



## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретические основы обучения синтаксису на уроках немецкого языка на среднем этапе</b> .....	8
1.1. Возрастные характеристики учащихся средних классов.....	8
1.2. Психологические особенности учащихся среднего звена.....	12
1.3. Организационно-педагогические условия обучения синтаксису иностранного языка на среднем этапе.....	16
1.3.1. Представление единиц системы грамматического уровня языка....	19
<b>Выводы по главе 1</b> .....	30
<b>Глава 2. Теоретические аспекты применения коммуникативных упражнений в процессе обучения синтаксису немецкого языка</b> .....	31
2.1 Дидактические основы применения комплекса коммуникативных упражнений на уроках немецкого языка для формирования грамматических навыков у учеников средней школы.....	31
<b>Выводы по главе 2</b> .....	36
<b>Глава 3. Технологии работы по обучению коммуникативным упражнениям, как средство формирования грамматических навыков на уроках немецкого языка</b> .....	37
3.1 Стадии формирования языкового грамматического навыка.....	37
3.2 Технологии использования коммуникативных упражнений для формирования грамматических навыков на уроках немецкого языка .....	45
<b>Выводы по главе 3</b> .....	50
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	51
<b>Библиографический список</b> .....	53
<b>Приложение А</b> .....	57
<b>Приложение Б</b> .....	60

<b>Приложение В.....</b>	<b>61</b>
<b>Приложение Г.....</b>	<b>62</b>
<b>Приложение Д.....</b>	<b>67</b>
<b>Приложение Е.....</b>	<b>71</b>

Важно и совершенно справедливо утверждение о том, что работу на учебных и вне учебных занятиях следует выстраивать с учетом возрастных особенностей учащихся. В работе на среднем этапе это должен быть учебный материал, формы работы на уроке, а также определения заданий.

В этом возрасте, при организации процесса обучения, следует предлагать подросткам сравнивать, находить общие и отличительные черты, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, ученику следует давать возможность участвовать в дискуссиях, отстаивать и доказывать свою точку зрения. С учетом возрастных особенностей учителю удастся максимально эффективно выстроить процесс обучения иностранному языку.

На данной ступени совершенствуются приобретенные ранее знания, навыки и умения, а также улучшается качество практического владения языком.

Курс для основной школы построен на взаимодействии трех основных содержательных линий: первая из них – *коммуникативные умения* в основных видах речевой деятельности, вторая – *языковые средства* и навыки оперирования ими и третья – *социокультурные знания и умения* [2, с. 3].

Согласно ФГОС основного общего образования одним из предметных результатов освоения основной образовательной программы должно явиться формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке [1, с. 10].

Изучение иностранных языков составляют несколько аспектов. Одним из таких аспектов является грамматика. В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место, это своего рода каркас, на котором базируется лексика.

Усвоение грамматики вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами и правилами и бесконечным числом исключений.

Часто в школах преподавание грамматики ограничивается таблицами, заучиванием конструкций, однотипными упражнениями, применяя которые, учащийся не совсем убежден в практической пользе того, что он делает.

Не всегда чередуются формы работы, что вызывает пассивность учащихся на уроке. А между тем, изучение этого аспекта должно быть не менее интересным, познавательным, чем, например, обучение лексике.

Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования соответствующих навыков.

Формирование навыка со всеми присущими ему качествами, особенно автоматизированности, устойчивости, гибкости и относительной сложности, требует определенных условий. Поскольку условия создаются в упражнениях, становятся ясными, что для выработки речевых навыков необходимы специальные упражнения, вытекающие из принципов коммуникативной направленности.

Таким образом, **проблема** заключается, как нам кажется, в малом количестве обучающих грамматических упражнений, способствующих развитию коммуникативных навыков.

Проведенный анализ УМК по немецкому языку в седьмом классе „Deutsch Mosaik 7“, выявил необходимость разработки, а также использования данного вида упражнений с целью развития грамматического навыка, необходимого для правильного говорения учащихся. Это и является **актуальностью** настоящей дипломной работы.

**Цель** работы обосновать эффективность создания и применения коммуникативных упражнений для формирования грамматического навыка на уроках немецкого языка.

**Объект исследования** – грамматический уровень языка и его единицы, которые служат для создания коммуникативных упражнений с целью использования в процессе обучения немецкому языку в средней школе.

**Предмет исследования** – коммуникативные упражнения как средство развития грамматического навыка у учащихся средней школы.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать возрастные особенности учащихся в средней школе.
2. Изучить особенности формирования грамматического навыка у учащихся средней школы.
3. Изучить единицы системы грамматического уровня, которые применяются в обучении языку;
4. Проанализировать теоретические аспекты использования коммуникативных упражнений в процессе обучения немецкому языку в средней школе;
5. Рассмотреть стадии развития грамматических навыков;
6. Изучить технологии создания и проведения коммуникативных упражнений;
7. Разработать систему коммуникативных упражнений, направленных на выработку грамматических навыков.
8. Проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы.

#### **Методы исследования:**

Теоретические:

- анализ психолого-педагогической и методической литературы по предмету исследования;

Эмпирические:

- тестирование;
- экспериментальная проверка использования грамматических коммуникативных упражнений в ходе проведения собственных уроков;
- изучение „Deutsch Mosaik 7“, Н. Д. Гальсковой, О. Л. Захаровой, Г. А. Корниковой, Л. Н. Яковлевой, Г. В. Яцковской, Москва «Просвещение», 2012 г.

Статистические:

- количественная и качественная обработка эмпирических данных.

Материалом для анализа послужил учебник „Deutsch Mosaik 7“, Н. Д. Гальсковой, О. Л. Захаровой, Г. А. Корниковой, Л. Н. Яковлевой, Г. В. Яцковской, так как он является продолжением серии УМК по немецкому языку «Deutsch. Mosaik» для II – VI классов. Цели УМК 7 класса направлены на совершенствование у учащихся умения более сознательно грамматически оформлять свою речь в ходе решения как уже известных, так и новых коммуникативных задач. (Приложение П)

Теоретической базой для настоящей работы послужили методические исследования: И.А. Зимней, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Б.В. Беляева, И.Л. Бим, Е.В. Мусницкой, В.М. Филатова, Е.Н. Солововой и других по данной теме; работы таких лингвистов, как А.В. Бондарко, Е. М. Верещагин; а также Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования и Пособие для учителей общеобразовательных организаций.

**Практическая ценность** – предлагаемые материалы могут быть использованы преподавателями иностранных языков, так как разработанная серия упражнений позволяет добиться успешных результатов при формировании грамматических навыков на среднем этапе обучения.

Результатом данной работы является комплекс коммуникативных упражнений, направленных на формирование грамматических навыков общения учащихся.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

## **Глава 1. Теоретические основы обучения синтаксису на уроках немецкого языка на среднем этапе.**

### **1.1. Возрастные характеристики учащихся средних классов**

Уже долгое время одним из наиболее важных факторов при создании системы эффективного обучения, считается учет возрастных особенностей учащихся. Первым педагогом – исследователем, который указывал на то, что возрастные особенности должны быть учтены в учебно– воспитательной работе, был Я.А. Коменский. Именно он выдвинул и обосновал принцип природосообразности, в соответствии с которым, обучение и воспитание должны находиться в соответствии возрастным этапам развития [15, с. 213].

В данной работе мы касаемся конкретно названного периода, а именно – учащиеся средних классов. Средний школьный возраст начинается в 11–12 лет и продолжается до 15–16. Этот возраст является переходным от детства к юности и совпадает с периодом обучения в средней школе, а также характеризуется глубокой перестройкой всего организма. При переходе из младших в средние классы изменяется положение учеников в системе деловых и личных взаимоотношений с окружающими людьми [11, с. 439].

В этот период довольно ярко начинают проявляться новые особенности мышления, одна из наиболее значимых особенностей – критичность мышления. Ученик, который прежде соглашался с мнением более взрослых людей, приобретает собственное мнение, которое и стремится продемонстрировать как можно чаще. В этом возрасте дети склонны вступать в споры со сверстниками и, особенно, с взрослыми, будь то родители или учителя [16, с. 19].

Важной особенностью этого возраста является несогласованность убеждений, нравственных идей и понятий с поступками, действиями, поведением подростков. Происходит переосмысление ценностей, идеалов и убеждений. Подросток рассматривает все события, жизненные ситуации и семейные проблемы через приобретенную критичность мышления. С учетом всего выше сказанного, важна работа учителя, которому стоит обращать внимание на поведение и реакцию учеников в различных ситуациях, как во

время уроков, так и вне их. Также, это значит, что учителю при работе со школьниками среднего возраста необходимо не только обучать предмету, но и пояснять социальные нормы, закладывать позитивный нравственный опыт и развивать справедливую систему суждений [1, с. 180].

В подростковом и юношеском возрасте начинается процесс активного познавательного развития. В средних классах у учеников стремительно развивается письменная речь как средство, способствующее формированию умений и навыков устной речи. Подростки и юноши уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. К старшему школьному возрасту, ученики усваивают многие научные понятия, учатся пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это свидетельствует о сформированности у них теоретического или словесно-логического мышления [16, с. 26].

Следует также отметить, что возраст учеников средней школы – это наиболее благоприятный возраст для творческого развития. В этот период учащиеся с удовольствием решают проблемные ситуации, находят сходства и различия, определяют причину и следствие. Ученикам интересны внеклассные мероприятия, где можно высказать свое мнение и суждение. Они приобретают способность и желание самостоятельно решать проблемы, участвовать в дискуссиях, отстаивать и доказывать свою точку зрения, что обусловлено нарастающей критичностью мышления. Заметим, что в этом возрасте важную роль приобретает чувственная сфера. Подростки склонны активно выражать свои чувства, будь то гнев, радость или недовольство. Важными возрастными особенностями являются такие черты личности, как: упрямство, эгоизм, замкнутость, уход в себя, вспышки гнева [10, с. 63].

Еще одной отличительной особенностью, которая имеет большое значение для организации процесса обучения, является избирательность внимания. Это указывает на то, что учителю следует при планировании выбирать нестандартные формы уроков, нетривиальные задания, необычные и захватывающие виды деятельности. Также необходимо учитывать то, что

подростки приобретают быструю переключаемость внимания. Это не позволяет им сосредотачиваться долго на одном и том же деле, однако, при создании трудно преодолеваемых и нестандартных ситуаций ученики способны заниматься с удовольствием более длительное время [15, с. 211].

По мнению В.С. Мухиной, при организации учебного процесса, учителю следует уделять внимание возрастным особенностям учеников, а также выстраивать образовательный процесс с их учетом. Особое значение имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности, которое приводит к развитию познавательных потребностей, интересов и мотивов учения. Особенности функционирования внимания подростков обуславливают особо тщательный отбор содержания учебного материала. Интересная и увлекательная информация выступает стимулятором воображения подростка, может заставить задуматься. Не следует забывать, что подросткам свойственен интерес к необычному, яркому, что мотивирует учителя на подготовку уроков нестандартной формы. Хороший эффект дает периодическая смена видов деятельности – не только на уроке, но и при подготовке домашних заданий. Разнообразие видов работы способно стать весьма результативным средством повышения внимания и важным способом предотвращения общей физической утомляемости, связанной, как с учебной нагрузкой, так и с общим процессом кардинальной перестройки организма в этот возрастной период [11, с. 487].

Еще одним аспектом, который учителю необходимо учитывать в работе является возможность практического применения знаний. Подростки хотят знать, где и при каких обстоятельствах полученные знания пригодятся. Учителю нужно акцентировать внимание на связи приобретаемых знаний с практической жизнью. Учащиеся, не осознающие практический потенциал получаемых знаний, не смогут в полной мере овладеть информацией, полагает Л.С. Выготский [3, с. 517].

Таким образом, организация учебной деятельности школьников на среднем этапе – важнейшая и сложнейшая задача. Ученик среднего школьного возраста уже способен понять аргументацию педагога, родителя, а также

согласиться с разумными доводами, но ввиду характерных особенностей для данного возраста, подростка уже не удовлетворяет процесс сообщения сведений в готовом виде, теперь подросток требует достоверности, критичность мышления подталкивает к поиску доказательств. Ученику средней школы необходимо убедиться в правильности суждений. Чаще всего поиск доказательств происходит через споры с учителями, родителями, приятелями. Такая экспрессивность и склонность к поиску – характерные черты данного возраста, что, несомненно, нужно учитывать педагогу при подготовке своих занятий. Большой эффект в обучении средних школьников дает внедрение проблемных задач, заданий на сравнение, обобщение. Также следует применять задания на установление причинно-следственных связей и получение навыка делать выводы. Кроме того, необходимо поощрять самостоятельность мышления учащихся, поскольку достаточно большое значение для подростка в этом возрасте имеет возможность самовыражения и самореализации.

В связи с этим можно сказать, что в период обучения в средней школе (11–15 лет) ученик приобретает несколько отличительных особенностей, а именно, критичность мышления, стремление к самостоятельности, познавательная активность, экспрессивное выражение эмоций, избирательность внимания, поиск связи изучаемого с практикой. В этом возрасте, при организации обучающего процесса, следует предлагать подросткам сравнивать, находить общие и отличительные черты, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. То есть, учет возрастных особенностей при организации процесса обучения является необходимым условием успешного обучения.

