**Название опыта.**

**Реализация коммуникативного подхода в формировании языковой компетенции обучающихся через создание проблемных ситуаций на уроках английского языка**

**Учитель. Шабанова Светлана Николаевна , ГОУ СПО Муромский педагогический колледж**

**Актуальность опыта**

Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативно-ориентированного подхода было предпринято для интенсивного обмена технической и научной информацией, достижениями в области культуры, идеями, рабочей силой, для повышения мобильности людей. Ключевым принципом этого подхода явилась ориентация на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях. В связи с этим возникла необходимость в отборе и организации учебного языкового и речевого материала; моделировании в учебном процессе ситуаций общения .

Обычно ученики понимают суть коммуникативных заданий и ориентируются в различных ситуациях общения. Но это общение зачастую изобилует грамматическими ошибками. Учащиеся не могут правильно построить вопрос, плохо ориентируются в видовременных формах глагола и т.д. Это производит плохое впечатление на слушающего и затрудняет процесс коммуникации. Во многом это связано с недостаточной разработанностью системы коммуникативно-ориентированных упражнений для изучения грамматики АЯ. Как же организовать процесс обучения грамматике ИЯ так, чтобы придать этому процессу статус акта общения, поставить учащихся в рамки реальных жизненных ситуаций, где необходимо анализировать информацию, делать выводы и принимать правильные коммуникативные решения ?

**Условия возникновения опыта.**

Обучение грамматике с помощью проблемных и проблемно-коммуникативных ситуаций проводится мной в течение четырех лет . Этот метод применяется на отделении ИЯ c 1 по 5 курс в группе студентов, пришедших в колледж после 9 класса, т. е имеющих основное общее образование. Базовые учебники, по которым ведется преподавание,- Практический курс английского языка. Учеб. для пед .вузов по спец. «Иностр. яз.» / Под ред. В.Д. Аракина; Голицынский Ю.Б. Грамматика; J L Soars . New Headway Intermediate и Upper-Intermediate . Данные учебные пособия не позволяют преподавателю в полной мере обеспечить возможность формирования умений использовать в устно-речевом общении основных грамматических явлений; в учебниках содержится недостаточно заданий на применение языковых знаний в новой ситуации, упражнений проблемного, творческого характера, что влечет привлечение и использование дополнительных источников для придания уроку характера речевой направленности и индивидуализации учебного процесса.

**Ведущая педагогическая идея**

Технология проблемного обучения , а именно метод создания проблемных ситуаций на уроках английского языка позволяет наиболее полно реализовать принципы коммуникативно-ориентированного обучения, побуждая учащихся к активной самостоятельной деятельности. В результате этого происходит творческое овладение знаниями, навыками и умениями , а также развитие речевой, языковой и компенсаторной компетенций учащихся.

**Теоретическая база опыта**

Проблемное обучение это не абсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, у Ж.Ж.Руссо. Близко подходил к этой идее К.Д.Ушинский.

История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в зарубежной педагогике были разработаны Джоном Дьюи. Д. Дьюи, основал в 1894 г. в Чикаго школу, в которой учебный план был заменён игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счётом, письмом проводились только в связи с потребностями — инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их развития — физиологического созревания. Для обучения Дьюи выделял четыре важнейших потребности-инстинкта: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребёнку дошкольного возраста предоставлялись в качестве источников познания слово (книги, рассказы), произведения искусства (картинки), технические устройства (игрушки); дети вовлекались в игру. В более старшем возрасте ребенку предлагались загадки, задачи, проблемы для решения, они вовлекались в практическую деятельность — труд.

Впоследствии психолого-педагогические исследования в части творчества, творческого мышления и проблемного обучения позволили разработать общую технологию проблемного обучения. Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С.Л.Рубинштейном, Д.Н.Богоявленским, Н.А.Менчинской, А.М.Матюшкиным, а в применении к школьному обучению такими дидактами, как М.А.Данилов, М.Н.Скаткин. Много этими вопросами занимались Т.В.Кудрявцев, Д.В.Вилькеев, Ю.К.Бабанский, М.И.Махмутов и И.Я.Лернер. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В.Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепленияприобретенных знаний» .

