письменными. В районах с лезгинским национальным составом имеет место явление триглоссии, где учащиеся изучают английский язык в ситуации лезгинско -русского билингвизма. Исследование особенностей функционирования механизма данного случая билингвизма прояснит стратегию и тактику работы учителя и позволит определить эффективные подходы к выбору и разработке методики обучения грамматическому аспекту говорения на английском языке учащихся 5-6 классов лезгинской школы.

Неразработанность данной проблемы, ее важность для практического овладения учащимися английским языком, особые трудности выработки грамматических навыков у обучаемых лезгинской национальной школы в иноязычном говорении послужили основанием выработки темы исследования.

Следует отметить, что при использовании проблемы, связанной с формированием грамматических навыков коммуникативного общения на английском языке, у учащихся 5-6 классов в реальных условиях лезгинской средней школы бесспорным представляется рассмотрение ряда вопросов, проливающих свет на многие стороны хода речевой подготовки обучаемых. Из этого числа нельзя исключить такие вопросы, как определение стратегии и тактики семантико-структурного оформления иноязычных речевых

высказываний, адаптацию подаваемого учащимся иноязычного учебного материала, формирование и развитие интереса к изучаемому предмету средствами иностранного языка, обеспечение сознательной ориентировки учащихся в грамматически оформленных средствах общения, формирование у детей коммуникативно-познавательной потребности, начиная с 1-го класса, определение границ объема практических целей в рамках первого года обучения, а также создание в учебном процессе «диалога культур страны изучаемого языка и родной культуры обучаемых в региональной сфере, используя в процессе обучения лингвострановедческий подход, рассчитанный на усвоение иностранного языка в тесной связи с историей и культурой страны изучаемого языка» [95, 204].

Стержневой составляющей, осуществляемой нами разработки, представляется анализ сопоставительных исследований, проведенных по изучению иностранных языков в методическом плане применительно к национальной аудитории обучаемых. Прежде всего, важность разработки проблем в области обучения иностранным языкам, а в частности английскому, в методическом плане состоит в том, что в сфере речевой структуры, в порядке слов и употребляемых грамматических форм в сравниваемых языках наблюдаются большие расхождения, что затрудняет изучение иностранного языка в школах, а также при самостоятельном изучении. Вопросы сопоставительного изучения английского и других иностранных языков в сопоставлении с дагестанскими младописьменными языками разработаны очень мало, и в этой области имеется незначительное количество защищенных и опубликованных работ. В этом ряду грамматическому аспекту посвящена работа И.О. Ильясова, где автор дает методический анализ синтаксическим структурам английского и лакского языков [69, 34] в сопоставительном плане и предлагает комплекс тренировочных упражнений для обучения грамматике английского языка в лакской школе.



Области обучения грамматическому аспекту национального языка в кумыкской школе посвящено исследование З.Г. Керимовой, в котором на материале грамматических категорий имен существительных [72, 48] автор проводит сопоставительный анализ контактирующих языков и выделяет причины интерференции в речевой деятельности учащихся кумыкской средней школы. Следует отметить, что в названных исследованиях предметом изучения является повышение эффективности процесса обучения грамматической стороне устной речи.

Учет особенностей родного языка в процессе обучения дагестанских учащихся английскому языку имеет место в ряде диссертаций, которые находят точки соприкосновения с разрабатываемой нами проблемой по тем или иным параметрам: аспекта изучения и контактирующих языков в целях разработки рациональных способов освоения учебного материала. К ним относится диссертация А.М. Мурсалова, в которой автор сопоставляет английский язык с лезгинским, выявляет трудности и ошибки учащихся в английском произношении, вызывающие интерференцию, и разрабатывает методическую модель обучения артикуляционно-артикуляторным навыкам иноязычной речи [94, 74].

В области обучения лексическим навыкам говорения на английском языке заслуживающим внимания представляется диссертация Д.М. Усмановой, которая создала методику формирования лексических навыков английской речи для аварской школы [121, 57]. В данной работе проведен сравнительно - сопоставительный анализ морфологических, синтаксических и лексико- семантических систем английского и аварского языков в методических целях и разработана система научно - обоснованных тренировочных упражнений коммуникативной направленности.

Разработка теоретических основ обучения английскому языку в дагестанской национальной школе осуществлена в диссертации Агаларовой Р.И., где предметом исследования являются особенности строения речевых единиц в английском и лакском языках [3, 33-40] на уровне фразы в

методических целях обучения речевому общению на английском языке учащихся - лакцев.

В исследовании красной нитью прослеживается идея реализации методических принципов обучения учащихся национальной школы общению на английском языке в ситуациях коммуникативного речевого взаимодействия.

В сопоставительном исследовании необходимость учета особенностей родного языка учащихся продиктована тем, что английский и дагестанские языки являются генетически неродственными между собой, разноструктурными языками. Английский язык [140, 83], будучи представителем германской группы языков, выделяется наличием ярко выраженных признаков аналитического строя. Основными средствами выражения грамматических отношений являются служебные слова (предлоги и вспомогательные глаголы) и порядок слов. Аналитические формы английского языка используются для выражения некоторых видовременных отношений и для образования степени сравнения прилагательных. Падежные отношения передаются позицией слов в предложении и предложными конструкциями.

Для лезгинского языка [86, 61], относящегося к эргативному строю, характерна многопадежность (их 18, в том числе 14 падежей местных). Категория грамматических классов в лезгинском языке отсутствует, но в некоторых именах и глаголах ее следы сохранились, представлены все разряды местоимений. Глагол в лезгинском языке не изменяется по лицам и числам, но в нем развита сложная система временных форм и наклонений. Глагольная система в своей основе осложнена локальными направлятельными провербами.

В научной литературе, появившейся на свет в более ранние годы, прослеживается наличие ряда исследований, посвященных обучению грамматическим навыкам в связи с формированием и развитием умений по

различным видам речевой деятельности и преодолением различных аспектных трудностей иностранного языка в учебном процессе.

Следует особо отметить, что глубокие и осознанные теоретические сведения об иностранном и родном языках, изложенные в них, представляются способствующими организации научно - методического исследования. Объединяющей идеей во всех анализированных нами научных работах является грамматика, которая имеет основополагающее значение, так как подлинную коммуникативную значимость любое языковое явление обретает лишь на грамматическом уровне.

Рассмотрим краткую сущность некоторых исследований, связанных с грамматикой в школьном обучении.

В работе Р.И. Рока [111, 45] обучение грамматике иностранного языка «связано с чтением, которое не вызывает одни только мыслительные операции, а требует выхода в общение, обмена мыслями с другими людьми и является поэтому также основой для развития умения и навыков устной речи», ибо создает психологические предпосылки для говорения, коммуникативную направленность обучения.

В диссертации И.И. Маляцкой [85, 41] обучение грамматике связано с фонетическим аспектом английского языка, где автор дает фонетическую характеристику грамматическим явлениям английского языка, предпринимает исследовательский поиск рациональных путей овладения учащимися иностранным языком использованием фонетико-грамматического компонента.

Исследование Т.Н. Киселевой [73, 30] посвящено преодолению лексико- грамматических трудностей, где автор с учетом особенностей усвоения лексико-грамматического материала английского языка обучаемыми разрабатывает методику обучения глагольному управлению в процессе преподавания иностранного языка как второй специальности. В работе П.К. Бабинской [9, 49] осуществлено исследование, связанное с грамматическим оформлением устной речи на материале группы настоящего

и прошедшего времен (Indefinite) английского глагола. Следует отметить, в своем исследовании автор разработал систему грамматических упражнений для видовременных форм, частично совпадающих или отсутствующих в родном языке учащихся. Проверка эффективности разработанной методики проведена на основе сочетания, аналогии и противопоставления.

Известно, что в ситуации обучения лезгинских учащихся английскому языку, обучаемые встречаются с явлением взаимодействия родного, русского и английского языков. В этой связи необходимо учитывать обстоятельство, какой язык является источником межъязыкового переноса при обучении школьников второму неродному языку (т.е. английскому) после русского.

Проведенное нами исследование социолингвистических факторов, способствующих формированию лезгинско - русского двуязычия на лексико-грамматическом уровне, позволило перейти к анализу типичных ошибок учащихся, который наглядно показал, что преобладает интерферирующее влияние родного (лезгинского) языка учащихся, а не первого неродного (т.е. русского) языка на формирующиеся грамматические навыки в английском языке. В исследованном нами материале языковых контактов нашлось место и анализу сопоставительных исследований в области обучения русскому языку лезгинских учащихся. В исследовании А.Ш. Шамхалова [128,71] проанализирована русская речь учащихся - лезгин, а также выявлены типичные и устойчивые ошибки учащихся-лезгин в употреблении предложно - падежных форм имени существительного. Данное обстоятельство проливает свет и на препятствие, с которым встречается учитель английского языка, который обучает лезгинских учащихся иностранному языку как второму неродному.

В связи с изложенным необходимо указать, что процесс исследования рассматриваемой проблемы, обусловленной использованием положений новейшей научно - методической литературы, которые выдвинуты на основе современного методического стандарта [18, 13], послужили основанием

прогнозирования способов достижения коммуникативных целей на грамматическом материале.

Фундаментальные исследования отечественных ученых - методистов и психологов служили психолого-педагогической основой развития грамматической стороны устной иноязычной речи в системе приобретения стабильных знаний, в которых прогнозируется и предлагается дедуктивный способ подачи учебного материала. В этом направлении прогресса существенную роль сыграли общая методика обучения иностранным языкам в средней школе [98, 87], теория развивающего обучения В.В. Давыдова [53, 120], и теория поэтапного формирования умственных действий и операций П.Я. Гальперина [41,72], С.Л. Рубинштейна [113, 462], Л.Б. Ительсона [68, 155], С.Ф. Шатилова [130, 77], Е.И. Пассова [101, 56], И.А. Зимней [63, 131], А.А. Леонтьева [83,95] и др.

Наряду с вышеизложенным в основу разработки легли **«требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ»** в рамках ФГОС, которые содержат общую характеристику наиболее существенных результатов, достижение которых ждут от системы образования личность (ученики и их семьи), общество и государство.

Эти требования задают ориентиры оценки **личностных, метапредметных и предметных результатов** освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Так, к **личностным** результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу основного общего образования, относятся их готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки, отражающие индивидуально-личностные позиции учеников, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

К **метапредметным** результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и

коммуникативные), обеспечивающее овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться и межпредметными понятиями.

К **предметным** результатам учебного предмета «Иностранный язык» относятся:

1) приобретение основных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение основных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Согласно Стандарту **предметом итоговой оценки** освоение обучающимися основной образовательной программы основного общего образования должно быть достижение предметных и метапредметных результатов, необходимых для продолжения образования.

## **ГЛАВА I.**

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ.**

### **1.1 Лингвopsиxологические и дидактико - методические предпосылки обучения грамматическому аспекту говорения на английском языке учащихся 5 - 6 классов в условиях лезгинско - русского двуязычия.**

Известно, что язык - это средство коммуникации и как таковой изучается лингвистикой. Когда же речь идет об обучении школьников языковой коммуникации, то сама организация языкового материала должна иметь специальную педагогическую и психологическую направленность. В этой связи, обучение языковой коммуникации в процессе выполнения упражнений, обусловленное различными методическими подходами, представляет собой проблему не только лингвометодическую, но и лингвopsиxологическую. Главную лингвистическую предпосылку мы находим при формировании грамматических навыков в известных положениях языкознания о связи лексики с грамматикой, о роли слова, как основной единицы языка [45, 19-21]. Овладение способами языковой коммуникации непосредственно связано с развитием навыков и умений практически пользоваться языковыми единицами разных уровней: словами, словосочетаниями, предложениями. В процессе речи некоторые языковые единицы воспроизводятся в готовом виде, другие производятся из единиц нижележащих уровней.

Очевидным фактом является то, что минимальной языковой единицей, на уровне которой может осуществляться передача мысли представляется предложение, которое относится к числу производимых единиц.

Общеизвестным также является точка зрения, согласно которой предложение образуется из слов. Однако, существует актуальный вопрос о способах организации слов в предложения, который имеет особое значение для методики обучения иноязычной речи.

Между тем, «принятая в языкознании классическая теория о построении предложений из слов настолько сложна, что является большим препятствием для учащихся» [116, 31], требующим преодоления в процессе их обучения.

Речь идет о том, что дети в раннем возрасте овладевают в достаточной мере системой построения предложений родного языка, и это они делают не с помощью правил нормативной, описательной грамматики. Они овладевают в возрасте 3-4 года системой построения предложений в языковой среде родной речи. В психологии существует положение, согласно которому смена возрастных этапов развития сопровождается сменой ведущей деятельности в жизни ребенка. «Ведущей при этом считается та деятельность, в русле которой возникают основные психологические новообразования данного возраста» [137, 82]. Естественно, по сравнению с пятиклассниками, дети 3-4-х лет имеют преимущества именно для начального овладения языком.

Что касается учащихся 5-го класса, которые изучают иностранный язык после родного, то здесь совершенно иная картина в овладении механизмами второго языка. С точки зрения лингвopsихологии, для учащихся пятого класса необходимо раскрывать роль усвоения иностранного языка в развитии познавательных способностей, таких, как восприятие, мышление, память. Кстати, именно на учителя иностранного языка ложится задача формирования культуры мнемической работы школьника [5, 18]. Желательным представляется ознакомление подростков с известным законом распределения повторения во времени, объяснив им, что запоминание «до первого полного воспроизведения» непродуктивно [31, 128], зато распределение во времени активных попыток припоминания



материала дает выигрыш во времени и повышает продуктивность запоминания.

Краткое начало характеристики речевой структуры, роли родной речи и ее механизмов в усвоении иностранного языка позволяет определить круг и других компонентов процесса формирования грамматических навыков, опорой для которых служат конкретные лингвopsихологические предпосылки.

Первоочередными для рассмотрения в данном контексте представляются такие вопросы, как лингвopsихологические закономерности соотношения языка и речи, психофизиологическая природа грамматического навыка, объективные факторы сложного соотношения грамматических систем родного и иностранного языков в сознании учащихся, в мышлении и речевой деятельности, а также вопрос о компонентах формируемого грамматического навыка иностранного языка, которые могут подвергаться интерференции со стороны устойчивых навыков родного языка учащихся.

Поскольку овладение иностранным языком происходит при вступлении в соприкосновение системы двух языков - родного и иностранного, то особый смысл приобретает вначале определение «языка и речи» как системного понятия, а затем научное определение черт сходства и отличия систем контактирующих языков, которые дает методике сопоставительная лингвистика. Данные сопоставительной лингвистики помогают методике определить характер грамматических трудностей, которые преодолевают учащиеся национальной школы в процессе овладения иностранным языком. Так, «под языком понимается система единиц, взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга, а также отношения между людьми» [109, 68], под речью понимается текст, то есть набор реализации этой системы в процессе ее функционирования. При этом следует особо отметить, что язык и речь не тождественные понятия, но данное различие не должно означать их противопоставления друг другу, так как язык и речь представляют собой две стороны одного явления,

составляют единое целое и характеризуются свойствами, по своей природе не контрастными, а взаимодополняющими [140, 82], что язык и речь «постоянно соотносятся друг с другом» [4, 131]. Проблема языка и речи, представляющаяся особо актуальной для методики обучения иностранным языкам, получила широкое обсуждение в научно-методической литературе. Различие между языком и речевой деятельностью рассматривал акад. Л.В. Щерба как вопрос особой важности для методики, ибо «язык видится» «некой абстрагированной системой языковых отношений», способы создания новых слов..., а также схем и правил построения языковых единств» [137, 181]. В основе речевой деятельности, по мнению Л.В. Щербы, лежат психофизиологические закономерности речевой коммуникации, закономерности сложной игры сложного речевого механизма [136, 91].

В сущности, основное отличие языка от речи состоит в том, что язык есть система языковых средств, а речь есть процесс и результат использования этих средств в коммуникативных целях. Речевое общение является социальным явлением. Смысл речевой коммуникации состоит в том, что она обеспечивает любую другую деятельность, имея непосредственной целью либо овладение этой деятельностью, либо планирование этой деятельности, либо координацию ее [134, 119]. Отличие речи от языка выражается еще и в том, что речь, будучи явлением социальным, есть одновременно индивидуально-психический феномен, в то время как язык как система - явление только общественное: речь динамична, подвижна, ситуативно обусловлена, окказиональна, язык - уравновешенная система внутренних отношений. Он узуален, постоянен и устойчив, инвариантен в своих основных закономерностях.

Для процесса формирования грамматического навыка немаловажное значение имеет вопрос о единстве всех уровней языка, которое рассматривается как условие его существования и функционирования, как средство взаимопонимания и орудие мышления [140, 46]. Дело в том, что все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо -

представляют собой комплексное функционирование лексических, грамматических и фонетических средств языка в коммуникативно-значимых единицах. Конкретно фонетика распространяется на все слова лексического строя языка со всеми их формами, а словарный материал должен выступать в речи исключительно грамматически оформленным. Что касается грамматического строя языка, то он охватывает все слова, имеющиеся в языке. Несоблюдение единства всех уровней языка и речи затрудняет пользование языком, как средством коммуникации. Органической связи всех уровней языка в речи противопоставлено в методической и лингвистической литературе также и различие, существующее между ними, с учетом их особенностей. Отличие грамматики от лексики, например, состоит в том, что в лексике закреплено обобщенное отношение в сознании человека предметов и явлений. В грамматике выражены наиболее общие связи и отношения между ними, выражающиеся в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени, наклонения и соответствующих грамматических средствах, свойственных данному языку [92, 136].

Необходимо отметить, что в формировании иноязычных грамматических навыков требованием современной методики обучения иностранным языкам является комплексный подход к организации языкового материала. Комплексный подход следует понимать, как строгий учет особенностей каждого аспекта языка при сохранении их единства в комплексе во всех видах речевой деятельности. Это означает, что каждый вид речевой деятельности имеет грамматическую и лексическую стороны.

В научно-методической литературе [130, 39] конкретизируется, что «аспект (уровень) языка» и «стороны речевой деятельности» в свете теории различения языка и речи не являются синонимами. Под аспектами (уровнями) языка понимается: 1) грамматический строй, 2) лексическая и 3) фонетическая системы данного языка. Под сторонами речи (то есть речевой деятельности) подразумеваются речевые навыки владения фонетическим, грамматическим и лексическим материалом данного языка. В этой связи

важно отметить, что методически неоправданным является ориентация только на один грамматический аспект языка при формальном соблюдении комплекса.

Следует отметить, что при соблюдении упомянутого нами комплексного подхода также может возникнуть противоречие между необходимостью овладеть правилами для лучшего и более быстрого овладения речью и отсутствием у учащихся речевого опыта в качестве базы для усвоения правила. Известно, что при обучении родному языку в школе учитель обычно ведет учащихся от имеющегося у них обширного речевого опыта к правилам пользования языковым материалом в речи. Здесь фактически речь идет об усвоении языковых явлений «в словарном порядке», имея лингвистические, общедидактические и психологические основания для применения грамматического навыка к усвоению комплекса учебного материала иностранного языка. Что касается решения вопроса противоречия между необходимостью овладеть правилами и отсутствием речевого опыта, необходимо искать выход в том, чтобы создать у учащихся некоторый речевой опыт, опираясь не на абстракцию, а на аналогию, а затем дать им возможность осознать этот опыт в грамматике английского языка и подняться до обобщения - правила. В этом, собственно, и заключается смысл грамматического подхода.

Таким образом, возможность и целесообразность усвоения грамматического материала в общей структуре речи, как лингвистическая предпосылка, и само содержание этого подхода определяются следующими факторами [135,36]:

а) связью и взаимопроникновением лексического и грамматического аспектов языка;

б) целью обучения, речевой направленностью учебного процесса, которые требуют максимально целесообразного использования учебного времени, насыщения его соответствующими упражнениями;

в) необходимостью разрешить противоречия между отсутствием у учащихся речевого опыта по иностранному языку и потребностью в усвоении правил для быстрого овладения речью на иностранном языке.

Если первый из этих факторов делает возможным и правомерным грамматический подход к языковым явлениям при обучении иностранному языку, то второй и третий факторы также делают грамматический подход к языковым явлениям необходимым.

Известно, что без знания психолингвистических закономерностей речевой деятельности нельзя обучать иностранному языку. В русле данных закономерностей находится формирование у учащихся речевых грамматических навыков, как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Рассмотрим прежде всего вопрос, касающийся характеристики речевых грамматических навыков с точки зрения психологии. Речевые экспрессивные навыки понимаются как навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации. Таким образом, грамматический речевой навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и формообразование. Основой грамматических речевых экспрессивных навыков являются грамматические автоматизированные динамические связи [57, 63] как единство семантических и слухоречемоторных образов слов и словосочетаний. Следует указать, что речевые грамматические автоматизмы отличаются от лексических тем обстоятельством, при котором лексические навыки характеризуются большей осознанностью. Это означает, что в речи больше всего осознается ее содержание, которое проявляется в выборе структур в правильном их сочетании с другими образцами.

Грамматические навыки, формирующиеся у учащихся в области иностранного языка, испытывают влияние со стороны грамматических навыков родного языка.

В целях выяснения характера воздействия грамматических навыков родного языка на формирующийся навык иностранного языка следует остановиться на особенностях словообразования и словоупотребления в английском языке в отличие от лезгинского языка.

Грамматическая правильность иноязычной речи выражается в правильном словоупотреблении, которое часто отличается от правил родного языка. Это не совпадение зависит от расхождений в системах контактирующих языков как расхождение в языке между понятием и значением слов. Известно, что «понятие» - психологическая категория мышления имеет неязыковой всеобщий характер. Значение - лингвистическая категория имеет национальное выражение. «Значения обычно порождаются системой языка и в каждом национальном языке принимают своеобразный и неповторимый характер» [67, 13]. Значение выражает какое-либо понятие лишь частично, поэтому одно и то же понятие может быть выражено в разных языках разными словами, а слова, обозначающие одно и то же понятие в разных языках не совпадают по объему значений.

Исследование методической и лингвистической литературы позволяет различить по степени совпадения и расхождения определенные грамматические структуры эквивалентов родного и иностранного языков следующие лексико-грамматические группы слов: а) лексические соответствия сочетания слов, денотативные значения которых всецело совпадают; б) лексические пары слов, у которых совпадают основные значения и часть дополнительных значений; в) лексико-грамматические структуры, у которых совпадают основные значения; г) лексико-грамматические структуры, у которых не совпадают основные значения, но совпадают лишь дополнительные значения.

Следует отметить, что выделенные лексико-грамматические структуры по степени расхождения в системах родного и иностранного языков (в рассматриваемом случае лезгинского и английского языков) в сознании,

мышлении и речевой деятельности учащихся обуславливаются межъязыковой лексическо-грамматической интерференцией. Между тем, грамматическая интерференция, как отрицательный перенос явлений грамматической системы родного языка, (как более сильной), на формирующуюся грамматическую систему английского языка в процессе формирования грамматических навыков в лезгинской школе, является одной из животрепещущих проблем, требующих своего разрешения.

Поскольку грамматическая правильность английской речи учащихся зависит от уровня сформированности грамматических навыков, от прочности связей значений английских слов с понятиями, обозначенными между словами в данном языке, то решающим фактором правильного употребления грамматической формы является прочность этих связей, на которых должно строиться владение речью. Необходимо заметить, что изучение процесса обучения лезгинских учащихся английскому языку позволяет утверждать о наличии интерферирующего влияния грамматической системы родного языка учащихся на формирующийся грамматический навык английского языка в процессе обучения.

Неизбежность интерференции со стороны родного языка учащихся объясняется с точки зрения психологии, однако, с точки зрения лингвистики и методики обучения иноязычной речи необходимо пояснить, что родной язык является исходной основой, а влияние интерференции может быть ослаблено и преодолено путем лингвометодического сопоставления черт сходства и различия в употреблении грамматических структур в английском и лезгинском языках.

Как отмечается в источниках методической литературы, главным педагогическим мероприятием процесса обучения по преодолению интерференции речевых навыков родного языка учащихся является речевая практика в тренировочных упражнениях, которые создают стимулы для формирования ино язычных грамматических навыков, а также стимулы для преодоления отрицательного переноса [67,9].

Одним из основных компонентов грамматических навыков, который может подвергаться интерференции со стороны родного языка обучаемых, является образование грамматического алгоритма в английском языке. Для учета влияния формообразовательных процессов английского языка на соответствующие явления приобретаемых речевых умений неродного языка учащихся представляется необходимым показать речеструктурный характер работы над английскими моделями разных способов структурирования на конкретном языковом материале в методических целях.

Известно, что значение слова складывается из значения составляющих его частей (то есть основы, аффиксов), морфологического характера основ и порядка их расположения. Все это образует грамматическую модель слова. В английском языке, следует заметить, каждый способ формообразования имеет свои особые закономерности и свою систему структурных моделей.