## **1.2. Психологические особенности учащихся среднего звена**

Переход из начального в среднее звено традиционно считается одной из наиболее педагогически сложных школьных проблем, а период адаптации в 5-ом классе – одним из труднейших периодов школьного обучения. Состояние детей в этот период с педагогической точки зрения характеризуется низкой организованностью, учебной рассеянностью и недисциплинированностью, снижением интереса к учебе и ее результатам, с психологической – снижением самооценки, высоким уровнем ситуативной тревожности. Наблюдения за детьми, общение с ними в этот период показывает, что они очень растеряны, не могут понять, как теперь им нужно общаться с педагогами, какие требования обязательны для выполнения, а какие нет.

С психологической точки зрения это очень благополучный возраст. Подростковые проблемы еще только «маячат» у школьников как некоторая психологическая и личностная перспектива. А корни трудностей, испытываемых школьниками при овладении новой школьной ситуацией обучения, - в педагогической практике, порождающей резкий скачок из одной системы обучения в другую, в несостыковке программ, форм обучения, дисциплинарных требований, стилей общения и многом другом. Центральное и важнейшее психологическое новообразование – это так называемое «чувство взрослости». Это чувство должно проявлять себя и реализовываться в трех основных моментах:

1. Новая личностная позиция по отношению к учебной деятельности (школьник принимает и понимает смысл учения для себя, учится осознанно осуществлять волевые учебные усилия, целенаправленно формирует и регулирует учебные приоритеты, занимается самообразованием и др. Ведущим мотивом в этом случае станет для 5-ка собственно познавательный).

2. Новая личностная позиция по отношению к школе (как среде жизнедеятельности и системе значимых отношений) и педагогам. Новое отношение к школе – это ответственная осознанная позиция школьника, а отношения с педагогами предполагает переход от чисто ролевых, конформных со стороны ребенка к отношениям межличностным.
3. Новая личностная позиция по отношению к сверстникам (ведущая деятельность – общение предполагает, что от ребенка потребуется определенная социальная зрелость, конструктивность во взаимоотношениях для того, чтобы занять в классе устраивающее его статусное положение, наладить устойчивые эмоциональные связи со сверстниками).

Для формирования той или иной позиции, того или иного отношения требуется некоторый уровень собственно психической готовности и зрелости. Но он является именно предпосылкой формирования новой системы отношений. И субъектное отношение к учебной деятельности, и новая позиция в отношениях с педагогами возникают только в соответствующих социальных, педагогических условиях как ответ на специально организованную работу взрослых. Позиция в отношениях со сверстниками в большей степени зависит от психологической зрелости самого ребенка, имеющегося у него социального опыта, семейного стиля общения.

Кроме «чувства взрослости» успешность перехода определяется наличием определенного уровня когнитивной зрелости школьников. Прежде всего, она связана со способностью ребенка осуществлять разнообразную интеллектуальную деятельность в плане целеполагания, планирования шагов по решению интеллектуальной задачи, использование логических средств – операций, а также использованием речи как инструмента мышления (система устных доказательств, объяснений, умения задавать вопрос и др.). Можно выделить еще целый ряд менее важных составляющих психологической готовности. Все они представлены в психолого-педагогическом статусе

пятиклассника и представлены в таблице. Психолого-педагогическое сопровождение на этапе адаптации заключается в выявлении уровня адаптированности к обучению в среднем звене, индивидуальной помощи детям - дезадаптантам, усовершенствовании программ преподавания, разноплановой работе по формированию индивидуального стиля учебной деятельности – все это служит мощным средством формирования необходимого уровня психологической готовности к переходу обучения в среднем звене.

Подростковый возраст считают остро протекающим периодом перехода от детства к взрослости. Изменившиеся условия обучения детей 11-12 лет предъявляют более высокие требования и к интеллектуальному и к личностному развитию, к степени сформированности у них определенных учебных знаний, учебных действий. Это время плодотворного развития познавательных процессов. Период 11-15 лет характеризуется становлением избирательности, целенаправленности восприятия, становлением устойчивого, произвольного внимания и логической памяти, время перехода от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями к мышлению теоретическому.

Благодаря развитию нового уровня мышления происходит перестройка всех остальных психических процессов, т.е. к концу младшего школьного возраста у учащихся должны быть сформированы новообразования: произвольность, способность к саморегуляции. Чаще всего учебные трудности детей в 5-ом классе вызываются именно недостаточным уровнем их развития. Данный этап можно охарактеризовать как время овладения самостоятельными формами работы, время развития интеллектуальной, познавательной активности учащихся.

От того, как проходит начальный этап обучения, во многом зависит и успешность перехода подростков к качественно иной учебной мотивации. Рубеж среднего звена характеризуется значительным снижением интереса учащихся к учебе в школе, к самому процессу обучения (это и отрицательное

отношение к школе, нежелание выполнять учебные задания на уроках, конфликты).

Так как ведущей деятельностью учащихся среднего звена является общение, то наибольшие изменения во внутренней позиции связаны с взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками, на эмоциональное состояние ребенка начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами. Даже в школу, как показывают опросы, они ходят, в первую очередь, ради общения с одноклассниками. Для многих успехи в учебе имеют смысл лишь, когда они помогают поднять авторитет среди сверстников. Если же в данном коллективе быть отличником зазорно, то способный ученик может специально перестать делать уроки, чтобы «соответствовать требованиям».

Таким образом, переход от детства к отрочеству характеризуется появлением своеобразного мотивационного кризиса, вызванного сменой социальной ситуации развития и изменением содержания внутренней позиции ученика.

Путь, по которому пойдет становление личности подростка, во многом зависит от того, насколько успешно будет пройден этот этап.

### **1.3. Организационно-педагогические условия обучения синтаксису иностранного языка на среднем этапе**

При обучении иностранным языкам следует создавать прочную структурную базу, на основе которой формируются грамматические навыки. В первом случае предпочтение отдавалось беглости речи, во втором – точности и правильности высказывания.

В настоящее время грамматика является частью содержания программ обучения иностранным языкам, поэтому её роль следует рассматривать именно в аспекте учебной деятельности. Особенно важно место грамматики в освоении языкового материала для немецкого языка, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания.

Таким образом, грамматика того или иного языка, равно как и немецкого языка, должна способствовать формированию и развитию речевых умений и навыков, то есть играть вспомогательную роль в речемыслительной деятельности. Иначе говоря, грамматические правила и структуры должны служить коммуникативным целям обучения. Такую грамматику один из немецких лингвистов Герхард Гельбих назвал педагогической. При решении вопроса об отборе грамматического материала необходимо, опираясь на все специфические особенности немецкого языка, о которых было сказано выше, создавать такой минимум, который был бы посилен для усвоения и достаточен для выполнения коммуникативно-значимых задач в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Так, например, необходимость ограничения языкового, в том числе и грамматического материала описана у Н.И. Гез. По мнению автора, это обусловлено следующими объективными двумя факторами: 1) в условиях средней школы нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем конкретного иностранного языка в силу обширности и трудности формирования грамматических навыков [3, С.177], ведь создание этих навыков и доведение их до степени автоматизма

сопряжено с затратой значительного количества времени; 2) завышение объема активно усваиваемого грамматического материала, как подчеркивает ученый, отрицательно сказывается на качестве владения им, т.е. на деле получается, что учащиеся не умеют образовывать и употреблять в речи самые элементарные явления морфологии и синтаксиса.

Однако, ограничение грамматического материала и отбор его в определенных коммуникативных целях облегчается тем обстоятельством, что в языке имеется широко развитая система синонимии на всех его уровнях, которая порождает избыточность, "энтропию", но между тем, как отмечается в научной литературе, при всем богатстве языка лишь незначительная, наиболее употребительная его часть является необходимой и достаточной [3, С.177-178]. Поэтому если говорить об источниках отбора, то рецептивный грамматический минимум отбирается из печатных источников, отражающих специфику книжно-письменной речи, а продуктивная грамматика – из звучащей речи или диалогических образцов печатных текстов литературно-разговорного и художественного стилей, созданных носителями языка, с учетом конкретных условий обучения иностранному языку.

Стоит упомянуть, что еще в советской методической литературе были сформулированы основные принципы отбора грамматического минимума, содержание которых практически не изменилось и до сегодняшнего дня.

Итак, продуктивная грамматика отбирается с учетом следующих факторов:

- 1) коэффициента стабильности;
- 2) образцовости;
- 3) исключения синонимических грамматических явлений.

В соответствии с первым принципом Н.Д. Гальскова предлагает отбирать ту грамматику, которая является употребительной в устном

общении и встречается в большом количестве исследуемых выборок, т.е. отличается не только частотностью, но и распространенностью. Необходимо помнить, что грамматический материал должен быть организован функционально, т.е. так, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими в коммуникативных единицах, объемом не менее предложения.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- грамматические правила и структуры должны служить коммуникативным целям обучения;

- грамматический минимум для изучения в школе должен быть посилен для усвоения и достаточен для выполнения коммуникативно-значимых задач в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности;

- коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, а также расширяет возможности речи и придает естественность высказываниям учащихся в учебных условиях.

### 1.3.1. Представление единиц системы грамматического уровня языка

По определению, у любой системы есть своя структура, так называемое внутреннее строение, выражающееся в связи ее составных частей. Основное свойство структуры языка заключается в том, что она образует иерархию уровней, формируемых собственными типами языковых единиц – фонемами, морфемами, словами и т. д. Эти единицы находятся в распоряжении трех составных частей языка, каждая из которых владеет своими аспектами уровней, взятых в целом. Суть его, указанные составные части языка - фонетический строй, лексический строй (словарный состав) и грамматический строй. Называя данные части «строениями», нами используется традиционный термин, который соответствует понятию системы в его сущности.

Говоря о *системе* применительно к языковым единицам, мы имеем в виду целостные объекты (грамматические формы, синтаксические конструкции, лексические единицы), представляющие собой упорядоченные множества содержательных элементов (содержательные целостные единства, имеющие определенную структуру), соотнесенные с множеством элементов формального выражения. Системами являются не только языковые единицы, но также классы, категории и группировки, характеризующиеся различной степенью целостности. Они представляют собой разные типы объединений целостных объектов, констатирует А.В. Бондарко [4, с. 13].

Фонетический строй служит материальной основой языка, он определяет физическое представление значимых языковых единиц всех уровней. Лексический строй объединяет все множество назывных средств языка, а именно слов и стабильных словосочетаний. Грамматический строй объединяет закономерности построения высказываний из назывных средств языка в процессе производства речи (говорения или письма) как воплощения мыслительной деятельности человека. Будучи организатором построения высказываний, а через них и речи в целом, основой системности языка является грамматический строй [40].

Классически грамматический уровень делят на два раздела:

1) строй языка, т.е. система морфологических категорий и форм, синтаксических категорий и конструкций, способов словопроизводства. То есть, грамматика представлена *грамматическими категориями, грамматическими единицами и грамматическими формами*. В этом смысле грамматика представляет собой строевую основу языка, без которой не могут быть созданы слова (со всеми их формами), предложения и их сочетания;

2) раздел языкознания, изучающий грамматический строй языка, его разноуровневую организацию, его категории и их отношения друг к другу.

Грамматический строй языка выполняет определенную роль. Прежде всего, он представляет внутреннее устройство языка. Грамматический строй не является однородным. В нём различаются морфологический и синтаксический уровни. Каждый уровень, в свою очередь, также является сложной и упорядоченной системой.

Как уже отмечалось, языковая система не однородна, она состоит из более узких систем: уровней, ярусов. Так как отношения между единицами одного уровня достаточно однотипные, определение числа уровней зависит от качества строения единиц, их количества. Они отличаются особенностями планов выражения и содержания; морфемы и лексическое содержание, - свойство лексических единиц, поскольку формируются на нижнем уровне.

Единицы разных уровней имеют различия не только в общей системе языка, но в назначении (функции), и в строении. Таким образом, кратчайшая *единица языка* — звук речи играет роль опознавания и различения морфем и слов. Сам звук речи значения не имеет, но в сочетании с другими звуками речи и образуя морфемы, он способствует как восприятию, так и различению морфем и образуемых с их помощью слов [36].

Как и все уровни языка, грамматический строй имеет свои единицы. Это: 1) морфема; 2) словоформа; 3) словосочетание; 4) предложение. К единицам грамматического строя относится и слово, которое является предметом изучения, прежде всего лексикологии. В грамматике слово изучается иначе: с точки зрения его грамматических форм, а также наличия в нём тех

минимальных смысловых элементов (морфем), которые входят в состав словосочетания и предложения не прямо, а опосредовано, через слово. В этом отношении слово также является единицей грамматики.

Отдельной единицей грамматического строя является **морфема**, минимальная значимая часть слова или словоформы. Из морфем создаются слова и их формы.

Морфе́ма - (*гр.* morphé форма) *лингв.* минимальная значимая часть слова: корень и аффиксы (префикс, суффиксы и др.); например, в слове «полетели» - 5 морфем, представленных соответствующими морфемами: по- (префикс), -лет- (корень), -е- (суффикс), -л- (суффикс), -и (окончание); каждая морфа выражает грамматическое и лексическое значение [35].