Д.В.Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания.

Сущность проблемного обучения И.Я.Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитатальным целям школы» .

Отличительная черта теории проблемного обучения состоит в ее глубокой психологической обоснованности. Эта теория сознательно ставит своей целью использование собственно психологических закономерностей мышления для управления усвоением знаний.

В чем основное различие между проблемным и традиционным обучением ? Главным отличием двух видов обучения следует считать 1 целеполагание и 2 принцип организации педагогического процесса.

1 Цель сложившегося типа обучения: усвоение результатов научного познания, вооружения учащихся знанием обнов наук, привития им соответствующих знаний и навыков.

Цель проблемного обучения более широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает еще и формирование познавательной деятельности ученика, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков).

2. При объяснительно-иллюстративном обучении учитель сообщает факты, сам анализирует их и, применяя наглядность, объясняет сущность новых понятий, сам формулирует правила, законы и так далее. Учащиеся слушают и воспринимают объяснения учителя и усваивает новое знание путем запоминания, а новые действия – путем подражания действиям учителя. Усвоение закрепляется выполнением многочисленных упражнений, обычно также не требующих творческой деятельности.

При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации , специальными технологическими средствами осуществляет целенаправленную работу по формированию познавательных потребностей учащихся в овладении межкультурной коммуникацией. Знаковое отличие проблемного подхода от традиционного заключается в обучении не отдельным мыслительным операциям в стихийно складывающемся порядке, а в формировании системы умственных действий для решения с помощью иностранного языка учебно-коммуникативных и реальных прагматических задач. Основная цель, которую преподаватель ставит при проблемном подходе, заключается в создании таких условий и обстоятельств для обучаемого, которые вынуждают его самостоятельно получать иноязычную информацию путем анализа, сопоставления, синтеза и обобщения предлагаемого языкового и речевого материала.

Преподаватель при проблемном обучении:

создает коммуникативно-проблемную ситуацию;

формирует набор проблемных заданий;

организует поиск способов их решения;

определяет успешное/неверное решение проблемных задач и разрешение коммуникативно-проблемной ситуации в целом.

Учащийся при проблемном обучении:

осознает сущность поставленной проблемы;

выдвигает догадки, предположения, гипотезы;

обосновывает гипотезы путем подбора иноязычных фактов;

проверяет правильности решения коммуникативно-речевой проблемы в условиях успешного разрешения речевой проблемной ситуации.

Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез, их обоснования.

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения.

А.М.Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как, «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту

неизвестных знаний или способов деятельности». Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащийся не знает способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3 Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Какие дидактические цели преследует создание проблемных ситуаций в учебном процессе? Можно указать на следующие дидактические цели:

1) привлечь внимание ученика к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

2) поставить его перед таким познавательным затруднением, продолжение которого активизировало вы мыслительную деятельность;

3) помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения; побудить ученика к активной поисковой деятельности;

4) помочь ему определить границы актуализируемых ранее усвоенных заданий и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения.

Способы создания проблемных ситуаций.

На основании обобщения передового опыта можно указать несколько основных способов создания проблемных ситуаций.

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома

3. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения

4. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

5. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение.

6. Организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создания проблемной ситуации (при отработке навыков, повторения пройденного т.п.). В этом случае следует использовать факты и данные наук (учебных предметов), имеющих связь с изучаемым материалам.

7. Варьирование задачи, переформулировка вопроса.

Правила создания проблемных ситуаций.

1.Перед учащимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого требует открытия новых знаний и овладения новыми умениями;

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося.

Всегда ли ученик сам выходит из создавшегося познавательного затруднения? Как показывает практика, из проблемной ситуации может быть 4 выхода:

1) Учитель сам ставит и решет проблему;

2) Учитель сам ставит и решет проблему, привлекая учащихся к формулировке проблемы, выдвижению предположений, доказательству гипотезы и проверке решения;

3) Учащиеся самостоятельно ставят и решают проблему, но с участием и (частичной или полной) помощью учителя;

4) Учащиеся самостоятельно ставят проблему и решают ее без помощи учителя (но, как правило, под его руководством).