### Суффиксы, образующие имена существительные

Таблица 1.

Суффиксы	Присоединяется к основам следующих частей речи	Основное значение	Пример ы
	2	3	4
-ee	глагол	Лицо - объект действия	addressee, absentee
-er	глагол	Лицо, производящее действие в данный момент	reader, speaker
-ess	Имена существительные	Существо женского пола	poetess, lioness
-ful	Имена	Количество,	spoonful



	существительные	вмещаемое предметом, обозначенным основой	glassful
-ing	глагол	Процесс, название действия; результат действия	skating, translating, swelling
-ness	Имена существительные	Количество или состояние	kindness, weariness
ist	Имена существительные	Лицо, являющееся специалистом	copyist, typist
ism	Имена существительные	Количество, состояния	heroism
<b>Суффиксы, образующие имена прилагательные</b>			
-able	Глагол	Обладающий возможностью совершения действия	eatable, readable

-an	Имена существительные	Относящийся к происхождению	italian, republican
-ed	Имена существительные	Типичный для ...	booted, horned;
-ish	Имена прилагательные	Относящийся к ...	finish
-like	Имена существительные	Сходный, похожий	frog-like, arrow like
-ly	Имена существительные	1. обладающий качеством 2. регулярно повторяющийся	friendly, manly; daily, weekly
-y	Имена существительные	1. полный, наполненный 2. похожий	watery, grassy, silvery, velvety

Суффиксы, образующие наречия			
-ly	Имена прилагательные	Грамматические значения наречий	swiftly, keenly
-ward	Имена существительные	Направление	northward, backward
Суффиксы, образующие глаголы			
-ize	Имена существительные , имена прилагательные	Сделать или стать; Превратить	generalize, mate- realize, summarize
Префикс	Префиксы		
out-	Глаголы, имена существительные	Превзойти; больше, сверх	outstay, outwit
over-	Глаголы, имена прилагательные	Излишне	overdo, overactive
un-	Глаголы	Обратный или противоположный процесс	undervalue, under do, under ripe
re-	глаголы	Вновь, еще раз	reconsider, reenter
un <sup>1</sup> -	глаголы	Обратный или противоположный процесс	unbind, undress
un <sup>2</sup> -	имена прилаг., причастия	Не...	unhappy, unexpected
under-	глаголы, имена прилаг.	Недостаточно	undervalue, underdo, underripe

### Наиболее типичные семантические соответствия при конверсии

Глагол
--------

1. Имя существительное	1. Действие, совершенное с помощью предмета	chalk «мел» to chalk «писать мелом»
Предмет Существо	2. Действие, характерное для существа или предмета	parrot «попугай» to parrot «повторять как попугай»
	3. Действие, помещающее что-либо в место, обозначенное предметом	pocket «карман» to pocket «класть в карман»
	4. Действие, вызывающее то, что обозначено предметом	damage «ущерб» to damage «наносит ущерб»

Глагол		
II. Имя прилагательное Качество	1. Единичный акт или результат действия	to jump «прыгать» a jump «прыжок» to win «выигрывать» a win «выигрыш»
Действие	<b>Имя существительное</b> 2. Субъект, производящий действие (одушевленный или неодушевленный) 3. Процесс действия 4. Место действия	to tramp «бродяжничать» a tramp «бродяга» to catch «защемлять» a catch «защелка», «зажим» to approach «подходить» an approach «подход» to walk «ходить» a walk «дорожка»

### Словосложение

Словообразовательная модель сложных слов английского языка состоит из двух и более основ, соединенных либо простым соположением:

hair-pin, age long, fox - hunting, либо при помощи соединительного звука: states - man.

Принадлежность сложного слова к той или иной части речи определяется в большинстве случаев вторым компонентом. Сложное слово может быть результатом одновременно действия 2-х способов словообразования - сложения и аффиксации. Например, red - cheeked, round - faced, (то есть red + cheek + ed). В этих случаях принадлежность всего слова к именам прилагательным определяется суффиксом — «ed».

### **Типы сложных имен прилагательных и соотносительные с ним свободные словосочетания**

Таблица 2.

Свободные словосочетания	Сложные прилагательные	
	Собственно - сложные	Сложно производные
1. as white as snow	snow — white	long - fingered
2. free from cares rich in oil	care - free oil rich	
3. covered with snow driven by wind	snow — covered	
4. having (with) long fingers	wind - driven	

### **Таблица образования степеней сравнения прилагательных**

Таблица 3.

	Положительная степень	Сравнительная степень	Превосходная степень
Простая форма	cold long young	colder longer younger	(the) coldest (the) longest (the) youngest
Сложная форма	interesting useful	more interesting more useful	(the) most interesting (the) most useful

	beautiful	more beautiful	(the) most beautiful
--	-----------	----------------	----------------------

В кругу вопросов, отражающих содержание лингвopsиxологических предпосылок формирования грамматических навыков, следует указать также и способы запоминания учащимися речевых структур английского языка в зависимости от характерных особенностей грамматического материала, преподносимого на уроках. В этой связи целесообразным представляется применение дифференцированного подхода не только к отбору грамматического материала для определенного этапа обучения, но и к подаче учебно-речевого, языкового материала для усвоения на уроках. Как подсказывает научно-методическое наследие прошлых лет, в основе дифференцированного подхода к подбору грамматического материала для начального этапа обучения английскому языку должны быть положены ведущие критерии [90, 12] выделения такой грамматики.

1. Соотношение и формы грамматических структур в родном и изучаемом языке, характер и степень возникающей в связи с этим интерференции.

2. Характер грамматических конструкций изучаемого языка. При этом необходимо принять во внимание, являются ли в английском языке данные грамматические структуры подходящими для подстановок, расширения и пополнения. Следует также отметить, что практическое раскрытие дифференцированного подхода к грамматическому материалу предполагается быть осуществленным в последующих разделах диссертации, связанных с отбором учебного материала и формированием навыков.

## **1.2 Компаративный анализ средств выражения значений в грамматических явлениях английского, лезгинского и русского языков.**

Обучение грамматическим явлениям, указанным в предыдущем разделе, должно строиться на положениях о коммуникативной ориентации и осознанном овладении языком.

Правильная реализация этих положений обеспечит результативность деятельности общения на уроках и всецело зависит от интереса обучаемых на начальном этапе. Коммуникативная ориентация детей состоит в создании для них всех условий коммуникации: мотивов, целей и задач общения. Любое грамматическое явление младшие школьники изучают в процессе общения и игровой деятельности, так как игра позволяет организовать обучение грамматике как увлекательный процесс решения коммуникативных задач, реализующих игровые мотивы и цели каждого речевого действия детей. Коммуникативная задача стимулирует активность каждого ученика в том случае, если будет интересна и говорящему, и слушающему.

В этой связи под коммуникативной задачей следует понимать функциональную единицу иноязычного общения, реализуемую как говорящим, так и слушающим [64, 22]. А такими единицами иноязычного общения на уроках в 5 - 6 классах должны быть изучаемые грамматические явления, например: местоимения, простые предложения с глаголом to be, глагольные временные формы, оборот there is / there are ... , модальные структуры с глаголом can: «My name is Selim», «My dog can run» и т.д. По данной программе дети овладевают грамматическими явлениями осознанно, а не интуитивно на основе имитации. Основная функция этого положения состоит в обеспечении сознательной ориентации учащихся в грамматических средствах общения.

Рассмотрим реализацию данного положения при организации ознакомления с грамматическим материалом в сопоставительном плане.

Сопоставляя два грамматических строя различных языков, необходимо вначале рассматривать вопросы о том, какие подходы существуют к сопоставлению коррелирующих языков. В методике различают три типа сопоставления [126,49]:

1. сопоставление в целях отбора материала;
2. механическое сопоставление;
3. теневое сопоставление.

При сопоставлении с целевым назначением по отбору материала исследователь прибегает к учету объективных критериев необходимости обращения к родном языку для использования его средств в целях достижения необходимого результата.

**Механическое** сопоставление предполагает оценивание фактов одного языка с позиции другого сопоставляемого языка, при котором родной язык оказывается в центре внимания, где происходит параллельная фиксация конкретных фактов в двух языках.

При **теновом** типе сопоставления, фактически, родной язык явно не фигурирует, но учитывается сходство и признаки различия между сопоставляемыми языками. Методическая состоятельность теневого типа сопоставления заключается в сохранении целостности процесса изучения коррелирующих языков и не допущение формального сравнения разных факторов.

Согласно последнему типу сопоставления языков, необходимо отметить, что как в английском, так и в лезгинском языках в разговорно-бытовой речи часто употребительным является простое предложение, принятое в методике основной коммуникативной единицей. Структурное строение предложения находит свою функцию согласно синтаксическому соединению словесно - грамматических форм и интонации в единстве.

В этой связи осознанное овладение законами построения предложений, их синтаксической схемой, а также видами связи слов в них должно быть в центре внимания на самом начальном этапе обучения иностранному языку, так как овладение грамматической стороной речи является одной из главных задач и одной из трудных проблем.

Известно, что в английском языке, который относится к аналитическим, связь между словами в предложении передается порядком

слов; он характеризуется бедностью морфологических средств, и грамматические функции слов в нем определяются, в основном, местом в предложении с помощью служебных слов.

В лезгинском языке грамматические функции слов определяются изменением слов с помощью аффиксов, язык обладает богатством морфологических средств, свидетельством чему является наличие восемнадцати падежных форм и развитой системы согласования субъекта и объекта. Кроме того, если в английском языке артикль выражает категорию общего и единичного, то в лезгинском языке нет артикля вовсе, также как и категория залога, которая отсутствует в лезгинском, а в английском языке категория залога выражает характер отношений между подлежащим и сказуемым. Английскому языку с его аналитическим строем характерен фиксированный порядок слов в предложении, а лезгинский язык отличается своим свободным порядком, при котором предложения относительно «легче выполняют коммуникативную функцию» [37, 61]. При этом грамматические связи в предложениях выражаются развитой системой морфологических форм глагола и существительного [86, 39].

Аналитический подход к сопоставлению двух грамматик позволяет обнаружить различия как в грамматических функциях слов, так и в фиксированности и нефиксированности порядка компонентов в предложении. Данный вывод можно подтвердить следующими примерами.

Англ. - I can paint a picture. Can I paint a picture?

Лезгин. — Завай шикил ч1угваз жеда. Жедани завай шикил ч1угваз? Жеда завай шикил ч1угваз. Шикил завай ч1угваз жедани?

Перевод - (Я могу нарисовать картинку. Могу ли я нарисовать картинку?)

Из приведенных примеров видно, что в английских предложениях, как в утвердительном, так и в вопросительном, существует фиксированный порядок, где подлежащее и сказуемое занимают определенную постоянную порядковую позицию. В лезгинском варианте выражение той же мысли, что



и в английском, использованы три перестановки компонентов в утвердительных предложениях и три перестановки - в вопросительных предложениях без изменения смысла высказывания.

Кроме того, в английском предложении подлежащее и сказуемое не подвергаются изменениям с помощью аффиксов, а в лезгинском - они явно подвергаются изменениям с помощью морфологических средств, то есть аффиксов -1 -Я: Зун - за - завай Сап - мочь: - Жен - жеда - жедани to paint рисовать - шикил ч1угун — ч1угваз.

Из приведенных примеров видно, что из четырех компонентов лезгинского предложения в трех произошли морфологические изменения, что свидетельствует о расхождениях, имеющих в морфолого-синтаксических системах между английским и лезгинским языками.

Устно-речевой грамматический аспект учебного материала предполагает речевые грамматические структуры, образцы, используемые в виде речевых моделей для выражения мыслей или восприятия мыслей на английском языке.

Процесс овладения каждой речевой моделью английского языка для учащихся на начальном этапе обучения означает выработка ее многочисленных вариантов на основе автоматизации их употребления в речи.

В этой связи необходимо рассматривать в сопоставлении определенное количество речевых моделей с обобщенным смыслом, которые представляют собой лексико-семантические, грамматические и другие сочетания слов, обладающие смысловой, структурной и интонационно - мелодической законченностью.

В целях облегчения текстового изложения технологии моделирования условно обозначим модель английского языка, выражающую состояние, структурой: NP + V + A, где N — существительное, Р — местоимение, V — глагол, А - прилагательное. Условные знаки представлены буквами, с которых начинаются названия частей речи в английском языке.

Итак, выражение состояния:

Английский язык.	Лезгинский язык
1. I am old P + V + A	Зун кьуьзуьди я P + A + V
2.1 am bad P + V + A	Зун писзава P + A + V
3.1 am glad P + V + A	Зуп шад я P + A + V
4.1 am hungry P + V + V	Заз гишин я P + A + V
5.1 am thirsty P + V + A	Заз яд хъваз к1анзава P+N+V+V
6.1 am young P + V + A	Зун жегьил я P + A + V
7.1 am ill P + V + A	Зун азарлу я P + A + V

В приведенном сопоставлении речевых конструкций мы выявляем трудности для учащихся, связанные с построением утвердительных предложений английского языка.

Анализ показывает, что в однотипных моделях английской и лезгинской речи во всех семи вариантах наблюдается существенное различие, о чем наглядно свидетельствуют условные знаки, обозначающие компоненты речевых образцов.

Следует отметить, что трудности, вызываемые конструкциями английских речевых моделей для лезгинской аудитории на среднем этапе обучения в школе обусловлены:

1. Наличием константного состояния структурных компонентов предложения в английских речевых моделях лезгинской речи.

2. Нехарактерностью для английского простого предложения образования простого именного сказуемого с помощью предикативных аффиксов [37, 48] как в лезгинском языке.

Рассмотрим в сопоставлении структурно - семантическое содержание нескольких моделей, выражающих модальность с теми же условными значениями NP + V + P, где N - существительное, P - местоимение, V - глагол.

Английские модели

1. I can sing. P + V + V

2. He can dance. P + V + V

3. The bird can fly. N + V + V

Лезгинские модели

Завай мани лугъуз жеда

Я могу петь

P+N+V+V

Адавай къуьлиз жеда

Он может танцевать.

P + V + V

Нуьк1ревай лув гуз жеда

Птица может летать.

N+N+V+V

В выше приведенных речевых моделях первый компонент может быть заменен любым личным местоимением, любым существительным без определения или с определением, что дает возможность образования множества лексико-смысловых вариантов для тренировки учащихся в целях формирования грамматического речевого навыка. Различительным признаком английских и лезгинских моделей следует считать словоизменение по падежному оформлению первого компонента во всех трех лезгинских моделях.

Конкретно, если первые компоненты в английских моделях представлены словами: «I, he, bird» в именительном падеже, то первые компоненты в моделях лезгинского языка для выражения той же мысли претерпевают изменение, перейдя в исходный 1-ый падеж [58, 27].

Следует отметить, среди отобранных речевых моделей наиболее предпочтительными для начального этапа обучения в школе модели, указывающие на «название предметов» [78, 39] и на принадлежность определенных вещей, употребляемых в типичных ситуациях устно – речевой среды бытового общения.

Английская модель	Лезгинская модель
1. It is a rat P + V + N	Им кьиф я P + N + V
2.1 have a dog P + V + N	Заз киц1 ава P + N + V
3. It is my house P+V+P+N	Им зин к1вал я P+P + N + V

Во всех трех сопоставляемых моделях имеются расхождения, а, следовательно, и трудности в овладении структурами английских моделей, указанных в предыдущих сопоставлениях.

Подходя к моделированию лексико-грамматического материала, модели, будучи базовыми речевыми образцами, легко автоматизировать, так как их количество будет меньше в связи с более сокращенной грамматикой. Практика показывает, что вместо длинных формулировок правил и различных исключений у учащихся на начальном этапе обучения необходимо выработать автоматизированное владение моделями, которые типичны для речи и, таким образом, данный подход изначально может способствовать приближению учащихся к практическому владению иноязычным общением.

Следует отметить, что учащиеся, запомнив модель, приобретают в процессе обучения умение производить постепенные лексические подстановки так, что содержание образца меняется полностью при сохранении синтаксического построения первоначального предложения. Например:

*We see this picture.*

*You see that picture.*

*They see that wall.*

В приведенных примерах последнее предложение «They see that wall» в смысловом значении полностью отличается от первого предложения We see this picture, однако эти два предложения построены по одной речевой модели, с одной грамматической структурой.

Таким образом, по отобранным моделям для начального этапа обучения по образцу можно построить множество предложений, и все они будут схожи в грамматическом плане с базовой моделью. Следует указать, что подстановка в пределах определенного семантического наполнения всегда возможна: данное обстоятельство приводит нас к выводу о том, что «окончательное значение слова создается в модели, в его связях с другими словами, в грамматическом каркасе» [14, 4].

Анализ лингвистического материала английского языка, используемого в практике обучения, а также с точки зрения некоторых зарубежных структура - листов [33, 93], позволяет утверждать о наличии ограниченного количества базисных моделей в английском языке, которые мы можем использовать в педагогических целях для обучения в школе на начальном этапе обучения.

В своем исследовании мы исходим из следующих основных типовых, речевых грамматических базисных моделей.

На английском языке с русским переводом	На лезгинском языке
My name is Sona Меня зовут Суна	Зи т1вар Суна я.
I have a schoolbag	Заз портфель ава.

У меня есть портфель	
He has got a brother У него есть брат	Адаз стаха ава.
Kurban is a pupil Курбан ученик	Къурбан ученик я.
She likes to play ball Она любит играть в мяч	Адаз тупунив къугъваз к1анда.
The flowers are red Цветы красные	Цуьквер ярубур я.
The boys play games Мальчики играют в игры	Гадаяр къугъвазва.
It is interesting. Это интересно	Ам марагълу кар я.
We can run and jump Мы можем бегать и прыгать	Чавай гверизни ва хкадризни жезва
I have a headache У меня голова болит	Зи кьил т1азва
I am standing now Я сейчас стою	Зун к1вачел акъвазнавайди я
I met him in the park Я встретил его в парке	Зал ам паркуна гьалтна
He has just come Он только что пришел	Ам гила атайди я
We shall write a letter Мы напишем письмо	Чна кагъаз кхьида
There is somebody there. Там кто — то есть	Ана са вуж ят1ани ава
There are apples in the bag.	Сумкада ичер ава.

В сумке яблоки	
That is my father s hat. Та шляпа моего отца	Ам зин бубадин шляпа я
The book is in (on, under ... thebag.) Книга в (над, под ...) сумке.	Ктаб сумкадин къене, (винел, к1аник) ава
This is a boy and that is a girl. Это мальчик, а та девочка	Им гада я, ат1ам руш
These are boys, those are girls Эти мальчики, а те девочки	Ибур гадаяр я, ат1абур рушар.

Необходимо подчеркнуть, что ядром грамматического каркаса любого предложения является сочетание подлежащего со сказуемым в начале предложения. Сравнение именно базисных моделей английского языка с лезгинским языком не противоречит положению в психологии, которое утверждает, что учащемуся при построении предложения приходится преодолевать механизм конструирования в родном языке и сравнивать с механизмом иностранного языка [56, 41].

Что конкретно общего и различного в механизмах соединения английского и лезгинского языков, мы изложили в предыдущих сопоставлениях речевых грамматических структур. Взятые нами 20 моделей английского языка являются наиболее характерными для разговорной речи учащихся 5-6 классов (на среднем этапе обучения). Они могут служить образцами для подражания, имитации. Эти базисные модели отличаются от моделей - предложений своим постоянным синтаксическим маневрированием между собой и непрерывно меняющимся лексическим наполнением внутри себя. Приведенные выше в сопоставлении 20 моделей не включают вопросительных, отрицательных и повелительных моделей, потому что представляется возможным рассматривать их как варианты этих же 20-ти базисных моделей. Для обоснования такого подхода, которого

придерживаются многие структуралисты [162, 17], достаточно привести несколько примеров по вопросительным, отрицательным и повелительным вариантам этих же моделей.

Например:       He likes to play; does he like to play? He does not like to play!

It is interesting. Don't play!

He can run; can he run? He can not run to the door!

It is interesting. Is it interesting? It is not interesting.

Tom is a pupil. Is Tom a pupil? Tom is not a pupil и т.д.

### **1.3 Природа интерференции, возникающей при взаимодействии контактирующих языков.**

Как известно, интерференция представляет собой явление, возникающее при «взаимодействии языковых систем в условиях двуязычия, которое выражается в отклонении от нормы и системы изучаемого языка под влиянием родного» [16, 27-32].

Обучение второму неродному языку осуществляется в сложных условиях, поскольку оно обусловлено двойной интерференцией, а в условиях изучения учащимися лезгинской школы русского и английского языков наблюдается одновременное возникновение интерференции. В подобном случае В.А. Артемов утверждает, что, с одной стороны, навыки первого неродного языка «оказывают тормозящее влияние на приобретение навыков второго неродного языка (т.е. иностранного), а, с другой стороны, навыки второго изучаемого языка разрушают уже устоявшиеся навыки первого иностранного языка» [7, 58].

Исследуя проблему взаимоотношений между вторым неродным, первым неродным и родным языками, И.А. Жучкова пишет, что «при сочетании, как родных, так и неродных языков, имеются возможности для



положительного переноса» [60, 61]. Однако, потенциальные возможности такого переноса зависят от языковой параллели.

Поскольку в рассматриваемой проблеме речь идет о развитии навыков в грамматическом аспекте говорения на иностранном языке, необходимо различать лингвистические и психологические особенности лексического и грамматического аспектов речи, хотя грамматические и лексические средства языка и речи используются всегда в комплексе.

Выяснение данного различия представляется необходимым в целях внесения ясности в вопрос определения природы грамматической интерференции.

Как известно, в лексике закрепляется обобщенное отражение сознанием человека предметов и явлений реальной действительности, объемлющее понятийную сторону мышления, а в грамматике отражаются наиболее общие связи и отношения между ними, выражающиеся в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени, наклонения, залога [92, 8] и т.д., а также и в грамматических формах, свойственных изучаемому языку. Возвращаясь к вопросу переноса навыка, воспринимаемого по своей природе двояко, необходимо отметить, что логической основой переноса является сходство сравниваемых явлений либо в целом, либо в существенных признаках, причем уподобляя друг другу. Перенос навыков приводит как к положительным, так и к отрицательным результатам. С одной стороны, он создает привычку употребить языковые модели и структуры по аналогии с образцом, с другой стороны, такое отождествление оказывает тормозящее влияние при изучении иностранного языка, являясь причиной многих ошибок. Поэтому можно говорить о положительном и отрицательном переносе [26, 62].

Явление переноса необходимо всячески стимулировать, т.е. при изучении неродного языка сознательно и целенаправленно опираться как на родной язык, так и на изученные уже закономерности первого неродного

(т.е. русского) языка. С интерференцией же следует вести постоянную борьбу, поскольку она ведет к нарушению норм изучаемого языка.

При обучении грамматическому аспекту иноязычной речи главная трудность состоит в овладении грамматическими формами и синтаксическими структурами иностранного языка в единстве с их значением, что связано с созданием новой сложной и динамической системы речевых грамматических автоматизмов, без которых пользование речью как нормальным средством коммуникации невозможно [57, 49].

В силу различия в грамматическом строе родного и иностранного языков, проявляющегося в составе частей речи, грамматических категорий и грамматических форм в способах сочетания слов, создание такого рода автоматизмов осложняется постоянно действующей грамматической интерференцией со стороны речевой системы родного языка, как наиболее прочной и устойчивой [91, 14]. Выяснение природы грамматической интерференции связано с определением речевого грамматического навыка, который формулируется С. Ф. Шатиловым как навык грамматически правильного оформления речи по чувству, т.е. на основе грамматических речевых автоматизмов [130, 84]. Психолингвистической основой речевого грамматического навыка являются речевые динамические связи, образующиеся в процессе пользования речью как средством коммуникации и представляющие собой единство значения и звучания, «смысловых и звуковых представлений» [136, 128].

Для того чтобы изучить полную природу интерференции, необходимо иметь представление не только о психических механизмах, способствующих ее возникновению, но и об объективных условиях, создаваемых спецификой изучаемого языка, а именно, наличии в нем признаков: грамматических категорий, грамматических и лексических значений, правил употребления определенных языковых единиц, которые могут быть противопоставлены друг другу внутри этого языка или признакам родного языка. Примерами такого межъязыкового противопоставления могут служить критерии

выделения содержательных различных типов английской и лезгинской системы пространственной ориентации на материале предлогов английского языка, отсутствующих в лезгинском языке, как с формальной, так и с функциональной точек зрения.

Психические причины возникновения интерференции тесно связаны с лингвистическими. Поэтому, описание интерференции обязательно должно быть психолингвистическим.

Исходным материалом для исследования интерференции должны служить ошибки учащихся, которые проявляются в явно зримой форме, связанные с наличием явления билингвизма.

Решение проблем, связанных с билингвизмом, обусловлено изучением природы двуязычия, определяющегося с разных точек зрения: лингвистической, психологической или социологической.

