

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

А. В. ПРАДУН

**ОБУЧЕНИЕ
СТОРОНАМ ИНОЯЗЫЧНОЙ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Практическое пособие
для студентов педагогических специальностей
учреждений высшего образования**

2-е издание, с изменениями

**Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом университета**

**Барановичи
РИО БарГУ
2015**

УДК 811.111
ББК 81.2Англ-9
П68

А в т о р

А. В. Прадун

Р е ц е н з е н т ы:

- З. И. Корзун*, старший преподаватель кафедры теории и практики немецкого языка учреждения образования «Барановичский государственный университет»;
- И. В. Пинюта*, старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Прадун, А. В.
П68 **Обучение сторонам иноязычной речевой деятельности [Текст] :**
практ. пособие для студентов пед. специальностей учреждений
высш. образования / А. В. Прадун. — 2-е изд., с изм. —
Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 54, [6] с. — 64 экз. —
ISBN 978-985-498-663-0.

Представлены практические и тестовые задания по методике обучения произносительной, лексической и грамматической сторонам иноязычной речевой деятельности.

Предназначено для организации и проведения семинарских и практических занятий по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков».

Адресуется студентам, учителям и преподавателям иностранного языка.

УДК 811.111
ББК 81.2Англ-9

© Прадун А. В., 2013
© БарГУ, 2015

ISBN 978-985-498-663-0

ОТ АВТОРА

Подготовка второго издания настоящего пособия вызвана необходимостью учебно-методического обеспечения дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» в соответствии с требованиями образовательных стандартов ОСВО 1-02 03 06-2013 «Иностранные языки (с указанием языков)» и ОСВО 1-02 03 08-2013 «Иностранный язык (с указанием языка)», а также целесообразностью внесения изменений технического и содержательного характера.

Изучение дисциплины обосновывается её включением в государственный компонент цикла специальных дисциплин учебного плана по соответствующим специальностям.


Цель практического пособия — формирование методической компетенции преподавателя иностранного языка в области обучения произносительной, лексической и грамматической сторонам иноязычной речевой деятельности.

Издание включает два раздела: «От теории к практике» и «Проверьте свои методические знания».

В первом представлены практические задания, сгруппированные в соответствии с темами лекционных, семинарских и практических занятий, содержащимися в учебных программах по вышеуказанным дисциплинам. Данные задания нацелены, прежде всего, на формирование системы методических навыков осуществления обучающих действий, а также системы методических умений, позволяющих будущим преподавателям эффективно осуществлять обучение учащихся иноязычному произношению, лексике и грамматике. В то же время наличие заданий по теоретическому материалу способствует усвоению и актуализации соответствующих методических знаний.

Второй раздел содержит разноуровневые тестовые задания, предназначенные для контроля или самоконтроля уровня овладения методическими знаниями.

В книге автором были использованы следующие условные обозначения и сокращения:

 — в учебно-методическом кабинете факультета славянских и германских языков БарГУ по определённому вопросу имеется информация в электронном виде, размещённая в одноименной папке;

* — задания обязательны для выполнения и соответствуют базовому уровню усвоения темы;

** — тема предназначена для изучения в рамках управляемой самостоятельной работы студентов;

ЛЕ — лексическая единица;

ИЯ — иностранный язык;

см. — смотрите.

РАЗДЕЛ I

ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

ТЕМА 1.1

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Вопросы и задания

1. Озаглавьте вопросы, рассмотренные в представленном ниже кратком конспекте лекции по теме, выбрав названия из предложенного перечня (один пункт является лишним):

Этапы и стадии формирования произносительных навыков. Задачи в области формирования произносительных навыков и требования к произношению учащихся. Классификация упражнений в обучении фонетике. Контроль слухо-произносительных навыков. Сравнительная характеристика звуковых систем иностранного и родного языков. Основные понятия. Подходы к обучению фонетике и принципы обучения иноязычному произношению. Тестирование слухо-произносительных навыков.

КРАТКИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИИ

1. ...