К выдвигаемой проблеме нужно предъявить несколько требований. Если хоть одно из них не выполнить, проблемная ситуация не будет создана.

1. Проблема должна быть доступной пониманию учащихся. Если до учащихся не дошел смысл задачи, дальнейшая работа над ней бесполезна.

2. Вторым требованием является посильность выдвигаемой проблемы. Если выдвинутую проблему большинство учащихся не сможет решить, придется затратить слишком много времени или решать ее самому учителю; то и другое не даст должного эффекта.

3. Формулировка проблемы должна заинтересовать учащихся. Развлекательность формы нередко способствует успеху решения проблемы. Решение учащимися проблемы, пишет польский дидакт В.Оконь, имеет огромное преимущество перед простым заучиванием готовой информации. Преимущество заключается в том, что при решении проблемы учащийся активно мыслит. А это приводит не только к прочности и глубине знаний, приобретенных самостоятельно, но и к ценнейшему качеству ума – умению ориентироваться в любой ситуации и самостоятельно находить пути решения любой проблемы

Проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы, организации учебно-воспитательного процесса. Но также система обучения не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения.

**Новизна опыта**

Новизна данного опыта заключается в предлагаемой методике работы над грамматическими темами с привлечением проблемных речевых ситуаций . Данный опыт может быть использован при работе по любым УМК, в которых преподаватель ощущает недостаток грамматического материала или его несоответствие коммуникативным задачам обучения.

**Технология опыта**

**Целью** педагогической деятельности по данной проблеме стало

• Обеспечить функциональное использование грамматического материала в проблемной ситуации

• Сформировать навыки грамматически правильного общения на языке

Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи**:

• Создать по каждой грамматической теме блок-модуль, включающий в себя задания проблемного характера

• Разработать и апробировать ряд проблемных заданий в курсе преподавания грамматики английского языка с использованием различных типов содержательных и смысловых опор.

• Создать систему контрольных материалов по сформированности у учащихся навыков грамматически правильного общения.

Для решения практических задач использовались следующие методы

-анализ методической литературы с целью выявления особенностей коммуникативных ситуаций и проблемных ситуаций

-анализ учебной литературы русских и зарубежных авторов на предмет наличия или достаточной разработанности в них упражнений на коммуникативные и проблемные грамматические ситуации.

-разработка и апробация серии упражнений

-анализ результатов

Этап формирования навыка грамматически правильного оформления речевой ситуации - очень важный и сложный и как показывает опыт, необходимо соблюдать стадиальность в процессе становления навыка:

1) восприятие нового грамматического речевого образца;

2) имитация грамматического речевого образца;

3) подстановка каких -либо лексических средств в образец;

4) трансформация грамматического речевого образца;

5) репродукция в новой речевой ситуации.

*Как представляется, грамматические упражнения в используемых УМК решают задачи 2-3 стадий формирования коммуникативно-грамматического навыка. Что же касается 1, 4 и 5 стадий, то здесь необходимым кажется привлечение материалов проблемно-коммуникативного характера из других источников. Поэтому главной своей задачей я вижу разработку и апробацию серии упражнений на коммуникативные и проблемные грамматические ситуации по конкретным грамматическим темам*

Как же реализуются принципы проблемного обучения на разных стадиях выработки грамматически правильной речи? Эти принципы можно начинать реализовывать на самом **первом** этапе- при предъявлении грамматического материала

Способы проблемного предъявления нового грамматического материала

Восприятие модели происходит в процессе презентации, которую можно определить как показ модели в действии, показ её функционирования в речи. Например, презентация темы “The Present Simple Second Conditiona” может выглядеть следующим образом: для предваряющего слушания предлагается текст, который в полной мере отражает функции предъявляемого грамматического явления. Учащиеся также имеют перед собой письменный вариант данного текста.