В лингвистическом плане задачи билингвизма заключаются в сопоставлении контактирующих языков и описании выявленных различительных признаков с целью предсказания потенциально возможных случаев нарушения нормы одного языка под влиянием другого. С точки зрения психологии, речь идет об изучении психологического механизма, позволяющего человеку воспринимать и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам. Социологический аспект изучения билингвизма ставит своей целью определить зависимость между речевым поведением двуязычных людей и социальной ситуацией общения.

При определении типов билингвизма и видов его функционирования принимаются во внимание такие признаки, как степень владения иностранным языком, способ соотнесенности речевых механизмов друг с другом и степень их устойчивости, в частности: количество расхождений и соответствий между элементами и структурами родного и изучаемого языков.

Исходя из критерия числа речевых действий, выполняемых билингвом, существуют типы рецептивного, репродуктивного и продуктивного

билингвизма [26, 25-28]. А в зависимости от способа отнесенности речевых механизмов контактирующих языков различаются чистый и смешанный типы билингвизма, о которых принято говорить: в первом случае о возникающей связи между «кодом языка» и «кодом мышления» как о координативном билингвизме, а во втором случае о возникающей связи при неодинаковой устойчивости механизмов родного и иностранного языков как о субординативном билингвизме [137,44].

Следует отметить, что в психологической литературе границы между координативным и субординативным билингвизмом признаны подвижными. Считается, что субординативный билингвизм переходит в координативный с того момента, когда человек начинает думать на иностранном языке, т.е. перестает обращать внимание на языковые особенности этой речи [16, 14-18]. Однако, может быть применен и другой критерий признания билингвизма координативным - это критерий правильности речи. Критерием признания билингвизма субординативным является, соответственно, наличие в изучаемом иностранном языке нарушений языковой нормы [61, 22].

Таким образом, в ситуации изучения английского языка в условиях лезгинско-русского билингвизма возникает межъязыковая интерференция, проявляющаяся на всех уровнях языка: фонетическом, грамматическом и лексическом. Интерференция проявляется вследствие наличия между английским, лезгинским и русским языками звуковых, структурных и семантических расхождений. По своей природе, проявляющаяся межъязыковая интерференция при контактировании указанных трех языков, является субординативной.

Расхождения между английским, лезгинским и русским языками в области грамматики обусловлены несовпадением количества грамматических категорий, их семантических границ и широтой употребления, различием в структуре предложения, различной степенью свободы порядка слов и различием в его основной функции. Интерференция проявляется здесь в виде нарушений правил изменения, расстановки или

выбора грамматических единиц, составляющих грамматическую систему изучаемого языка.

#### **1.4. Анализ характерных трудностей и классификация ошибок учащихся в грамматическом аспекте говорения на английском языке.**

Обучение речевому общению на английском языке, как известно, начинается с формирования языковой способности, т.е. умения структурно правильно оформить предложение в условиях речевой ситуации с первых уроков в 5-ом классе.

Сложность проблемы выявления трудностей и типичных ошибок учащихся в иноязычном речевом общении, главным образом, состоит в том, что структурное оформление речевого высказывания сопряжено не только с наличием морфолого-синтаксических расхождений контактирующих языков, но и других трудностей, связанных с пониманием английской речи на слух, как условие формирования способностей устно общаться, а также, связанных с трудностями интерференции звукового строя родного языка учащихся.

Поскольку в методике обучения иностранным языкам кардинальным пунктом является система мероприятий по развитию навыков устной речи, сфера звучащей речи значительно доступнее и проще письменной речи и, кроме того, обладает такими просодическими элементами, как звуки, ударение, интонация, ритм, темп речи и др., искажение которых недопустимо в целях обеспечения полноценного процесса иноязычного общения.

Между тем, устное общение, роль которого особо актуальна, не представляется возможным без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый из партнеров выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

Другими словами, здесь речь идет о трудностях, связанных с аудированием, когда коммуникант не понимает речь своего партнера и не может соответствующим образом на нее реагировать, при котором акт общения не состоится.

Вышеотмеченное дает основание утверждать, что трудности, испытываемые учащимися лезгинской школы при обучении их устно-речевому общению на английском языке на начальном этапе, связаны с возникновением межъязыковой интерференции на всех уровнях языковой системы наряду с другими трудностями, обусловленными объективными и субъективными факторами обучающего процесса.

Проведенная опытная работа по исследованию процесса формирования навыков речевого общения на английском языке в 5 - 6 классах лезгинской школы позволяет выделить следующие трудности для учащихся среднего этапа обучения.

1. Трудности, связанные с усвоением особенностей звукового строя английского языка и его роли в речевом общении, усвоением слухо - произносительной и графико-акустической основы различения словообразовательных элементов.

2. Трудности, связанные с семантическими признаками слов и пониманием их контекстного значения.

3. Трудности, связанные со структурным оформлением английских предложений (с порядком слов в утвердительных, вопросительных и отрицательных структурах).

4. Трудности, связанные с формированием навыков восприятия английской звучащей речи на слух.

5. Трудности, связанные с отсутствием подобных грамматических явлений в родном языке:

- а) несовпадение семантических полей вспомогательных глаголов to be, to have с таковыми их коррелятов в лезгинском языке;

б) отсутствие аналитических форм образования времен глаголов в родном языке;

в) несвойственность суффиксов числительных - teen, -ty, - th и суффиксов существительных -er, -or их аналогам в лезгинском языке;

г) несоответствия в структурах безличных предложений в сопоставляемых языках;

д) трудности употребления оборотов there is .../ there are ... в разных временных формах, не имеющих соответствий в родном языке учащихся лезгин;

е) отсутствие артиклей a (an), the в родном языке;

ж) отсутствие формы, схожей с притяжательным падежом в лезгинском языке.

Для внесения ясности в существо возникающих трудностей и получения возможности проведения анализа, оценки дальнейших действий представляется правомерным прибегать к следующему пояснению.

Указанные в данном разделе трудности, встречающиеся в практике обучения иноязычному общению учащихся лезгинской школы, в сущности, вызывают определенные ошибки, которые в своем большинстве являются типичными. Об устойчивости этих ошибок свидетельствуют аналогичные данные о них, зафиксированные во время предопытных мероприятий и сопутствующих наблюдений в ряде 5-х и 6-х классов.

Одна из существенных причин систематического появления типичных речевых ошибок в 5 - 6 и 7- х классах у учащихся, по нашему представлению, заключается в недооценке интерферирующего влияния навыков родного языка, в данном случае лезгинского, на неустойчивые навыки владения общением на английском языке. Как известно, в 5-ом классе лезгинской школы дети начинают изучение английского языка при сформированных речевых стереотипах на основе звукового и грамматического строя лезгинского языка. Поэтому интерферирующее влияние эргативного и флективного строя родного языка, которым учащиеся

уже владеют, усложняет овладение аналитическим строем английского языка.

Многочисленные наблюдения за учебным процессом и опыт обучающей практики на уроках английского языка в лезгинской школе дали возможность создания достаточно большого арсенала предварительных данных, позволяющих прогнозирование трудностей и ошибок учащихся - лезгин в звучащем, функционально речевом строе английского языка. В этой связи предопытная проверка этих данных в виде контрольных срезов помогла проведению статистического анализа типичных ошибок и их классификации.

Опытные мероприятия, охвативший 5-е и 6-е классы, проводились в 6-х классах Кугской средней школы и средней школы села Архит Хивского района.

Для проверки состояния знаний учащихся были составлены специальные разработки, вопросно-ответные упражнения, тексты для чтения и восприятия на слух, краткие монологи и ситуативные диалоги на пройденном учащимися программном учебном материале.

При проверке обращалось внимание на произносительную сторону навыков и умений в устной речи, приобретенных учащимися на истекших уроках, на форму и содержание ответов учащихся в устных сообщениях, на степень автоматизации изученного материала, на развитие навыков диалогической и монологической речи в ситуациях, а также обращалось внимание в естественных условиях классной обстановки на понимание устной речи со слуха в зависимости от ее темпа и скорости речевой реакции.

Целевая установка предопытных мероприятий при помощи составленных упражнений на пройденном материале заключалась в решении следующих частных задач:

- 1.Выявить характерные ошибки учащихся - лезгин в звуковом строе английского языка.



2. Выделить и систематизировать трудности в процессе формирования навыков речевого общения в целом.

3. Установить степень интерференции под влиянием навыков родной речи учащихся на уровнях: структурного и грамматического оформления речи, артикуляции звуковых явлений и восприятия речи на слух.

В результате анализа полученных данных были выявлены следующие четыре группы характерных ошибок.

**Первая группа.** Ошибки, вызванные трудностями усвоения звукового строя английского языка.

1. Несоблюдение долготы в составе гласных английского вокализма, [i:], [a:], [o:], [u:], [ə:].

2. Нарушения качества произношения 'фонем в составе английского консонантизма: [ð], [θ], [g], [t], [d], [n].

3. Искажение постепенно понижающегося строя английской синтагмы и замена постепенно нарастающего конечного повышения тона английского предложения резким подъемом в конце синтагмы под влиянием интонации родной речи.

**Вторая группа.** Ошибки, вызванные трудностями усвоения грамматического материала английского языка.

1. Неправильное употребление:

- а) существительных во множественном числе
- б) предлогов in, at, on, to.
- в) местоимений (неопределенных) - much, many  
(указательных) - this, that
- г) артикли (неопределенного) — a, an.  
(определенного) — the

2. пропуски: флексий в грамматических формах, вспомогательных глаголов и структур в составе предложения.

- а) суффиксы «s» и «es» в третьем лице ед. числа Present Indef.
- б) суффикс «ed» в Past Indef. правильных глаголов.

в) вспомогательных глаголов «to be», «do», «did».

г) структура «there is ...» в составе предложения.

**Третья группа.** Ошибки, вызванные трудностями усвоения структурного оформления английского предложения.

1. Искажение структурной расстановки главных и второстепенных членов английского предложения.

1. Нарушение строя английских предложений, содержащих общие вопросы.

2. Неправильное употребление глаголов в полных и кратких ответах.

3. Искажение английских специальных вопросов (содержащих модальные глаголы).

**Четвертая группа.** Ошибки, вызванные трудностями аудирования английской звучащей речи.

1. Неразличение пауз между английскими речевыми звеньями внутри фразы, в результате - искаженная реакция.

2. Искаженная реакция на восприятие логического ударения в английской речевой модели.

3. Неразличение значимых единиц речи в звуковом строе английского языка (фонем, морфем, слов, фраз), в результате - искаженная реакция на слуховое восприятие.

4. Недостаточная ориентация на вероятностное прогнозирование при восприятии аудиотекста на английском языке (из программного материала.).

## **ГЛАВА 2**

# **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ ЛЕЗГИНСКОЙ ШКОЛЫ**

### **2.1. Отбор учебного материала для формирования грамматических навыков говорения на английском языке в 5 - 6 классах**

Речевые и грамматические структуры языка являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого осуществляется говорение, поэтому языковой материал составляет один из основных компонентов содержания обучения иностранному языку. В этой связи «уровень сформированности коммуникативной компетенции в говорении напрямую зависит от качества овладения его лексической и грамматической сторонами» [26, 260], поскольку учитель постоянно руководствуется правильным отбором учебного материала, подлежащим усвоению.

Таким образом, сущность грамматического отбора состоит в том, что из множества речевых структур грамматики иностранного языка отбираются только те, усвоение которых в первую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения. Следует отметить, что в ходе речевого общения, представляющего собой единый процесс, проявляются две взаимосвязанные, но разные по характеру стороны речевой деятельности: понимание чужой речи и выражение собственных мыслей. Для понимания чужой речи человек пользуется пассивным словарным запасом, которым он обычно не оперирует в собственной речи, а служит ему для рецепции при слушании и чтении.

Для выражения собственных мыслей существует активный словарный запас с более ограниченным количеством слов, с помощью которых человек свободно вступает в коммуникацию.

Решая проблему отбора грамматического материала для первого этапа обучения в 5-6 классах на коммуникативной основе, необходимо также установить и критерии отбора речевых моделей, способствующих становлению и совершенствованию речевых навыков. В методической науке выработаны разные подходы к отбору речевых структур для обучения коммуникативному говорению. И.Л. Бим [20, 39] предлагает руководствоваться «коммуникативными», «формально семантическими» и «дидактико-психологическими» критериями, на основе которых осуществляется отбор типов речевых моделей с учетом наличия двух сторон устной речи: слушания и говорения. Вслед за Е.В. Писаренко и Я.Г. Финкельштейн [106, 47], которые провели отбор речевых моделей для 5-го класса по немецкому языку на основе словаря экспериментального учебника, придерживаясь их точки зрения, Е.В. Журавлева [59, 17-19] считает основными критериями отбора речевых моделей следующие:

1. Необходимость речевой модели для беседы в пределах данной темы с целью развития речи на начальном этапе.
2. Употребительность и типичность речевой модели в ситуациях.
3. Продуктивность речевой модели, то есть обеспеченность модели лексикой из словаря данного класса.
4. Элементарность речевой модели, позволяющая перейти к более сложным моделям.

Важнейшие критерии отбора устно-речевого материала для учащихся сформулированы Р.Ю. Барсук [12, 49] для начального этапа обучения в средней школе, придерживаясь следующих направлений: 1) образцовость, то есть способность данной речевой модели служить образцом для образования аналогичных фраз; 2) распространенность модели, то есть ее способность охватить наи более широкий круг ситуаций. Другими словами, данный критерий отмечается как типичность ее для данного языка; 3) смысловая и интонационная завершенность, которая является характерной чертой любого предложения; 4) производность и продуктивность речевой модели, ее

способность расширяться; 5) критерий учета особенностей родного языка учащихся, который непосредственно выступает при установлении последовательности введения речевого материала, связанного с отбором грамматического материала.

Необходимо отметить, что когда речь идет о критериях учета особенностей родного языка учащихся, то имеется в виду не сопоставление речевых моделей родного и английского языков на уроках, а выдвигается на передний план соответствующая подготовка учебных материалов, их отбор, последовательность и организация системы упражнений на основе трудностей, выявленных при сопоставлении изучаемого (английского) и родного (лезгинского) языков на научной основе. Таким образом, исходя из таких психологических факторов, как восприятие и память учащихся начального этапа обучения, моделированию следует подвергать лишь кратчайшие отрезки речи, то есть фразы, содержащие только обязательное число компонентов.

Следует особо отметить, что проблема отбора грамматического материала непосредственно связана с организацией учебного материала для обучения говорению на иностранном (английском) языке учащихся в самый начальный период постановки преподавания в 5-ом классе.

Кроме отмеченного необходимо иметь в виду, что отбор подлежащих усвоению речевых единиц в большинстве случаев недостаточно связан с выявлением реальной сферы их функционирования. Поэтому для рациональной организации учебного материала целесообразно применить коммуникативно-ориентированный подход, связывающий отбор речевых единиц с моделированием типичных коммуникативных ситуаций. Любая речевая единица должна усваиваться лишь в типичных для нее ситуациях. Тем не менее, «содержание работы с грамматическим материалом может варьироваться в зависимости от целей, с которыми он усваивается, и от особенностей речевых моделей» [25, 18].

Обучая, например, учащихся владению речевой единицей «Where is ...?», учитель постепенно вводит их в следующие реальные сферы функционирования этого вопроса. Первоначально вопрос «Where is ...?» соотносится с простейшей ситуацией «Поиска предмета». Далее следует ситуация «Поиска того или иного лица». Затем учащиеся учатся отвечать на вопросы о местонахождении различных объектов в школьном помещении. Таким образом, усвоенная учащимися речевая единица «Where is ...?» активизируется в реальной коммуникативной ситуации, отвечая на вопросы не только об объектах школы, но и местонахождении различных объектов в селе или в городе. Анализ собранного нами материала по проблеме организации учебного материала с целью усвоения речевых единиц позволил выявить наиболее типичные речевые грамматические структуры для речи учащихся 5-6 классов, которыми они могут оперировать в коммуникативных целях. В поиске была поставлена цель установить наиболее типичные сочетания, в которые способна вступать каждая речевая единица в диалогической и монологической речи.

Ситуативность речи не ограничивается лишь одним употреблением речевых единиц в типичных для них ситуациях. Однако, учащиеся должны научиться оперировать каждой речевой единицей в типичном для нее речевом окружении. Между тем, вопрос о взаимосвязи речевых единиц в устной речи является одной из важных и в то же время мало изученных проблем методики обучения иноязычной речи. Дело в том, что проблему взаимосвязи речевых единиц невозможно решить операциями в пределах отдельного предложения и сочетаемостью элементов внутри предложения. Человеческая мысль, обычно, не укладываясь в рамки одного предложения, переходит в другие предложения по логической цепочке. Например, при обучении учащихся владению речевой единицей «Have you ...?» нецелесообразными представляются такие некоммуникативные вопросы, как «Have you a book in your hand?», «Have you a pen on your table?» и т.д. Наряду с данной речевой единицей имеется и много других: Give me ..., I want..., I

need ... и т.д., к которым также не следует применять не коммуникативный подход в целях установления взаимосвязи с другими речевыми единицами. В целях выявления реальной сочетаемости речевых единиц мы использовали усвоение фразы типа «I have no ... » с отрицательным значением в качестве «ответной реплики» и в качестве побудительной реплики при анализе диалогических и монологических высказываний учащихся.

**Конкретно.** 1. Give me a pencil, please! - I have no pencil.

2. I need, a pencil. - I have no pencil.

3. Let's draw. - I have no pencil.

4. I have no pencil. - Take mine! (Take my pencil).

5. I have no pencil. - I haven't, either. (Neither have I).

6. I can't draw. I have no pencil.

7. I have no pencil. Can you give me one? Who can give me one?

8. I have no pencil. I must get one. I must borrow one. I must ask for one и т.д.

При этом необходимо отметить, что каждая речевая единица обладает ограниченной потенциальной способностью предшествовать или следовать за другими речевыми единицами. Вышеизложенное относительно проблемы организации грамматического учебного материала на основе взаимосвязи речевых единиц в устной речи позволяет прийти к следующим важным выводам:

1. Установление фактической сочетаемости фраз в реальном устном общении дает возможность построить на более эффективной основе систему речевых упражнений.

2. Зная потенциальную сочетаемость той или иной речевой единицы, вполне можно использовать реальные речевые стимулы при побуждении учащихся к тому или иному высказыванию.

3. При всем многообразии используемых речевых конструкций важную роль в учебном материале должно быть отведено коммуникативной

мотивации обучения, направленной на практическое овладение иноязычным говорением.

Характерной логической связью обладают следующие вопросы учителя и ответы учащихся 5-го класса по прослушанному ими звуковому письму [45, 38-39]. (Как пример организации учебного материала).

My name is Barbie. I live in England. I live in a big house. There are three rooms in my house: a living room and two bedrooms. In the living room there is a sofa, two armchairs, a TV set, a video and a carpet. There isn't a fire place in my living room. You can see a kitchen in my house. My house is very cozy.

T: Who is this letter from?

P1: It is from Barbie.

T: How many rooms are there in Barbie s house?

P2: There are three rooms in Barbie s house.

T: What kind of rooms are they?

P3: Two bedrooms and a living room.

T: What can we see in her living room?

P4: We can see a sofa, two armchairs, a TV set, video and a carpet.

T: Is there a fireplace in her living room?

P5: No, there isn't a fireplace in her living room.

Известно, что отбор грамматического материала для обучения говорению связан с отбором «коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе» [80, 10-13]. Данный минимум включает такие компоненты, как сферы общения, темы и проблемы, подлежащие обсуждению, типы ситуаций для начального этапа обучения, типы коммуникативных задач, речевые действия для выделенных типов ситуаций, а также минимум языковых средств, реализующих данные коммуникативные задачи в определенных ситуациях. Между тем, упомянутые компоненты получили свое освещение в программах по иностранным языкам, в книгах для учителя, а также в содержании контекста - нашего рассмотрения. Однако, последний компонент известного минимума относительно языковых средств,



реализующих коммуникативные задачи, непосредственно связан с отбором грамматического материала и организацией учебного материала на начальном этапе и нуждается в раскрытии.

Дело в том, что языковые средства, реализующие коммуникативные задачи в 5 - 6 классах, в определенных ситуациях, включают лексику в виде устойчивых сочетаний, клише, готовых стереотипных фраз, слов и типов целостных речевых продуктов, в том числе и выражения, употребляемые учителем на уроках.

В этой связи отбор грамматических средств выражения английского языка, проведенный в соответствии с вышерассмотренными принципами и с учетом программных требований к учебному материалу для учащихся 5 -6 классов лезгинской школы, начинающих изучение иностранного языка, может быть конкретизирован в критериях, обеспечивающих, в первую очередь, развитие практических умений и навыков по устной речи, чтению и письму.

***Перечень лексическо-грамматических средств английского языка  
для 5-6 классов лезгинской школы, отбираемых в целях реализации  
коммуникативных речевых функций общения в реальных и  
воображаемых стандартных ситуациях.***

<b><i>В употреблении учителя на уроках</i></b>	<b><i>Слова для устной речи, чтения и письма</i></b>	<b><i>Структуры и выражения</i></b>
Good morning (afternoon) boys and girls! What is your name? Stand up! Sit down! The lesson is over. Good-bye!	A pen, a desk, I, to See, and, a bag, a cat, a pencil, a book, he, she, a notebook, green, red, brown, grey, yellow, blue, have, has, black, white, it,	My папе is (Isaeva) I see a pen. Pete sees a... Stand up! Sit down! Show me (Stepanov) the letter...!



Read Lesson One!	white, to say, on, after	Sergeev is absent.
Do you see a (green pen)?	school, table tennis, well.	She (He) says...
Spell the Word...!	In the morning, in the af	I have (see) two books.
Look at the blackboard!	ternoon, on Sunday.	Take/ Don't take...!
Does he (she) see a...?	often, today, a name, My	I (don't) like cats.
Who is on duty today?	name is, to want.	He (She) doesn't t like...
Exercise One (Two)...!	But, to read, to write, how	Give me (Kate) a ...!
What do you see in the	many, our, to look, a	Go to..
picture?	room,	Give (Show) him (her,
Go to the door (the	at school,	me)...!
window)!	a lesson, at... lesson,	Yes, they do.
Come up to my table!	English.	No, they don't
What is his(her) name?	a dog, a forest, a river, in	I see a book in (on) the
What do you see in Picture	Summer, to swim, there, to	desk
One? (in Picture Two? In	run, to jump,	We like (don't like) to
Picture Three?)	to sit, other, by the river,	play football. Go on...
four, five, six, seven...	at, am, to be, is, are.	Go to... I go home with
is anybody absent today?	a blackboard, at home,	Mike. I have a bag with
eight, nine, ten, eleven,	mother, father, their, Mon	two apples in it.
twelve.	day, Tuesday, Wednesday,	I play football well.
How many...s do you see?	let's, where.	Do you go to school?
Answer my questions!	now, sometimes,	Does he go to school?
Ask questions!		