Статус морфемы часто приписывают единицам морфологически неэлементарным — таким, как основа или грамматическая часть словоформы, хотя основы обычно содержат более одной морфемы в традиционном понимании (ср. основу в слове «<на-ход-чив->-ый», состоящую из трёх морфем) считают А.И. Кузнецова и Т.Ф. Ефремова [33].

Каждая производная основа, утверждает Г.В. Винокур, также может делиться на две морфемы, из которых первая это основа производящая по отношению к данной производной, а вторая — аффикс, посредством которого эта производная основа создана из производящей. Таким образом, основа может делиться на две морфемы, из которых первая есть основа, а вторая аффикс и т. д. [6, с. 18].

Иногда подобная трактовка морфемы связана с выходом за пределы словоформы.

Согласно словарю Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, **словоформа** - форма, которую при склонении или спряжении получает конкретное слово, сохраняя свое *лексическое значение*, но приобретая новое *грамматическое значение*, например: «читать» (неопределенная форма глагола) – «читают» (3-е лицо множественного числа настоящего времени) [32].

Словоформа является грамматическим видоизменением одного и того же слова - лексемы. Это значит, что словоформы имеют разное грамматическое, но одно и то же лексическое значение (пою, поешь, поет; кот, кота, коту). Разные лексемы могут иметь одно и то же грамматическое значение, но свое лексическое значение. Так, слова: окно, дерево, озеро - имеют одно и то же грамматическое значение (выражают предметность и значение среднего рода имени существительного).

Словоформа – конкретное слово в какой-либо грамматической форме: *в саду* – это словоформа слова *сад*, или например: *in der Stadt* – словоформа слова *die Stadt*.

Принадлежа языку, словоформа вычленяется в потоке речи как значимый отрезок, характеризующийся двумя свойствами: 1) относительной свободой перемещения и 2) непроницаемостью, т. е. неспособностью включать внутрь себя какие-либо значимые отрезки речи, обладающие такой свободой перемещения, полагает Ю.С. Степанов [25, с. 38].

В содержании словоформы различают несколько моментов. Во-первых, выделяют лексическое значение, во-вторых – словообразовательное (или деривационное) значение, которое, с одной стороны, участвует в формировании лексического значения, а с другой - несет информацию о принадлежности слова к какой-либо части речи. Например, в слове *учитель* словообразовательное значение лица выражено суффиксом *-тель*, который также сигнализирует о том, что это слово – существительное. В-третьих, в слове выделяют грамматические значения, которые выражаются либо флексией (окончанием), либо другими способами. Например, в слове *учитель* грамматические значения рода, числа, падежа выражаются нулевым окончанием.

Различные способы выражения грамматического значения можно разделить на две группы:

1. Способы выражения грамматического значения, когда лексическое значение и грамматическое значение выражаются как бы слитно, в одном и

том же слове, внутри слова. Образуют синтетические формы, например, «читай!» - «Lies!».

2. Способы выражения грамматического значения, когда грамматическое значение выражается вне лексемы образуют формы аналитические. Это формы представляют собой сочетание знаменательного слова со служебным (предлогом, частицей, вспомогательные глаголы). Например – «Давайте почитаем!»

Образование формы одного и того же слова – словоизменение, согласно словарю-справочнику Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой. Словоизменение нужно отличать от словообразования. При словоизменении изменяется форма одного и того же слова, новое слово не образуется. При словообразовании при помощи аффиксов (суффиксов и префиксов) образуются новые слова: учить - учительница [37].

**Словосочетание** — синтаксическая конструкция, образуемая соединением двух или более знаменательных слов на основе подчинительной грамматической связи — согласования, управления или примыкания. Грамматически и семантически главенствующее слово составляет стержневой (главный) компонент словосочетания, грамматически подчинённое слово — его зависимый (подчинённый) компонент. По стержневому компоненту словосочетания подразделяются на субстантивные (стержневое слово — существительное), адъективные (стержневое слово — прилагательное), глагольные и наречные.

Словосочетание служит средством номинации, обозначая предмет, явление, процесс, качество, названные стержневым компонентом и уточняемые, конкретизируемые зависимым компонентом («зелёный абажур», «читать книгу», «весело шагать», «очень близко»). Грамматическое значение словосочетания создаётся отношением, которое возникает между знаменательными словами, соединяющимися на основе того или иного вида присловной подчинительной связи.

Словосочетания бывают свободные и несвободные. В свободном словосочетании сохраняются самостоятельные лексические значения всех входящих в него знаменательных слов; синтаксическая связь его элементов является живой и продуктивной («читать книгу»). В несвободном словосочетании лексическая самостоятельность одного или обоих его компонентов ослаблена или утрачена, и оно всё целиком по характеру значения приближается к отдельному слову («железная дорога», «бить баклуши»).

Свободные словосочетания могут быть лексически неограниченными (например, сочетание полного прилагательного с существительным: «высокий дом») и лексически ограниченными (например, глагольные словосочетания с инфинитивом: «начинает работать», где используются в качестве стержневых фазовые глаголы, глаголы со значением желанья и некоторые другие).

Несвободные словосочетания, имеющие одно значение (семантически монолитные), называются фразеологизмами. Фразеологизмы в процессе обучения усваиваются как неразделимые единицы языка, утверждается в словаре лингвистических терминов Э.Г. Азимова, А. Н. Щукина [32].

Со структурной точки зрения различаются словосочетания простые, сложные и комбинированные. Простые словосочетания могут быть двучленными, трёхчленными и четырёхчленными.

Двучленные словосочетания образуются на основе одиночной связи («читать книгу», «новый дом»). Трёхчленные и четырёхчленные словосочетания образуются на основе двойной и тройной сильной связи («отдать книгу ученику», «перевести книгу с русского на английский»). Трёхчленные словосочетания могут быть также образованы на основе соединения сильной связи и такой слабой связи, которая невозможна без сильной («открыть дверь гостю»).

Сложные словосочетания создаются разными типами связи стержневого слова, например согласованием и примыканием («новый жилец наверху»), управлением и примыканием («быстро выполнить работу»).

Комбинированные словосочетания образуются на основе связей, исходящих от разных стержневых слов, и представляют собой, таким образом, соединение словосочетаний. Так, комбинированное словосочетание «увлечённо читать интересную книгу» образовано соединением трёх простых словосочетаний: «читать увлечённо», «читать книгу», «интересная книга».

Следует различать словосочетания и сложные слова, образованные сращением (слиянием) двух и более слов. Сложные слова, напоминающие по форме словосочетания, встречаются и в русском языке: «вечнозелёный», «долгоиграющий», «вышеприведённый» и т. п. [38].

**Предложение** - минимальная единица *речи*, представляющая собой грамматически организованное соединение *слов* (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью. Одна из основных категорий синтаксиса, противопоставленная в его системе слову и словосочетанию по формам, значениям и функциям. Будучи единицей общения, оно является вместе с тем единицей формирования и выражения мысли. В широком смысле предложение – это любое (от развернутого синтаксического построения до отдельного слова) высказывание, являющееся сообщением о чем-либо и рассчитанное на слуховое (при произнесении) или зрительное (на письме) восприятие. В словаре Э.Г. Азимова, А. Н. Щукина, предложение в большинстве современных *методов обучения*, провозглашается единицей обучения языку и речи [32].

Предложение соотносительно с логическим суждением, однако не тождественно ему: каждое суждение выражается в форме предложения, но не всякое предложение выражает суждение. Предложение может выражать вопрос, побуждение и т. д., соотносительные не с двучленным суждением, а с другими формами мышления. Отражая деятельность интеллекта, предложение служит также для выражения эмоций и волеизъявлений, входящих в сферы чувства и воли. Грамматическую основу предложения образуют предикативность, складывающаяся из категории времени, категории лица, категории модальности, и интонация сообщения.

Согласно словарю Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, предложение как “суждение, выраженное словами” определял ранее Ф. И. Буслаев, полагая, что в языке находят свое точное отражение и выражение логические категории и отношения. Исходя из того, что “грамматическое предложение вовсе не тождественно и не параллельно с логическим суждением”, А. А. Потебня рассматривал предложение как выражение в словах психологического суждения, т. е. соединения двух представлений, образующих сложное представление.

Основоположник формально-грамматического направления Ф. Ф. Фортунатов рассматривал предложение как один из видов словосочетания; “Среди грамматических словосочетаний, употребляющихся в полных предложениях в речи, господствующими являются в русском языке те именно словосочетания, которые мы вправе назвать грамматическими предложениями, так как они заключают в себе, как части, грамматическое подлежащее и грамматическое сказуемое” Члены предложения представителями этого направления определялись с морфологической точки зрения, т. е. характеризовались как части речи [37].

В. В. Виноградов в основу определения предложения кладет структурно-семантический принцип; “Предложение — это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли” Нет единства взглядов среди исследователей и по вопросу о принципах классификации предложений. В практике преподавания используется следующая классификация:

- 1) по характеру выражаемого в предложении отношения к действительности: предложения утвердительные и отрицательные;
- 2) по цели высказывания: предложения повествовательные, вопросительные и побудительные;
- 3) по составу: предложения простые и сложные;

4) по наличию одного или двух организующих центров: предложения односоставные и двусоставные;

5) по наличию или отсутствию второстепенных членов: предложения распространенные и нераспространенные;

б) по наличию или частичному отсутствию всех необходимых членов данной структуры предложения: предложения полные и неполные [37].

**Слово** - основная структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств и отношений между ними. В структурном отношении слово состоит из *морфем*. Объединяя в себе лексическое и грамматическое значения, оно принадлежит к определенной части речи, выражает в своем составе все предопределяемые *системой* данного языка грамматические значения (например, прилагательные русского языка выражают значения рода, числа, падежа).

В слове закрепляются результаты познавательной деятельности людей, без него невозможны не только выражение и передача *понятий* и *представлений*, но и их формирование. Значение слова выступает как обобщенное отражение обозначаемого им объекта. Оно образует в языке определенную систему, которая основывается на его грамматических признаках (части речи), словообразовательных связях (гнезда слов) и синтаксических отношениях. Слово обладает совокупностью признаков: фонетической и *грамматической оформленностью*, фразеологичностью значения [32].

Характерные признаки слова — цельность, выделимость и свободная воспроизводимость в речи. В слове различаются следующие структуры:

- фонетическая (организованная совокупность звуковых явлений, образующих звуковую оболочку слова);

- морфологическая (совокупность морфем);

- семантическая (совокупность значений слова).

Различаются лексическое значение и грамматическое значение слова (соответственно значащая и формальная его часть). Совокупность

грамматических значений, выраженных определёнными языковыми средствами, образует грамматическую форму слова.

В плане выражения в слове выделяется лексема, в плане содержания — семантема (семема; сема).

Слово в определённой грамматической форме составляет словоформу.

В языках со словоизменением слово — система и единство грамматических модификаций (словоформ) и семантических модификаций (лексико-семантических вариантов, или значений). В слове, таким образом, выделяются основная (исходная) и производные формы (например, именительный и косвенные падежи у существительного), основное и производные (вторичные) значения, связанные определёнными отношениями.

На основании своих семантических и грамматических признаков слово относится к определённой части речи, выражает в своём составе predeterminedенные системой данного языка грамматические значения (например, прилагательные русского языка выражают значения рода, числа, падежа).

В значениях слова закрепляются результаты познавательной деятельности людей. В слове формируются, выражаются и передаются понятия. В структурном отношении слово может состоять из ряда морфем, от которых отличается самостоятельностью и свободным воспроизведением в речи. Слово представляет собой строительный материал для предложения (последнее может состоять из одного слова, например: «Внимание! – Achtung!»), в отличие от которого не выражает сообщения [34].

В 19 в. основное внимание уделялось анализу содержательной стороны слова. Большую роль в этом сыграла разработка понятия о внутренней форме слова (В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня). Семантические процессы в слове детально исследовались Г. Паулем, М. Бреалем, М. М. Покровским. Одновременно углублялась теория грамматической формы слова. Гумбольдт положил её в основу типологической классификации языков. В России

морфология слова исследовалась Потебней и Ф. Ф. Fortunatovым, которые различали слова самостоятельные (вещественные, лексические, полные) и служебные (формальные, грамматические, частичные).

Системный подход к языку поставил в изучении слова новые задачи: определение слова как единицы языка, критерии его выделения, изучение содержательной стороны слова, методов её анализа; исследование системности лексики; изучение слова в языке и речи, в тексте. Особую сложность представляет выделение слова как единицы языка и речи.

Попытки замены понятия «слово» другими понятиями оказываются безуспешными, т. к. значение понятия «слово» именно в том, что оно объединяет признаки разных аспектов языка: звукового, смыслового, грамматического.

Слово — основная единица языка, которая для его носителей является психолингвистической реальностью. Носители языка без труда, выделяют слова в потоке речи и употребляют их обособленно.

Слова служат средством закрепления в языке и передачи в речи знаний и опыта людей, поэтому знание языка связано прежде всего со знанием слов, делают вывод Е.М. Верещагин, В. Г. Костомаров [5, с. 217].

## **Выводы по главе 1:**

1. На среднем этапе обучения, при организации обучающего процесса, следует предлагать подросткам сравнивать, находить общие и отличительные черты, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, ученику следует давать возможность участвовать в дискуссиях, отстаивать и доказывать свою точку зрения. С учетом возрастных особенностей учителю удастся максимально эффективно выстроить процесс обучения иностранному языку.