***Read the text and describe Christmas celebrations in Britain.***

**Christmas**

British people love traditions. Those linked to Christmas are many and varied: greeting cards, decorated trees, carol singing, and Christmas fare are still important elements of the festive season. More significant for children is Santa Claus, or Father Christmas, who, on Christmas Eve, brings presents to fill "stockings" hung at the end of the bed.

Christmas is a time when families gather together and churches hold joyful services to celebrate the day when Jesus was born. In memory of this, as well as of many other tradi­tions, we give each other presents. It is traditional to decorate the houses at Christmas with ever­greens: holly, ivy and mistletoe. There is a saying that if the holly has lots of berries it will be a cold, hard winter.

Most families decorate their houses with brightly-colored paper and they usually have a Christmas tree in the corner of the front room, glittering with coloured lights and decorations. Family members wrap up their gifts and leave them at the bot­tom of the Christmas tree to be found on Christmas morning.

Later in the afternoon they may watch the Queen on televi­sion as she delivers her traditional Christmas message to the United Kingdom and the Commonwealth.

Every year Norway sends Britain a huge Christmas tree, as thanks for wartime help. It stands in Trafalgar Square from mid-December, when the Ambassador of Norway switches on the lights. Carols are sung around it every evening until Christmas. On New Year's Eve people go to Trafalgar Square to hear the midnight chimes of Big Ben.

Таким образом , процесс слушания протекает одновременно с проговариванием и прочтением материала. После этого текст анализируется с точки зрения содержания- какое действие рассматривается в тексте , посвященном традициям и обычаям?- Подведя учащихся к выводу, что основная функция Present Simple-это выражение обычного, повторяющегося действия, учитель концентрирует их внимание на особенностях употребления глагола в этом времени. В результате учащиеся сами формулируют правило образования и употребления данной грамматической формы.

Для предъявления грамматической структуры the Present Continuous может быть предложен следующий текст:

Даётся установка на урок : «We already know what Englishmen say, when they want to express a usual action . Today we’ll learn to express another type of action in a way Englishmen do.»

И далее : «Chrissy usually goes to school on Tuesday but today is different She's staying home because she has chicken pox. She usually has breakfast at 7.00 and she walks to school with Timmy, but today she's sleeping late and she doesn't want breakfast. At 10.00 she is usually in school, but today she's watching television. She's going to the doctor at 11.00. At noontime she usually has lunch, but today she isn't hungry and doesn't want lunch. On a normal day she finishes school at 2.00 and she and Betty walk home together. Today at 2.00 she's drinking orange juice and watching TV. She almost always has her dinner at five, but today she's eating dinner at 4.00 because she's hungry. After she watches her favourite TV programme at 6.00, she sometimes does homework and then she goes to bed at 8.00. Today she's going to bed early because she's tired.

Далее текст анализируется так, как описано выше и учащиеся также формулируют правило образования и употребления данной грамматической формы

Таким образом, презентация нового грамматического материала начинается с предваряющего слушания. Если предваряющее слушание организовано правильно и учащийся воспринимает однотипные фразы, понимая какую функцию эти фразы реализуют, то это способствует зарождению речевого стереотипа как основы грамматического навыка.

Слушание, к тому же, сопровождается внутренним проговариванием, что играет решающую роль в укреплении стереотипа.

Таким образом, можно сказать, что процесс предъявления грамматического материала осуществляется практическим путём и опирается на

a) Проблемный характер овладения грамматической стороной и коммуникативная направленность обучения ей.

b) Стимулирование речевой активности и самостоятельности учащихся в поиске и выделении существенных признаков единиц грамматического материала и действий с ними.

Выполняя эти действия, учащиеся решают для себя проблему отличия данных времен по форме и по сути, формулируют правило образования и употребления нового для них времени. Таким образом, на основе предъявленного на слух грамматического явления и закрепления его зрительного образа в речевом образце происходит дальнейшее укрепление осознания функции грамматического явления.