<p>Raise your hands.</p> <p>Repeat after me. Put down your hands.</p> <p>Write down your homework!</p> <p>But, too. That will do. Good.</p> <p>Very good.</p> <p>Is he in the room?</p> <p>Are they in the room? What day is it today? Always.</p> <p>Translate... into Russian (English).</p> <p>Say as I do. Take out your books. Give out the books.</p> <p>One book between two pupils. Listen and repeat.</p> <p>Listen again and say it after me all together!</p>	<p>russian, thursday, friday, Saturday, to skate, to go to the park, to go skating, to ski, to go skiing, a skating rink, in winter, too hockey, skates, skis, new, good, to ask, to answer, to put, a question, the Zoo, a box, an animal, to draw, to live, a house, to run, Moscow, Makhachkala.</p>	<p>Do you...? Yes, I do. No, I don't.</p> <p>Does he ...? Yes he does/ No, he doesn't.</p> <p>I want to...</p> <p>How many... s do you see? I don't / He doesn't go to school on Sunday.</p> <p>Nick is in the room.</p> <p>Where is Nick?</p> <p>The children are in the Yard.</p> <p>He isn't / They aren't in the yard. Yes he is.</p> <p>No, he isn't. He isn't in the room. Is he...?</p> <p>Are they...?</p> <p>Let's go to the park.</p>
		<p>Is the book on the table?</p> <p>Yes, it is. No, it isn't.</p>

<i>Слова для устной речи, чтения и письма</i>	<i>Структуры и выражения</i>
<p>Number, Nobody is. Two pupils are...</p> <p>Good afternoon! Good bye! Good Morning! What, where, when.</p> <p>from, thirteen, nineteen, twenty, twenty one, twenty nine, thirty.</p>	<p>Today is Friday, Is five from Seventeen twelve? Yes, it is. No, it isn't. Where do you play volley-ball?</p> <p>What do you do at school?</p> <p>What do you like to do?</p>

<p>To do, January, February, March, number, every, every day at home, by the river.</p> <p>April, May, June, can, can't read English; to speak, to learn, chess, in the evening, that's right, that's not right. To go swimming, either. July, August, September, October, November, December, All right. Interesting, a circle, after, to sing, a song, dinner. To show, very, to try, to help, to begin, to sit down, please, a street, a flower, in spring, in front of, what is his (her) name? A classroom, to be ready, a bird, a window, to open, to go to, to come, to... house, into, near, to come, at... o'clock, early, to close, out of, for, a teacher, to stand up, a door, to know, a word, to understand, the fifth form, basket-ball, warm, cold, about, to work, to fall, bread. A suit, to put on, a hand, butter, tea, a cup of tea, to have breakfast, to drink, a dress, a page, a factory, forty, fifty, sixty, seventy, eighty, ninety, hundred, in winter, a coat, a tie, to take off, to get up, to be on duty, to wash, must, late, to be late, clean, to clean, a wall, everything, a pupil, to stand, to be absent, again,</p>	<p>When do you...?</p> <p>What/ where/ when do you take...? What do you do at home?</p> <p>I can read English.</p> <p>I can't skate either.</p> <p>I can / can't play chess.</p> <p>Can you play chess? Yes, I can.</p> <p>No, I can't.</p> <p>What /when/ Where can you...? The book is interesting.</p> <p>What's the English (Russian) for...? The English (Russian) for... is... How old are you? I am... years old. At School I have many friends. He goes to school with his friends. He likes to go to school. Her sister comes home at six o'clock. Do you want to have dinner with us?</p> <p>It is cold. I am cold. It is warm in spring. Sometimes it is very cold in march. It snows in winter. I am not warm, close the window, please! I am not hungry. In the picture, on the skating-rink, in the park, in the yard, on the river, to come to the skating-rink. What do you see in my hand? I see Ivanova's notebook. You have Ivanova's book in your hand. Mike's pencil is blue. I am on duty today. I (He, She, We, You they) must... When /what/ where must I... Are you often late for</p>
--	---

<p>something, all, why, a thing, the sun, the sky, bright, to have a nice time, on the way, a pen-friend, a letter, a worker, thank you, on TV, to watch TV, supper, to go to bed, a doctor, an engineer, homework, to watch a hockey game, welcome, sorry, coffee, grandpa, grandma, mummy, daddy, goodnight, night, sur name, favourite sports, music, England, London, America, colour, flag, county- try, hobby, remember, computer, calculator, capital letter, small letter, to compare, to complete, to copy, to pay attention, question, spaceship, great friends; clever, very kind, gymnastics, British, Scottish, real story, classmate, drawing, stamps, telephone number, photography, happy, to meet, to open, in front.</p> <p>I me, you - you, he -him, she -her, it - it, we -us, you - you, they - them Much - many, little - few, a little- a few, a lot (of), lots (of).</p> <p>I – myself, you – yourself, He – himself, she herself, We - ourselves, you - yourselves. They - themselves. Russian, Literature, Mathematics,</p>	<p>school? Do you often come home late? Have you a brother? Yes, I have. No, I haven't. How are you? Fine, thanks. And you? You are welcome. Sorry grandpa. What is your hobby? What is your surname? Where are you from? Pleased to meet you. Nice to meet you too. We are happy. My hobby is painting. My favorite sport is badminton. I have one sister called Olga. I have got a cat called Kitty. What have you got? What a nice camera you have got! Meet a friend from England at the airport. Take him to school to meet your classmates.</p> <p>Have you got computers at school? Have you got cameras at home? Have you Mike's telephone number? Answer the questions. Who is Mike? Mike is Barbara's father. This is a pencil. This is a pencil, is r t it?</p> <p>This is r t a pen, is it? He has a sister. He * has a sister, has n t he? He has no brother, has he?</p> <p>He likes coffee. He likes coffee, doesn t he? He doesn't like tea, does he? I want to read the book. I want you to read it. There is a book on the desk.</p> <p>There is no exercise book there.</p> <p>There is some milk in the glass. Is there</p>
---	---

History, Geography, Botany, English, Labour Training, Arts, Music, Physical Training, at school, in the room, on a collective farm, go in for ..., at the desk, at... o'clock, in the morning (evening, afternoon), at night, at lunch (breakfast), look at (for), put on, take off, turn on (off).	any milk in the bottle? Open the window. He has opened the window. Has he opened the window? What has he done? We lived in Kug. We did not live in Moscow. Did he live in Rostov? I am ill. I was ill. They were late. We were not late. I (we) shall come tomorrow. He (you, they) will come ... Where will he go? Shall I read? - Do, please.
---	--

## 2.2. Этапы формирования коммуникативно-направленных грамматических навыков говорения на английском языке.

В методических исследованиях, проведенных в течение нескольких истекших десятилетий, достаточно полно изучена проблема формирования у школьников языковых грамматических умений и навыков [18-13], однако, в данных работах не прослеживается создание речевых грамматических автоматизмов, с одной стороны, и отражение личностно-ориентированной стратегии в процессе обучения, - с другой.

Формирование коммуникативно-направленных навыков говорения на грамматическом материале английского языка в условиях личностно-ориентированной стратегии обновления школы вызывается необходимостью «поставить ученика в центр учебного процесса, сделать его активным субъектом деятельности учения, организовать его взаимодействие с другими учащимися» [48, 73]. Это обстоятельство придает учебному процессу реальную практическую направленность, делает предпочтительными такие технологии обучения, как «Обучение в сотрудничестве» и метод проектов,

которые позволяют сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой.

Однако, изучая изначально методическое наследие исследований в области методики организации процесса формирования коммуникативных навыков как родного, так и иностранного языков, опыт наглядно показывает, что наиболее эффективной теорией обучения в расчете на полное развитие ученика является теория поэтапного формирования умственных действий [42, 64].

Исследования отечественных психологов позволили определить этапы формирования умственных действий, в процессе которых действия из внешних предметных превращаются во внутренние, идеальные. Именно такое формирование действий и составляет основное содержание процессов усвоения. Следовательно, устанавливать этапы усвоения следует исходя из динамики формирования предметных действий. На основании многочисленных опытов было доказано, что в предметном действии следует различать ориентировочную и исполнительную части [43, 11]. Применительно к обучению иностранным языкам можно использовать данное обстоятельство с точки зрения подготовки к употреблению конкретного языкового материала, который относится к ориентировочной части, а само употребление его - к исполнительной. Следует отметить, что в методике обучения иностранным языкам существуют различные подходы к поэтапному формированию иноязычных речевых, коммуникативных навыков. Общая методика обучения иностранным языкам по поводу усвоения грамматического материала школьниками считает возможным говорить о четырех этапах: подготовительном, элементарном этапе автоматизации отдельных действий, совмещающем этапе и систематизирующем этапе [113, 555].

Поскольку навык «возникает как сознательное, автоматизированное действие» [131, 27] и функционирует как автоматизированный прием выполнения речевого акта, Л.Б. Ительсон в своей работе [68, 155] выделяет



четыре этапа формирования навыка речевого действия, которые представляют собой: ознакомительный, подготовительный, стандартизирующий и вариативный. Следует указать, что модель Л.Б. Ительсона учитывает основные свойства навыка как единства автоматизма и сознательности, фиксированности и лабильности, а также устойчивости и изменчивости.

Рассматривая этапы упомянутой модели, С.Ф. Шатилов [131, 28] счел целесообразным объединить вместе первые два этапа с учетом их тесной связи под названием ознакомительно-подготовительного этапа.

С учетом взаимосвязи первых двух этапов (ознакомительного и подготовительного по Л.Б. Ительсону) нельзя не согласиться, поскольку ознакомление учащихся с новым грамматическим явлением и первичное выполнение речевого действия по образцу фактически представляют собой одну операцию первичного выполнения отдельных языковых явлений, входящих в состав сложного речевого действия на основе осознания способов их выполнения.

В этой связи представляется целесообразным остановиться на модели формирования грамматических навыков в 5 - 6 классах лезгинской школы, предложенной Л.Б. Ительсоном, но модифицированной С.Ф. Шатиловым.

Как показывают наши наблюдения, прежде чем перейти к практической реализации указанных ориентиров, представляется правомерным взять на вооружение и современные тенденции, сложившиеся на наблюдениях и в опыте работы.

Так, Р.П. Мильруд утверждает, что «при овладении иностранным языком вовсе не обязательно перегружать оперативную память учащихся обилием сложных языковых сигналов, чтобы выразить всем понятные житейские мысли в нормальных для людей ситуациях» [89, 15].

При этом следует иметь в виду, что обучаемые не только активно участвуют в полноценном межличностном общении, но и усваивают элементы нормального дискурса, то есть овладевают естественной

структурой реплик. Данный подход, бесспорно, может способствовать при формировании грамматического навыка, и поэтому представляется целесообразным использовать его в поэтапной работе над грамматическим материалом в 5 и 6— ом классах. Кроме того, необходимо обратить внимание на характерные особенности, свойственные речевому действию в поэтапном развитии грамматического навыка.

«У учащихся должно быть желание, намерение что - то сообщить на иностранном языке. Речи свойственна определенная направленность, то есть высказывание всегда направлено к кому — то, для кого — то предназначено. Кроме того, речь должна быть ситуативно обусловлена» [17, 9].

К сказанному нужно добавить также и стимулы, способствующие побуждению учащихся к речевому действию: картинки, таблицы, диафильмы, магнитные записи и зрительно - слуховые средства.

Проведенные нами наблюдения и результаты контрольных срезов в 5 и 6 классах лезгинской школы говорят о том, что на начальном этапе обучения грамматической стороне говорения на английском языке необходимо формировать грамматические навыки с речевой направленностью, работая различными способами над грамматической единицей внутри предложения, что может способствовать формированию механизма построения самого предложения при порождении и формировании мыслей. К ним относятся такие действия, как замена члена предложения, расширение структуры, подстановка, постановка вопроса к одному из членов предложения или общего вопроса и другие преобразования с помощью игр.

Основной целью создания поэтапной модели формирования грамматического навыка говорения является построение рациональной методической системы обучения учащихся 5-6 классов лезгинской школы овладению иноязычной коммуникацией, обеспечивающей взаимопонимание собеседников. Поэтапное формирование коммуникативно-направленных грамматических навыков нужно для учащихся «при отсутствии естественной среды, говорящей на иностранном языке, где основным коммуникативным

партнером учащихся является учитель иностранного языка в условиях средней школы, в которой нет носителей преподаваемого языка и культуры» [10, 28]. Между тем, ориентировочная часть трехэтапной модели формирования грамматических навыков говорения представляет собой ознакомительно-подготовительный этап, связанный в деятельности учителя с обеспечением объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия; на данном этапе осуществляется контроль за ходом действия со стороны учителя, проводится сопоставление полученных результатов с заданными образцами. На стандартизирующем и ситуативно-вариантном этапах, составляющих исполнительную часть, осуществляется непосредственная реализация самого грамматического действия речевой направленности по формированию навыка.

Рассмотрим содержание каждого этапа методической модели в отдельности.

**Первый этап** ознакомительно-подготовительной работы учителя, который составляет ориентировочную основу учебных действий и включает: а) предъявление грамматической единицы или сочетания, при котором осуществляется ознакомление с грамматическим явлением, формой и значением; б) раскрытие значения грамматической единицы; в) демонстрация практического употребления грамматического явления в типичных сочетаниях и структурах речи.

Ознакомление и первичное выполнение речевых действий с грамматическим материалом осуществляется практически путем имитации, «прилаживании» его к образцу, данному в речи учителя.

Экспериментальное обучение подтвердило эффективность метода подражания в самый начальный период.

На первом этапе целесообразно использовать имитативно-репродуктивные и условно-речевые упражнения, содержащие одну трудность, представляющую новую тренировочную лексико-грамматическую структуру.

Лексический путь усвоения, как переходный период усвоения материала, создает условия для произвольного запоминания грамматической формы или структуры в единстве с ее функциональным значением речи, при этом происходит первичное знакомство учащихся с общей структурой грамматического речевого действия [130, 97].

Для первого этапа характерным является осознание учащимися значения лексико-грамматических структур, способов изменения в структуре речи грамматических единиц и сферы их употребления путем сопоставления с аналогичным явлением родного языка. Поэтому ознакомление учащихся на данном этапе с общим правилом и способами выполнения речевых действий, составляющих сложный навык, и осознанное выполнение их в 5-ом классе создает ориентировочно — операционную основу для последующего формирования коммуникативно-направленных грамматических навыков. С этой целью использованию подлежат на данном этапе аналитического характера грамматические упражнения, кроме предречевых.

В 5 классе значительное количество грамматических явлений может быть усвоено с помощью схемной и картинно - изобразительной наглядностью при тщательном продумывании характера рисунков и изображений. В первой четверти учащиеся 5 класса, занимающиеся по учебникам и пособиям, не могут еще задавать вопросов, но, несмотря на это, предречевые упражнения с содержанием лексико-грамматического материала должны носить не только монологический характер, но и располагать диалогическими элементарными действиями. С этой целью предусматриваются соответствующие задания, которые предполагают обмен репликами между собой.

**На втором, стандартизирующем этапе** начинается автоматизация речевого действия методом целенаправленной тренировки, которая продолжается и на следующем третьем ситуативно-вариативном этапе.

Автоматизированность, как важнейший компонент навыка, возникает в результате многократного выполнения одного и того же действия.

Физиологическую основу автоматизмов, как известно, составляет (по И.П. Павлову) динамический стереотип или подвижная система первых связей в равновесии. На втором этапе формирования грамматического навыка закрепление нервных путей в результате повторения приводит к точной локализации процесса возбуждения в определенных нервных структурах. «Дифференцированное торможение до предела концентрирует процесс возбуждения. Образуются системы условно-рефлекторных связей с хорошо проторенными переходами от одной системы к другой, что значительно сокращает время реакции» [99, 106].

В этой связи автоматизацию грамматических единиц следует рассмотреть как процесс формирования грамматических навыков, как «процесс усвоения слов в речи и для речи». Автоматизация слов на дотекстовом этапе предусматривает не просто первичное закрепление, а доведение владения словом до уровня навыка, то есть стандартизации и стереотипизации [101, 137]. Поэтому важно выяснить, что такое грамматический навык.

«Грамматический навык представляет собой синтезированное действие по выбору грамматической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной грамматической единицы в речи» [101, 139].

По определению видно, что выбор и сочетание подчинены одному - ситуативному использованию единицы речи.

В соответствии с имеющимися в психологической литературе разработками об основных этапах формирования навыков значительное место занимает проблема создания адекватной модели порождения речевого высказывания, как одна из самых актуальных проблем теории речевой деятельности.

Для поэтапного формирования грамматических навыков в 5 классе, как нам представляется, создание модели порождения речевого высказывания

имеет весьма важное значение, ибо порождение высказывания всецело связано со свободным оперированием словами в речи как необходимость не только знать речевую единицу, но и уметь включать ее в речевую модель, а затем связать ее с различными ситуациями. Именно это обстоятельство представляется главным в овладении лексико-грамматическим навыком, что непосредственно связано с порождением речевого высказывания.

Не прибегая к интерпретации точек зрения исследователей зарубежной и отечественной психолингвистики о субстратах речи на анатомо-морфологическом, нейрофизиологическом и других уровнях, обеспечивающих естественно-научную основу создания модели порождения речевого высказывания, мы вкратце рассмотрим мотивы данной проблемы в рамках речевого взаимодействия, проявляющегося на втором этапе порождения речевого высказывания.

Важно заметить, что случай порождения высказывания не следует отождествлять с видами монологической и диалогической речи, обладающими отличительными особенностями на многих уровнях их анализа.

Конкретно, на нейрофизиологическом уровне это отличие проявляется в различной локализации механизмов монологической и диалогической речи в коре головного мозга [84,41]. На психологическом уровне основным различием между монологической и диалогической речью является их разная зависимость от «предварительного замысла» [56, 69], «концепта мысли» внутренней речи. Диалогическая речь необязательно исходит из замысла или мысли, которая внутренне формируется субъектом высказывания.

Реактивная по своей природе диалогическая речь ориентирована преимущественно не на внутренний замысел субъекта высказывания, а на речевое поведение его партнера по общению.

В сущности, диалогическая речь - это психологический процесс, который разделен между двумя людьми.

В модели порождения речевого высказывания наиболее адекватной категорией представляется внутреннее побуждение [62, 121] на втором этапе формирования грамматического навыка говорения.

**Третий вариативно-ситуативный этап** формирования коммуникативного грамматического навыка ставит своей целью дальнейшую автоматизацию речевых действий и формирование «пластических», «лабильных» свойств навыка, его гибкости путем выполнения действия в вариативных речевых ситуациях. Эти ситуации отличаются друг от друга некоторыми второстепенными деталями при сохранении их вариативных элементов с целью предупреждения излишней жесткости и фиксированности навыка. Здесь закладываются гибкие свойства навыка. На втором, третьем этапах этой системы формирования навыка, в сущности, создается психофизиологическая основа динамической речевой стереотипии. Формирование основных качеств речевого грамматического навыка всецело возможно одновременно.

Что касается последовательности обучающей деятельности для формирования грамматических навыков, то для ориентировки в работе можно предложить следующие ступени [101, 141-144].

1. Восприятие языковой единицы в процессе функционирования речи.
2. Осознание значения грамматической единицы (семантизация).
3. Имитация (имитативное использование единицы в речи).
4. Обозначение (способность назвать предмет в случае необходимости).
5. Комбинирование (сочетание нового с усвоенным).
6. Употребление структуры в соответствии с речевой ситуацией на основе самостоятельного выбора единицы и ее сочетания с другими словами.

Как известно, для динамического стереотипа как подвижной системы нервных связей в равновесии характерны две прямо противоположные тенденции: а) тенденция к упрочению уже выработанных связей и б)

тенденция к изменению их в связи с меняющимися внешними и внутренними условиями [133, 33]. Поэтому речевые упражнения, выполняемые учащимися на третьем этапе, должны отвечать следующим требованиям:

1. Упражнения должны быть ситуативно - вариативными в пределах, не разрушающих формирующийся лексико - грамматический стереотип.

2. Тренировочные упражнения должны быть направлены на развитие логики, грамматически оформленного употребления лексического материала, связанного с темой в разнообразных речевых контекстах с опорой на наглядно предъявляемые и воображаемые ситуации, в зависимости от стимулов и мотивов речевых, коммуникативно-направленных упражнений.

Следует отметить, что речевое умение возникает в самом процессе формирования речевого навыка и развивается при дальнейшем совершенствовании. При таком подходе снимается противоречие, которое возникает в существе толкования о навыке, как об автоматизированном стереотипно выполняемом действии. Дело в том, что этому действию несвойственны элементы изменчивости и пластичности, а умение воспринимается как «реализация навыка в различных переменных условиях речевого общения» [29, 33].

В соответствии с изложенным упражнения на третьем этапе должны принять естественно-коммуникативный, комплексный характер. Кроме того, тренировочные упражнения строятся на связном речевом материале, в котором лексико-грамматические средства употребляются в естественной связи с ранее усвоенным лексико-грамматическим материалом в различных видах и формах речи: диалогической, монологической, наглядно-ситуативной, контекстно- ситуативной, контекстно-устной и спонтанной.

Таким образом, под речевым лексико-грамматическим умением понимается такое владение грамматическим материалом, которое обеспечивает правильное, автоматизированное употребление лексико-грамматических структур во всех видах и формах речи в их естественной



связи друг с другом в соответствии с целями и условиями речевой коммуникации. При обучении грамматической стороне говорения на английском языке в 5-ом классе упражнения по работе над текстом должны содержать задания, которые нацелены на порождение собственного высказывания [97, 21].

### **2.3. Система грамматических упражнений по формированию коммуникативных навыков говорения на английском языке в 5—6 классах лезгинской школы в условиях лезгинско-русского двуязычия**

Известно, что иноязычные грамматические навыки и умения формируются в специально организованных и взаимосвязанных упражнениях, расположенных в порядке нарастания языковых и операционно-речевых трудностей. В этой связи проблема определения типов и видов упражнений, последовательность их восполнения в процессе обучения иностранному языку придает разрабатываемой системе полноценность.

Таким образом, в структурной композиции системы упражнений ее компонентами должны быть последовательность, поэтапность, дозировка, характер речевых операций, основывающихся на определенных принципах.

В разрабатываемой нами микросистеме грамматических упражнений вслед за С.Ф. Шатиловым [131, 5-8] целесообразным представляется принять к руководству следующие принципы: 1) принцип адекватности; 2) принцип учета положительного влияния одних видов речевой деятельности на другие; 3) принцип учета особенностей каждого вида умений; 4) принцип учета этапности в овладении говорением; 5) принцип учета основных качеств и особенностей за конов речевого общения; 6) принцип учета влияния родного языка.

В отношении принципа, учитывающего особенности влияния речевых стереотипов родного языка учащихся, необходимо отметить, что результаты

проведенного нами сопоставительного исследования лексико-грамматических и морфолого-синтаксических особенностей английского и лезгинского языков позволяют более объективно решить проблему положительного переноса и интерференции, решить вопросы о механизмах перекодировки правил, а также обосновать способы выбора системы упражнений для усвоения грамматического материала английского языка в 5 - 6 классах лезгинской школы.

Обращаясь к методическому наследию прошлого при определении рациональной системы упражнений, мы находим ряд факторов, удачно вписывающихся в микросхему грамматических упражнений, направленных на формирование навыков говорения. Конкретно, Н.И. Гез [47, 29] отмечает, что «из составных компонентов системы грамматических упражнений константными останутся лишь аргументированная последовательность выполнения упражнений и поэтапность формирования навыка, что касается характера речевых операций и их набора, то они будут варьировать в зависимости от языкового материала, от этапа обучения, от вида речевой деятельности».

Согласно вышеотмеченной точке зрения в самом начале обучения иностранному языку объем оперативной памяти учащихся на изучаемом языке значительно ниже, чем на родном, а поэтому для выработки навыка распознавания речи на начальном этапе необходимы дополнительные операции, расширяющие ограниченные возможности оперативной памяти.

Однако П. Хегбольдт [123, 69] утверждает, что при вторичном предъявлении материала, то есть при повторном его изучении, отпадает надобность в более элементарных операциях.

Данное обстоятельство П. Хегбольдт объясняет тем, что «любой процесс деятельности, имевший место один раз в организме ... оставляет после себя в памяти человека некоторое предрасположение к процессу или деятельности такого рода» [123, 79].

Исследования механизмов речи показывают, что восприятие и порождение высказывания, хотя и имеют много общего, - это процессы не идентичные. Для каждого из них допустима, следовательно, собственная система упражнений с этапами, отражающими механизмы их развития и функционирования. Операции внутри этих этапов могут также видоизменяться в зависимости от языковой сложности, информативности высказывания, этапа обучения, возраста учащихся и других факторов. В системе поэтапных тренировочных упражнений, рассчитанных на формирование навыков и умений в психологии, различают первичные и вторичные умения. Под первичными умениями понимаются обычно операции, выполненные учащимися «впервые с пониманием», с опорой на теоретические правила [16,27].

Пользование языком как средством коммуникации возможно лишь в результате выработки «вторичных» умений, обозначающих «экстренное вербальное действие, выполняемое в измененных условиях» [22,48]. Следует отметить, что при формировании грамматических навыков осуществляется пользование любым видом речевой деятельности как вербальным средством коммуникации, однако это возможно лишь при условии владения в определенной степени в совершенстве соответствующими «техническими» навыками, в которых «материализуется данный вид речевой деятельности». Так, для говорения такими техническими навыками будут артикуляционные навыки [132, 21]. Кроме того, судить об умении употреблять грамматические единицы в свойственных им формах и функциях можно лишь на основе комплексного речевого умения, включающего в себя грамматический аспект.

Таким образом, в системе упражнений необходимо учитывать навыки, приобретаемые по видам речевой деятельности и по аспектам изучаемого языка.

При построении системы упражнений в психологии и в методике обучения иностранным языкам прибегают к поэтапному формированию умственных действий (интеллектуальных актов) [81, 122], рассчитанных на

последовательность определенных операций, которые включают в себя три фазы: ориентировочную, исполнительную и контролирующую.

Вкратце рассмотрим назначение каждой фазы в отдельности.

**Фаза ориентировочной основы** умственных действий может носить речевой и неречевой характер. При обучении иностранному языку она предназначается для создания установки и направленности мышления, для ознакомления с заданием, способом его выполнения с опорными признаками, то есть с ориентирами для программирования речевого действия и выработки речевых механизмов.

**Во второй фазе** осуществляется исполнение рабочего плана и предполагается выработка умения оперировать языковым материалом.

**Третья контролирующая фаза** применительно к речевому акту означает сличение полученных результатов с намеченной целью и с определенным эталоном.

Что касается процесса обучения грамматическим навыкам говорения в 5-6-х классах, то содержательную сторону вышеприведенной трехфазной модели нельзя механически переносить в процесс обучения. Основанием данного утверждения может служить то, что навыки, связанные с интеллектуальной деятельностью человека, по своей природе имеют много общего. Процесс восприятия и порождения речи имеет свою специфику, которая должна учитываться в выборе операций каждого этапа.