1.1. **Фонетика** как аспект обучения — звуковой строй языка — совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, паузы и др.).

1.2. **Фонематический слух** — «способность человеческого уха к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем данного языка» (Педагогическая энциклопедия, Р. К. Миньяр-Белоручев) [10, с. 29]. Следовательно, **интонационный слух** — способность человеческого уха к анализу и синтезу интонационных моделей на основе различения интоном данного языка. Фонематический + интонационный = *речевой* слух.

1.3. «Произносительные навыки весьма специфичны по своей природе. По принадлежности к виду деятельности их следует отнести к *двигательно-речевым*. Ни чисто двигательными, как это иногда имеет место, ни чисто речевыми их считать нельзя, ибо

лежащее в их основе действие (это вполне очевидно) двойственно. Поскольку речевые единицы при говорении существуют только в звуковых образах, произносительный навык как бы слит одной своей стороной с навыком лексическим (грамматическим), где он по характеру — речевой; с другой стороны, своим функционированием он обязан движениям органов речи, поэтому этот навык — двигательный.

По *физиологическим механизмам*, лежащим в основе произносительных навыков, их нельзя назвать ни чисто первосигнальными, ни чисто второсигнальными, что подтверждает их двойственную природу.

По *составу* произносительные навыки могут быть и *простыми (элементарными)*, и *сложными (интегрированными)*. Вероятно, элементарным следует считать, например, навык произнесения одного звука. Тогда интегрированными можно назвать навыки произнесения слов, синтагм» [18, с. 29].

«К произносительным навыкам относят ещё и навыки интонирования. Нам кажется, что правильнее рассматривать интонирование как компонент произносительного навыка, как входящую в него операцию... Правомерность подобного членения и вместе с тем объединения подтверждается двусторонностью произносительного навыка. В самом деле, просто произнесения в речевой деятельности не бывает: поскольку каждая речевая единица несёт определённую коммуникативную нагрузку, она обязательно соответственно интонируется.

Сказанное позволяет утверждать, что операция интонирования (но не произнесения) обладает качеством ситуативности, маркирована речевой задачей. В методическом плане это означает, что в отличие от формирования навыков лексических и грамматических в процессе формирования произносительных навыков будет оправдана подготовительная неситуативная стадия, где бы формировалась операция произнесения, и речевая, где формируется операция интонирования, т. е. стадия, где операция произнесения маркируется речевой задачей» [11, с. 12].

«Думается, что всё сказанное выше однозначно убеждает в том, что интонирование нельзя оторвать от артикуляции. Сравним, например, простую демонстрацию артикуляции звука [а] с использованием его в речевых ситуациях.

1. — Да нет, он не гримасничает, у него нервный тик.
— А... (В смысле: «Понятно».)
2. — Видимо, он не придёт.
— А? (В смысле: «Что ты сказал?»)
3. — Ты знаешь, Сергей ушёл от Маши.
— А! (В смысле: «Что ты говоришь?!») и т. п.

Подобное наблюдается и при использовании слова, словосочетания, фразы. Поэтому правильнее считать, что произносительный навык состоит из двух операций: *операции артикулирования* и *операции интонирования* (рис. 1.1, по С. А. Бобыр [6, с. 164]). Рассматривая коммуникативную стратегию обучения произносительной стороне говорения, мы убедились, что артикуляцией следует овладеть только на основе прагматических характеристик речи, на основе речевых задач, что немислимо без всех операций интонирования» [18, с. 29—30].