Затем наступает **второй** этап отработки грамматической структуры в речи. На этом этапе упражнения построены таким образом, чтобы неизбежно вызвать употребление этой структуры. Наиболее полезны здесь респонсивные упражнения. Так как имитация закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. Кроме того, на основе подстановочных упражнений формируется операция оформления и способность к репродукции При этом на мой взгляд, наиболее целесообразно начинать с репликовых упражнений, направленных на отработку сначала утвердительной, потом отрицательной, потом вопросительной форм.При этом установка дается не на употребление конкретного времени, а на суть осуществляемого акта коммуникации Согласитесь….. Возразите…….. Опровергните утверждение….. Поинтересуйтесь…. и т.д.

**/. *Respond to the following utterances***

**e.g. — I read "The Times". And Tom? ("The Express") — Tom reads "The Express".**

1I study English. And Mary? (German) 2. I spend very little And Jack? (much) 3. Mary teaches French. And her sister? (English) 4. We live on the top floor. And Peter? (on the ground floor) 5. I visit my parents every year. And Mike? (every month)

***II. Express your agreement or disagreement with the following. Give additional information using the prompt words:***

**e.g. — You get up early, don't you? (at 7 a.m.) — Yes, I do. 1 get up at 7 a.m.**

1. Harry finishes work late, doesn't he? (at 9 p.m.) 2. Mr. Ro­binson lives in London, doesn't he? (in King Street) 3. Your brother teaches German, doesn't he? (at the University) 4. You go to work by bus, don't you? (by the 8 o'clock bus)

**e.g. Tom is a good tennis player.-Yes, Tom plays tennis very well.**

1. Mrs Green is a very good typist. 2. My wife is a good cook. 3. Jack is a hard worker. 4. Helen is a slow reader. 5. The girls are good singers

Далее можно переходить к вопросно-ответным упражнениям, не забывая при этом подчеркнуть, что мы сейчас ведем речь об обычном, характерном действии и используем для этого the Present Simple tense.

***Answer the questions about your working day***

What do you do? Where do you work? How many days a week do you work? What time do you usually get up? Do you eat a big breakfast? Which do you prefer for breakfast: tea or coffee? What time do you leave home for work? How do you get to work?...........

Завершает респонсивные упражнения условная беседа Это учебный аналог типичного вида реального устноязычного общения — свободной беседы .Под *условной беседой* понимается упражнение, сти­мулирующее условно-коммуникативную, неподготовленную и частично инициативную речь учащихся. Экспозиция, или начальное высказывание, вызывает «цепь» реакций .Речевая реакция учащихся принимает форму реплик. Реплики в беседе могут иметь следующее содержание: запрос дополнительной информации, уточнение, выражение своего отношения .

Ex : I see a very interesting serial every day .

1-й ученик: What is its title ?

2-й ученик Where is it on?

3-й ученик: What is it about?

4-й ученик: Who stars in it?

5-й ученик: Is it of Russian or foreign production?

Эти упражнения являются как бы мостиком между формированием формальной и функциональной стороной грамматического навыка. А дальнейшие стадии формирования грамматического навыка (стадия трансформации, употребления , переключения ( Пассов) основываются на использовании ситуативных упражнений. Данный вид упражнений готовит учащихся к более сложному типу речевых заданий- **проблемно-ситуативным упражнениям**, где им самим придется, решая поставленную задачу, выбирать лексические и грамматические средства ее решения . Ситуации должны быть составленных таким образом, чтобы обучаемый сознательно выбирал грамматическое средство в зависимости от коммуникативной проблемы.

*I* ***Give your opinion about what good persons usually do or don’t do. Write a list and compare your opinion with your partners’***   **A good student** ... ... always comes to class. ... pays attention. ... does homework every day. ... never interrupts the teacher. ... asks intelligent questions. ... doesn't forget things \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**a good mother ; a good father; a good wife ; a good husband ; a good friend; a good son or daughter ; a good boss ; a good employee**

Основу проблемно-ситуативного упражнения составляет микротекст ( 2-7 предложений) , сжато описывающий модель естественной коммуникации Проблемно-ситуативное упражнение состоит из трёх основных компонентов: задание, описание ситуации и речевая реакция.