Для получения более конкретных данных по каждому конкретному случаю наличия или отсутствия органической слитности этих психических актов, следует обратиться к имеющемуся опыту в реальной деятельности. Анализируя состав операций, на которые распадаются восприятие и понимание речи, «необходимо выделить ряд взаимосвязанных уровней, самым элементарным из которых является понимание отдельных слов» [84,68]. Для достижения этого уровня достаточно владеть фонематическим слухом и уметь сохранять связь звуковых комплексов с теми отрезками, которые они обозначают. Для понимания предложений важно знать слова,

грамматику, уметь сохранить в памяти следы от серий слов, то есть затормозить вывод смысла высказывания на основе части предложения. Для понимания смысла конструкции необходимо объединить слова в единые структуры.

В разрабатываемой системе грамматических упражнений необходимо учитывать факторы, обусловленные становлением речевых механизмов и степенью нарастания трудностей.

В плане становления речевых механизмов говорение следует непосредственно за слушанием, то есть специального этапа аудирования не выделяется. Это объясняется тем, что разрыв во времени между этими видами речевой деятельности увеличивает степень угасания навыков, как в слушании, так и в говорении: каждый вид деятельности должен получать подкрепление со стороны других видов. Таким образом, нет надобности разъединять в процессе выполнения упражнений слушание и говорение. По степени нарастания трудностей языкового материала упражнения строятся таким образом, чтобы избежать включения языковых явлений, непосильных для учащихся 5-6 классов на соответствующем этапе обучения. Сначала в тренировочные упражнения включается определенный механизм грамматического и лексического материала, затем добавляются новые синтаксические и морфологические элементы, а затем и новая лексика. Новый грамматический материал усваивается с предварительной семантизацией лексики. Объяснение грамматического материала осуществляется в системе уроков «на основе овладения лексическими навыками, которые формируются в процессе приобретения речевых умений говорения, поскольку умение закрепляется и совершенствуется по мере овладения навыком» [115,119]. Организация языкового материала носит концентрический характер: материал, данный в начале цикла упражнений, повторяется и в конце и в более сложных ситуациях.

В соответствии с указанными в предыдущем разделе тремя этапами речевых грамматических навыков говорения: подготовительно-

ознакомительным, стандартизирующим и ситуативно-вариантным, а также с учетом принципа нарастания трудностей представляется целесообразным придерживаться следующих трех основных типов упражнений, подразделяемых на отдельные виды в зависимости от аспекта языка, этапа и творчества учителя.

1. Упражнения, основанные на действиях учащихся в пределах одного речевого, языкового образца.

2. Упражнения, основанные на действиях учащихся с несколькими образцами, включая вновь отработанные в целях закрепления и обогащения словаря.

3. Упражнения, основанные на действиях учащихся по подбору необходимых речевых образцов высказывания, носящих инициативный характер.

Отмеченный выше трехэлементный комплекс, представляющий собой цикл работы, функционирует по схеме: «формирование навыка —> совершенствование навыка —> развитие речевого коммуникативного умения». Предпосылкой организации такого комплекса, механизмом его функционирования в методике обучения иностранным языкам считают системность грамматических упражнений для обучения говорению [103,42].

Необходимо заметить, что элементы указанного цикла, как единицы системы упражнений, инвариантны, то есть меняется материал - меняются виды упражнений, их соотношение, приемы работы, однако их последовательность не обратима. Усвоение речевого материала обеспечивается «аспектными, условно- речевыми упражнениями на контролируемую активизацию языкового материала» [80,82-84].

При исследовании причин возникновения ошибок у учащихся в английской речи были определены основные аспектные направления трудностей в формировании речевых навыков. В этой связи, грамматический материал, включенный нами в систему тренировочных упражнений, рассчитан на устранение указанных трудностей.

Таким образом, в целях экспериментальной проверки достоверности выдвинутых методических положений ниже приводятся образцы упражнений, представляющих системный комплекс циклов мероприятий для формирования, совершенствования и развития грамматических навыков говорения на английском языке для учащихся 5-6 классов в лезгинской школе.

В упражнениях учтены трудности формирования речевых грамматических навыков, базирующихся: на слухо-произносительной, графической основе, на различение речевых единиц с выделением их главных и неглавных созначений, на понимание связного текста при чтении, а также на грамматическое оформление диалогического и монологического высказывания.

### **I этап**

предполагает ознакомительно-подготовительную работу к формированию речевых грамматических навыков говорения на английском языке.

Данный этап включает имитативно-репродуктивные упражнения без преобразования структур с направленностью внимания на отдельные факты языка; упражнения с частичным преобразованием структур на основе механических подстановок; упражнения с видоизменением структур на основе логических операций: дистрибуция, трансформация, субституция; упражнения на конструирование по образцу, а также на группировку.

#### **1. Упражнение. Прочитайте и переведите:**

1) Little Nelly is in the garden. Nelly has an apple in her hand. Ann is in the garden. She has a hat in her hand.

2) Little Nick is in the street. Nick has a cap in his hand. Dan is in the tram. He has a bag in his hand.

2. Упражнение. Произнесите следующие звуки и назовите по одному слову, в которых есть указанные звуки.

[a:] [d] [ts] [dʒ] [æ] [s] [ə:] [u:] [o:] [i:]

3. Упражнение. Перепишите следующие слова в три столбика: в первый - прилагательные, во второй - местоимения, в третий - предлоги.

I, in, green, she, his, red, her, black, large, it, little, my, we, with, big, on, black, at, we.

4. Упражнение на воспроизведение вслед за учителем с опорой на наглядность.

What do you see? — I see a pen.

What do you see? — I see a cat. What do you see? — I see a bag. What do you see? — I see a red pencil.

5. Упражнение. Прочитайте следующие слова:

Desk, box, that, what, do, see, pen, book, pencil, you, copy-book, is, this, pencil, lesson, English, little, green, large, with, my, big, black, red, big, my, his, her, is this, is that, what is, that is, this is, is this.

6. Упражнение. Прочитайте и переведите.

What is this? It is a clock.

What do you see? I see a clock.

Do you see a clock? Yes, I see a clock. Yes, I do.

The clock is on the desk. Do you see the clock?

7. Упражнение. Скажите, где находятся следующие предметы: a bird, a ball, a pencil, a book, пользуясь изображениями на картинке:

a bag, a tree, a table, a box. образец: I see a book on the table.



8. Упражнение. Прочитайте и переведите.

At home; in the morning; under the bench; At school; in the afternoon; under the tree; At the window; in the evening; under the sofa; At the table; in the street; under the table;

9. Упражнение. Ответьте на вопросы утвердительно.

Is Nick at home? Is Nelly at school?

Is Pete at the window? Is Kate at the table?

Is the dog under the bench? Is the cat under the tree?

Is the pen under the sofa?

Is the bag under the table?

10. Упражнение. Ответьте на вопросы утвердительно. Do you go to school in the morning? Do you come from school in the afternoon?

Do you go to the park in the evening?

Do you see the bus in the street?

11. Упражнение. Составьте предложения из данных слов и запишите их.

1) name, is, my, Bob 5) a driver, he, is

2) she, from, America, is 6) is, a pilot, he

3) fine, am, I 7) a doctor, is, he

4) from, is, she, Africa 8) from, Great Britain, is, he

12. Упражнение. Прочитайте следующие слова.

1) hair, bee, stool, hook, up, may

2) stay, if, fair, look, tube, tub

3) mine, lake, tool, shook, pair, lot

4) one, two, four, eight, pill, peel

13. Упражнение. Переведите группы слов, at the table, on the table, under the bench; on the chair, under the sledge, in the river; near the garden, in front of the house, over the bed; near the river, over the table, in front of Mike

14. Упражнение. Назовите предметы, которые вы видите на картине.  
(Классная комната).

Образец выполнения: I see ... in the classroom, и т.д.

15. Упражнение. Скажите по-английски

1) Наш класс большой. 2) В классе мы видим доску, стол, стул и много парт. 3) В классе у нас карта. 4) Стул находится у стола. 5) Доска и парты черные. 6) Мы видим английские книги на партах. 7) Доска находится перед классом. 8) Мы видим на столе книги, тетради, много дневников, ручки и карандаши. 9) Учитель тоже находится в классе.

16. Упражнение. По циклу моделей повелительного наклонения.

- 1) Разрешение: take my book, please! - thank you!
- 2) Запрещение: Don't take my pen! - I am sorry!
- 3) Просьба: Give me your bag, please! - Here you are.
- 4) Повеление и артикль: Give me a book! Here you are
- 5) Место артикля перед существительным: Take a little green apple!

17. Упражнение. По циклу моделей глагола в 3-м лице единственного числа.

- 1) Who speaks English? Who cleans the desk?
- 2) Who has a box?  
Who has a green pencil?
- 3) Does he like to read? Does this girl live here?  
Nick speaks English. Nelly cleans the desk, he has she has

Yes, he does. Yes, he likes to read Yes, She does. Yes, she lives here.

18. Упражнение. По циклу моделей употребления модальных глаголов.

1) May I take my seat? May I take your book?

2) Can he write?

Can she read English?

3) I must do my homework. What must I do?

Yes, you may. No? You mustn't. Yes, he can.

No, she cannot. She can't.

— Must I do my homework?

— You must go to school.

19. Упражнение. По циклу тематических моделей.

1. What seasons of the year do you know?

I know summer, autumn, winter and spring.

2. What colour is the sky in autumn? It's grey.

3. What do the children do in spring?

The children go to the forest in spring.

4. How many lessons a day have you! we have 4-5 lessons a day.

20. Упражнение. Ответьте на вопросы, поставленные учителем по картине. (Около двери 5-го класса стоит учитель. К нему приближается группа учащихся. На переднем плане мальчик и девочка.)

1) Do you see Nick and Lena in this picture? 2) Are they at school? 3) Is the teacher at the door of the classroom? 4) Are the schoolchildren at the door of the classroom too? 5) Are they in the fifth form? 6) What have the schoolchildren in their hands?

Для данного этапа формирования грамматического навыка в качестве дополнительного материала предлагаются следующие упражнения.

21. Упражнение. Используя данную таблицу, составьте предложения.

Образец: The boy is reading a letter now

The boy		read	a poem	now
I	am	recite	a letter	
The girl	is	do → -ing	her face	
He	are	wash ↗	his lessons	
They		paint	pictures	

22. Упражнение. Стройте предложения в Present Continuous, используя глаголы данные в рамке::

- 1.The pupils ... to their teacher.
- 2.We ... at the blackboard.
- 3.The boy ... at his desk.
- 4.The teacher ... us a picture.
- 5.I ... my exercises now.

to look
to listen
to show
to see

23.Упражнение. Составьте вопросительные предложения, используя данную таблицу, ответьте на них.

	The boy	do	my exercise	now?
am	I	sit	at his desk	
is	the girl	listen - ing	to our teacher	
are	the pupils	write ↗	a letter	
		paint	pictures	

24. Упражнение. Проспрягайте следующее предложение сначала в утвердительной, а затем в отрицательной форме:

1.1 am speaking English

1. We...
2. You ...
3. He ...

4. She...
5. They ...

25. Придумайте начало предложения в Present Continuous, используя слова из рамки:

to look to listen to show to sit

- 1.... singing in the room
2. ... working in the park
- 3.... watering flowers now
- 4.... running in the yard
- 5.... helping her mother now
- 6.... washing window of the room

The students  
 She I  
 The children  
 The girl  
 The pupil on duty

26. Упражнение. Закончите следующие предложения, используя Present Continuous Tense Form.

1. She is (to paint) ...
2. He is (to write) a letter ...
3. They are (to read) ...
4. Arif is (to play) chess with ...
5. The children are (to run and to jump)...

27. Упражнение. Постройте предложения из данных слов.

1. speaking, am, with, friend, I, now, my.
2. you, writing, are, about, in you, wall - newspaper, what?
3. listening, is, now, he, to the teacher.
4. She. Now, at the blackboard, looking, is
5. putting, on the table, are, the book, you, now

## **II этап**

характеризуется как стандартизирующий, то есть этап порождения подготовленного высказывания. Стереотипизация речевых иноязычных действий на данном этапе происходит путем:

- 1) комбинирования нового с ранее усвоенным;
- 2) употребления грамматического материала в соответствии с речевыми ситуациями;
- 3) воспроизведения выученной ситуации, текста, вида высказывания;
- 4) видоизменения и дополнения высказывания с опорой на образец или формальные признаки: ключевые слова, план, заголовки, картины.

### **Образцы упражнений**

1. Упражнение. Поставьте вместо пропусков притяжательные местоимения и переведите предложения.

- 1) I have a sister - sister lives in Rostov.
- 2) Kate has a sister - sister skates well
- 3) Dan has a dog - dog sleeps in the kitchens,
- 4) You have a map Give me — map.
- 5) Pete and Lena have many books - books are on the bookshelf.

2. Упражнение. Переведите на русский язык сочетания.

A white dress, on the first floor, to play tennis, to write well, to write rather well, after school, their mother's bag, on Fridays, in the corner of the room, under the bed, with my mother.

3. Упражнение. Скажите по-английски

У меня белое платье. Я живу на первом этаже. Я играю в теннис. После школы я прихожу домой. По пятницам я иду в парк. Стол находится в углу комнаты. Мой брат дома с моей матерью.

4. Упражнение. Составьте 8 предложений по данной таблице.

I			a friend
He	has		a son
She		got	a family
We			a daughter
You	have		a sister
They			a brother
			a grandmother
			a grandfather

5. Упражнения, отвечающие требованию постоянного изменения употребляемых речевых моделей

По ситуациям спорта: Учитель говорит на английском языке, устанавливая последовательность речевых моделей.

a) Let's speak about football. 1 shall begin a sentence and you will continue.

- 1) I like ...
- 2) I can...
- 3) I often...
- 4) All my friends ..
- 5) On Sunday...
- 6) I want to learn ..

б) Let's speak about chess

- 1) I like...
- 2) I can...
- 3) My friends and I...
- 4) He comes...
- 5) All my friends ...

6) Sometimes my father ...

в) Let's speak about schoolyard

1) We have...

2) After school we often,.

3) We like to play

4) In summer...

5) In winter...

6) On Sundays we don't...

6. Упражнения, готовящие к речи с помощью моделей по теме «Семья»,

a) Let's speak about your friend's family.

1) My friend's family is ...

2) His mother's room is ...

3) He has ...

4) My friend often asks me ...

5) Their flat is...

6) We do our lessons ...

б) На аналогичную тему с другой группой моделей

1) My friend's family is ...

2) He has...

3) They live ...

4) His name is ...

5) His mother's work ...

6) His mother ...

7) My friend's father gets up ...

8) When he comes home ...



7. Упражнение. Заполните пропуски нужными по значению словами

balls  
cat            Hellen has got a \_\_\_\_\_ and a \_\_\_\_\_.  
kittens        The dog has got three \_\_\_\_\_.  
puppies      The cat has got five \_\_\_\_\_.  
toys           Abby has got many \_\_\_\_\_.  
dog            She has got ten \_\_\_\_\_ and two \_\_\_\_\_.  
dolls

8. Упражнение. Составьте общие вопросы, используя прилагательные по значению

	the kittens	green
Is	the dog	black
Are	the puppies	blue
	the cat	grey
	the toy	white
Is	the balls	brown
Are	the birds	yellow
	the duck	red

9. Упражнение. Прочитайте вопросы из первой колонки, а ответы к ним выберите из второй.

1)	What colour is the duck?	They are red.
2)	What colour are these toys?	It is black.
3)	What colour is that dog?	They are white.
4)	What colour are those dolls?	It is yellow.

10. Упражнение. Подготовка к диалогу по теме "My dog".

Обращайтесь к своему другу со следующими вопросами на английском языке. Пусть он подготовит ответы в утвердительной форме.

Есть ли у тебя собака? Как ее зовут? Какого цвета твоя собака? Есть ли у твоей собаки щенки? Сколько щенков у твоей собаки? Какого цвета они? Любит ли собака своих щенков? Любит ли она играть со своими щенками? Любишь ли ты играть со своей собакой и ее щенками?

11. Упражнение. Образец составления диалога "Lena and Pete go into the classroom and see a new pupil"

Lena: Pete, do you see that boy?

Pete: Yes, I do. He is a new pupil.

Lena: What is his name?

Pete: His name is Alik.

Lena: Does he speak English?

Pete: Yes, He does. He can speak English well. He is a very good pupil.

12. Упражнение. Составьте рассказ о себе, употребляя необходимые слова.

1) My name is ... 2) I am (возраст) ... 3) I am ... (класс). 4) Our school is ... (улица). 5) I like ... (город, село). 6) I live ... (семья). 7) Every morning I get up ... (время). 8) I have my breakfast and go ...(куда?). 9) I come home ... school ... (время). I go ... bed... (время).

13. Упражнение. Джим — английский мальчик. Он приехал к вам в школу.

Поговорите с ним.

1) Ask him what city he is from.

2) Ask him what form he is in.

3) Ask him with whom he lives.

4) Ask him what games he likes to play.

5) Ask him what he likes to see on TV.

6) Ask him about what he likes to read.

14. Упражнение. Закончите предложения, подобрав подходящее сочетание из правой колонки.

- |      |   |                |
|------|---|----------------|
| 1) I | have a little brother. I like to play ... | to us.         |
| 2)   | Show your new picture ...                 | with him       |
| 3)   | Jane is an English girl. Speak ...        | from it.       |
| 4)   | Don't play with the cat. Don't run ...    | after it.      |
| 5)   | Open the book. Write an exercise ...      | with (to) her. |

15. Упражнение. Ответьте на вопросы по картине. 1) Is it an English lesson? 2) Who is in the classroom? 3) Are the pupils at the English lesson? 4) Are the pupils at their desks? 5) Who is at the table? 6) Is she an English or a Russian teacher? 7) What is the teacher's name? 8) Whom does she ask to read? 9) Does Ann begin to read? 10) What has she in her hand? 11) Is Ann a good pupil? 12) Does she read well? 13) Do all the pupils learn English well? 14) Must all the pupils learn English well?

Далее могут быть использованы образцы и следующих видов упражнений.

16. Упражнение. Ответьте на вопросы учителя по очереди:

1. What are you doing now?
2. Are you reading and writing at the lesson?
3. What is your friend doing now?
4. Where am I standing now?
5. Am I writing on the blackboard?
6. Is he painting a picture now? Etc.

17. Упражнение. Вопросно-ответное диалогическое упражнение. Ответьте на вопросы по картинке (содержание: в пионерской комнате за

одним столом мальчики рисуют, за другим - девочки пишут, а за третьим - двое играют в шахматы).

1. What are the sportsmen are doing on the playground?
1. Are the boys painting pictures for the wall newspaper?
2. Are the girls writing about their work?
3. Are they writing about good pupils?
4. What are the boys doing at the desk?
5. Are they reading books?

18. Упражнения с элементами игры: набор картинок разложен на столе. Учитель говорит предложение в Present Continuous. Один из учащихся группы, вызванный к столу, должен поднять соответствующую картинку. Первый, поднявший нужную картинку, получает бал.

19. Упражнение. Учитель предлагает учащимся набор специально подобранных картинок, стимулирующих высказывание в Present Continuous для составления по ним предложений. Их примерное содержание: а) дети у моря; б) семья за обедом; в) мальчик, бегающий по улице; г) мальчик, моющий лицо; д) художник, рисующий картинку и т. д.

20. Упражнение. Скажите, что вы, ваши товарищи и учитель не можете делать что - либо сейчас и почему.

Например:

1. I can't speak to you now/ I am reading the book.
2. My friend can't give you his pen now, he is writing.

21. Упражнение. Представьте себе, что сейчас 7 часов утра и вы дома вместе со своей семьей. Что делают члены вашей семьи в данный момент? Опишите действия каждого члена семьи в отдельности.

22. Упражнение. Представьте себе аналогичную ситуацию в 19 часов вечера. Опишите действия всех членов семьи в данный момент.

23. Упражнение. Прослушав сообщение учителя, сделайте свои сообщения на основе предметной наглядности и ключевых слов:

1. доска (to be + to go),
2. тряпка (to be + to take + to clean),
3. мел (to be + to take + to write),
4. окно (to be + to go + to open),
5. окно (to be + to clean),
6. окно (to be + to close) Например: I am closing the window now.

24. Упражнение. Расскажите о том, что вы, другие ученики и учитель делаете на уроке английского языка в данный момент, используя ключевые слова:

Ramazan...to the blackboard, he...on the blackboard, I ...the text, my friend ...the exercise, the girls ... English, the teacher ...at his desk, the boys at the first desk ...

25. Упражнение. Расскажите, где члены вашей семьи находятся, и что они делают, по-вашему, в данное время. Используйте данные образцы:

My father ... at the factory now, my mother ... at school. My father ... on the farm, my sister ... a book now, my grandfather ... in the garden now, my grandmother... with our little child at home now.

### III этап

именуется как ситуативно-вариативный этап порождения самостоятельного спонтанного высказывания. На данном этапе выполняются упражнения, направленные на развитие логики употребления речевых структур, связанной с темой в разнообразных речевых контекстах и с опорой на наглядность.

Кроме опоры на источники информации на третьем этапе осуществляется опора на жизненные ситуации, на опыт учащихся, вступает в действие предъявление воображаемых ситуаций в зависимости от мотивов и стимулов.

### Образцы упражнений

1. Упражнение. Составьте диалоги:

а) А: Алло, Катя дома?

В: Нет, она в кино.

б) А: Отец дома?

В: Нет, он на работе.

в) А: Женя в школе?

В: Да, она на английском кружке.

to be at home, to be in. to be at the cinema. to be at work. to be at school. to be at the English circle.
--

2. Упражнение. Составьте предложения, используя изображения на картине (Кинотеатр, автобусная станция и т. д.).

Образец выполнения. We see ... There is a garden near the river. The garden is ...

3. Упражнение. Задайте вопросы к выделенным словам.

1. The largest country in the world is **Russia**.

2. The **longest river** of the world is in South America.

3. The highest mountains of the world are in **Europe**.

4. Упражнение. Закончите диалоги.

a) «Mummy, I must be at school at eight o'clock today» «Are you on duty today?» «Yes,...»

«What must you do?»

«When we are on duty we must...»

6) "What`s on colour TV today?»

«A colour film...»

5. Упражнение. Опишите ваш класс. Образец: The doors of our classrooms are large and brown.

1. The windows...

2. The walls...

3. The desks...

4. The lamps...

6. Упражнение. Задайте вопросы к выделенным словам, девочка написала о своей сестре. Прочитайте и напишите о (или брате).

Hello, my friend!

I am from Great Britain. My name is Ann. I am a pupil. I have got a sister. Her name is Peg. She is not a pupil. She is an engineer. I love my sister. Have you got a sister or a brother? What are they?

7. Упражнение. Прочитай, что Боб пишет о своей кошке и напиши о своей кошке или собаке.

My name is Bob. I have got a cat. Her name is Pussy. She is white. She has got three kittens. They are white, black and grey. Pussy likes to play with her kittens. I like to play with my cat and her kittens, too.

8. Упражнение. Подготовьте рассказ по теме «Мой день», используя вопросы.

1. Are you a schoolboy?

2. When do you get up?

3. When do you get up on Sundays?
4. When do you have your breakfast?
5. When do you go to school?
6. When do you come home from school?
7. When do you have your dinner?
8. When do you go for a walk?
9. When do you do your homework?
10. When do you go to bed?

9. Упражнение. Расскажите по-английски о своих родителях по следующей схеме:

1. Does your father work?
2. Where does he work?
3. What is your father?
4. What is your mother?
5. Where does she work?
6. Does your grandpa work?
7. What are your grandparents?
8. Where do your grandparents live?

10. Упражнение. Поставьте возможные специальные вопросы к тексту по теме «At the English lesson».

1. We usually speak at the beginning of our lesson.
2. Sometimes the teacher asks us questions.
3. We don't write on the blackboard very often.
4. We haven't many pupils in our class.
5. We don't have English lessons every day.
6. When the lessons are over, we all go home.

11. Упражнение. Составьте предложения из следующих слов:



1. to, and, take, your, desk, note-book;
2. see, pupils, the, their, blackboard, at, teacher;
3. classroom, pupils, into, the, their, come;
4. take, our, we, books, bags, out of, our.

*12. Серия упражнений по формированию диалогических и монологических умений: в играх, комментариях, вопросно - ответных ситуациях, в реальных и воображаемых ситуациях.*

### **Описание внешности**

- 1) Поиск пропавшей подруги с помощью описания (в группе).

P1 — ведущий: I can't find my sister. She is ten. She is a schoolgirl. She is not tall. Her hair is dark. Her eyes are blue. She has a red coat and a white hat on.

- 2) P2 — член группы: описание наблюдений по карточке.