2. Системность языка является важнейшей характеристикой языка, а системный подход - неотъемлемая часть в его исследовании.

3. В каждой из подсистем вычленяются как собственный набор элементов, так и собственная организация структуры. Например, в грамматической подсистеме языка выделяют части речи и модели предложений.

4. Как и все уровни языка, грамматический строй имеет свои единицы. Это: 1) морфема; 2) словоформа; 3) словосочетание; 4) предложение. К единицам грамматического строя относится и слово, которое является предметом изучения, прежде всего лексикологии.

## **Глава 2. Теоретические аспекты применения коммуникативных упражнений в процессе обучения синтаксису немецкого языка.**

### **2.1. Дидактические основы применения комплекса коммуникативных упражнений на уроках немецкого языка для формирования грамматических навыков у учеников средней школы**

Задачи и цели, вставшие перед преподавателем иностранных языков, требуют решительного пересмотра содержания и организации учебного процесса, а также выяснения целесообразности отдельных приемов.

Перечислим составляющие, которые необходимы для максимального достижения формирования практических навыков владения языком.

#### **1. Коммуникативная направленность.**

Запускным механизмом всякого учения является мотивация, как справедливо отмечает Г.В. Рогова. Особенно остро стоит вопрос мотивации при обучении иностранному языку, поскольку ощущаемой учащимися потребности в использовании языка в общении нет, ее нужно вызывать [21, с. 5].

Воспитание направлено на формирование личности как идеала общества. Воспитательные и образовательные задачи решаются в процессе выработки речевых умений и навыков, другими словами, коммуникативное обучение направлено на развитие личности, считает Н.В. Никиткина [18, с. 72].

Коммуникативный подход строится таким образом, что деятельность учеников, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства учитывались при организации общения на уроке. Обучение все больше строится не на прохождении определенных тем, а на обсуждении проблем из жизни нашего общества. Благодаря этому ученики получают возможность обсуждать свои дела и поступки, текущие события в жизни класса, школы, города, страны, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение [7, с. 29].

Одним из неперенных условий действительного коммуникативного обучения иностранному языку, по мнению Е.И. Пассова, является создание на уроках благоприятного психологического климата. К тому же, обучение,

построенное на уважении личности каждого ученика, проходящее в атмосфере доброжелательности, раскрепощенности, помогает раскрыться разным сторонам личности школьника. Организация учебного процесса на основе межличностного общения способствует ускоренному формированию практических навыков по овладению иностранным языком и формированию личности в коллективе и через коллектив [19, с. 29].

## **2. Грамматический минимум.**

В условиях средней школы нет реальной возможности для усваивания всех грамматических явлений иностранного языка, по причине его обширности и трудности при формировании грамматических навыков (Приложение Р).

При обучении ИЯ выделяют активный и пассивный минимум материала.

*Активный материал* предполагает отработку для использования во всех видах речевой деятельности, а пассивный служит для узнавания при чтении и аудировании. Как правило, активный грамматический материал изучается в начальной и основной школе, а более сложные грамматические явления, отнесенные к пассивному минимуму, – в старшей школе.

Что касается источников отбора, то продуктивная грамматика отбирается из звучащей речи или диалогических образцов печатных текстов литературно-разговорного и художественного стилей, созданных носителями языка.

В активный минимум включаются явления, совершенно необходимые для экспрессивных видов речевой деятельности, обращает внимание И.Д. Салистра [23, с. 43].

При решении вопроса об отборе грамматического минимума учитываются источники и принципы отбора.

Общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум считаются:

- принцип распространенности в устной и письменной речи;
- принцип образцовости (материал должен служить эталоном для построения по аналогии);
- принцип исключения синонимических грамматических явлений.

К *пассивному грамматическому минимуму* относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи, которые ученики должны понять на слух и при чтении. Объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума. К главным принципам отбора грамматических явлений в пассивный минимум относятся:

- принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи;
- принцип многозначности.

Отобранный грамматический материал, утверждает И.Д. Салистра должен быть организован функционально, так, чтобы грамматические явления сочетались с лексическими в предложениях и более крупных коммуникативных единицах [23, с. 44].

Поэтому необходимо усилить дифференциацию, с точки зрения ее функциональности при отборе материала для активного и пассивного грамматического минимума и представлять сложные грамматические явления в упрощенном виде, использовать опоры, наглядности, схемы. И по мере овладения упрощенным вариантом давать более сложные конструкции.

## **2. Доступность упражнений.**

Основным фактором, обуславливающим успех обучения речевой деятельности и формирования грамматических навыков, являются упражнения, так как в упражнениях, моделирующих деятельность, формируются, развиваются и совершенствуются речевые навыки и умения.

Кроме умело построенной системы упражнений, обучение должно происходить на доступных объяснениях и посильных заданиях. Слишком легкая и слишком трудная работа не стимулирует активности учащихся.

Трудность объяснения вызывают у учащихся чувство уныния и упадок энергии. Простое задание, которое можно выполнить без всякого напряжения, демобилизует учащегося, приучает относиться к работе несерьезно и ведет к пассивности.

Мы согласны с точкой зрения И.Д. Салистры о том, что работа по иностранному языку возбуждает активность тогда, когда она дает ясно

ощутимые практические результаты уже в самом процессе обучения. Оптимальный обучающий и воспитательный эффект достигается только тогда, когда изучаемый материал связан с реальными речевыми ситуациями. Поэтому и грамматические упражнения должны в большей степени исходить из жизненных ситуаций, их задача – показать, как изучаемое явление используется в речи, а затем путем повторения условий акта речи побудить учащегося воспроизводить его [23, с. 52].

Сухость, абстрактность и лингвистическая академичность языка изложения создают у обучающихся эмоционально-отрицательное отношение к грамматике. Формирование грамматических навыков должно происходить увлекательно, живо, интересно, с использованием наглядностей, схем. Это пробуждает эмоции, ориентировано на личность учащегося, способствует эффективности формирования грамматических навыков.

### **3. Групповая и самостоятельная работа учащихся.**

Сочетание фронтальных, индивидуальных и парных форм работы на уроке способствует такому построению занятия, при котором каждый учащийся работает на протяжении всего урока, не выключаясь из учебного процесса в целом.

Групповая работа используется, при выполнении коммуникативных упражнений и заданий, направленный на совместный поиск информации и коллективное решение поставленной проблемы.

Парная работа используется для выполнения упражнений различного типа: языковых, условно-речевых и коммуникативных. В практике преподавания парная работа широко используется для тренировки языкового материала, когда учащимся предлагаются карточки с упражнениями на подстановку, заполнение пропусков, трансформацию.

Преимущества парной работы:

1. Имитация реального общения и взаимодействия обучаемых, стимулирование использования интерактивных языковых средств.

2. Создание эмоциональной атмосферы, способствующей повышению мотивации.

3. Повышение чувства ответственности и самостоятельности учащихся.

1. Учет индивидуальных особенностей учащихся.

Трудности при использовании парных форм работы:

1. Отсутствие возможности постоянного контроля деятельности учащихся в классе, что ведет к увеличению количества ошибок в их речи.

2. Использование учащимися родного языка.

3. Невозможность оказать качественную помощь при большом количестве пар в классе.

4. Нежелание некоторых учащихся работать в паре с тем или иным партнером

2. Неэффективность парной работы в классе с плохой дисциплиной, когда учащиеся просто не работают над заданием.

Благодаря специальной организации парной работы, учащиеся получают возможность многократного включения нового языкового материала в свои высказывания, трансформации и комбинирования его с ранее усвоенным в разнообразных ситуациях общения [42].

В ходе активного сотрудничества друг с другом, при взаимной помощи и поддержке, а также при целенаправленном управлении со стороны учителя увеличиваются скорость и интенсивность приобретения иноязычного речевого опыта, уверенность и безошибочность выполнения речевых действий.

## **Выводы по главе 2:**

1. Грамматические речевые навыки являются важнейшим компонентом всех экспрессивных видов речевой деятельности, т.е. речевых умений.

2. Формирование грамматических экспрессивных речевых навыков иностранного языка осуществляется в условиях значительного интерферирующего влияния родного языка, обусловленного расхождениями в грамматических явлениях в двух языках.

3. Свойствами языковой коммуникации являются контекстуально-ситуативная связь языковых знаков и коммуникативная задача говорящего.

4. Принципами построения коммуникативных упражнений являются:

- принцип имитации коммуникативной задачи говорящего;
- принцип аналогии в усвоении грамматических форм;
- принцип связи формы с ее функцией в речи.

5. Обучать грамматике иностранного языка – это значит формировать специальные для данного языка речевые, грамматические механизмы, так, чтобы у обучаемых одновременно складывались определенные грамматические знания и умения.

6. Для овладения грамматическими явлениями до степени автоматизированного пользования ими предусматривается активный грамматический минимум, в который входят наиболее употребительные, необходимые и достаточные для элементарного общения на немецком языке грамматические явления, предусмотренные программой для 7-х классов.

### **3 Технологии работы по обучению коммуникативным упражнениям, как средство формирования грамматических навыков на уроках немецкого языка.**

#### **3.1 Стадии формирования языкового грамматического навыка**

Грамматический навык – синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации и правильному оформлению речевой единицы свободного уровня, совершаемое в параметрах навыка и служащее одним из условий речевой деятельности.

Навык понимается как автоматизированное звено сознательной деятельности. Автоматизированность действия – основной признак навыка, по словам А.А. Климентенко [11, с. 82].

Ж.Л. Витлин отмечает, что целью закрепления грамматических знаний является выработка соответствующих умений, которые путем последующей автоматизации переходят в навыки [7, с. 22].

Важнейшим условием создания активного грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на котором может формироваться навык. Грамматическое действие производится только в определенных словарных границах, на определенном словарном материале. Если ученик может в соответствующей ситуации быстро и правильно самостоятельно грамматически оформить фразу, то он уже в какой-то степени владеет грамматическим навыком.

Под грамматическим навыком говорения понимается стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно мотивированное использование грамматических явлений в устной речи. Основными качествами грамматического навыка говорения, являются автоматизированность и целостность в выполнении грамматических операций, единство формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования.

С.Ф. Шатилов считает, что основной целью обучения грамматическому материалу при активном усвоении является формирование грамматических

навыков устной речи, обеспечивающих грамматически правильное оформление диалогической и монологической речи [28, с. 8].

В этом случае мы говорим о формировании морфологических, а также морфолого-синтаксических речевых навыков. По Е.И. Пассову, под морфологическими навыками устной речи понимают навыки интуитивно правильного употребления морфем – окончаний глагола и падежных форм имен существительных и артиклей, а также местоимений [20, с. 23].

При целевой установке на владение иностранным языком на ограниченном, но коммуникативно достаточном уровне речь идет о небольшом наборе речевых образцов (синтаксических структур) или структурно – функциональных типов немецкого простого предложения, которыми учащиеся должны прочно овладеть как основой для синтаксически правильного оформления диалогической и монологической речи, утверждает В.С. Коростелев [12, с. 17].

Под морфолого-синтаксическими речевыми навыками понимается автоматизированное употребление в речи грамматических явлений, в состав которых входят синтаксические и морфологические компоненты. К таким явлениям относятся все сложные временные формы глагола (Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum, Aktiv, Passiv), сказуемые, выраженные модальным глаголом и инфинитивом основного глагола.

Так, утверждает С.Ф. Шатилов, совершенно очевидно, что наиболее успешное овладение морфологическими, синтаксическими и морфолого-синтаксическими навыками возможно лишь в процессе коммуникативной тренировки с помощью коммуникативных упражнений, а точнее, грамматически направленных упражнениях [28, с. 8].

Согласно исследованию А.Н. Щукина, основное требование к этим упражнениям состоит в том, что они должны обеспечить возможности коммуникативное, мотивационное, ситуативное или контекстное использование тренируемого грамматического материала желательно на знакомой лексике [31, с. 202].

Основным путем формирования грамматических навыков В.С. Цетлин считает автоматизацию дискурсивно-грамматических операций. Процесс овладения грамматическими явлениями состоит в том, что учащиеся, упражняясь в сознательном выполнении действий, на которые распадается грамматическое умение, постепенно переходят к автоматизированному мгновенному выполнению их, а дискурсивно-грамматические операции производят во все более свернутом виде, и таким образом достигается автоматизированный уровень применения правил [27, с. 18].

Эти рассуждения автора позволяют сделать вывод о том, что автоматизируется не употребление грамматических явлений в устной речи, а дискурсивно-грамматические операции с материалом вне связи с речевой коммуникацией.

Изложенное позволяет сделать два вывода, а именно:

1. Существует два вида умений и навыков, которые являются психологической основой полноценного владения языком - речевые и языковые;
2. Необходимо строго различать их при обучении грамматической стороне речи.

Согласно Е.И. Пассову работа над грамматическим материалом строится в соответствии с основными этапами формирования речевых навыков. На первом, ориентировочном этапе новое грамматическое явление вводится в речевом образце, в естественной для него коммуникативной функции, например название предмета или лица: *Das ist ein Buch. Das ist eine Lehrerin.* [19, с. 29].

