

**Чернышова Т.Г.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ПОВТОРИТЕЛЬНО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА**

Основной целью обучения языковому материалу во время повторительно-подготовительного курса является формирование у студентов языковых (фонетических, лексических, грамматических) навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Обучение языковому материалу осуществляется в соответствии с этапами формирования языковых навыков посредством системы упражнений. Если принять определение Н.И. Гез, и под системой упражнений понимать «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [1], то перед нами встает вопрос, какими по характеру должны быть упражнения.

Классифицируя упражнения, методисты пользуются разными терминами. Терминологическое разнообразие объясняется тем, что авторы по-разному представляют себе процесс обучения иностранному языку и поэтому в качестве основы классификации упражнений рассматривают различные признаки. Анализ разных систем показывает, что в качестве критерия для типологии упражнений используется лингвистическое членение язык-речь. В соответствии с этим подавляющее большинство методистов подразделяет все упражнения на два самых общих типа – языковые (тренировочные, подготовительные, доречевые, некоммуникативные, неситуативные) и речевые. Согласно этой типологии предполагается, что учащиеся должны приобрести навыки оперирования отдельными языковыми явлениями, а затем научиться объединять их в речевые блоки.

Однако в последнее время языковые упражнения вызывают больше всего споров. Так, некоторые методисты [2] вообще не признают языковых упражнений в процессе становления иноязычных механизмов речи, считая, что если усвоение языковых форм в языковых упражнениях оторвано от процесса речи, то при «обучении речи языковые упражнения не должны иметь места». [2]

Но такие утверждения не являются бесспорными. И.В. Рахманов [3], И.Д. Салистра, С.Ф. Шатилов [4] и другие методисты считают языковые упражненочень важными. Так, И.В. Рахманов доказывает, что именно языковые упражнения служат подготовкой для развития навыков устной речи. «Языковые упражнения, – пишет он, – дают возможность сконцентрировать все внимание учащегося на данном явлении языка, создать синтагматические и парадигматические связи с другими языковыми явлениями». [3]

Но даже методисты, признающие языковые упражнения, по-разному подходят к их роли и типологии. И.В. Рахманов считает, что к языковым упражнениям следует относить всякое упражнение, которое служит для первичного ознакомления с новым материалом, когда внимание учащегося направлено на усвоение формы, значения и употребления. Однако с данной точкой зрения нельзя полностью согласиться, так как для ознакомления с языковым материалом не нужно упражнений. Первичное ознакомление связано с объяснением данного языкового материала, за которым следует тренировка. Н.Б. Соколова [5] считает, что языковые упражнения в отличие от речевых не служат для развития умений и навыков, а только закрепляют знания. Данной точке зрения противостоят мнения ряда авторов, которые доказывают, что языковые навыки формируются в языковых упражнениях (Шатилов, Цетлин), что с их помощью не только запоминается форма и значение, но и вырабатываются соответствующие умения, что языковые упражнения имеют своей целью выработку первичных умений, а затем навыков оперирования данным материалом и вторичных умений.

Следовательно, языковые упражнения играют решающую роль в становлении языковых навыков, что дает нам основание определить языковые упражнения как упражнения, направленные на формирование фонетических, лексических и грамматических навыков.

Ранее мы проводили эксперимент, который доказал, что сформированные навыки сами по себе обеспечивают возможность элементарного общения в устной форме и чтения текстов.

Исходя из вышесказанного, мы сочли необходимым уделить особое внимание языковым упражнениям, считая их основными при обучении во время повторительно-подготовительного курса.

Для разработки комплекта упражнений необходима их классификация по отличительным признакам, исходя из видов навыков. Языковые навыки неоднородны. Один из них используется в устной, другие в письменной речи.

Как в устной, так и в письменной речи различают рецептивные и репродуктивные навыки, которые имеют черты сходства и различия. Это обусловлено особенностями активной и пассивной сторон устной и письменной речи.

Репродуктивные языковые навыки – это навыки. Обеспечивающие употребления языковых явлений при выражении своих мыслей в устной и письменной речи. Развиваются они на основе правил, связывающих значение с формой. Навыки, используемые при восприятии устной и письменной речи, называются рецептивными. В данном случае закрепляются ассоциации форм с их значением. [6]

Для формирования рецептивных навыков используются рецептивные упражнения; для репродуктивных навыков – репродуктивные упражнения.

С другой стороны, для формирования навыков устной речи – преимущественно устные упражнения; для выработки навыков письма – преимущественно письменные. Каждое из этих упражнений может выполняться с опорой на родной язык и без нее, т.е. может быть одноязычным и двуязычным.