This is a girl. She is a small girl. She has got a nice dress and a red hat on. She has got a grandmother. She often goes to see her.

### **Одежда**

- 3) Беседа проводится в парах. Начинает ученица с куклой.

P1: Do you like my new dress?

P2: Yes, I do. It is really nice. What is it made of?

P1: Cotton. Do you like cotton things?

P2: No, I don't. I prefer things made out of wool. They are very warm. I have got some dresses made out of wool. But I wear them in winter. And what about you?

P2: I have a nice coat. It is made out of wool too.

- 4) Конкурс на лучший рассказ по описанию комнаты (в группе).

P: This is a children's room. It is light and cozy. I like this room very much. Why do I like it? The furniture is simple but very comfortable. In front of the window there is my desk. Here I do my homework, draw and read interesting

books. To the right of the window there is a bookshelf. There are many interesting Russian and English books on it. I like to read tales.

5) Микромонологи и диалоги о книгах.

I know you like to read different kinds of books, you often go to the library. Many pupils from your class go to the school library. It is so pleasant that you often take out different books.

Вопрос к Pi: Do you like to read books? What books do you prefer to read?

Pi: I prefer to read the books on history.

T: Why do you prefer to read the books on history?

Pi: Because I am interested in history. History is my favorite subject

6) Речевые зарядки в диалогических и монологических высказываниях (в начале урока).

T: It is Monday today. Do you like Monday, Nick?

Nick: No, I don't like Monday.

T: Why don't you like Monday?

Nick: Because I must go to school very early.

T: You don't like to get up early, do you?

Nick: No, I don't.

T: And what about you, Ali?

АН: I like to get up early. I get up at half past six and do my morning exercises.

T: And do you like to get up early? Lena?

Lena: Yes, I do. Usually I get up at a quarter to seven. I go to the bathroom, wash my face and hands with cold water. Then I go to the kitchen and help my mother to prepare breakfast. I like to have breakfast with my family.

*Упражнениями речевого характера предлагаются следующие серии:*

13. Упражнение. Прокомментируйте свои действия по ходу их выполнения в классе (по распоряжениям учителя)

Образец: T: Rafik, stand up!

P: I am standing up. Now I am standing at my desk.

T: Tofik, go to the door!

P: I am going to the door. Now I am standing ... At the door I am looking ...  
At the door ...

14. Упражнение. Проведите диалог по картинкам на распорядок дня по следующему образцу:

- It's 7 o'clock in the morning. What is he doing now?
- He is sleeping now.
- It's half past seven now. What is he doing
- He is doing his morning exercises. Etc.

15. Упражнение. Расскажите о том, что, по-твоему, делают члены семьи твоего друга в данный момент.

Например: I have a friend. His name is Nazim. Now his father is working in the garden. His mother is cleaning the house. His brother is at school. He is writing now. His sister is working in the kinder garden now. Etc.

16. Упражнение. Представь себе ситуацию: ты случайно зашел в пионерскую комнату накануне праздника. Она была полна пионерами, которые хотели встретить праздник как можно лучше. Опиши их действия, как происходящие в данный момент.

17. Упражнение на противопоставление. Предлагаются картинки двух серий: изображающие действия в Present Continuous и Present Perfect.

Опишите данные пары картинок:

1. Мальчик идет к окну.

Он открыл окно.

- |                                    |                            |
|------------------------------------|----------------------------|
| 2. Мальчик пишет письмо.           | Он закончил писать письмо. |
| 3. Мальчик ищет книгу на полке.    | Он уже нашел ее.           |
| 4. Девочка открывает дверь ключом. | Она уже открыла ее.        |

18. Упражнение. Прокомментируйте действия товарищей по ходу выполнения и по их завершению.

Образец: T: Ramazan, go to the blackboard.

P1: Ramazan is going to the blackboard. He has already come to the blackboard.

1. Go the window.
2. Go to your desk.
3. Give me your textbook and exercise book.
4. White the sentence on the blackboard.

19. Упражнение. Пусть ваш товарищ говорит о том, что он делает в данный момент, а вы скажите, что он выполнил это действие. Например: P1 - I am reading the text now.

P2 - He has already read the text

P3 - I am painting a picture.

P4 - She has already painted a picture.

P5 - I am doing my exercise.

P6 - He has already done his exercise.

20. Упражнение. Представьте себе, что вы зашли в класс после дежурного ученика, который привел его в полную готовность для ведения урока. Опишите его действия (скажите, что он сделал). После каждого утверждения спросите у дежурного, соответствуют ли утверждения его действиям.

21. Упражнение. Представьте себе, что мать пригласила вас обедать в столовую комнату, где все на столе уже было готово. Опишите ее действия (скажите, что она сделала).

22. Упражнение. Прослушав сообщения учителя о своих действиях, сделайте свои сообщения на основе предметной наглядности и ключевых слов:

1. Мел (to have + to take)
2. тряпка (to have + to take)
3. Ручка (to have + to write)
4. Книга (to have + to read)
5. Окно (to have + to open)
6. Дверь (to have + to shut)

Например: I have shut the door.

23. Упражнение. Опишите рабочий день своего друга по картинкам. Каждое предложение начните словами It is ... now. Например: It is 7 o'clock now.

Safer has already got up. It is 7.30 now.

He has done his morning exercise.

24. Упражнение. Предположим, что сейчас конец урока. Скажите, какие действия выполнили вы и ваш учитель, используя ключевые слова из рамки:

... written the date,... told a story,... cleaned the blackboard, ...opened (shut) the windows,... written the new words,... translated the text.

25. Упражнение. Расскажите о том, что сделали члены вашей семьи сегодня, на этой неделе (в этом месяце), используя данные образцы:

- to come from Moscow,
- to see a new film,
- to buy a book by Tolstoy.
- to prepare a good dinner
- to water the trees and flowers in the garden.

26. Упражнение. Скажите, что вы, ваши товарищи и учитель не можете делать что — либо сейчас и почему.

Например: I can't translate the text. We haven't learned the new words yet.  
He can't give me book. He hasn't found it yet

1. I can't read the text now.
2. They can't answer the questions.
3. Rashid can't write the dictation.
4. She can't recite the poem.
5. We can't tell you the telephone number.

27. Упражнение. Дополните предложения по данным картинкам:

а) Мальчик нашел на улице щенка.
----------------------------------

1. What has the boy ... ?
2. Where has the boy ... the puppy?
3. Has the boy ... a cat?
4. What has he ... with the puppy?
5. Has he ... the puppy home?

б) Девочка закончила готовить уроки и сидит за столом.
--

1. What has the girl done?
2. The girl ... already ... her homework.
3. She ... her Russian and English exercises.
4. Has she ... the text too?
5. She ... all the questions to the text.

#### **2.4 Опытные мероприятия поиска рациональных путей формирования грамматических навыков говорения на английском языке в 5 и 6 классах.**

Разведывательный поиск осуществляется в рамках современного личностно - ориентированного, коммуникативно-познавательного развития коммуникативной компетенции в процессе обучения учащихся лезгинской школы английскому языку в 5 и 6 классах.

Данный подход обучения предполагает прежде всего решение таких методических вопросов, как отбор, организация и последовательность изучения языкового материала, выбор способов его предъявления и тренировки с учетом коммуникативных потребностей учащихся, их возрастных особенностей и учебных условий национально - русского двуязычия в рамках формирования и развития универсальных учебных действий УУД в соответствии с требованиями ФГОС.

Коммуникативно-познавательный подход обусловлен усвоением знаний и сведений страноведческого и культурно - эстетического характера, развивающих межкультурные и коммуникативные интересы формирующейся личности учащегося, овладевающего иностранным языком.

В основу естественного методического анализа, проведенного в период 1999-2003 гг. в школах южных районов Республики Дагестан с лезгинским

составом учащихся, легли теоретические предпосылки, изложенные в основных положениях монографии. В целях получения достоверных данных в исследовании использованы результаты наблюдений, проведенных в школах Хивского, Курахского, С. Стальского, Магарамкентского и Дербентского районов на этапе разведывательной работы с учащимися 5 и 6 классов.

Проведенные наблюдения за речевой деятельностью учащихся, сопоставительный анализ средств выражения значений в грамматических явлениях английского, лезгинского и русского языков, а также методическая типология по определению причин возникновения грамматических ошибок и интерференции родного языка учащихся позволили сформулировать следующую гипотезу.

Овладение грамматической стороной говорения на английском языке учащимися 5-6 классов лезгинской школы в условиях лезгинско - русского двуязычия будет наиболее эффективным при условиях:

1. Определение методических приемов и личносно - ориентированных организационных форм обучения английскому языку учащихся 5-6 классов с учетом возрастных особенностей.
2. Учета принципа обучения грамматической стороне говорения на английском языке при комплексном формировании универсальных учебных действий на уровне речевой деятельности.
3. Выявления характерных трудностей для учащихся - лезгин с учетом лингвистических особенностей родного языка.
4. Учета интерферирующего влияния родного и русского языков, а также положительного переноса стереотипов родного языка учащихся на формируемые иноязычные навыки.
5. Создания модели формирования грамматических навыков говорения на английском языке с помощью комплекса тренировочных упражнений.



На основе сформулированной гипотезы определились следующие задачи разведывательного поиска оптимальных вариантов формирования грамматических навыков говорения на английском языке.

1. Разработать методический проект поиска и создать проверочные материалы.
2. Провести подготовку объектов работы с уравниванием соответствующих, приемлемых условий.
3. Осуществить отбор испытуемых с учетом возраста и условий обучения.
4. Провести соответствующую работу с учителями, ведущими обучение английскому языку.
5. Продумать организацию учета дополнительных факторов, обусловленных влиянием внешних и внутренних условий, подобрать дополнительные материалы для полноценного обеспечения опытных мероприятий.
6. Разработать методику организации и ход фиксации результатов поисковых мероприятий.
7. Подготовить текстовые материалы для проведения контрольных работ в целях установления результатов обучающей работы.
8. Организовать и провести опытное обучение учащихся 5-6 классов, определив контрольные и опытные классы, а в 6-х классах подготовить такие условия в начале учебного года.
9. Подготовить условия для проведения соответствующих контрольных мероприятий.
10. Обработать полученные результаты по итоговым данным проведенных поисковых мероприятий.
11. Сформулировать выводы общего и частного характера.

Исходя из необходимости достижения цели поиска, которая заключается в проверке эффективности разработанной методики обучения грамматическому аспекту говорения на английском языке в 5 - 6 классах

лезгинской школы, были определены основные переходы поисково-проверочного, обучающего анализа и опытного обучения учащихся, проходившего в три последовательных этапа.

Начиная проверочное обучение учащихся, мы руководствовались определенными гипотетическими положениями, реализация которых предполагалась непосредственно в школьной практике по ходу поиска.

Конкретно:

1. Учителя сельских школ, которые желали повысить свое педагогическое мастерство, получили возможность улучшить качество преподавания английского языка, предусмотренной опытной программой.
2. Опыт предполагал внедрение в практику новой личностно-ориентированной модели обучения.
3. В условиях билингвизма использовалось положительное отношение к иностранному языку самих учащихся и их родителей.
4. Перед началом аналитических мероприятий с помощью анкетирования было выявлено отношение учащихся к одновременному изучению русского и иностранного языков, которое оказалось положительным.

### **I - этап контрольно-проверочных мероприятий.**

Первый этап контрольного поиска проходил в 1999 - 2000 учебном году в средних школах с лезгинским составом учащихся, расположенных к югу Республики Дагестан в Хивском, Курахском, С. Стальском, Магарамкентском и Дербентском районах.

Целью первого этапа явилось проведение специальных контрольных работ в 5 и 6 классах: в начале учебного года в 6-х классах, а в конце учебного года в 5-х классах.

В специальной опытной работе подлежали решению следующие задачи:

1. Проверка достоверности учета дифференцирующих и общих явлений в изучаемом грамматическом материале английского, лезгинского и русского языков на конкретизирующей основе.
2. Проверка доступности грамматического материала английского языка с точки зрения его усвоения учащимися и ее адекватности активному овладению.
3. Выявление трудностей и характерных ошибок учащихся - лезгин на базе самостоятельного использования грамматических явлений английского языка, регламентированных научно - обоснованной методической типологией.

Согласно проведенному компаративному анализу средств выражения значений в грамматических явлениях английского, лезгинского и русского языков в сопоставлении по дифференцирующим признакам были разработаны специальные тестовые задания для учащихся 5 и 6 классов на программном материале английского языка.

В результате проведенных специальных констатирующих контрольных работ, осенью 1999 года в школах пяти районов (Хивского сел. Кут, С. Стальского сел. Касумкент, Магарамкентского сел. Тагиркент, Курахского сел. Капир и Дербентского сел. Белиджи) общим охватом 165 учащихся 6-х классов были подведены итоги по выявлению трудностей и ошибок учащихся — лезгин в грамматических явлениях английского языка. Обнаруженные трудности в области грамматики английского языка, выявление которых осуществлялось еще и в сопоставительном анализе, подтвердились, и имеют место в следующих направлениях грамматики английского языка в рамках учебного материала, предусмотренного программой для 5 и 6 классов средней школы.

1. В образовании и употреблении временных форм глагола.
2. В употреблении артиклей английского языка.
3. В употреблении предлогов английского языка.
4. В употреблении местоимений.

5. В образовании множественного числа существительных.
6. В употреблении структур «there is» и «there are»
7. В соблюдении порядка слов в предложениях.
8. В употреблении неправильных глаголов.

В целях получения достоверных данных по категориям трудностей для учащихся лезгинской школы, связанных с интерференцией различных аспектных направлений, нами были использованы результаты проведенной методической типологии, с помощью которых предполагалось определение причин возникновения отрицательного переноса навыков родного языка учащихся на приобретаемые грамматические навыки английского языка в процессе обучения учащихся лезгинской школы в 5 классе.

Контрольными опытными мероприятиями, проведенными в четвертой четверти (апрель - май) 2000 года в 5 классах пяти лезгинских школ, охватывалось 180 испытуемых в составе 5 классов Кугской, Капирской, Касумкентской, Тагиркентской и Белиджинской школ.

Целью проведенных установочных контрольных работ было выявление показателей сформированности грамматических навыков элементарного говорения на английском языке у учащихся, приобретенных ими за учебный год, обучаясь в пятом классе.

Тщательное исследование учебного материала английского языка, предусмотренного функционирующей программой, позволило определить основные направления формирующихся грамматических навыков, по которым предпринималось установление конкретного уровня подготовки учащихся и разработки отдельных видов заданий по каждому направлению грамматических навыков говорения на английском языке.

Конкретно: употребление повелительного наклонения (разрешение, запрещение, просьба, с артиклем, с местоимениями)

- употребление «Simple Present Tense» (глагол в 3-м лице ед. числа; глагол to have в 3-ем лице ед. числа, глагол to like в вопросительных

предложениях; глагол to do в форме do и does; местонахождение «Where is».

- множественное число существительных; изменение глагола to be
- употребление модальных глаголов can, may, must.
- притяжательный падеж существительных; притяжательные местоимения,
- употребление личных местоимений, прилагательных, числительных
- общие и специальные вопросы
- употребление местоимений some, any, no
- неправильные глаголы в прошедшем времени
- употребление Simple Future Tense; глаголы shall и will
- обстоятельство времени в предложении
- порядок слов в вопросах и ответах
- употребление предложений со структурами «there is», «there are»

На основе анализа проведенного разведывательного поиска нами была проведена классификация грамматических трудностей и характерных для лезгинских учащихся ошибок. Следует отметить, что наиболее трудной грамматической категорией для учащихся оказалась глагольная система английского языка, на которую приходится почти половина всех грамматических ошибок, обнаруженных у учащихся - лезгин в 5 и 6 классах средних школ. Значительное место занимают также ошибки на употребление артиклей, нарушение порядка слов, употребление предлогов, местоимений, образование множественного числа существительных и в других грамматических явлениях.

Анализ также позволяет сделать определенные выводы о характере грамматических ошибок, назвать основные причины, порождающие их, и предложить некоторые рекомендации для их предупреждения и преодоления.

Следует полагать, что учащиеся 5 и 6 классов лезгинской школы допускают указанные ошибки не потому, что им приходится изучать совершенно новые грамматические структуры, не имеющие аналогов в родном языке, а потому, что в процессе обучения у них не были сформированы универсальные учебные действия на уровне, соответствующих грамматических речевых навыков и умений. Кроме того, сама система организации обучения учащихся грамматической стороне говорения на английском языке не лишена некоторых недостатков. На уроках английского языка нередко преобладают такие нерациональные виды работ, как чтение, перевод и пересказ текста, а также выполнение тренировочных упражнений в отрыве от жизненных речевых ситуаций, без усвоения грамматических структур.

## **II - этап разведывательного поиска. Обучающий контроль.**

Второй этап аналитического поиска, носивший поисково-обучающий характер, проводился в 2001 - 2002 учебном году в двух пятых и двух шестых классах Кугской и Архитской средних школ Хивского района общим охватом 86 учащихся. Поисковое обучение длилось весь учебный год, естественное по своим условиям проведения, которое осуществлялось определением опытных и контрольных классов.

Методическим руководством для учителя в процессе обучения учащихся 5 и 6 классов лезгинской школы грамматическим навыкам говорения на английском языке являлись разработки, подготовленные для специального обучения испытуемых с учетом особенностей родного языка.

В целях нейтрализации возможных трудностей в процессе обучения английскому языку в условиях функционирующей действительности была составлена опытная программа со следующими изменениями:

1. Внесение коррективов в обучение видам речевой деятельности и аспектам языка, отдавая предпочтение комплексному формированию всех навыков одновременно, в том числе и грамматических.

2. Изменение структуры урока, руководство лично - ориентированной концепцией, установление логической связи между компонентами, ликвидируя их разброс.
3. Практикование рациональных и посильных домашних заданий для учащихся с организацией дополнительной работы с ними.
4. Ведение всемерного учета интерферирующего влияния навыков родного языка учащихся на всех уровнях языка при системном обучении.

Поскольку успех обучения грамматической стороне говорения связан со всеми сторонами изучаемого иностранного языка на этапе формирования комплексных навыков, необходимым представляется внесение ясности в детали практической реализации опытной программы обучения учащихся в 5-ом классе.

Прежде всего работа над изолированным звуком не должна отрываться от работы над словом и грамматической структурой в целом. Предполагается следующая последовательность: объяснение артикуляции звука, гимнастика губ и языка, восприятие звука, его репродукция, дифференциация английского и русского языков, а затем родного языка учащихся, репродукция звука в слове, репродукция звука в лексико-грамматической структуре — все должно выполняться без раздробления.

С первых предложений необходимо обучать учащихся фразовому ударению не только имитативно, но и с объяснением сути этого важного явления.

В программу входит широкое использование упражнений, связанных с закреплением служебных слов, глагола-связки, предлогов, местоимений, артиклей. Особую трудность для учащихся представляют формы глагола - связки «to be», отсутствующие в структуре родного языка.

Обучение всем аспектам языка программой предусмотрено осуществить на осознанной основе, то есть центр тяжести не ляжет на механическое запоминание.

*В вопросах организации педагогического процесса* программой предусмотрены и следующие детали:

1. Рациональная продолжительность урока.
2. Влияние количественного состава учащихся на полноценное формирование навыка.
3. Отбор тематики развития речевых умений в соответствии с интересами учащихся.
4. Оптимальное количество грамматического и лексического материала, которым учащиеся могут овладеть за одно занятие.
5. Степень интерферирующего влияния стереотипов родного языка учащихся на формируемые лексико-грамматические навыки иностранного языка.  
Формируемый навык имеет: звуковую форму; операцию выбора слов; операцию выбора грамматической формы; операцию сочетания лексических единиц; речевую задачу.
6. Оптимальность сочетания учебных занятий с игровыми моментами.
7. Усвояемость учащимися чтения и письма с опорой на устноречевой грамматический материал.

Процесс обучения в опытном классе отличался варьированием учебного материала в количественном отношении, предназначенного для освоения, формами подачи грамматического материала, способами обучения чтению и письму в 5 классе, обеспечивающими комплексность предъявления учебного материала разработки.

В контрольных классах проводились занятия согласно требованиям традиционной методики обучения иностранным языкам при соблюдении принципов концепции устной основы обучения.

Однако следует отметить, что содержание гностической деятельности проверяющих учителей на уроках опытного и контрольного обучения в классах было представлено одинаковыми тремя группами действий:



1. Наблюдения и анализ познавательной деятельности учащихся с целью ориентировки, контроля и оценки внешних условий и особенностей ее протекания, а также с целью корректировки педагогического процесса в случаях неадекватной познавательной деятельности учащихся.
2. Анализ соответствия используемых форм, способов и средств обучения изменяющимся условиям учебной ситуации, в частности, деятельность учащихся по усвоению учебного материала и поставленным задачам урока.
3. Анализ и контроль деятельности учителя, обеспечивающей наблюдение за работой учащихся.

Наряду с определением содержания гностической деятельности ведущих учителей программой опытной работы предусматривался также и анализ проведенных уроков, предполагающих следующие действия:

а) анализ результатов проведенного урока, объема знаний, уровня сформированности умений, то есть соответствия полученных результатов задачам урока;

б) анализ своей деятельности с точки зрения ее адекватности задачам урока и конкретным условиям учебной ситуации с целью дальнейшего совершенствования учебного процесса и постановки новых педагогических задач;

в) анализ деятельности учащихся на уроке, типизация ошибок с целью дальнейшего устранения и учета при планировании последующих уроков.

В опытном обучении учащихся 5 и 6 классов придерживались концепции 3-х этапного формирования грамматических навыков говорения и пользовались образцами упражнений разработанного комплекса, изложенного в предыдущем параграфе. При проверке эффективности разработанной системы упражнений на базе изложенных теоретических положений учитывалось обстоятельство, что в грамматическом навыке слиты в единое целое все компоненты высказывания: звуковая форма,

операция выбора лексической единицы, операция выбора грамматической формы, сочетание лексических единиц, а также речевая задача.

В целях проверки сформированности грамматического навыка проводилась классификация упражнений по каждому компоненту грамматического навыка говорения на английском языке, которые могли быть использованы в процессе обучения и в процессе проведения контрольно-проверочных работ.

1. Упражнения, направленные на усвоение звуковой формы лексико-грамматической структуры английского языка.
2. Упражнения, направленные на усвоение операции выбора слов.
3. Упражнения, направленные на операцию выбора грамматической формы для выражения мысли.
4. Упражнения, направленные на решение речевой задачи.

В целях более уточненной проверки эффективности разработанной методики формирования грамматических навыков говорения на английском языке была предпринята модификация основных параметров исследовательского подхода, который заключался в подробной покомпонентной классификации грамматических упражнений, направленных на эффективную проверку уровня сформированности каждой грамматической формы в изучаемых учащимися явлениях грамматики английского языка в рамках программного материала 5 и 6 классов средней школы. Вместе с тем необходимо было провести сравнительные наблюдения за результатами проведенных тестовых заданий с целью выявления сформированности грамматических навыков говорения на английском языке в опытных и контрольных классах, в которых учащиеся изучали один и тот же учебный материал в параллельных классах.

Следует отметить, что в 5-х классах в процессе обучающей работы успеваемость в опытном классе по параметрам преодоления грамматических трудностей составила 86 % на конец учебного года. Однако в контрольном

классе, где ребята обучались по принципам традиционной методики, результаты проверки были значительно ниже, чем в опытном классе.

### **III-этап опытно-проверочной работы. Реализация программы опытно-проверочного обучения учащихся 5 и 6 классов.**

Итоговый этап исследовательской работы в условиях средних школ с лезгинским составом обучения проходил в 2002 — 2003 учебном году в 5-х классах Архитской школы с охватом 50 испытуемых и в 2003 - 2004 учебном году в 6-х классах Кугской средней школы с охватом 40-ка испытуемых. Работа по обучению на данном этапе осуществлялась в качестве опытно-проверочной работы с определенными изменениями, с точки зрения модификации и объективизации.

Следует отметить, 5-ые классы начали заниматься по готовой программе для третьего этапа обучения, а 6-ые классы продолжали обучаться по модифицированной программе реализации опытно - поисковой работы после обучающего анализа.

Поскольку обучение грамматическому аспекту связано с активным говорением на английском языке, а говорение обусловлено развитием других аспектов речевой деятельности обучаемых, необходимым стало внесение некоторых уточнений в программу 3-го этапа. Конкретно, кроме общих задач опытного обучения, в целом связанных с тренировками по грамматическому материалу, уточняющим фактором методики опытного обучения на 3-ем этапе было выяснение фактора эффективности усвоения учащимися учебного материала по некоторым показателям произносительного цикла английского языка и блока речевых навыков, которые составляют ядро лексико- грамматических навыков говорения на иностранном языке.