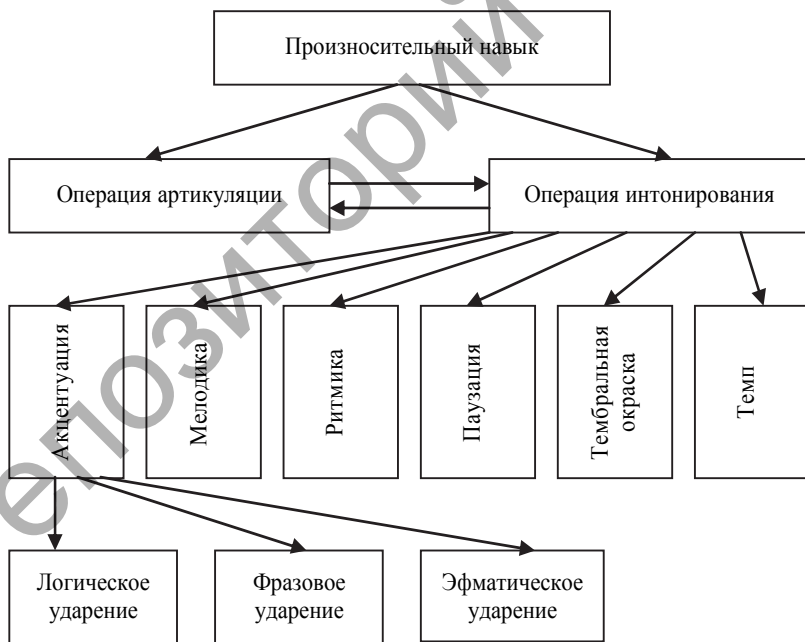


Рисунок 1.1

Таким образом, **произносительный навык** есть способность производить/осуществлять синтезированное действие, совершающееся в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы [11, с. 12; 18, с. 30].

1.4. Произносительные навыки принято подразделять на слухо-произносительные и ритмико-интонационные.

Слухо-произносительные навыки — навыки правильного произнесения и понимания звуков в устной речи.

Ритмико-интонационные навыки — навыки интонационно и ритмически правильного оформления иноязычной речи (ударение, ритм, мелодика, распределение пауз и т. д.) [10, с. 29].

Аппроксимированное произношение — приближенное к правильному артикулирование отдельных звуков, которое существенно не влияет на процесс понимания. Аппроксимация проявляется также в ограничении количества иноязычных фонем и интонационных моделей, подлежащих усвоению [10, с. 29].

Сравните: При произнесении звука [d] следует...

2. ...

2.1. К основным задачам в области формирования произносительных навыков можно отнести формирование: навыка ритмического оформления фразы; навыка смысловой паузации (синтагматичность речи); навыка постановки фразового/логического/эмфатического ударения, ударения в словах; навыка произнесения звука [...]; навыка произнесения звуков в звукосочетании, слове; навыка слитного произнесения слов в предложении; навыка интонирования общих/специальных/разделительных/альтернативных вопросов, утвердительных, вопросительных предложений, предложений с перечислениями и т. д. (см. также [9, с. 132]).

2.2. С. К. Фоломкина: «Основными требованиями к произношению учащихся являются его *фонематичность* и *беглость*. *Первое* предполагает степень правильности фонетического оформления речи, достаточную для незатруднённого понимания её собеседником; *второе* — степень автоматизированности произносительных навыков, позволяющую учащемуся говорить в нормальном (средненормальном) темпе речи — для английского и французского языков 130—150 слов в минуту, для немецкого — 110—130.

Для того чтобы речь учащегося была понятна, он должен владеть не только всеми смыслоразличительными звуками (фонемами), но

и основными интонационными структурами наиболее распространённых типов простых и сложных предложений, т. е. правильно оформлять их с точки зрения ударения, ритма, мелодики и распределения пауз.

Материал для обучения произношению *отбирается* в соответствии с двумя принципами.

Первым из них является *принцип соответствия потребностям общения*. Согласно этому принципу в минимум включаются звуки и интонаемы, имеющие смысловозначительную функцию. Соответственно, в минимум входят практически все фонемы, но исключены их варианты, позиционные и комбинаторные (например, английское светлое и тёмное [ɪ], варианты фонемы [i:], как они представлены в словах *seed* и *seat*, и т. д.). Другими словами, при отборе учитываются только фонологически существенные признаки звуков. Количество интоном, в соответствии с этим принципом, ограничивается, с одной стороны, структурными типами предложений, которыми должен овладеть учащийся, а с другой, отбираются только те из них, в которых заложено синтаксическое (логическое) значение¹, интонаемы же, имеющие эмоциональное экспрессивное значение, в минимум не включаются.