Проанализируем каждое из названных упражнений.

Рецептивные и репродуктивные упражнения.

В методической литературе (Берман [7], Общая методика..., Рахманов [3]) высказывается точка зрения, что определенный материал должен быть усвоен до уровня узнавания. Эта точка зрения нашла отражение и в школьной и в вузовской программах. Так, в программе для неязыковых специальностей (1999), языковой материал подразделяется на активный и пассивный, т.е. тот, который должен быть усвоен до уровня воспроизведения (активный) и тот, который должен быть усвоен до уровня узнавания (пассивный).

Однако наши наблюдения показывают, что языковой материал, усвоенный до уровня узнавания, очень быстро забывается. В связи с этим была выдвинута гипотеза: весь языковой материал должен быть отработан в упражнениях репродуктивного характера, независимо от того, для какой цели он предназначен.

Для проверки этой гипотезы во время повторительно-подготовительного курса мы провели эксперимент, состоящий из 2-х этапов: основного и перекрестного.

1 этап: были взяты две обычные группы по 15 человек в каждой, которые составили экспериментальную и контрольную группы. Подготовка студентов для нас не играла роли.

В обеих группах на 5 занятии был введен новый лексический материал десятого занятия повторительно-подготовительного курса – 10 новых лексических единиц.

Семантизация лексических единиц осуществлялась путем однозначного перевода, слова прочитывались два раза вслух за преподавателем.

Для чтения и запоминания этих слов было дано 10 минут, после чего каждой из групп были предложены упражнения, отличающиеся единственным фактором: в контрольной группе использовались упражнения рецептивного характера, в экспериментальной – репродуктивного.

В контрольной группе студенты выполняли следующие упражнения:

1. Прочитайте следующие слова.
2. Прочитайте словосочетания.
3. Прочитайте предложения, переведите их на русский язык.

В экспериментальной группе студенты выполняли упражнения 1,2,3

Контрольной группы, а также ряд дополнительных:

1. Переведите слова и словосочетания на английский язык.
2. Переведите предложения на английский язык.

Объяснение и закрепление нового лексического материала проводилось на 45-минутном занятии.

В начале работы над десятым уроком повторительно-подготовительного курса, т.е. через пять занятий, мы провели контрольный срез в обеих группах. Студентам на карточках было предложено по 15 слов, включающих кроме знакомых лексических единиц слова, которые были изучены во время эксперимента. Было дано задание: перевести слова с английского языка на русский, затем им было предложено 7 предложений для перевода, в которых была включена лексика десятого урока. На всю работу было дано 10 минут.

Результаты среза приводим в таблице:

Группа	Количество испытуемых	Количество правильно переведенных слов	Количество правильно переведенных предложений
Экспериментальная	15	95	52
Контрольная	15	73	39

Как видно из таблицы, количество правильных ответов в экспериментальной группе значительно превышает их количество в контрольной группе, хотя, как видно из характера заданий, все студенты выполняли рецептивные упражнения: узнавали изолированные слова и словосочетания в предложении.

Однако могло оказаться, что экспериментальная группа сильнее по составу. Поэтому через некоторое время, уже после завершения повторительно-подготовительного курса, мы провели перекрестный эксперимент для того, чтобы исключить фактор случайности.

Студенты экспериментальной группы составили контрольную группу, а студенты контрольной – экспериментальную.

Количество правильных ответов в экспериментальной группе опять было выше, чем количество правильных ответов в контрольной группе.

Таким образом, эксперименты доказывают, что весь языковой материал повторительно-подготовительного курса необходимо отрабатывать в репродуктивных упражнениях.

В нашем эксперименте в одном случае материал, необходимый для запоминания, выступал в качестве средства достижения цели и был дан в готовом виде (рецептивные упражнения), в другом же случае он выступал в качестве самой цели, которая достигалась в результате самостоятельной активной деятельности студентов (репродуктивные упражнения). Эксперименты показали, что запоминание во втором случае было значительно продуктивнее, чем в первом

### Литература

1. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностр. яз. в школе. - 1969.- №6. - С. 31.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: Русский язык.
3. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / Учебн.пособие. - М.: Высш. школа, 1980, - С. 40.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1986.
5. Соколова Н.Б. О классификации грамматических упражнений для развития устной речи // Иностр. яз в школе. - 1980. - №2. - С. 23-33.
6. Цетлин В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.  
Берман И.М. Методика обучения английскому языку. - М.: Высш. школа, 1970.