Конкретно, в показателях произносительного цикла необходимо было уточнить детали, связанные:

1. с эффективностью усвоения испытуемыми отсутствующих в лезгинском языке произносительных единиц согласных [ə] [ð] [r]

[dʒ] [v] [ŋ]

2. с уровнем усвояемости восходящего тона английской интонации и постоянно понижающего тона синтагмы в речепроизношении;
3. со степенью усвоения английского ступенчатого словесного ударения лезгинскими учащимися.

В блоке лексико-грамматических навыков, которые составляют ядро грамматических умений говорения на английском языке, необходимо было уточнить умения учащихся 5 и 6 классов логически строить свои высказывания в зависимости от темы и специфических особенностей общения.

По показателям произносительного цикла для английских звуков, не находящихся опоры в лезгинском языке, был разработан специальный цикл упражнений на слуховую дифференциацию указанных звуков английского языка с соответствующими звуками того же английского языка (то есть по месту артикуляции) путем их противопоставления в качестве тренировочных средств. Целью данных упражнений явилась коррекция и совершенствование артикуляционного навыка при усвоении звуковой формы лексико-грамматической структуры.

Трудности учащихся, связанные с ударением и интонацией английского языка, преодолевались во время опытно-проверочной работы методом сравнительно - сопоставительного обучения учащихся - лезгин с учетом интерферирующего влияния артикуляционных навыков родной речи на формирующиеся новые произносительные уклады иноязычной речи.

По ходу опытно —проверочной работы в 5 - 6 классах лезгинских школ использовались в процессе обучения кроме упражнений, направленных на формирование грамматического навыка говорения, предусмотренных комплексом, следующие тесты, приводимые нами в качестве образцов.

1. Напишите 6 предложений, употребив в них (по 2 примера);
  - а) суффикс множественного числа существительных - (e) s;
  - б) окончание глагола 3-го лица единственного числа - (e) s;

- в) суффикс притяжательного падежа существительных's (s')
2. Обозначьте указанное время словами:  
6 a.m. 7.05 a.m. 8.15 a.m. 10.25 a.m. 12.30 p.m. 5.45 p.m. 8.55 p.m.  
Образец: 5.00 a. m. It is five o'clock in the morning.
3. Раскройте скобки, употребив глаголы в первом, втором и третьем лице ед.числа и множественного числа. Обратите внимание на правильность выбора местоимений.
- а) I... a letter my friend (to write)  
б) I... not... my lessons (to do)  
в) I... with my friend (to play chess)
4. Составьте предложения из данных слов и запишите их.
- а) Name, is, my, Bob  
б) She, from, America, is  
в) Fine, am I  
г) From, is, she, Africa.
5. Переведите на русский язык следующие слова. Образуйте сравнительную и превосходную степени  
Nice, young, big, long, short, small, hot, cold, dark, good, bad, little, many, much, beautiful, interesting.
6. Напишите несколько законченных предложений по каждой из тем.  
«Biography», «Home», «Family», «School», «Pupils' Day», «Town», «Village».

Развивая грамматический навык, опытная работа не ограничивалась чисто механической деятельностью по подстановочным таблицам; в процессе обучения использовались скрытые формы подстановочных таблиц, обеспечивающих связь грамматики с развитием навыков говорения на английском языке.

Познакомив учащихся с личными формами глаголов в Present Indefinite, Past Indefinite или Future Indefinite, учащимся предлагалось

выполнить серию упражнений по временным формам английского глагола, используя вопросы, например, в заданиях:

1. Скажите несколько предложений о том, что вы любите делать летом.

Учащиеся по данному заданию могли сказать:

I like to go to the country in summer. I like to play volley-ball. I like to go to the river, и т.д.

1. Скажите несколько предложений о том, что вы не любите.

Предполагаемый ответ по заданию: I don't like to sit in my room in Summer. I don't like to read books in Summer.

2. Спросите своего товарища о том, любит ли он делать то и другое летом.

Предполагаемый ответ: Do you like to play football in Summer? Do you like to swim in the river?

Учащиеся получали задание и в связи с такими темами, как «In winter», «On Sunday», «In the morning». При этом варьировались предложения в таком порядке, как My brother, my sister, my father, my brother's friend и т.д.

Данные серии упражнений практиковались при изучении форм прошедшего и будущего времен, а также времен группы «Continuous».

Хотя все эти упражнения носят подстановочный характер, они могут играть роль упражнений собственно устной речи, кроме того, они являются речевыми, обучающими говорению, поскольку все предложения данной серии упражнений соотнесены с личным опытом учащихся.

В опытной работе над усвоением грамматических явлений с целью использования их в речи, привлекались и различные картинки. Конкретно, учащимся показывали хорошо знакомую им картину с изображением девочек и мальчиков в саду. В связи с этой картинкой, имея в виду закрепление определенного грамматического явления, задавались как можно больше вопросов и получали от учащихся ответы. Например, What did the pupils do in the garden? What will the pupils do after the garden? They will go home And what then? They will have dinner They will do their lessons They will read books They will watch TV и т.д.

Для преодоления трудностей, связанных с образованием и употреблением отрицательной формы глагола, особенно на стандартизирующем и ситуативно-вариативном этапах формирования грамматического навыка, задания формулировались следующим образом:

Say what the boys and girls will not do after they work in the garden. Then say what they will do. (Для Future Indefinite). Далее, Say what the boys and girls did not do before they came to the garden. Then say what they did. (Для Past Indefinite).

Естественно, поиск был рассчитан на ответы, которые зависели от находчивости учащихся. Любой из испытуемых мог сказать хотя бы три предложения в отрицательной форме: This boy will not go home. He will not have his dinner at home. He will not do his lessons at home. Или This girl did not go home. She did not have her dinner at home. She did not do her lessons.

Необходимо отметить, что подобные упражнения гораздо больше помогли обучать учащихся употреблению грамматических явлений в речи, чем перевод предложений с русского или с лезгинского языка на английский и упражнения типа «Употребите глаголы в нужном времени» или «Дайте отрицательную форму».

Следует еще указать, что использованные на уроках картинки предоставляли учителям возможность дать учащимся неограниченную практику в слушании связного текста, в котором использовано новое грамматическое явление. При этом все предложения, произнесенные учителем, оказались связанными с конкретной речевой ситуацией.

Стратегией третьего этапа опытной работы предусматривалось не сведение всех упражнений грамматического аспекта к вопросам учителя и ответам учащихся, а нечто большее, связанное с развитием самостоятельного говорения учащихся на английском языке в виде осознанного рассказа.

Вопросы помогали учащимся осознать, что и как они должны говорить. Необходимо отметить, что программа анализа требовала, чтобы описание (не первой) картины велось с минимальным вмешательством

учителя. Однако указания на предмет или лицо, изображенные на картине, было достаточно, чтобы ученик сказал, что он думает по этому поводу. После такой совместной работы учителя и учащихся над картинками во время обучения школьникам предлагалось вновь составить по данной картинке свои рассказы, в которых были бы включены предложения с необходимыми грамматическими формами.

Таким образом, выполняя подстановочные, условно — речевые, предречевые и речевые коммуникативные упражнения в поэтапной последовательности в процессе опытного обучения осуществлялось овладение операциями сочетания лексического материала с грамматическими структурами.

В целом все перечисленные упражнения способствовали решению речевых коммуникативных задач. Успешное развитие умений и навыков устной речи зависело не только от усвоения грамматических явлений. В условия опытного обучения включались разнообразные задания, связанные с практическим говорением на английском языке.

Поставленная цель опытно – проверочного обучения учащихся 5 — 6 классов лезгинской школы, на наш взгляд, была достигнута, что подтверждалось квалитетическими данными, собранными в ходе исследования.

## **2.5 Обучение беспереводному чтению на английском языке в 5-ом классе лезгинской школы с опорой на родной язык учащихся.**

Обучение чтению на иностранном языке не представляется возможным без привлечения данных психологии, психоллингвистики и физиологии высшей нервной деятельности.

Данные этих наук позволяют выяснить нечто общее в механизмах процесса чтения как на английском (на иностранном), так и на лезгинском (на родном) языках. В этой связи, правомерным представляется наметить логическую последовательность формирования механизмов чтения на



начальном этапе обучения английскому языку с учетом специфики родного языка учащихся.

Об актуальности рассматриваемой проблемы свидетельствует тот факт, что в понятие «содержание обучения чтению» вкладывается условное разграничение двух совершенно неисследованных сторон чтения на иностранном языке в условиях лезгинской школы: «техники чтения» и «понимание прочитанного». Более того, рассмотрение чтения в плане двустороннего разграничения как рецептивного вида речевой деятельности, соответствует положениям современной психологии и теории иноязычной речевой деятельности. Известно, что под техникой чтения следует понимать умение правильно, быстро и точно ассоциировать охватываемый глазом текстовой материал с его звуковыми образами и воспроизводить вслух с максимальной звуковой и интонационной точностью осмысленные отрезки текста. При этом в механизме чтения правомерно считать соотнесение зрительно воспринимаемых знаков с соответствующими им звуковыми знаками.

Обучение механизмом чтения на английском языке в начальный период также требует выяснить разграничение механизмов чтения вслух и чтения про себя. По свидетельству наших наблюдений внешнее видимое проговаривание при чтении про себя почти отсутствует, однако имеются скрытые речедвижения разной степени развернутости, которые обозначены в пределах от полных проговариваний до едва регистрируемых. Таким образом, рассматривая чтение вслух и чтение про себя в двустороннем разграничении мы находим, что они отличаются друг от друга и каждый из этих видов чтения имеет свои специфические трудности усвоения для лезгинских учащихся.

Данное обстоятельство дает основание определить характер этих трудностей для их преодоления на основе учета индивидуальных особенностей учащихся. Результаты нашего исследования показывают, что обучающий кон-троль за формированием навыков техники чтения необходимо проводить

в самый начальный период обучения чтению для преодоления вышеуказанных трудностей. В данный период происходит усвоение не только алфавитных названий букв, но и первичных действий озвучивания ключевых слов, наиболее наглядно иллюстрирующих буквенно-звуковые соответствия и правила чтения. Управление усвоением алфавита и операцией графемно-фонемного соотнесения осуществляются с помощью различных приемов индивидуализированного контроля на основе учета объективных трудностей усвоения.

Известно, что буквы лезгинского алфавита подобраны на основе Кириллицы, совпадающими с буквами русского алфавита. При овладении чтением букв латинской основы, совпадающих по написанию с русскими буквами необходим предварительный контроль. В этой связи необходимо отметить, что одной из трудностей для учащихся лезгинской аудитории, при обучении их чтению на английском языке, является возникновение внутриязыковой интерференции, связанной с графическими изображениями букв.

В процессе формирования навыков чтения английских слов в соответствии с тремя типами слогов необходимо использовать предварительный контроль знания букв и владения буквенно-звуковыми соответствиями, что касается первичных действий озвучивания вновь вводимых для чтения слов, то к ним необходимо применять правила чтения, которые используются в учебных целях, но предельно упрощенных. Следует отметить, сопоставительное исследование явлений английского и лезгинского языков в области звукобуквенных соответствий представляется целесообразным провести в рамках традиционной фонетики. При обучении лезгинских учащихся технике чтения на английском языке весьма важно учитывать характер гласных лезгинского языка. По определению Л.И. Жиркова «...положением наилучшего различения для лезгинских гласных является их положение под ударением или в односложном слове (чем исключается их редукция) и не рядом с лабиализованными согласными, глоттизованным «гъ»

и не перед носовым «н», чем исключается появление отдельных комбинаторных оттенков» (Грамматика лезгинского языка, Махачкала, «Дагучпедгиз», 1941, с.20.).

Для обучения чтению на английском языке для учащихся-лезгин весьма рациональным оказалось бинарное сопоставление фонем английского и лезгинского языков. Целесообразность такого сопоставления положительно отразилось на двух выделенных нами сторонах: «обучение технике чтения» и «обучение пониманию прочитанного».

Итак, бинарное сопоставление фонем английского и лезгинского языков

показало, что если согласные фонемы английского языка различаются по признакам звонкости-глухости, то для фонематической системы лезгинского языка характерными являются звонкость-глухость, лабиализованность-нелабиализованность. При этом признак глухости как в английском, так и в лезгинском языках реализуется в сочетании с придыхательностью и непридыхательностью. Для лезгинских согласных к тому же характерно и абруктивность. Анализ звукового состава сопоставляемых языков на фонематическом уровне приводит нас к выводу о том, что нет двух языковых фонем, соответствующих друг другу в своих системных отношениях. В этой связи, употребление термина «соответствие» применительно к фонологическому уровню представляется некорректным (А.Г. Гюльмагомедов). Для выражения отношения между двумя фонемами двух языков, обладающими одними и теми же признаками (например «k» английского языка и «к» лезгинского), удобнее пользоваться термином «соотносительные» фонемы. В английском и лезгинском языках выявляются соотносительные фонемы, например, б, п, м, в, ф, з, с, ж, ш, ч, г, и т.д., которые используются для обучения чтению по переносу. В проводимом нами исследовании в сопоставительном варианте неродного и родного языков учащихся в целях поиска наиболее оптимальных решений обучения

чтению на английском языке выявлены общие и специфические характерные и нехарактерные типы сочетания согласных в начале, в середине и в конце слова обоих языков. Таким образом, возвращаясь к механизмам процесса чтения необходимо заметить, что процесс чтения складывается из процессов восприятия и осмысления письменной речи. В этом смысле чтение представляет собой проявление психической активности человека в процессе овладения той или иной деятельностью. Под этим углом зрения «чтение выступает как сложнейший психический акт в единстве мотивационной целевой и исполнительной его сторон» (А.А. Леонтьев), компоненты которого строго обусловлены, взаимосвязаны и получают должное развитие лишь в системе целого, а не как разрозненно и произвольно взятые умения и навыки, составляющие только технику и понимание текста.

Так или иначе процесс чтения является опосредованным актом коммуникации, так как «получение информации возможно лишь при условии овладения новым планом выражения отличным от плана устной речи, - буквенным кодом» (Н.И. Жинкин). Как показывает практика обучения чтению в общеобразовательной школе, овладение процессом чтения рационально подразделять на три этапа. Вслед за Н.Н. Шкляевой, которая утверждает, что поэтапное обучение чтению развивается линейно, начиная со слов, представляется убедительным поэтапность обучения: обучение чтению слов, затем предложений и наконец обучение чтению связных текстов. При этом упражнения, состоящие из однотипных предложений, варьируются с упражнениями, включающими разнотемные предложения.

Как известно, основной целью обучения в школе иноязычному чтению является овладение учащимися беспереводным чтением [Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2008]. Это означает, что обучение пониманию иноязычной письменной речи осуществляется на основе и через посредство образов и понятий, а также языковых средств изучаемого иностранного языка. В условиях обучения

детей национальной школы иностранному языку учащиеся безусловно не могут быть научены непосредственному пониманию любого текста, так как словарный запас школьников крайне незначителен.

Беспереводно воспринимать читаемое учащиеся могут лишь в том случае, если они будут читать специально составленные тексты, не содержащие незнакомого или недостаточно усвоенного языкового материала.

Данный раздел не ставит своей целью показать достижение учащимися беспереводного понимания читаемого иноязычного материала сразу, как одну из учебных задач, решаемых на уроке за короткий период времени. Здесь речь идет о том, что овладение беспереводным чтением может быть успешным, если обучение ему начнется в первом году обучения, а чтение текстов будет регулярным, адекватным по объему в соответствии с подготовкой учащихся, постоянно контролируемым и подготовленным предварительной работой по системному изучению иностранного языка. В этой связи, термин «беспереводное чтение» используется нами для обозначения качественной стороны процесса обучения чтению в условиях общеобразовательной школы.

Вместе с тем, необходимо учесть и точку зрения ученых-методистов, утверждающих, что «практически невозможно развивать беспереводное понимание, если в текстах встречается сколько-нибудь значительный процент незнакомого языкового материала (П.Б. Гурвич, А.П. Шрамова). Однако тексты для чтения, как правило, содержат определённое количество незнакомого материала и, в то же самое время, обучая чтению мы не должны исключать данный фактор, так как в процессе чтения у учащихся должно происходить естественное накопление лексики, которое запоминается в контексте с другими словами в естественных ассоциациях.

Необходимо отметить, что в процессе обучения учащихся беспереводному пониманию иноязычного учебного материала, определенное место отводится и родному языку учащихся. В случаях затруднения процесса достижения беспереводности понимания, представляется правомерным,

обратиться за помощью к родному языку, так как процесс чтения является опосредованным процессом коммуникации, а получение информации возможно лишь при условии овладения новым планом выражения, заложенном в родном языке.

Поскольку речь идет об обучающем процессе, а не о сличении знаковых элементов, читающий постоянно встречается с новыми мыслями, отличающимися от тех, с которыми он встречался ранее, то обращение за помощью к родному языку вполне представляется целесообразным.

Таким образом, в процессе обучающего чтения нужно только «стремиться к тому, чтобы оно было целенаправленным, а перевод на родной язык не превратился в дискурсивную расшифровку (Н.Н. Пруссаков). Формирование навыков и умений учащихся понимать иноязычную письменную речь беспереводно происходит, как известно, тем быстрее и успешнее, чем больше объем читаемого материала и чем систематичнее они читают в классе и дома. Учащиеся должны читать тексты после изучения нового лексического материала, поэтому чтение не вызывает особых трудностей. «Чтение текстов, содержащих только знакомый материал, способствует более прочному запоминанию лексики, предусмотренный программой для данного класса» (Розов О.А. Методика обучения беспереводному чтению на иностранном языке в 5-7 классах средней школы. Владимир. – 1971, с. 67).

Естественно, овладение умением читать иноязычные тексты с непосредственным пониманием приходит к учащимся в результате выполнения системы упражнений, подводящей их к подобной работе с текстом, условно названной нами «учебным чтением». Целью данных упражнений является подведение учащихся к овладению процессом чтения на иностранном языке, временами прибегая к помощи родного языка, где это необходимо. Известный отечественный психолог Л.С.Выготский называет чтение «алгеброй речи». Выготский Л.С. Мышление и речь. В сб., «Избранные психологические исследования. - М., 1956, с.136).

Поскольку процесс чтения происходит «визуально», а учебное чтение подходит к нему через чтение вслух и про себя, возникает не менее важная проблема правильного определения соотношения форм чтения на каждом из этапов обучения чтению, обеспечивающих становление форм учебного чтения и воспитания механизмов зрительного синтеза.

В исследованиях отечественной методической науки konstruированы механизмы овладения чтением и, приняв их в качестве основных «вех» в становлении форм чтения, выделены три этапа их формулирования (Кузьменко О.Д. Этапы обучения иноязычному чтению в средней школе. В сб., «Система методов обучения иностранным языкам в школе и вузе». – Минск, 1971. с. 85). Например, основной методической задачей начального и среднего этапов является обучение чтению вслух.

В качестве последующей основной задачи на следующем этапе выступает обучение чтению про себя. Естественно на первом этапе речь идет лишь об элементах обучения чтению с непосредственным пониманием читаемого. Из сказанного чрезвычайно важное значение имеет последовательность выполнения упражнений, согласно «теории связи» (Кечхуашвили Г.Н.) где работа над техникой чтения является опорой для системы упражнений при работе над связным текстом. В практике работы учителя для обучения беспереводному пониманию прочитанного текста требуется следующие действия в учебном процессе. Учитель готовит небольшие тексты на английском языке, построенные на знакомой учащимся лексике, а иногда составляются короткие тексты, состоящие из нескольких предложений, содержащих приказание или вопросы. Для проверки понимания содержания текстов, в каждом из них предусматриваются вопросы, на которые учащиеся должны ответить. Реакция учащихся на поставленные вопросы в специально подготовленных текстах может свидетельствовать о степени овладения ими беспереводным чтением. Проверку беспереводного понимания текста можно организовать в

различных вариантах классных и домашних заданий, подготовленных адекватно подготовке учащихся. Таким образом, глубокая предварительная подготовка учащихся к чтению на английском языке позволяет учащимся безболезненно перейти от изучения правил чтения к беспереводному пониманию читаемых текстов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании методической системы формирования грамматических навыков говорения на английском языке в 5 - 6 классах лезгинской школы, подходы к обучению иностранному языку в условиях национально-русского двуязычия фокусировались нами в точке необходимости коренного изменения основных способов организации этого процесса. Прежде всего следует иметь в виду происходящие в мировой образовательной практике перемены, выявляющиеся в таких тенденциях, как интегративность, проектность, гуманизация образования, реализуемых на основе всепроникающей компьютеризации обучения. С другой стороны, все больше утверждающаяся личностная ориентация, которая проявляется в организации учебно-воспитательного процесса, в опоре на принципы дифференциации и индивидуализации обучения. Настало время, когда школьники часто ставятся в ситуацию выбора заданий в соответствии со своими склонностями, а в учебно-методических комплексах имеется факультативный материал повышенной трудности для желающих, используются такие технологии обучения, как обучение в сотрудничестве и проектная методика.

Известно, что личностно-ориентированный подход стал возможен благодаря общественно-политическим, экономическим, социальным преобразованиям, произошедшим в стране за последние 10-12 лет.

Сменились ценностные ориентации и в качестве самой большой ценности в соответствии с провозглашенными принципами гуманизации и демократизации общества, признается свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. Переход к новому обществу требует полного развития личности, в том



числе ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем. Выпускник школы должен уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на межкультурном уровне, компетентным во многих вопросах. Под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом/программой пределах. Однако следует внести ясность и в определение межкультурной коммуникации, которая в методической литературе иногда квалифицируется как процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью.

Естественно, межкультурную коммуникацию нельзя трактовать как адекватное понятие коммуникации участников, принадлежащих к различным национальным языкам, обладающих разной культурой.

В сущности «межкультурная коммуникация представляет собой совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [122, 11].

В связи с вышеотмеченным следует полагать, что общее содержание проведенного сопоставительного исследования в условиях дагестанского многоязычия, базирующегося на личностно-ориентированном подходе, направлено на утверждение нескольких для современной психолого-педагогической науки положений. Одним из этих положений следует считать конкретные практические цели обучения иностранному языку в целом и каждого отдельно взятого урока в частности, подчиняются центральной задаче общего образования - задаче формирования, развития, воспитания

учащегося как социально-активной, нравственно чистой, убежденной, самостоятельно умеющей ставить учебные цели и добиваться их решения личности. Другим положением, требующим утверждения, является, с нашей точки зрения, рассмотрение педагогического процесса как сложного, многопланового явления, в котором всегда активно взаимодействуют и сотрудничают два субъекта.

Главный субъект, с точки зрения целей этого взаимодействия, - это школьники, учебная группа, класс как совокупный коллективный субъект, который выступает в качестве активного субъекта учебной деятельности, процесса сотрудничества и педагогического общения. Другим субъектом взаимодействия является учитель.

Следующим положением, которое получает развитие личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, является сущность коммуникативно-речевой деятельности как объекта обучения.

Выполненные в исследовании задачи в связи с разработкой проблемы формирования грамматических навыков говорения на английском языке учащихся 5 — 6 классов в дагестанской нерусской школе говорят о создании научно-обоснованной системы обучения школьников иноязычной речевой деятельности.

В исследовании нацеленность на психологическую обоснованность принимаемых решений в вопросах обучения грамматическим навыкам учащихся лезгинской школы отражается не только на материалах в поэтапном формировании иноязычных коммуникативных навыков, но и на функции социальной и социально-психологической ориентации обучаемой аудитории.

В разработке отражены современные требования к среднему этапу обучения иностранному языку в условиях средней общеобразовательной школы, согласно которым необходимо увлечь учащихся предметом «Иностранный язык» и сохранить эту увлеченность на протяжении всего курса обучения. Значительное место в работе отводится оказанию помощи

учащимся в преодолении интерференции родного языка в их усилиях для переключения с кода родного языка на код иностранного (английского) языка. В этих целях нередко привлекается опыт учащихся в родном и русском языках. Следует отметить, что лингвистический опыт учащихся в родном и русском языках, характеризующийся синтезом знаний, оказывает положительное влияние на освоение второго неродного языка, то есть английского.

Исследование базируется на подходе, при котором овладение грамматическим материалом английского языка рассматривается не как общая задача, а как средство решения коммуникативных задач. Если дать полную расшифровку данному тезису, то следует понимать, обучение с точки зрения формирования грамматических навыков говорения означает не столько усвоение языкового материала (слов, фраз, предложений, правил их нормативного употребления), а сколько, главным образом, использование данных единиц в процессе речепорождения и речевосприятия.

Основное отличие языка от речи состоит в том, что язык есть система языковых средств, а речь представляет собой процесс и результат использования этих средств в коммуникативных целях.

Психофизиологической основой грамматических речевых навыков являются грамматические автоматизированные динамические связи как единство семантических и слухоречемоторных образов слов и словосочетаний.

Несовпадение грамматических систем иностранного и родного языков является причиной грамматической интерференции в речи учащихся (обусловленной закономерностями формообразования речевых моделей в контактирующих языках).