Применение второго — *стилистического* — принципа проявляется в том, что объектом обучения является полный стиль образцового литературного (нормативного) произношения. Различного рода диалектальные отклонения, а также неполный (разговорный) стиль произношения в школе не изучаются» [4, с. 157—158].

2.3. Основные требования в области овладения учащимися иноязычным произношением на всех ступенях общего среднего образования (3—11-й классы) содержатся в учебной программе по ИЯ [15].

3. ...

3.1. «Ученик, приступающий к изучению ИЯ, обладает уже твёрдо установившимися слухо-произносительными навыками на родном языке. Эти навыки относятся к числу наиболее автоматизированных, т. е. не контролируемых сознанием; более того, без специального обучения они не поддаются управлению со стороны говорящего. Эта их

¹ К основным синтаксическим значениям интонации относятся следующие: 1) целостность высказывания (завершённость и незавершённость); 2) коммуникативная установка (сообщение, вопрос, побуждение); 3) коммуникативное задание (данное/новое; тема/рема).

особенность приводит к тому, что начинающий при восприятии и произнесении звуков ИЯ автоматически использует уже сложившуюся у него акустико-артикуляторную базу, что влечёт за собой их искажение. Другими словами, возникает интерференция, которая проявляется в том, что слышимые и произносимые звуки и интонаемы ИЯ учащийся уподобляет имеющимся в родном. Высокая степень автоматизации слухо-произносительных навыков объясняет особую устойчивость интерференции родного языка при формировании соответствующих навыков на иностранном, что является причиной многих ошибок.

Для нейтрализации отрицательного действия родного языка обучение слухо-произносительным навыкам строится на данных *сопоставительного анализа фонологических систем двух* (родного и английского, родного и немецкого и т. д.) *языков*, которые позволяют предвидеть возможные трудности учащихся и тем самым наметить пути их преодоления и которые определяют характер и объяснения учителя, и используемых упражнений» [4, с. 159—160].

3.2. Краткая сравнительная характеристика звуковых систем английского и русского языков приведена в статье Ж. Б. Верениновой [1] (см. также [2, с. 268—273]).

3.3. Согласно теории И. А. Грузинской и К. М. Колосова, выделяются три основные *типологические группы фонем*: а) совпадающие в обоих языках (звуки, идентичные звукам родного языка); б) частично совпадающие (звуки, схожие со звуками родного языка, но имеющие значительные особенности); в) несовпадающие (абсолютно новые звуки). Наиболее трудными для усвоения следует признать последние две группы, причём частично совпадающие фонемы будут представлять самую большую сложность [13, с. 71].

4. ...

4.1. На основе анализа научно-методической литературы Е. Н. Солововой выделены три подхода к обучению фонетике: артикуляторный, акустический, дифференцированный.

4.2. Основные положения **артикуляторного подхода**, разработанного советскими учёными-лингвистами И. А. Грузинской и К. М. Колосовым: 1) начинать обучение ИЯ следует с постановки звуков, а для этого необходим вводный фонетический курс; 2) каждый звук должен быть тщательно отработан в отдельности; 3) для

обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произнесении каждого звука; 4) формирование произносительных и слуховых навыков идёт раздельно (см. подробнее [13, с. 70—73]).

4.3. **Акустический подход** стал основой разработки многих методов, в том числе и популярных *интенсивных* методик. В данном случае упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и её имитацию. Усвоение звуков идёт не изолированно, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение, или имитация. Чистоте фонетического навыка в данном случае не придаётся большого значения (см. подробнее [13, с. 73]).