I *a)* Задание. В зависимости от конкретной цели и вида ситуативного упражнения задание к нему может иметь самую разнообразную направленность, общий смысл которой в том, чтобы ученики отреагировали на ситуацию : *Discuss the following situation in pairs* b)Описание ситуации: Оно включает информацию о деталях обстановки, собеседниках, а также содержит речевой стимул, выраженный словесно или вытекающий из смысла ситуации Например*. It's Bill's birthday next week, but he's hard to please.*  c)Речевая реакция: Это тот речевой продукт, который, согласно ожиданиям учителя, должны выдать учащиеся , реагируя на описание и следуя заданию.

*A-* Let’s get him a novel.

В- No - he doesn't read novels.

*A-* What about abottle of wine?

*В -*No - Не doesn't drink wine.

*Now you carry on. Start with these ideas*: *a)* some cigars *b)* a hat *с)* a swimsuit *d)* а box of chocolates *e)* some theatre tickets *с)*  some writing paper

b) It's Bill and Annie's wedding anniversary next month. Talk about them in the same way.

Таким образом, основную часть упражнений при функциональном подходе составляют так называемые проблемно-ситуативные упражнения. Конечно в процессе формирования грамматического навыка нельзя отказываться от использования других видов упражнений , в частности репродуктивных упражнений Но именно ситуативные упражнения позволяют учащимся свободно включать грамматическое явление в новую ситуацию, перенося грамматическое явление из одной ситуации в другую.

Организация отобранного материала

Для проведения опытного обучения было составлено два комплекса упражнений для учащихся по темам “ Present Simple ” и “ Present Continuous”, наиболее полно реализующих принципиальные положения проблемно-функционального подхода к обучению грамматической стороне речи. Речевой материал составляли, в основном, речевые образцы и тексты, которые подбирались из различного рода пособий.

Конечная цель заключалась в формировании коммуникативной компетенции и, в частности, важнейшего её компонента - языковой компетенции, достаточной для совершения акта коммуникации на иностранном языке. В связи с этим каждое пособие включало в себя упражнения, имитирующие естественный процесс коммуникации .

**Результативность**

Для определения степени сформированности навыков, а также эффективности применяемого подхода и разработанной системы упражнений, в ходе обучения был проведён ряд срезов, как устных, так и письменных. Уровень сформированности коммуникативной компетенции, и грамматических навыков проверялся с помощью письменных (тесты, сочинения) и устных (диалогические и монологические высказывания, ролевая игра) заданий. Объектами контроля являлись: степень сформированности грамматического навыка и его функционирование в различных видах речевой деятельности.

*Письменные срезы*.

Для проверки сформированности навыка на начальном и конечном этапах работы над грамматическим явлением так и на этапе отсроченного контроля были избраны такие формы проверки как сочинение и письмо. Такие виды работ как сочинение и письмо требуют от учащихся творческого подхода к выполнению задания и представляют собой некую проблемно -коммуникативную задачу, которую учащийся должен решить. Если учащиеся правильно употребляют грамматического явления, то это говорит о достаточной степени сформированности грамматического навыка для решения коммуникативных задач на иностранном языке, Что касается письменных тестов, то они включали в себя различные виды заданий, которые дали возможность проанализировать степень сформированности грамматического навыка с его формальной и функциональной стороны, Образцы заданий прилагаются.

На основе результатов всех письменных срезов было подсчитано общее количество ошибок, допущенных учащимися, и количество функциональных ошибок разных видов. На основе этих данных было определено качество обучения и коэффициент усвоения учебного материала.