Единицей деятельности говорения является речевое действие, входящее в структуру говорения или ее представляющее. Если продуктом деятельности говорения является целое высказывание, то речевыми

действиями, создающими этот продукт, являются фразы, как относительно законченные коммуникативные образования.

Характерными особенностями среднего периода обучения грамматическим навыкам иноязычного говорения в условиях лезгинско-русского двуязычия являются:

Обучение говорению на английском языке находится в единстве всех функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной и этикетной.

Осуществление комплексного обучения наряду с формированием грамматического навыка говорения, произносительным, речевым навыкам английского языка, овладению языковыми значениями, а также речевым и неречевым поведением.

Предупреждение и преодоление интерференции со стороны речевых навыков русского языка учащихся.

Осуществление диалога культур страны изучаемого языка и родной культуры региональной сферы.

Построение осознанных речевых действий учащихся в процессе формирования грамматического навыка говорения на английском языке.

Создание мотивации к изучению иностранного языка учащимися как особенность, которая занимает одно из важных и ведущих мест в процессе обучения.

Методика обучения английскому языку в лезгинской школе как второму неродному языку после русского может быть разработана лишь с учетом условий субординативного билингвизма, а также субординативного мультилингвизма.

Сравнительно-сопоставительное изучение морфолого-синтаксических структур английского и лезгинского языков в рамках учебного материала 5-го и 6-го классов позволяет заключить:

По синтаксической структуре: в английских предложениях подлежащее и сказуемое занимают определенно порядковую, фиксированную позицию; в

предложениях лезгинского языка компонентной структуре предложения характерно свободное перемещение составляющих элементов конструкции без влияния на вкладываемый в структуру смысл высказывания.

По морфологической структуре: в речевых единицах лезгинского языка в отличие от английского как подлежащее, так и сказуемое подвергаются морфологическим изменениям.

К числу объективных трудностей формирования грамматических навыков английского языка в условиях лезгинско-русского билингвизма относится интерференция, т.е. отрицательный перенос навыков одного языка на другой, природа которой характеризуется бинарностью; интерферирующее влияние на процесс становления речевых грамматических навыков изучаемого иностранного языка оказывают как родной язык учащихся, так и русский язык, следы которых в сознании обучаемых образованы ранее. Реальным средством преодоления и упреждения интерференции является формирование прочных грамматических навыков.

Сопоставительное исследование лексико-семантической структуры речевых моделей английского и лезгинского языков позволяет выявить:

Для передачи одного и того же семантического смысла в английских и лезгинских речевых моделях не всегда требуется наличие одного количества грамматических компонентов: в английском языке меньше, а в лезгинском – больше и чаще.

Характерным для простого лезгинского предложения является образование простого именного сказуемого с помощью предикативных аффиксов, что не характерно для предложений английского языка.

Различительным признаком для английских и лезгинских речевых моделей следует признать словоизменение по падежному оформлению лезгинских лингвосемантических моделей.

Использование речевых моделей в процессе обучения грамматической стороне говорения в лезгинской школе, с методической точки зрения, целесообразно тем, что отобранный учебный материал в языковых и речевых

моделях для среднего этапа обучения располагает большими возможностями грамматической наполняемости расширения и подстановки, что является важным фактором для организации тренировочных упражнений (дистрибуции, трансформации, субституции).

Сопоставление лингвистических особенностей английского и лезгинского языков в учебных целях раскрыло элементы сходства и различия, подсказало «секреты» характерных ошибок учащихся, помогло определить пути преодоления трудностей и обеспечило последовательность отбора языкового материала для формирования грамматических речевых навыков говорения на английском языке.

Сущность отбора грамматического материала, согласно всем перечисленным в тексте принципам, состоит главным образом в том, что из множества речевых образцов английского языка мы отобрали только те, усвоение которых необходимо для достижения поставленных целей обучения на рассматриваемом этапе.

Для выявления грамматических трудностей и ошибок учащихся - лезгин главными направлениями служили навыки, базирующиеся на слухо - произносительной, графико - акустической и коммуникативной основе в процессе приобретения грамматических речевых умений говорения на английском языке.

Для формирования коммуникативно направленных иноязычных устноречевых грамматических навыков говорения на английском языке в 5- 6 классах лезгинской школы наиболее приемлемым представляется выбор трехэтапной модели формирования грамматических навыков развития и общения на иностранном языке.

В системе грамматических упражнений, подчеркивающих принцип учета родного языка учащихся, подразумевается не сопоставление речевых моделей английского и родного языков на уроках в процессе обучения, а соответствующая подготовка учебных материалов, их отбор,

последовательность и организация системы работы с учащимися на основе трудностей, выявленных во время доопытных мероприятий.

Формирование грамматических навыков говорения на английском языке в 5 - 6 классах лезгинской школы было обусловлено разработкой системы тренировочных упражнений, включающих обучение всем видам речевой деятельности одновременно в комплексе, начиная с 5-го класса.

Поисково - проверочные опытные мероприятия включают три этапа работы:

- а) разведывательный поиск;
- б) поисково - обучающий эксперимент;
- в) опытно - экспериментальная работа

Констатирующий анализ, проведенный с учащимися 5 и 6 классов лезгинской школы, показал, что обучаемые затрудняются использовать грамматические формы английского языка в процессе говорения, когда требуется выразить собственные мысли.

Показатели поисково-обучающего анализа свидетельствуют о решении проблемы комплексного формирования навыков по всем четырем видам речевой деятельности одновременно в добавление к проблеме обучения грамматическим навыкам говорения.

В период обучающего эксперимента применялись упражнения, разработанные в результате покомпонентной классификации составляющих грамматического навыка. Сравнительный анализ результатов эксперимента показал, что в экспериментальных классах сформированность грамматических навыков превалирует над результатами контрольных классов.

Опытно-аналитическое обучение в 5 - 6 классах лезгинской школы показало, что гипотеза исследования по проблеме формирования грамматических навыков говорения на английском языке подтвердилась.

### Список использованной литературы

1. Абрамкин Т.А. К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному. - В кн.: Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. М., 1968, вып. 1.
2. Аврорин В.А. Двоязычие и школа. - В кн.: Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972.
3. Агаларова Р.И. Обучение речевому общению на английском языке в 5-ом классе лакской средней школы. Канд. дисс. Махачкала, 2003.
4. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов: материалы I науч.конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Т1. – Санкт-Петербург: Реноме. - 2012.
5. Абдулмуталибов Н.Ш. Типы словообразовательных значений семантической модели отглагольных имен существительных в лезгинском языке // Актуальные проблемы синхронного, диахронического и контактного анализа языков Дагестана и Северного Кавказа на пороге третьего тысячелетия. Материалы рег.науч.конф., посвящ. 70-летию ДГУ, Махачкала, 2001.
6. Амонашвили Ш.А. Оценки: школа нуждается в многообразии и свободном творчестве / Ш.А. Амонашвили // Учительская газета. – 2020. – 13 октября (№41). – С. 11.
7. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам.- М., 1969.
8. Ариян М.А. Особенности взаимодействия учителя и ученика по иностранным языкам. // Иностр. языки в школе. - 2013. - № 10.
9. Бабинская П.К. Обучение грамматическому оформлению устной речи на начальном этапе общеобразовательной школы (на материале видовременных форм английского глагола). Канд. дисс. М., 1982.
10. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностр. языки в школе. - 2002. - № 2.



11. Бариева З.Ш. Проблема развития иноязычных способностей формирования речемыслительной деятельности учащегося на среднем этапе обучения. Известия ДГПУ. - 2014. - №1.
12. Барсук Р.Ю. Основные проблемы обучения иностранным языкам в национальной школе: Автореферат. Дисс. ... д-ра пед. Наук. -М., 1967.
13. Барсук Р.Ю. Языковые контакты как методическая проблема при обучении второму неродному языку. — В кн.: Психология и методика обучения иностранным языкам в вузе. - М., 1976.
14. Барсук Р.Ю. Ибрагимова С. и др. «Учебник английского языка для 5-го класса азербайджанской школы». - Баку, 1964.
15. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М., 1959.
16. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2-ое М.: Просвещение, 1965.
17. Бергман И.М., Бухбиндер В.А. Ситуативность и обучение устной речи // Иностр. языки в школе .- 1964.- №5.
18. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы. // Иностр. языки в школе. - 2002. - № 2.
19. Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 2-6.
20. Бим И.Л. Программы общеобразовательных учреждений. Немецкий язык. 5-9 классы. – М.: Просвещение. – 2007.
21. Бим И.Л. Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов / И.Л. Бим, Л.В. Садомова. – М.: ЦСОТ. – 2014.
22. Быкова В.О. Использование групповой работы в процессе обучения школьников устному иноязычному общению // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 21.
23. Буржунов Г.Г. Методика обучения русскому согласованию в 5 - 8 классах лакской школы: Автореф. Дисс .... канд. пед. наук. - М., 1963.

24. Верютина А.Б. Методы повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. // Иностр. языки в школе. - 2013. - № 10.
25. Вайсбурд М.Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностр. языки в школе. - 2000. - № 2.
26. Власова Н.А. Формирование общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 54.
27. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). - М.: МГУ, 1969.
28. Вишневский Е.И. Подстановочные упражнения для предупреждения грамматической интерференции в 5 - 6 классах общеобразовательной школы (на материале английского языка): Дисс.... канд. пед. наук, М., 1978.
29. Воронин Л.Г., Быданова И.И., Бурлаков Ю.А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам. «Новые исследования в педагогических науках», вып. 6, М., 1966.
30. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти томах.- М., «Педагогика т. 2, 1982.
31. Выготский Л. С. Умственное развитие в процессе обучения. -М.- Л., 1935.
32. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. — В кн.: Умственное развитие детей в процессе обучения. - М. - Д., 1935.
33. Вятютнев М.Н. Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. - Уч. записки МГГТИ им. В.И. Ленина «Некоторые вопросы методики преподавания иностранных языков». - М., 1969.
34. Гаджиев М.М. Синтаксис лезгинского языка (простое предложение). — Махачкала, Дагучпедгиз, 1954.
35. Гаджиев М.М. Русско-лезгинский словарь. Махачкала, 1951.
36. Гаджиев М.М. Лезги чІалан грамматика. Сад лагъай пай. Фонетика ва морфология. Махачкала, 1952.

37. Гаджиев М.М. Синтаксис лезгинского глагола. Часть 1. Простое предложение. Махачкала. 1954.
38. Гайдаров Р.И. Семантическая классификация имен прилагательных // Семантика языковых единиц разных уровней. Выпуск II. Махачкала: ИПЦ ДГУ. – 2006. – С. 24-31
39. Гайдаров Р.И. Морфология лезгинского языка. Учебное пособие. Махачкала, 1987.
40. Гайдаров Р.И. Система имен прилагательного в лезгинском языке. – Махачкала: ДГУ. – 2000. – 95 с.
41. Гальперин П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий. М. 1966.
42. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. - М., 1965.
43. Гальперин П.Я., Запорожцев А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. - «Вопросы психологии». - 1963. - № 5.
44. Гальскова Н.Д., Коряновцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.П. Обучения на билингвальной основе как компоненты углубленного языкового образования // Иностр. языки в школе - 2003. - № 2.
45. Гальскова Н.Д., Чепцова Л.Б. Цели и содержание обучения говорению в начальной школе (На материале Программы обучения иностранным языкам в начальной школе) // Иностр. языки в школе. - 2017. - № 3.
46. Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам как наука // Иностр. языки в школе – 2021. – № 4. – С. 6-12.
47. Гез Н.Н. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностр. языки в школе - 1969. - № 6.
48. Гохлернер М.М. Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на иностранном языке. Канд. дисс. Киев - Харьков, 1968.

49. Гурвич П.Б. Программирование коммуникативных упражнений для развития устной речи // Иностр. языки в школе — 1967. - № 2.
50. Гунаев З.С. Об использовании некоторых типологических сходств между английским и дагестанскими языками в обучении английскому языку в национальных школах Дагестана (аварской, даргинской и лакской). - Махачкала, 1960.
51. Гюльмагомедов А.Г. Сопоставительный анализ зоонимической лексики русского лезгинского языков // Языкознание в Дагестане. Лингвистический ежегодник. № 4 / Мин. обр. РФ. ДГУ. – Махачкала. – 2001. – С. 53-59
52. Гюльмагомедов А.Г. Основы фразеологии лезгинского глагола. Махачкала, 1978.
53. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
54. Давыдов В.В., Драгунов Т.В., Ительсон А.Б. Возрастная психология (под ред. А.В. Петровского. -М.: Просвещение, 1979.
55. Елухина Н.В. Устное общение на уроке и приемы его организации. // ИЯШ. - 1995. - №4.
56. Жинкин НИ. Механизм речи. - М., Изд. АПН РСФСР, 1958.
57. Жинкин Н.И. Речь. - В кн.: Психология под ред. А.А. Смирнова и др. - М., 1962.
58. Жирков Л.И. Грамматика лезгинского языка. - Махачкала, 1941.
59. Журавлева Е.В. Отбор грамматического материала на основе речевых моделей. // Иностр. языки в школе. - 1962. - № 5.
60. Жучкова И.Я. О некоторых случаях проявления обратной интерференции. - Сб. МГПИИЯ им. М. Тореца «Обучение иностранным языкам в высшей школе», вып. 79, ч.1, М., 1973.
61. Зимняя И.А. Некоторые психологические предпосылки моделирования речевой деятельности при обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. - 1964. - № 3.

62. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком.-М., 1991.
63. Зимняя И.А., Мазаева И.А. Коммуникативная компетентности и речевая деятельность // Иностр. языки в школе. - 2014. - № 12.
64. Зюкова А.С. Слагаемое иноязычного реального чтения // Иностр. языки в школе. – 2016. – С. 20.
65. Ильин М.С. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку: Дисс. канд. пед. наук. - М., 1965.
66. Ительсон Л.Б. Общая характеристика деятельности личности. - В кн.: Общая психология. М., 1970.
67. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. - Владимир, 1972.
68. Ительсон Л.Б. Общая характеристика деятельности. // «Общая психология» /под ред. А.В. Петровского. - М., 1970.
69. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам / А.И. Иванченко. – СПб: КАРО. – 2016. – 256 с.
70. Ильясов И.О. Основы обучения иностранным языкам в условиях многоязычия. - Махачкала, Дагучпедгиз, 1991.
71. Корнев А.А., Михайлова А.М. Профессиональная коммуникативная компетенция учителя иностранного языка в классе: описание и развитие // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 3. – С. 16-28.
72. Керимова З.Г-М. Обучение грамматическим категориям имен существительных немецкого языка учащихся кумыкской школы на начальном этапе. Канд.дисс., Махачкала, 2003.
73. Карпинский К.В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни. // Методология и история психологии. – 2010. – Том 5. Вып.1. – С. 184-202.

74. Колесникова А.А. Современные уроки иностранного языка: проблема организации и возможные решения // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 11. – С. 20.
75. Куклина С.С. Сотрудничество как организационная основа личностно-ориентированной технологии в иноязычном образовательном процессе // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 12. – С. 2.
76. Коптелова Е.И. Когнитивные грамматические игры // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 15.
77. Костерина Л.Б. Урочные и внеурочные формы учебной деятельности младших школьников. // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 11.
78. Кашенкова И.С. К вопросу повышения эффективности начального этапа обучения переводу // Иностр. языки в школе. – 2016. – № 12. – С. 26.
79. Лapidус Б.А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи. // Иностр. языки в школе. -1961.-№2.
80. Лapidус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностр. языки в школе. - 1975, вып. 10.
81. Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я. Теория усвоения знаний и программированное обучение умственных действий и понятий. Материалы 18- го Международного психологического конгресса. - Т.4, -М., 1966.
82. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Изд-во ЛКИ / URSS, 2008. – 216с.
83. Леонтьев А.А. Естественность (личность) иноязычного общения как основополагающий принцип обучения языку / А.А. Леонтьев Психоллингвистика и межкультурное взаимопонимание: тезисы докл. X Всесоюз. Симпозиума по психологии и теории коммуникации. – М. – 2010. – 164 с.
84. Лурия А.Р. Курс общей психологии. Лекция 42. Славянская система выражения отношения (литогр. Изд.) - М., 1965.

85. Маляцкая И.И. Обучение фонетическому аспекту грамматики английского языка в школе. Канд. дисс. М. 1985.
86. Мейланова У.А. Гюнейский диалект - основа лезгинского литературного языка. - Махачкала, 1970.
87. Мейланова У.А. Лезгинский язык. – В кн.: Языки народов СССР (Иберийско-кавказские языки). - М.: Наука, 1967. т.4.
88. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 2.
89. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматики // Иностр. языки в школе - 2002. - № 2.
90. Мильруд Р.П., Денисенко О.А. Образность как психологическая основа интегрированного курса «Иностранный язык и детская литература» // ИЯШ. - 1995. - № 6.
91. Миронова У.А., Крошенинникова Г.В., Батракова И.А. Групповая работа обучающихся на уроке иностранного языка как средство формирования коммуникативной грамотности // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 6. – С. 27-33.
92. Москальская О.И. Грамматика немецкого языка. Теоретический курс. М., 1956.
93. Муталибов А.Ш., Османов У.Ю. Некоторые вопросы организации и ведения урока иностранного языка с учетом регионального компонента. Известия ДГПУ. - 2009. - №3.
94. Мурсалов А.М. Методика обучения произношению английского языка в 5-ом классе лезгинской школы. Канд. дисс. Л., 1975.
95. Мурсалов А.М. Теоретические основы технологий раннего обучения иностранным языкам. Махачкала Известия ДГПУ.- 2000.-№2.
96. Мурсалов А.М., Мусаев О.К. Системный подход к организации самостоятельной работы студентов. Известия ДГПУ. - 2010. - №1.

97. Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста // Иностр. языки в школе. - 2002. - № 2.
98. Никитенко З.Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: монография. – М., 2019. – 356 с.
99. Общая психология / под ред. В.В. Богословского и др. - М., 1963.
100. Павлова М.А. Психологические основы обучения двум языкам. // Русский язык в национальной школе. — 1957. - №2.
101. Павлова А.В., Колотилина М.Д. Коммуникативный подход к обучению английскому языку в начальной школе // Начальная школа. – 2010. - № 7.
102. Пассов Е. И. Методология методики: теория и опыт применения (Избранное). Липецк, методическая школа Пассова. – 2004. – 228 с.
103. Пассов Е.И. Системность упражнений для обучения говорению // Иностр. языки в школе. - 1977.- №16.
104. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. – 2010. – 543 с.
105. Полевая О.В. К вопросу о роли «двуязычия в лингводидактике» // Иностр. языки в школе. – 2017. – № 10. – С. 13.
106. Писаренко Е.В., Финкельштейн Я.Г. Экспериментальный учебник немецкого языка для 5-го класса. - М.: изд. АПН РСФСР, 1958.
107. Павлова Е.А. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках английского языка. // Иностр. языки в школе. - 2014. - № 8.
108. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.
109. Перемитина Е.Н. Учет особенностей восприятия учащихся в процессе обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 23.
110. Раджабова П. Т. Обучение устной речевой основе английского языка учащихся 1-го класса лезгинской школы. Канд. дисс. Махачкала, 2001.



111. Рока Р.И. Обучение грамматической стороне информативного чтения в 10 классе средней школы Кубы (на материале перфектных времен английского глагола). Канд. дисс. М., 1986.
112. Рамалданов А.Р. Синтаксическая структура и семантические связи компонентов фразеологических единиц лезгинского языка // Языкознание в Дагестане. Лингвистический ежегодник. № 4 / Мин. обр. РФ. ДГУ. – Махачкала. – 2001. – С. 103-111.
113. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. - М., 1964.
114. Сафонова В.В., Базина М.В. Методические принципы отбора аутентичных видеоматериалов для учебных целей // Иностр. языки в школе. - 2014. - № 7.
115. Смирное А.А. Психология. - М., изд. АПН РСФСР, 1952.
116. Слободчиков В.А., Шапко А.П. Структурное оформление речи учащихся на начальном этапе обучения // Иностр. языки в школе.-1979. - № 1.
117. Сысоев В.П., Евстингеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных технологий. – М.: Глосса Пресс // Иностр. языки в школе. - 2010. - № 9.
118. Старков А.П., Диксон Р.Р., Рыбаков М.А. Английский язык, учебное пособие для 6 класса средней школы. Москва.: Просвещение, - 1992.
119. Тарева Е.Г., Языкова Н.Ф. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки» // Иностр. языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 2.
120. Талибов Б.Б. Сравнительная фонетика лезгинских языков. - М.: АН СССР. Наука, 1980.
121. Усманова Д.М. Методика формирования лексических навыков английской речи на начальном этапе аварской школы. Канд. дисс. Махачкала, 2003.
122. Халеева И.И. О тендерных подходах к теории обучения языкам и культурам «Известия Российской Академии образования». — 2000. — №1.

123. Хегбольдт П. Изучение иностранных языков. - М., Учпедгиз, 1963.
124. Харламова М.В. Методические аспекты успешного проведения дискуссии на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. - 2014. - № 12.
125. Цетлин В.С. Как обучать грамматически правильной речи // Иностр. языки в школе. - 1998.-№ 1.
126. Цибахашвили Г.И. О сопоставлении языков в методическом плане. // «Русский язык в лезгинской школе». - Тбилиси. - 1973. - №1
127. Шабанов А.Ш. Лингвистические основы процесса развития двуязычия с русским языком в качестве второго языка у учащихся — азербайджанцев: Дисс. ...д-ра пед. наук. - М., 1967.
128. Шамхалов А.Ш. Методика обучения падежной и предложно падежной системе русского языка в начальных классах лезгинской школы Республики Дагестан. Канд. дисс. Махачкала, 2003.
129. Шамов А.Н. Познавательная деятельность школьников и формирование лексических навыков разных видов речевой деятельности // Иностр. языки в школе. - 2011. - № 9.
130. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1977.
131. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной речи в восьмилетней школе // Иностр. языки в школе - 1971.- №6.
132. Шатилов С.Ф. Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранном языке // Иностр. языки в школе - 1976. - № 6.
133. Шорохова Е.В. Материалистическое учение И.П. Павлова о сигнальных системах. — М., 1955.
134. Шубин Э.П. Типология тренировочных устных упражнений. // ИЯШ. - 1965. - № 1.

135. Шубин Э.П. Основные принципы обучения иностранным языкам. - М., 1963.
136. Щерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношениях. Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. 1, Л. 1958.
137. Щерба Л.В. О понятии смешения языков. - В кн. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Изд - во ЛГУ, 1958.
138. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. «Общие вопросы методики обучения иностранным языкам». - М., 1974.
139. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис. – 2006.
140. Ярцева В.Н. О соотношении языка и речи. Тезисы докладов межвузовской конференции в МГПИИЯ. — М., 1962.
141. Ярмоленко А. В. К вопросу о психологии многоязычия. — В кн.: Материалы университетской психологической конф. - Л., 1949.
142. Ярмоленко А.В. Способности к многоязычию. - В кн.: Проблемы способностей. - М., 1962.
143. Ярмоленко А.В. Этапы овладения многоязычием. - В кн.: Материалы конф. по проблемам умственной деятельности. Л., 1959.
144. Яцикявичус А.Б. Общепсихологические проблемы интерференции языков в становлении школьного многоязычия. — В кн.: Проблемы интерференции при обучении языкам. - Каунас, 1968.
145. Hornby A.S. The Teaching of Structural Words and Sentence Patterns. - London, 1959.
146. Hasfeld John P. An Essay of Teaching. - St. Peterburg, 1981.
147. Hadfield. Advanced Communication games, -Edinburgh, 1987/
148. Lado R. Linguists across Culture. Ann Arbor University of Michigan Press, 1966.
149. Lado R. Fries Ch. English Sentence - Patterns. Ann Arbor - Michigan, 1958.

150. Freeman D. et. al. English for teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom // EIT journal. – 2015. № 69 (2).
151. Palmer H. Colloquial English. Part One. 100 Substitution Tables. 4th ed. - Cambridge, 1930
152. Palmer H. The Oral Method of Teaching Languages. 4th ed. - Cambridge, 1943.
153. Charles E.M. Osgood C.E. Shool language Learning and Bilingualism. - New York, 1954.
154. Fries Ch. Teaching and Learning English as a Foreign Language. - London, 1960.
155. Ganshina M. and Vasilevskaya N. English Grammar. Sixth Edition Revised. - Moscow, 1948.
156. Politzey R.L. Teaching English as a Second Language. - Toronto, Xerox college publ. 1972.
157. Ryabova T., Frolova I., Rogach O., Kirillov A. Status and Role Transformations of the Elderly in Modern Russia // Journal of History Culture and Art Research. – 2018. – 7(1). – Pp. 132-141.
158. Toussaint N. Bilingualism et education. - Brussels, 1935.
159. Rivers W. The Psychologist and Foreign Language Teaching. - Chicago, 1964.
160. Sweet N. The Practical Study of Language. London, 1964.