На данном этапе речевой образец является ориентиром для последующего правильного первичного воспроизведения в той же или иной ситуации, например при назывании разных предметов или лиц на картинке. На этом этапе осуществляется первичное произвольное запоминание грамматической формы и структуры предложения в целом.

На втором этапе продолжается целенаправленная коммуникативная тренировка грамматической формы в единстве с ее функцией ситуативных подстановочных упражнениях (употребление по аналогии), в которых формируется ситуативный речевой стереотип как единство формы, ее значения и ситуативного употребления.

На третьем этапе ведущую роль играет овладение речевыми грамматическими умениями, которые начинают функционировать в составе сложных систем речевых умений.

Е.И. Пассов выделяет следующую схему последовательных стадий формирования грамматического навыка при функциональной стратегии: **Восприятие – Имитация – Подстановка – Трансформация – Собственно репродукция – Комбинирование** [19, с. 23].

При формировании грамматических навыков и умений на основе правил рассматривают дедуктивный и индуктивный метод. Дедуктивный метод происходит от слова «дедукция», что означает умозаключение от общего к частному. В рассматриваемом аспекте – это путь от правила к практическим действиям, предполагающий по мнению Г.В. Роговой [21, с. 4]:

1. Изучение правила, сформулированного в грамматических терминах, иллюстрированное примерами;
2. Выполнение серии упражнений в соответствии с правилом;
3. Выполнение переводных упражнений на активизацию изучаемого грамматического явления.

Как видно, при дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений – **ознакомление** – реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап – **тренировка** – включает отработку изолированно – формальных операций, третий этап – **речевая практика** – организуется на базе переводных упражнений.

К достоинствам дедуктивного метода относятся:

- Принцип сознательности, что способствует созданию полноценного эталона отрабатываемых грамматических явлений;

- Дооперационная отработка грамматических действий, обеспечивающая «чистоту» формируемого навыка;

- Использование грамматического действия самостоятельно.

К недостаткам дедуктивного метода относится:

- Использование дедуктивного метода не стимулирует умственную активность учащихся и преподносит им готовое решение;

- «Запуск» навыка на продуктивном уровне организуется путём пословного перевода, а это не является полноценным иноязычным высказыванием;

- Формирование грамматического навыка тормозится недооценкой условий устного иноязычного общения.

Другим методом эксплицитного подхода является **индуктивный** метод. Индуктивный метод предусматривает переход от единичных фактов к общим положениям и предоставляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка.

При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путём сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом если нужно используются подсказки учителя или учебника. Далее следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления и на актуализацию его форм в устном высказывании.

Порядок работы над грамматическим явлением:

- Вниманию учащихся предлагается текст, содержащий грамматическое явление;

- Внимание учащихся привлекается к аналогичному, но уже изученному явлению;

- Учащимся предоставляется возможность проверить, насколько правильно они поняли суть отрабатываемого грамматического явления;

- Актуализация изученного грамматического материала происходит в отдельных условно-речевых упражнениях.

Индуктивный метод отличается достаточно длительным этапом ознакомления, поскольку учащиеся сами осуществляют поиск информации. К достоинствам индуктивного метода относятся:

- Использование поиска – самого эффективного способа учения, способствующего осознанию сущности грамматического явления;
- Полноценная реализация принципа сознательности;
- Стимулирование умственной активности учащихся, обеспечивающее произвольное запоминание изучаемого грамматического явления.

Основными недостатками индуктивного метода являются:

- Более продолжительный период времени для ознакомления с изучаемым грамматическим явлением;
- При данном методе предусматривается пооперационная отработка грамматического явления, необходимая для «чистоты» грамматического навыка.

Е.В. Мусницкая определяет грамматике организующая роль и утверждает, что важное значение для использования иностранного языка как средства устного и письменного общения имеют автоматизмы владения грамматическими явлениями для порождения иноязычного высказывания и его восприятия в процессе иноязычной речевой деятельности [17, с. 67].

Продуктивные грамматические навыки по Е.В Мусницкой, рассматриваемые как объекты контроля, включают следующие операции:

- выбор и образование формы слова;
- выбор и использование строевых элементов для связи слов, оформления фразы;
- выбор и построение модели фразы, адекватной цели передачи информации – речевому замыслу говорящего, его коммуникативному намерению [16, с. 50].

А.Ю. Горчев утверждает, что грамматическое действие, основой которого является выбор говорящим базовой (синтаксической) модели фразы и последующий выбор и подстановка в эту модель ее морфологических компонентов вместе с сопутствующим оформлением слов [8, с. 20].

Е.В. Мусницкая подчеркивает, что процесс овладения грамматическим навыком строится с учетом необходимости освоения операций, составляющих грамматическое действие, а каждая отдельная операция в определенный момент учебного процесса может явиться актуально осознаваемым объектом контроля. Подобный контроль осуществляется на каждом занятии с помощью специальных заданий. Помимо этого проверяется владение грамматическим материалом, при котором сформированный навык функционирует в процессе предречевой деятельности, т.е. когда обучаемые уже готовы к включению грамматического материала в речевую деятельность. Здесь устанавливается факт владения конкретным грамматическим явлением [17, с. 55].

Следовательно, в данном случае проверяется знание грамматического явления (его формы, значения и употребления) в единстве с умением совершать с ним действия.

Е.В. Мусницкая выделяет требования к контролю грамматических навыков говорения, а именно:

- направленность на целостный речевой акт в синтезе его произносительной, лексической и грамматической сторон с вычленением для контроля одной грамматической стороны,
- заданность содержательной стороны речи (например, с помощью средств наглядности);
- ограничение речевых реакций рамками отдельной фразы или микровысказывания [17, с. 51 - 52].

Показателями сформированности активных (продуктивных) грамматических навыков являются:

- грамматическая правильность фразы;
- сочетания слов.

С помощью этих показателей опосредованно проверяются:

1. Сформированность действий по выбору словоформы, словосочетаний, соответствующей модели, строевых элементов фразы;
2. Правильный выбор грамматической структуры, грамотная реализация ее морфолого-синтаксического оформления и самооценка сделанного выбора и его реализации;
3. Использование грамматического материала адекватно ситуации общения;
4. Время, затраченное на произнесение (или написание) фразы, сочетания слов.

Критерии оценивания уровня сформированности продуктивных грамматических навыков представлены в таблице (Приложение Б)

Для осуществления контроля активных (продуктивных) грамматических навыков и получения достоверных его результатов используются специальные приемы контроля, выбор которых варьируется в зависимости от этапа обучения и возраста обучаемых. Такими приемами могут быть:

- ответы на специальные вопросы, которые не содержат проверяемого грамматического явления / структуры;
- самостоятельное употребление в высказывании контролируемого грамматического явления / структуры, стимулируемое заданиями типа: «Скажите о ..., где ..., когда ...»; «Узнайте о ...»; «Попросите о ...», или ситуацией, создаваемой с помощью наглядных пособий;
- использование косвенных вопросов или просьб на родном языке обучаемых в связи с ситуацией общения с обязательным употреблением ими проверяемой грамматической единицы;
- тестовая методика.

### 3.2 Технологии использования коммуникативных упражнений для формирования грамматических навыков на уроках немецкого языка

Система упражнений по иностранному языку направлена на освоение тех операций с материалом для речи, которые необходимы для понимания и выражения мыслей на иностранном языке, считает И.Д. Салистра [23, с. 52].

Акт коммуникации стимулируется определенными чувствами. Наша речь отличается богатством стимулов: возражение и просьба, уточнение мысли и подтверждение ее, выражение догадки и сомнения, уверенности и удивления, заверение в чем-то, согласие и т.д. Следовательно, и установки при выполнении упражнений должны соответствовать многообразию стимулов, побуждающих к высказыванию.

Вместо обычного „Поставьте в Perfekt“ можно сказать „ Я буду говорить о том, что я обычно делаю, а вы спрашивайте меня, делал ли я это раньше“. Например:

- Jeden Abend lese ich ein wenig.
- *Habt ihr* gestern Abend auch *gelesen*?
- Natürlich.

Таким образом, первым принципом построения коммуникативных упражнений является принцип имитации коммуникативной задачи говорящего.

Последовательная многократная повторяемость одной и той же грамматической формы в разных (но однотипных) фразах и в разных речевых ситуациях обеспечивает автоматизацию данной грамматической формы, т.е. обеспечивает создание прочного грамматического навыка.

Например: „ Поинтересуйтесь качеством того предмета, о котором я упомяну“.

1. - Ich habe gestern ein Buch gelesen.
- Ein *interessantes* Buch?
- Nein, ein sehr langweiliges.

Следовательно, вторым принципом построения коммуникативных упражнений является принцип аналогии в усвоении грамматических форм.

В процессе коммуникации форма неразрывно связана с ее значением и употреблением в речи, с ее функцией.

Третьим принципом построения коммуникативных упражнений является принцип связи формы с ее функцией в речи.

Главная трудность в обучении грамматическим умениям и навыкам состоит не в запоминании отдельных фактов языка, а в овладении действиями с ними. Поэтому основное назначение грамматических упражнений заключается в том, чтобы обеспечить обучающимся овладение действиями с грамматическим материалом как в рецептивном, так и в репродуктивном плане.

Грамматические упражнения в данной системе должны отвечать следующим основным требованиям:

1. Обучать действиям с грамматическим материалом.
2. Отражать психофизиологические и лингвистические закономерности развиваемых видов речевой деятельности.
3. Иметь коммуникативную направленность.
4. Располагаться в порядке от более легких к более трудным.
5. Активизировать умственную деятельность обучающихся (ставить проблемные задачи).
6. Содержать разнообразные задания.

Для овладения речью требуются: речевая практика и предшествующая ей целеустремленная и тщательная тренировка.

Коммуникативные упражнения направлены на выработку у учащегося первичных умений и навыков пользования отдельными элементами изучаемого языка, и их целью является подготовка ученика к дальнейшей речевой деятельности.

Особое внимание следует обратить на подбор языкового материала. Этот материал не должен объединяться определенной лексико-грамматической темой. Грамматические или лексические явления должны повторяться в текстовом материале достаточное количество раз, чтобы дать возможность учащимся наблюдать и обобщать эти явления.

Коммуникативные упражнения проводятся на протяжении всего курса обучения иностранному языку. Навык, выработанный на сознательной основе, отличается особой прочностью и гибкостью. В связи с этим характерной чертой языковых упражнений должно быть многократное предъявление речевого образца и разнообразие типов и видов этих упражнений.

В рамках классификации «тренировка – практика» в коммуникативных упражнениях можно различать:

1. Первичные упражнения, которые следуют непосредственно за объяснением и имеют своей целью выработку первичных умений, а затем и навыков.

2. Продуктивные упражнения состоят в воспроизведении и сочетании в соответствии с речевой ситуацией усвоенных единиц речи для устного высказывания.

3. Речевые упражнения, которые направлены на выработку у учащегося нового сложного умения – умения мобилизовать усвоенный языковой материал в целях осуществления языковой коммуникации.

Рассмотрим возможные виды коммуникативных упражнений.

Коммуникативные упражнения следует различать: по составу, по способу выполнения, по их установкам.

**I.** По составу различаются пять видов коммуникативных упражнений.

1. Двучленные, в которых речевые ситуации состоят из двух реплик – преподавателя и учащегося. Например:

- Ich werde heute Abend zu Besuch gehen.
- Ich *will* heute auch zu Besuch gehen.

2. Трехчленные упражнения, в которых вторая реплика требует вновь реплики первого собеседника. Например:

- Die Leninstraße ist sehr schön.
- Sind (alle Straßen) der Stadt so schön?
- Nein, nicht alle.

3. Развернутые упражнения, представляющие собой продолженные двучленные предложения. Например:

Подобные упражнения дают учащемуся возможность повторить автоматизированную грамматическую форму в речи много раз подряд.

4. Комплексные упражнения, представляющие собой ряд речевых ситуаций, построенных на основе комплекса установок, которые отрабатывают синтаксическую структуру с обратным порядком слов. Например:

- Sprich lauter!
- Ich *kann es nicht*.
- Du musst lauter sprechen. Wir hören doch nicht.
- Schön. Ich versuche es.

Эти упражнения выполняются как обобщающие, в них включается несколько усвоенных ранее грамматических знаков или структур.

5. Тематические упражнения, направленные на употребление нескольких знаков, связанных с одной грамматической темой. Например:

- Im Korridor steht ein Mann. Er will jemanden von Ihnen sehen.
- Mich? Ihn? Sie?

**II.** По способу выполнения следует различать четыре вида коммуникативных упражнений: имитативные, подстановочные, парафразирующие и репродуктивные.

1. Имитативными коммуникативными упражнениями можно назвать такие, при выполнении которых учащийся для выражения определенной мысли находит языковые формы в реплике преподавателя и использует их в речи, не изменяя. Например:

- Iwanow ist ein guter Schüler, nicht wahr?
- Ja, er ist ein guter Schüler.

2. Подстановочные коммуникативные упражнения характеризуются тем, что в них происходит подстановка лексических единиц в формы данного грамматического знака или структуры. Например:

- Das ist ein *kleines* Zimmer.

- Nein, das ist ein *großes* Zimmer.

3. Парафразирующие коммуникативные упражнения предполагают определенный парафраз реплики преподавателя, что выражается в изменении порядка слов, лица глагола, падежа или числа существительного, времени глагола и т.п. Например:

- Dieser Fluss ist tief.