4.4. **Дифференцированный подход** построен на грамотном сочетании обоих рассмотренных выше подходов и сегодня получил широкое применение в различных учебных заведениях. Он предполагает использование различных анализаторов для формирования всех сторон фонетического навыка. Здесь, как и в акустическом подходе, большое внимание уделяется аудированию, но не только аутентичной речи, но и специально адаптированной, дидактической речи учителя и дикторов, фонозаписей. Не исключается и возможность объяснения способов артикуляции звуков, однако в отличие от артикуляторного подхода это необязательно происходит с помощью специальных терминов. Предпочтение в данном случае отдаётся более доступным и понятным объяснениям. В данном подходе предлагается использовать не только акустические, но и графические образы. Формированию графемно-фонемных соответствий в рамках этого подхода уделяется большое внимание так же, как и использованию транскрипции (см. подробнее [13, с. 74]).

4.5. Синонимичным термину «дифференцированный подход» в методической литературе является термин «аналитико-имитативный подход». **Аналитико-имитативный подход к обучению произношению** — подход, представляющий собой сочетание описания артикуляции с имитацией в процессе овладения новым звуком (фонемой) или интонационной моделью (интономой).

«При постановке произношения <...> рекомендуется <...> аналитико-имитативный путь, представляющий собой сочетание различных способов создания новых звуковых образов: и описание артикуляции (полное или частичное), и имитация, и управление

уподоблением звуков ИЯ звукам родного (указывается позиционный или комбинаторный вариант фонемы родного языка, максимально приближающийся к изучаемой фонеме ИЯ). Использование того или иного способа определяется конкретными характеристиками изучаемого звука. Аналогично, при работе над ритмико-интонационными навыками используются как описания, так и имитация» [4, с. 161].

Г. В. Рогова: «В обучении произношению оправдал себя аналитико-имитативный подход, при котором звуки, подлежащие специальной отработке, вычлняются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила; это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом, имитируются. Артикуляционные правила носят аппроксимированный (приближенный к правильному) характер. Это фактически правила-инструкции, которые подсказывают учащимся, какие органы речи (губы, язык) принимают участие в произнесении звука. Например, чтобы произнести английский звук [w], нужно губы округлить и несколько выдвинуть вперед, произнося русское “у” <...> Иногда правило-инструкция содержит указание, от какого подобного русского звука следует отталкиваться, чуть корректируя его. Например, при произнесении английского [r] можно отталкиваться от русского “ж”.

<...> Устное опережение отодвинуло использование транскрипции при знакомстве с языковой материей на период, когда учащиеся приступают к чтению. При изучении английского языка учащиеся должны постепенно, но полностью освоить этот способ фиксации звука, так как в противном случае они не смогут из словарей получать представление о звучании слов. В немецком, французском и испанском языках вводятся лишь отдельные знаки.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно перемежаться с демонстрацией эталонов, которые учащиеся слышат от учителя или в фонозаписи, чтобы создавать условия, при которых учащиеся как бы “купаются” в звуках в тот момент, когда им объясняют их артикуляцию. Затем следует интенсивная тренировка учащихся в произношении, которая опять-таки происходит на основе эталонов» [12, с. 68].

4.6. К основным принципам обучения иноязычному произношению необходимо отнести следующие: 1) принцип коммуникативной направленности; 2) принцип ситуативно-тематической

обусловленности фонетического материала; 3) принцип сочетания сознательности с интуицией; 4) принцип наглядности (слуховой и зрительной) в предъявлении фонетического явления; 5) принцип активности учащихся; 6) принцип индивидуального подхода в условиях коллективного обучения; 7) принцип использования речевого способа исправления произносительных ошибок.

5. ...

5.1. С. К. Фоломкина: 1) упражнения в слушании; 2) упражнения в воспроизведении [4, с. 168—171].

5.2. Г. В. Рогова: 1) активное слушание образца; 2) осознанная имитация [12, с. 68—71].

5.3. Е. А. Маслыко: 1) упражнения на артикуляторную гимнастику; 2) упражнения на развитие речевого (фонематического и интонационного) слуха; 3) упражнения на формирование произносительных навыков [5, с. 7—12].