Качество обучения определялось по количеству положительных оценок, полученных учащимися.Например, за такой вид работы как essay на начальном этапе были получены три положительные оценки из 9 . На конечном этапе изучения темы- 9 положительных оценок из 9 . Таким образом, качество обучения, рассчитанное как (3:9)·100% на начальном этапе равно 33 % , на конечном этапе-100%

Коэффициент усвоения учебного материала определялся по формуле:

Сумма верных ответов

К= число ответов

На начальном этапе для анализа были представлены 15 работ. Каждая работа предполагала наличие 25 верных ответов. Всего-375 ответов. Общее количество грамматических ошибок составило-176 Таким образом, коэффициент усвоения учебного материала составил:

( 375-176)

К= 375 = 0, 370· 100%= 37 %

По результатам итогового среза по теме рассчитанный по той же формуле коэффициент составил 91% На основе этих данных, можно сделать следующие выводы:

-количество ошибок, и, соответственно, качество обучения и коэффициент усвоения материала, со временем изменяется в лучшую сторону. Это связано с применением комплекса коммуникативных упражнений, с помощью которых функции ( значения) изучаемых грамматических явлений маркируются и таким образом закрепляются в сознании учащихся.

-количество функциональных ошибок по отношению к остальным видам ошибок ничтожно мало. Это говорит о том, что функциональная сторона явления усваивается учащимися на основе разработанного комплекса упражнений легко и остаётся в памяти надолго.

Таким образом, результаты письменных срезов подтверждают эффективность применяемого подхода и разработанного комплекса упражнений для обучения грамматической стороне речи.

*Устные срезы*

Устные срезы, представляли собой монологические и диалогические высказывания. Для проведения итоговых устных срезов был избран такой вид работ как ролевая игра , которая выполнялась в парах либо в группах. При выполнении таких типов заданий представляется возможность оценить сформированность грамматического навыка во всех видах речевой деятельности ( говорение, аудирование, чтение). Кроме того такой вид работы как ролевая игра имитирует ситуацию реальной коммуникации, что стимулирует развитие навыков и умений самостоятельного решения коммуникативных задач на ИЯ. Ситуации составлены таким образом, чтобы спровоцировать учащихся к употреблению конкретного грамматического явления чтобы сымитировать условия реального общения.

Качество обучения оценивалось по таким параметрам как скорость речи, наличие ненормативных пауз напряжённость ,устойчивость навыка.

Итоговый этап контроля показал , что скорость речи нормальная. Наличие ненормативных пауз не нарушает целостности и плавности высказывания. Напряжённость при оформлении грамматического явления заметно снизилась . Учащиеся свободно включают в свою речь изучаемое грамматическое явление. Что же касается устойчивости навыка, то многократное употребление грамматического явления в речи в сочетании с любыми другими подтверждает сформированность данного качества грамматического навыка.

**Выводы.**

По результатам наблюдений можно сделать следующий вывод: как в неподготовленной речи, так и в подготовленной учащиеся свободно включают грамматическое явление в новую ситуацию, переносят грамматическое явление из одной ситуации в другую. Такой процесс происходит подсознательно, на основе выработанных автоматизмов и маркированности явления в сознании учащихся, благодаря применению функционального подхода. Из этого следует,что:

1. Организация обучения грамматике с помощью проблемно-речевых ситуаций способствует более быстрому и прочному усвоению материала и развивает креативные способности учащихся

2. Создание речевых проблемных ситуаций должно проводиться с учетом интересов учащихся, чтобы обеспечить их эмоциональное проживание и создать условия для проявления самостоятельности, инициативы, творчества.

**Адресная направленность**

Практическая значимость данного опыта связана с возможностью использования его результатов в моделировании учебно-познавательного процесса и организации познавательной деятельности учащихся посредством использования проблемных речевых ситуаций, которые обеспечивают развитие креативного потенциала и создают соответствующую ситуацию для активизации внутренних потенций развития личности. Данный опыт может быть полезен учителям школ , работающих на средней и старшей ступенях обучения, преподавателям колледжей. Она может служить дополнением к любому УМК, т .к. и ситуации, и их лексическое оформление относятся к социально-бытовой сфере и понятны и близки всем учащимся независимо от типа учебного заведения.