- Ja, das ist ein *tiefer* Fluss.

4. Репродуктивные коммуникативные упражнения предполагают воспроизведение в структуре с подчиненным порядком слов учащихся усвоенных в предыдущих упражнениях знаков или структур. Например:

- Ich habe gestern etwas gekauft. Wie denken Sie, was ich gekauft habe?

- *ich denke, dass Sie ein kleinen Kleid gekauft haben ?*

-Ja, es stimmt.

**III.** По установкам коммуникативные упражнения делятся также на четыре вида: вопросные, констатирующие, отрицающие и побудительные.

Каждый из этих видов создается определенными установками, что видно из следующей таблицы (Приложение В).

Все виды упражнений должны быть приведены в систему. Под «системой» мы понимаем комплекс упражнений для автоматизации грамматической формы. Комплексом упражнений можно назвать такую совокупность взаимосвязанных упражнений, последовательность которых соответствует природе процесса становления навыка, причем соблюдается принцип постепенного нарастания трудностей.

Строгая последовательность установленных четырех видов коммуникативных упражнений, различающихся по способу их выполнения (имитативные, подстановочные, парафразирующие, репродуктивные), и представляет собой такой комплекс, который явится наиболее эффективным средством создания грамматических навыков.

### **Выводы по главе 3:**

1. Физиологической основой сформированного речевого навыка является динамический стереотип, который создается в процессе коммуникативно-речевой территории.

2. Стадиями формирования грамматического навыка при функциональной стратегии являются: Восприятие – Имитация – Подстановка – Трансформация – Собственно репродукция – Комбинирование.

3. Нестандартные приемы и формы работы с грамматическим материалом поддерживают интерес к иностранному языку и способствуют лучшему запоминанию и усвоению материала.

4. Технология обучения грамматическим средствам строится на положениях о коммуникативной ориентации и осознанном владении языком. Именно правильная реализация этих положений обеспечивают результативность деятельности общения, организуемой на уроке, и обуславливают интерес школьников к ней.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Период перехода в жизни школьника значительно меняет мировоззрение под воздействием меняющегося сознания. Знания становятся ценностью другого порядка. Теперь школьнику не интересно получение готовых знаний, он требует доказательств, аргументации. Развивается критическое мышление и, как следствие, происходит полная переоценка собственной жизни, моральных принципов и устоев. Все это говорит о необходимости повышенного внимания к каждому ученику со стороны учителя. Поскольку у ученика в этот возрастной период проявляется повышенная активность, учителю требуется чаще менять формат работы, вносить новое в учебный процесс (экскурсии, практические занятия и т.п.). Еще одной важной характеристикой этого возраста является стремление ученика к пониманию практической значимости получаемой информации, что также важно при выборе методов, приемов и средств обучения.

Проанализировав методическую литературу, мы рассмотрели коммуникативные упражнения как средство формирования грамматических навыков для обучения структуре немецкого предложения на уроках немецкого языка в седьмом классе. Раскрыв понятия «грамматика», «грамматический навык», «коммуникативные упражнения» мы выявили значимость формирования грамматических навыков у учащихся седьмых классов.

Рассмотрев особенности формирования грамматических навыков при обучении иностранному языку школьников, следует заметить, что это очень сложный и трудоемкий процесс, особенно, касаясь синтаксиса в немецком языке. Формирование грамматических навыков происходит в несколько этапов:

- 1) ознакомление с ним и осознание его значения, формы и употребления;
- 2) тренировка в его практическом использовании по опорам в микроконтексте;
- 3) применение на репродуктивном и продуктивном уровне.

Каждый из этих этапов имеет свое значение и определенные сложности, особенно для детей данного возраста, учитывая их возрастные и психологические особенности.

Процесс формирования грамматических навыков требует больших умственных усилий. В результате этого возникает ряд проблем при обучении грамматике, которые обусловлены различными факторами. Наличие коммуникативной ситуации создает благоприятный психологический климат при обучении грамматической стороне речи.

Эффективному формированию грамматических навыков у учащихся младших классов могут способствовать специально разработанные коммуникативные упражнения. Для проведения исследования были выбраны учащиеся 7 класса в количестве двенадцати человек МАОУ «Гимназия №6» города Красноярска.

Поставленные нами задачи для достижения цели выполнены:

- разработать критерии оценивания уровня сформированности грамматических навыков с использованием коммуникативных упражнений;
- провести серию уроков с использованием коммуникативных упражнений с целью формирования грамматических навыков (Приложение Е);
- исследовать влияние коммуникативных упражнений на процесс формирования грамматических навыков у школьников.

Проведенный тест на уровень сформированности по грамматическим темам «Die gerade und invertierte Wortfolge», также свидетельствует о низком уровне сформированности этой грамматической конструкции. (Приложение А)

Согласно общим показателям можно сделать вывод, что половина учащихся справилась с тестом вполне успешно, остальные же владеют пройденной грамматической темой на удовлетворительном уровне.

## Библиографический список

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации. - 2010 . - №1897- 17 дек.
2. Рабочие программы по немецкому языку. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. Предметная линия Н.Д. Гальскова 5-9 классы: М., Просвещение: 2014. 18 с.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – с. 140-147.
4. Бондарко А.В. Категоризация в системе грамматики. — М.: Языки славянских культур, 2011. — 472 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова, М., 1980. — 320 с.
6. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Г.О. Винокур. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 419 – 442.
7. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике И.Я. (Факторы для лучшего достижения цели практического владения языком). 5/2000 с.22
8. Горчев А.Ю. Объекты и приемы контроля в обучении грамматической стороне устной речи/ Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – с. 19-28
9. Зимняя И.А. Психологические основы обучения иностранному языку. М., 1992 г. 269 с.
10. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения ИЯ. – М., 1982. – с. 45
11. Климентенко А.А., Миролюбова Н.: Теоретические основы методики обучения И.Я. в средней школе. М. 1981, с. 82 М.: Педагогика, 1981. Периодическое издание Иностранные языки в школе № 2, 1995; №2, 1994.

12. Коростелев В.С. Коммуникативность и псевдокоммуникативность. 5/1991 с.17
13. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям) // Иностранный язык в школе. - 2002. - № 2. - с. 15.
14. Миньяр - Белоручев Р.К. «Примитивная» грамматика для изучающих И.Я. 4/2000 с.9
15. Москаленко Л.В. Некоторые приемы работы над грамматическими явлениями на уроке немецкого языка. 1/1999 с.39
16. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и к ученику М., 1996 г. 190 с.
17. Мусницкая Е.В. Контроль в обучении иностранным языкам: Книга для учителя. – М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
18. Никитина Л.К. Методическое сопровождение урока иностранного языка: практикум для учителя немецкого языка. СПбАППО,2007. - 112с
19. Пассов Е.И. Методика обучения иностранным языкам. Методическая школа Пассова. Воронеж, 2002 г. с. 23
20. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения И.Я. на современном этапе развития общества. 6/1987 с.29
21. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранному языку. / Под ред. Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова-М.: Просвещение,1991.-340 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство Питер, 1-е издание, 2009 год, 720 с.
23. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1966. – с. 252
24. Соловова Е.Н. Современные требования к научно-методическому и учебно-методическому обеспечению учебного процесса в языковом образовании. 7/2004 с.8
25. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.

26. Стояновский А.М., Пассов Е.И. Использование ситуаций в процессе обучения иноязычному общению. 4/1990 с.13
27. Цетлин В.С. Как обучать грамматически правильной речи. 1/1998 с.18
28. Шатилов С.Ф., Хрулева Н.И. Об организации и содержании экспериментального - опытного обучения немецкому языку в пятом классе на коммуникативно – когнитивной основе. 2/1992 с.8
29. Шендельс Е.И. Грамматика текста и грамматика предложения. 4/1985 с.16
30. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004. - 432 с.
31. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М., 2004 г. 407 с.
32. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. 2009 [Электронный ресурс]. URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru/](http://methodological_terms.academic.ru/) (дата обращения: 12.04.2016).
33. Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф., Словарь морфем русского языка, М., 1986 [Электронный ресурс]. URL: <http://les.academic.ru/706> (дата обращения: 17.04.2016).
34. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://les.academic.ru/1061/> (дата обращения: 17.04.2016).
35. Новый словарь иностранных слов.- by EdwART, 2009 [Электронный ресурс]. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/22341/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/22341/) (дата обращения: 17.04.2016).
36. Понятие системы. Система языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://school.xvatit.com/index.php?title> (дата обращения: 12.04.2016).
37. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. — М.: Просвещение.. 1985 [Электронный

ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/1484/> (дата обращения: 21.04.2016).

38. Словарь сочетаемости слов русского языка, 2 изд., М., 1983 [Электронный ресурс]. URL: [http://eknigi.org/gumanitarnye\\_nauki/133561-slovar-sochetaemosti-slov-russkogo-yazyka.html](http://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/133561-slovar-sochetaemosti-slov-russkogo-yazyka.html) (дата обращения: 21.04.2016).

39. Сытина Н.С. Современные дидактические основы процесса обучения. 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://sdo.bspu.ru/mod/page/view.php?id=310> (дата обращения: 23.05.2016).

40. Теоретические основы грамматики. Глава 6. Понятие системы в лингвистическом приложении. [Электронный ресурс]. URL: <http://robotlibrary.com/book/146-teoreticheskie-osnovy-grammatiki/6-g-l-a-v-a-1-ponyatie-sistemy-v-lingvisticheskim-prilozhenii.html> (дата обращения: 12.04.2016).

41. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе, 2004, 416 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kodges.ru/nauka/in yaz/265413-metodika-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-nachalnoy-i-osnovnoy-obscheobrazovatelnoy-shkole.html> (дата обращения: 20.05.2016).

42. Формирование социальной компетенции на уроке. [Электронный ресурс]. URL: [festival.1september.ru/articles/592697/](http://festival.1september.ru/articles/592697/) (дата обращения: 13.05.2016).

## Приложение А

Тест на уровень сформированности по грамматическим темам «Die gerade und invertierte Wortfolge»:

- **Stellt einen einfachen Satz zusammen.**  
**alte, Liebe, nicht, rostet.**
  1. Liebe alte rostet nicht.
  2. Alte Liebe nicht rostet.
  3. Alte Liebe rostet nicht.
- **Hauptstadt, ist, Deutschlands, Berlin, die.**
  1. Die Hauptstadt Deutschlands ist Berlin.
  2. Hauptstadt Deutschlands ist die Berlin.
  3. Die Hauptstadt Deutschlands Berlin ist.
- **am, Vergnügen, Abend, lese, ich, mit.**
  1. Ich am Abend lese mit Vergnügen.
  2. Am Abend lese ich mit Vergnügen.
  3. Mit Vergnügen am Abend lese ich.
- **Meine, Freunde, eine, Rolle, große, spielen, meinem, Leben, in.**
  1. Meine Freunde spielen eine große Rolle in meinem Leben.
  2. In meinem Leben meine Freunde spielen eine große Rolle.
  3. Meine Freunde eine große Rolle in meinem Leben spielen.
- **sind, wir, Krieg, gegen, den**
  1. Wir sind den Krieg gegen.
  2. Den Krieg gegen sind wir.
  3. Wir sind gegen den Krieg.
- **das, Hotel, teuer, mich, zu, für, ist.**
  1. Das Hotel ist zu teuer für mich.
  2. Das Hotel ist für teuer zu mich.
  3. Das Hotel für mich ist zu teuer.
- **befindet, sich, wo, Sportplatz, der?**
  1. Der Sportplatz befindet sich wo?
  2. Wo befindet sich der Sportplatz?
  3. Wo der Sportplatz befindet sich?
- **du, sitzt, vor, hinter, Mädchen, du, oder?**
  1. Sitzt du vor oder hinter Mädchen?
  2. Du sitzt vor oder hinter Mädchen?
  3. Vor oder hinter Mädchen du sitzt?
- **beantworten, Sie, Fragen, folgende!**

1. Folgende Fragen sie beantworten!
2. Beantworten Sie folgende Fragen!
3. Sie beantworten folgende Fragen!
  - **Februar, der, Monat, kürzeste, ist, Jahr, im.**
    1. Im Februar ist der kürzeste Monat im Jahr.
    2. Der kürzeste Monat ist Februar im Jahr.
    3. Februar ist der kürzeste Monat im Jahr.
  - **Wählt einen falschen Satz.**
    1. Frau Birke bleibt noch zwei Tage im Hotel.
    2. Noch zwei Tage bleibt Frau Birke im Hotel.
    3. Frau Birke noch zwei Tage bleibt im Hotel.
  - **Wählt einen falschen Satz.**
    1. Die Zugspitze ist der höchste Gipfel Deutschlands.
    2. Die Zugspitze der höchste Gipfel Deutschlands ist.
    3. Der höchste Gipfel Deutschlands ist die Zugspitze.
  - **Wählt einen falschen Satz.**
    1. Man kann nicht alle Fragen sofort verstehen.
    2. Nicht alle Fragen man kann sofort verstehen.
    3. Nicht alle Fragen kann man sofort verstehen.
  - **Wählt einen falschen Satz.**
    1. Du bringst dein kleines Kind in den Kindergarten?
    2. In den Kindergarten bringst du dein kleines Kind?
    3. Bringst du dein kleines Kind in den Kindergarten?
  - **Wählt einen falschen Satz.**
    1. Frau Birke bleibt noch zwei Tage im Hotel.
    2. Noch zwei Tage bleibt Frau Birke im Hotel.
    3. Frau Birke noch zwei Tage bleibt im Hotel.
  - **Wählt einen falschen Satz.**
    1. Mein Arbeitstag beginnt um sieben Uhr.
    2. Um sieben Uhr mein Arbeitstag beginnt.
    3. Um sieben Uhr beginnt mein Arbeitstag.
  - **Wählt einen falschen Satz.**
    1. Im 13. Jahrhundert aus zwei Siedlungen (Berlin und Köln) ist Berlin entstanden.
    2. Berlin ist aus zwei Siedlungen (Berlin und Köln) im 13. Jahrhundert entstanden.
    3. Berlin ist im 13. Jahrhundert aus zwei Siedlungen (Berlin und Köln) entstanden.