5.4. Е. И. Пассов: 1) дифференцировочные, имитативные/имитационные и репродуктивные (языковые или условно-речевые) упражнения; 2) специальные и неспециальные упражнения [18, с. 23—24].

6. ...

6.1. Г. В. Рогова выделяет начальный, средний и старший этапы становления произносительных навыков. Основным содержанием работы над произношением на начальном этапе является: ознакомление со звуками, тренировка учащихся в их произнесении для формирования навыка, применение приобретённых навыков в устной речи и при громком чтении (преобладают специальные упражнения). Главной задачей среднего и старшего этапов выступает сохранение и совершенствование произносительных навыков путём проведения фонетической зарядки, отработки фонетической стороны нового лексико-грамматического материала, чтения вслух (преобладают неспециальные упражнения, возможность выполнения специальных — не исключается) (см. подробнее [12, с. 68—74]).

6.2. По мнению Е. И. Пассова, процесс формирования произносительного навыка проходит несколько стадий [9, с. 63; 11, с. 25; 18, с. 30]:

1. **Восприятие-ознакомление.** На данной стадии — две задачи: 1) ознакомиться с прагматическим аспектом¹ произносительного явления, 2) создать правильный звуковой (слуховой) образ, без которого невозможно ни дальнейшее овладение произносительным навыком, ни его функционирование (слуховой контроль²). Слуховой образ создаётся на основе ощущений и представлений в процессе презентации произносительного явления. (Восприятие звука происходит следующей последовательности: во фразе, в слове, изолированно; имитация — в обратной последовательности³.)

2. **Имитация.** Здесь укрепляются представления о прагматике произносительного явления, она осознаётся уже на собственном речевом опыте. Создаются и закрепляются связи слуховых и речедвигательных образов речевой/языковой единицы. Формируется способность к воспроизведению. Развиваются слуховой контроль и социальная форма обратной связи⁴.

3. **Дифференцировка-осознание/осмысление.** На этой стадии происходит осознание/осмысление дифференциальных признаков звука или другого произносительного явления. Формируется операция артикулирования. Укрепляется способность к воспроизведению.

4. **Репродукция:**

1) **звуковое комбинирование.** На основе целенаправленного (в речевых целях) использования произносительного явления закрепляется его прагматическое значение в единстве с артикуляцией. Укрепляется социальная форма обратной связи. Усваиваемый звук используется с другими интерферирующими звуками в речевых единицах. Завершается формирование операции артикулирования.

¹ Под прагматическим аспектом произносительного явления подразумевается его речевая функция, назначение, сфера употребления; речевая прагматика — потенциальная способность речевых/языковых единиц воздействовать на собеседника для решения речевой задачи, в обучении произносительным навыкам говорения такой задачей выступает обеспечение понятности и выразительности высказывания.

² Слуховой контроль — постоянное сличение говорящим произносимых им звуков и используемых интонационных моделей с эталоном (образом), который был создан в процессе формирования соответствующих произносительных навыков; сличение осуществляется при участии и под контролем слухового анализатора.

³ См. подробнее [9, с. 128—131].

⁴ Социальная форма обратной связи — механизм обратной связи со слушающим, когда говорящий изменяет произносительные качества высказывания (темп, громкость, тон и т. п.) в зависимости от степени его действенности.

Развивается самостоятельное воспроизведение. Звуковой поток синтезируется полностью;

2) **интонационное комбинирование.** Формируется операция интонирования. Звук целенаправленно включается в различные интонационные модели на ограниченных речевых отрезках.

Следует отметить, что когда операция интонирования является самостоятельной целью обучения (в процессе формирования интонационных навыков), на стадии репродукции будет иметь место только «сталкивание» интонационных моделей» [11, с. 25], т. е. интонационное комбинирование.

Кроме того, «указанные стадии могут несколько видоизменяться в зависимости от того, какое произносительное явление (какая операция) служит объектом овладения. Может меняться и последовательность стадий. Так, дифференцировка-осознание/осмысление может идти вслед за восприятием-ознакомлением» [18, с. 30].