- **Wählt einen falschen Satz.**

1. Zum Frühstück trinke ich gewöhnlich eine Tasse Kaffee.
2. Gewöhnlich eine Tasse Kaffee trinke ich zum Frühstück.
3. Gewöhnlich trinke ich eine Tasse Kaffee zum Frühstück.

- **Wählt einen falschen Satz.**

1. Die Testarbeit ist für morgen geplant.
2. Für morgen ist die Testarbeit geplant.
3. Die Testarbeit ist geplant für morgen.

- **Wählt einen falschen Satz.**

1. Alle Goethes Werke reich sind an tiefen Gedanken.
2. Reich an tiefen Gedanken sind alle Goethes Werke.
3. Alle Goethes Werke sind reich an tiefen Gedanken.

- **Wählt einen richtigen Satz.**

Ich bin davon überzeugt, dass \_\_\_\_

1. dieses ist Buch interessant.
2. ist dieses Buch interessant.
3. dieses Buch ist interessant.
4. dieses Buch interessant ist.

- **Wählt einen richtigen Satz.**

Er kauft eine neune Wohnung, denn \_\_\_\_

1. er allein leben möchte.
2. er möchte allein leben.
3. leben er allein möchte
4. allein er leben möchte.

- **Wählt einen richtigen Satz.**

Wir sind müde, deshalb \_\_\_\_

1. möchten wir uns erholen.
2. wir uns erholen möchten.
3. wir möchten erholen uns.
4. erholen wir uns möchten.

- **Wählt einen richtigen Satz.**

Er fragt, ob \_\_\_\_

1. ich komme morgen zu ihm.
2. morgen komme ich zu ihm.
3. ich morgen zu ihm komme.
4. komme ich morgen zu ihm.

- **Wählt einen richtigen Satz.**

Sag mir, was \_\_\_\_

1. du dir kaufen willst.
2. dir du kaufen willst
3. du willst dir kaufen.
4. kaufen du dir willst.

• **Wählt einen richtigen Satz.**

Ich möchte wissen, wer \_\_\_\_

1. dir diesen Rat gegeben hat.
2. hat dir diesen Rat gegeben.
3. diesen Rat dir gegeben hat.
4. dir hat diesen Rat gegeben.

• **Wählt einen richtigen Satz.**

Ich schaffe das, weil \_\_\_\_

1. stehe ich früh auf.
2. ich früh aufzustehe.
3. früh ich aufstehe.
4. ich früh aufstehe.

• **Wählt einen richtigen Satz.**

Sie rief uns an, damit \_\_\_\_

1. wir warten auf sie nicht.
2. wir auf sie nicht warten.
3. wir warten nicht auf sie.
4. auf sie wir nicht warten.

• **Wählt einen richtigen Satz.**

\_\_\_\_, besuchte ich viele Museen.

1. Als ich in Paris war
2. Als war ich in Paris
3. Ich war in Paris als
4. Als in Paris war ich

• **Wählt einen richtigen Satz.**

\_\_\_\_, soll sie warme Sachen tragen.

1. Da ist es kalt im Winter
2. Im Winter ist es kalt da
3. Ist da es im Winter kalt
4. Da es im Winter kalt ist

Максимальное количество баллов: 30

## Приложение Б

Качественные критерии оценивания уровня сформированности продуктивных грамматических навыков

при использовании коммуникативных упражнений.

Таблица Б.1

	на «5»	на «4»	на «3»
Правильны й выбор грамматической структуры.	- Правильное использование грамматических структур.	- Допускаются 1-4 ошибки в использовании грамматических структур, при наличии самостоятельного мгновенного исправления их учащимся.	- Допускаются 5 ошибки в использовании грамматических структур, если при указании учителя на ошибку, их исправление носит медленный, аналитический характер.

## Приложение В

### Виды коммуникативных упражнений

Таблица В.1

Вопросные реплики	Констатирующие Реплики	Отрицающие реплики	Побудительные реплики
1	2	3	4
Удивление	Подтверждение	Отказ	Просьба
Сомнение	Согласие	Отрицание	Приказ
Уточнение	Суждение	Возражение	Приглашение
Догадка	Следствие	Оспаривание	Предложение
Предположение	Ссылка		
Желание	Обещание		
осведомиться	Заверение		
Отгадывание	Поправка		

## Приложение Г

**Анализ содержания учебника немецкого языка для седьмого класса для использования грамматических упражнений с целью контроля грамматического навыка.**

Учебно-методический комплект (УМК) по немецкому языку „Deutsch Mosaik“ 7 Klasse общеобразовательной школы с углубленным изучением немецкого языка составлен авторами Н. Д. Гальсковой, О. Л. Захаровой, Г. А. Корниковой, Л. Н. Яковлевой, Г. В. Яцковской и является продолжением серии УМК по немецкому языку «Deutsch. Mosaik» для II – VI классов.

Итак, учебник „Mosaik“ содержит 8 тематически организованных глав. Вот их перечень:

Таблица Г.1

Наименование раздела и тем	Классификация количество(в скобках) грамматических упражнений для обучения структуре немецкого предложения
Я и мои интересы	Infinitiv mit ZU und ohne ZU (4).
Мальчики и девочки	Wunschsätze (wenn-Sätze), Konjunktiv 2 (Präteritum Konjunktiv), Konditional 1 (9).
Школа в России и Германии	Die schwache Deklinationen der Adjektive. Die Präposition während (+Gen.). Die Konjunktionen sowohl... als auch, nicht nur...sondern auch (4).
Конфликты и компромиссы	Die gemischte Deklinationen der Adjektive. Konzessivsätze (obwohl-Sätze) (5).
Семейные истории	Plusquamperfekt Aktiv. Temporalsätze (nachdem-Sätze) (4).
Изобретения и открытия	Relativpronomen, Relativsätze, Konstruktion haben/sein+zu+inf (8).
Телевидение	Perfekt Passiv, Plusquamperfekt Passiv (6).
Европа и разноцветный мир	Artikel bei geografischen Eigennamen. Brüche. Deklination der Substantive, die die

На прохождение материала учебника выделяется 5 часов в неделю, что составляет 170 часов в год. Цели УМК 7класса направлены на совершенствование у учащихся умения более сознательно грамматически оформлять свою речь в ходе решения как уже известных, так и новых коммуникативных задач, оперируя всеми основными типами немецкого предложения: утверждением, вопросом, возражением, восклицанием; расширить представление и развивать знания о некоторых основополагающих языковых правилах/закономерностях, например: о порядке слов в немецком предложении, о наличии глагола-связки, артикля и др.

Весь процесс обучения немецкому языку должен быть подчинен реализации комплексной коммуникативной цели, достижение которой, на наш взгляд, не обеспечивает реального практического результата в овладении основами иноязычного общения.

Формирование грамматического навыка предполагает его развитие относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для него условиях функционирования речевых ситуаций и развития гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. С этой целью в учебнике используются имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения. Итак, в каком количестве присутствуют данные упражнения в учебнике и соответствуют ли они поставленным задачам?

Имитационные упражнения наблюдаются в количестве 4-х видов заданий:

- Wie ist das auf Deutsch?

- Lesen wir ausdrucksvoll die Dialoge!

- Erzählt bitte. Nehmt die Schlüsselwörter zu Hilfe (3);

Также в учебнике присутствует небольшое количество подстановочных упражнений, используемых для закрепления грамматического материала, выработки автоматизмов в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях.

Например:

- Füllt die Lücken aus!(3)
- Ergänzt bitte die Sätze!(3)
- Schaut die Dialoge und markiert die Präpositionen.

Трансформационные упражнения, дающие возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения, а также расширения заданных грамматических структур в речи, сопоставления и противопоставления изучаемой структуры ранее изученной. Они насчитываются в большем объеме, нежели имитационные или подстановочные. Это такие упражнения, как:

- Wie ist es richtig? (3)
- Welche Sätze passen zu den Schemen?
- Welche Suffixe haben also die deutschen Substantive im Plural?
- Auf diese Fragen antwortet der Dativ?
- Vergleicht die Sätze!
- Verbindet die Sätze!

На материале устных тем, также в учебнике нами не наблюдается разного рода упражнения, в которых активизируются грамматические явления без языковой подсказки, но в соответствии с речевыми обстоятельствами. Прежде всего, употребления разного рода структур в подготовленной речи.

Контроль грамматических навыков выделяется в отдельный этап, в ходе которого преподаватель может осуществлять его непосредственно в процессе самой речевой деятельности (говорении и чтении), используя с этой целью специальные контролирующие упражнения. Наличие их в учебнике также не велико:

- Beschreibt das Bild!
- Fragt einander!
- Sucht ein passendes Bild im Lehrbuch und erzählt über ihr.
- Schauen wir auf das Bild. Was und wenn sehen wir hier? Erzählt bitte!

В учебнике также логически представлена последовательность методических действий преподавателя при формировании грамматических навыков.

Первоначально, присутствует анализ нового грамматического явления с точки зрения определения, связанных с ним трудностей в формообразовании, усвоения значения и функций. Далее осуществлен подбор грамматических конструкций, которые могут быть использованы в качестве подсказки в овладении новым материалом.

Подбор опорного материала осуществлен с учетом типологических трудностей и характера грамматической конструкции.

Форма организации ознакомления с новым грамматическим материалом, в большинстве случаев представлена дедуктивно.

Выбор конкретных приемов и упражнений весьма ограничен, но установка к данным видам обеспечивает многократное повторение изучаемой формы в вариативных, ситуативных условиях.

Упражнения строятся на усвоенной лексике и не содержат дополнительных грамматических трудностей.

В комплекс грамматических упражнений для овладения конкретными структурами не включены упражнения для ознакомления с ними, их тренировки и применения.

Таким образом, результаты проведенного анализа, позволяют сделать вывод о том, что количество упражнений, направленных на формирование грамматического навыка, не реализует в полной мере усвоения у учащихся навыков и умения практического пользования грамматических конструкций. Именно этим можно объяснить тот факт, что в предполагаемых формируемых навыках не прослеживается способность производить автоматизированные действия с грамматическим материалом по окончании курса изучения иностранного языка.

Результаты проведенного анализа показывают, что количество упражнений на контроль грамматических навыков в целом составляет 45.

## Приложение Д

### Коммуникативные, грамматические упражнения „Konjunktiv 2“

Thema: „Sind Mädchen genauso wie Jungen "S.38

**Merkt euch!**

Infinitiv	Präteritum	Konj. II	ich er / sie / es	du	wir Sie / sie	ihr
sein	waren	wären	wäre	wär(e)st	wären	wäret
haben	hätten	hätten	hätte	hättest	hätten	hättet
werden	würden	würden	würde	würdest	würden	würdet
finden	fänden	fänden	fände	fändest	fänden	fändet
gehen	gingen	gingen	ginge	gingest	gingen	ginget
kommen	kämen	kämen	käme	kämost	kämen	käm(e)t
lassen	ließen	ließen	ließe	ließeest	ließen	ließeet
schlafen	schliefen	schliefen	schliefe	schliefeest	schliefen	schliefe(e)t
wissen	wüssten	wüssten	wüsste	wüssteet	wüssten	wüssteet

#### Modalverben

Infinitiv	Präteritum	Konj. II	ich / er/sie/es	du	wir / Sie/sie	ihr
dürfen	durften	dürften	dürfte	dürftest	dürften	dürftet
können	konnten	könnten	könnte	könntest	könnten	könntet
mögen	mochten	möchten	möchte	möchtest	möchten	möchtet
müssen	mussten	müssten	müsste	müsstest	müssten	müsstet
sollen	* sollten	* sollten	sollte	solltest	sollten	solltet
wollen	* wollten	* wollten	wollte	wolltest	wollten	wolltet

Рис.1

Übung 1. Macht ein Assoziogramm.

Wenn ich Mädchen/Junge wäre, würde ich (viel Mut haben, pünktlich zum Unterricht kommen, freies problemloses Leben führen, meine Gefühle nicht zeigen, sich schminken, sich oft frisieren, nur an sich selbst denken, oft in den Spiegel gucken, den ganzen Tag fernsehen, lange Gespräche führen, spät nach Hause kommen, sich auf Kleinigkeiten aufregen)

*Die Wünsche*

Рис. 2

## **Lexik**

### *Übung 2. Ratet unbekannte Wörter aus dem Text mit Hilfe Tabelle.*

Wenn man die Gestalt und das Gesicht zweier Menschen genauer betrachtet, so merkt man schon auf den ersten Blick, wie verschieden sie sind. Einer ist stark gebaut, mit breiter Brust, der andere ist schlank und schmal. Der eine ist hässlich, der andere hübsch. Nicht immer, aber fällt der Unterschied sofort in die Augen. Doch nie findet man völlig gleiche Gesichter. Durch irgendeine Kleinigkeit, durch etwas kaum Bemerkbares unterscheiden sie sich doch voneinander. Das gleiche gilt auch für den Charakter. So unterschiedlich das Äußere der Menschen ist, so verschieden sind auch ihre Charakter. In unserem Alltag begegnen wir Menschen mit starkem und mit schwachem Willen, leichtsinnigen und ernsten, fleißigen und faulen, klugen und dummen, anständigen und unehrlichen Menschen. Wir kennen sowohl lustige als auch mürrische, sowohl vernünftige als auch beschränkte Menschen. Manchmal haben wir es mit einem Zerstreuten, manchmal mit einem Zielbewussten zu tun. Unter unseren Nachbarn und Kollegen sind teils verschlossene, teils offenherzige Menschen. Der eine ist stolz, der andere schüchtern, der eine verhält sich gegenüber misstrauisch und zurückhaltend, der andere offen. Diese Aufzählung konnte man nach Wunsch fortsetzen.

Doch es gibt auch Menschen, die zu kleiner der erwähnen Gruppen gehören. Von solchen Menschen sagt man gewöhnlich: "Ein charakterloser Mensch." Charakterlos? Was ist das?

Die Wissenschaftler haben einst festgestellt: „Es gibt keine charakterlosen Menschen. Völlige Charakterlosigkeit ist auch ein Charakter und ein hässlicher dazu." Von solchen Menschen kann man alles erwarten. Sie lassen sich leicht von andern beeinflussen und sind sogar zu schlimmen Taten fähig. Ja, mit dem Charakter ist das so eine Sache. Entweder hat man ihn – oder den falschen. Gar nicht selten haben wir es mit Menschen zu tun, die mit dem Verhalten ihrer Freunde und Verwandter oder auch mit sich selbst unzufrieden sind. Solche

Menschen verstehen wohl, dass an ihrem Charakter oder am Charakter der anderen etwas nicht in Ordnung ist. Aber wie oft sagen sie: Es ist ja nicht zu ändern. Man kann nicht aus seiner Haut heraus!" Doch! Den Charakter kann man und muss man beeinflussen und ändern. Der Charakter ist eine soziale Erscheinung, er bildet und entwickelt sich unter dem Einfluss der Familie und der Umgebung, in der man lebt. Vollkommen recht hat in diesem Sinne der Volksmund: „ Sage mir, mit wem du umgehst, und ich sage dir, wer du bist." Viele Seiten des Lebens, viele Umstände wirken auf einen Menschen. So wie er selbst beeinflusst wird, wirkt er auch auf die anderen. Und nicht nur das. Jeder übt auch einen Einfluss auf sich selbst aus. Deshalb hängt es häufig von uns ab, welche Seiten und Eigenschaften unseres Charakters wir entwickeln und welche wir mit der Zeit verlieren. Wir werden das, was wir aus uns selber machen. Oder stimmt das etwa nicht?

	✓								
		✓							
			✓						
				✓					
					✓				
						✓			
							✓		
								✓	
									✓

*Übung 3. Lest den Text und antwortet die Fragen.*

1. Mit wem würdest du dich befreunden?
2. Wem würdest du gerne helfen?
3. Um wen würdest du dich kümmern?
4. Mit wem würdest du gerne deine Freizeit verbringen?
5. Was würdest du gerne in deiner Freizeit machen?
6. Wohin würdest gerne reisen?

Ich heiße Jakob. Ich bin ganz freundlich und ich habe viele Freunde. Ich möchte mit meiner Mitschülerin Lisa befreunden, weil sie sehr klug und lustig ist. Ich bin ganz sicher, dass sie auch einen Hund hat. Wir können zusammen mit unseren Tieren spazieren gehen und auf sie kümmern. Wenn wir Freunde wären, würden wir unsere Freizeit gern verbringen und reisen.

*Übung 4. Ergänzt die Sätze.*

1. Ich wünschte, ich ... Urlaub.
2. Ich wünschte, er ... hier.
3. ... du doch gesagt, dass du Hilfe brauchst! Ich hatte am Wochenende Zeit.
4. ... Sie bitte so freundlich, die Tür zu schließen?
5. Ach, ... ihr doch etwas länger geblieben!

*Übung 5. Macht einen Dialog.*

**Anfang:**

- *Wohin würdest du fliegen?* (Куда бы Вы полетели?)  
- *Was würdest du denn vorschlagen?* (А что бы Вы предложили?!)

## Приложение Е

### *Unterrichtsentwurf von Fedorowa Aleksandra Viktorovna.*

**Das Lehrbuch:** „Mosaik, 7 Klasse, die Seiten 38-40“

**Thema:** „Sind Mädchen genauso wie Jungen“

**Datum:** 03.10.2016 **Klasse:** 7

#### **Lehrziele:**

**Die Schüler wissen:** Wörter und Strukturen zum Thema: „*Wenn ich ein Mädchen/ein Junge wäre*“ (wenn ich ... wäre; wenn ich ... hätte; ich habe nichts dagegen; es ist gut, ...; ich freue mich; ich finde es nicht gut).

**Die Schüler können:** die erlernten Wörter in Sprechsituationen aufbauen, die Dialogen inszenieren, über die Wünsche sprechen.

**Die Schüler sollen wissen:** Einige neue Wörter und Redewendungen zum neuen Thema: „*Sind die Mädchen genauso wie Jungen*“ (*Mädchen und Jungen, ihre Charaktereigenschaften und Beziehungen zueinander*)

**Die Schüler sollen können:** ein Assoziogramm machen, den Dialog inszenieren.

#### **УУД:**

- **Личностные** - Учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу; поиск и выделение необходимой информации; умение структурировать знания.
- **Регулятивные** – Умение оценивать правильность выполнения упражнения; умение учитывать, выделенные учителем ориентиры, действия в новом учебном материале в сотрудничестве с учителем.
- **Познавательные** – Построение речевого высказывания в устной форме.
- **Коммуникативные** – Развитие говорения, мышления; умение работать с книгой; логического мышления.

eit	Lernaktivität	/A	Medien	Aktivität des Lehrers
-----	---------------	----	--------	-----------------------

<p><b>min.</b></p>	<p><b><u>Schritt 1:</u></b> Begrüßung der Schüler.</p> <p><b><u>Ziele:</u></b> - Einstieg in die Thematik; - Lockere Atmosphäre schaffen.</p>	<p><b>Lehrervortrag</b></p>	<p><b>D</b> <b>ie</b> <b>T</b> <b>afel.</b></p>	<p><b>Der Lehrer begrüßt die Schüler und motiviert sie zur Stunde.</b></p> <p>- Guten Tag! Steht bitte alle auf! Also, wir beginnen unsere Stunde.</p> <p>Wie geht es dir? Und dir? Wie fühlt ihr euch? (Как вы себя чувствуете?) Jetzt erfahren wir. Auf euren Tischen liegen Smileys mit der Schilderung der Stimmung. (У вас на столах лежат смайлики с изображением разного настроения).</p> <p>Ich fühle mich wohl. Und ihr? Zeigt bitte, wie ihr euch fühlt? Ich hoffe, dass eure Stimmung während der Stunde noch besser wird. Also, sagt, wer ist das? Heute arbeiten wir an dem Thema, „Wenn ich ein Mädchen/ein Junge wäre“ weiter.</p>
<p><b>min.</b></p>	<p><b><u>Schritt 2:</u></b> Mundgymnastik</p> <p><b><u>Ziele:</u></b> - Den Sprechapparat aufwärmen; - Lockere Atmosphäre schaffen.</p>	<p><b>A</b></p>	<p><b>D</b> <b>ie</b> <b>T</b> <b>afel.</b></p>	<p><b>Der Lehrer lässt die Schüler den Reim lesen.</b></p> <p>Jetzt ich möchte mit euch einen Reim wiederholen. Zuerst lese ich und dann sprecht mir nach.</p> <p>Dreißeig Tage hat September, April, Juni und November Februar hat achtundzwanzig Nur im Schaltjahr neunundzwanzig. Alle anderen ohne Frage haben einunddreißig Tage.</p> <p>Super!</p>
<p><b>0min.</b></p>	<p><b><u>Schritt 3:</u></b> Ein Assoziogramm machen</p> <p><b><u>Ziele:</u></b> - Lexische und grammatische Vorentlastung; - Aktives</p>	<p><b>A</b></p>	<p><b>D</b> <b>ie</b> <b>T</b> <b>afel.</b></p>	<p><b>Der Lehrer lässt die Schüler ein Assoziogramm machen.</b></p> <p>Jetzt reden wir die Regel „Konjunktiv 2“.</p>

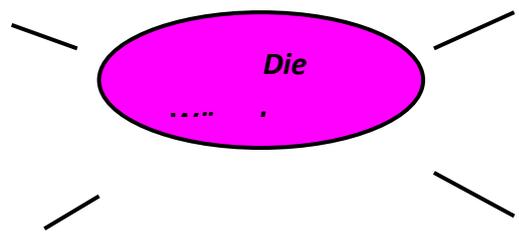
und kreatives Denken entwickeln.

Infinitiv	Präteritum	Konj. II	ich / er / sie / es	du	wir / Sie / w
sein	waren	wären	wäre	wär(e)st	wären
haben	hatten	hätten	hätte	hättest	hätten
werden	würden	würden	würde	würdest	würden
finden	fanden	fänden	fände	fändest	fänden
gehen	gingen	gingen	ginge	gingest	gingen
kommen	kamen	kämen	käme	käme	kämen
lassen	ließen	ließen	ließe	ließe	ließen
schlafen	schliefen	schliefen	schliefe	schliefe	schliefen
wissen	wussten	wüssten	wüsste	wüsste	wüssten

**Modalverben**

Infinitiv	Präteritum	Konj. II	ich / er / sie / es	du	wir / Sie / w
dürfen	durften	dürften	dürfte	dürftest	dürften
können	konnten	könnten	könnte	könntest	könnten
mögen	mochten	möchten	möchte	möchtest	möchten
müssen	mussten	müssten	müsste	müsstest	müssten
sollen	* sollten	* sollten	sollte	solltest	sollten
wollen	* wollten	* wollten	wollte	wolltest	wollten

Also, jetzt machen wir ein Assoziogramm! Ihr müsstet die Redewendungen zu Hause übersezen. Die Kinder, sagt, was würdet ihr machen, wenn ihr Junge/Mädchen wärt?



Toll!

**min.**

**Schritt 4:**  
Wortschatzarbeit  
**Ziele:**  
-  
Logisches Denken entwickeln.

**A**

**D**  
**ie Tafel**  
**D**  
**ie**  
**Kärtchen**

**Der Lehrer lässt die Schüler Äquivalente machen.**

Also, jetzt lesen wir einen Text über unsere Charaktereigenschaften! Aber in diesem Text gibt es unbekanntes Wörter! Ratet bitte ihr! Mit Hilfe Tabellen

	✓								
		✓							
			✓						
				✓					
					✓				



<p><b>min.</b></p>	<p><b><u>Schritt</u></b> <b>11:</b> Interview <b><u>Ziele:</u></b> - Das Sprechen anhand der Strukturen gestalten; - Aktives und kreatives Denken entwickeln.</p>	<p><b>A</b></p>	<p><b>D</b> <b>ie Tafel</b> <b>D</b> <b>ie</b> <b>Kärtche</b> <b>n</b></p>	<p><b>Der Lehrer lässt die Schüler Dialog machen</b> <i>Jetzt machen wir Dialog.</i> <i>Ihr habt die Kärtchen mit den Anfang der Dialoge.</i> <b>Anfang:</b> <i>-Wohin würdestdu fliegen? (Куда бы Выполетели?)</i> <i>- Was würdestdu denn vorschlagen? (А что бы Вы предложили?!)</i></p>
<p><b>min.</b></p>	<p><b><u>Schritt</u></b> <b>12:</b> Ergebnisse besprechen <b><u>Ziele:</u></b> - Bilanz ziehen; - die Motivation der Schüler zur nächsten Stunde aufbauen; - Hausaufgabe erteilen.</p>	<p><b>lenu</b> <b>m</b></p>	<p><b>A</b> <b>rbeitsblä</b> <b>tter mit</b> <b>den</b> <b>Hausauf</b> <b>-</b> <b>g</b> <b>aben</b></p>	<p><b>Der Lehrer bewertet die Schüler, zieht die Bilanz, erklärt die Hausaufgabe.</b> - Heute habt ihr gut gearbeitet! Antwortet bitte, was haben wir heute gemacht? In der nächsten Stunde werden wir über Enttäuschungen sprechen. Schreibt die Hausaufgabe: Jetzt machen wir ein Portfolio. Zählen wir die Punkte der Schüler. «5» = bekommt.... «4»= bekommt.... «3»= bekommt.... Danke für die Arbeit! Sie sind frei.</p>