6.3. Подход белорусских методистов отражён в нижеприведённой схеме.

**Схема методической последовательности действий учителя
на уроке по формированию и совершенствованию
произносительных навыков у учащихся**

1. Восприятие нового звука во фразах, словах, изолированно.
2. Выделение из ряда прослушанных слов тех, в которых содержится новый звук (путём поднятия сигнальной карточки или руки).
3. Объяснение артикуляции вводимого звука (сравнение с родным языком, другими звуками ИЯ).
4. Выполнение упражнений на артикуляционную гимнастику.
5. Произнесение вслед за учителем звука, слов, фраз с новым звуком.
6. Повторение вслед за учителем или диктором данного звука в оппозициях (глухой — звонкий, долгий — краткий, палатализованный — непалатализованный и т. д.).
7. Повторение вслед за диктором постепенно усложняющихся речевых образцов.
8. Самостоятельное произнесение данного звука учащимися.
9. Совершенствование произносительных и интонационных навыков в процессе разучивания стихов, рифмовок, скороговорок, диалогов и использования фонетических игр [10, с. 32].

7. ...

Контроль слухо-произносительных навыков осуществляется при выполнении учащимися *речевых упражнений в восприятии иноязычной речи на слух* и при *неподготовленном говорении* или *чтении вслух*, так

как только в этом случае можно объективно судить о степени практического владения ими.

При оценке правильности речи учащихся следует различать фонетические и фонологические ошибки.

Фонетические ошибки искажают качество звучания, но не нарушают смысл высказывания; при наличии таких ошибок отметка не снижается. *Фонологические ошибки* искажают содержание высказывания и делают речь непонятной для собеседника; они расцениваются как нарушение правильности речи и отметка снижается [4, с. 171—172; 2, с. 288].


2. Выполните тест 1 из раздела 2 «Проверьте свои методические знания».

Т Е М А 1.2 **
РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ
КАК ОСНОВА РЕЧЕВОГО УМЕНИЯ

Вопросы и задания

1. Изучите подход Е. И. Пассова к выделению качеств речевых навыков и определению понятия «речевой навык» [11, с. 4—6]. Сделайте краткий конспект.

2. Какие виды упражнений способствуют формированию каждого качества речевого навыка? Заполните таблицу (рис. 1.2).

3. Что, по мнению Е. И. Пассова, можно отнести к общим и специфическим условиям формирования речевых навыков  [7, с. 111—113]?

Качество речевого навыка	Вид упражнения
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Рисунок 1.2

Выпишите данные условия в соответствующие колонки таблицы (рис. 1.3).

4. Каковы условия совершенствования и переноса речевых навыков [7, с. 115—117]? Кратко законспектируйте.

5. Проанализируйте схему процесса усвоения учебного материала, разработанную Е. И. Пассовым [7, с. 119]. Определите соотношение стадий формирования произносительных, лексических и грамматических навыков, этапов усвоения учебного материала, представленных в схеме, и этапов процесса усвоения (этапов урока), выделенных белорусскими методистами [10, с. 21]. Оформите результат анализа в виде таблицы (рис. 1.4).

6. Как соотносятся понятия «речевой навык» и «речевое умение» [7, с. 113—114; 11, с. 20—21]? Письменно приведите несколько примеров зависимости качеств речевого умения от качеств речевых навыков и объясните, в чём проявляется данная зависимость.

Условия формирования речевых навыков	
общие	специфические

Рисунок 1.3

Этап процесса усвоения / этап урока (белорусские методисты)	Этап усвоения учебного материала (Е. И. Пассов)	Стадии формирования произносительных, лексических и грамматических навыков (Е. И. Пассов)
1		
2		
3		

Рисунок 1.4

Т Е М А 1.3
**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

Вопросы и задания

1. Изучите глоссарий к практическому занятию 7 из пособия [10, с. 29].


2. Раскройте сущность произносительных навыков (характер навыкового действия; операции, лежащие в основе; группы навыков, формируемых на этапе общего среднего образования).

3. Изучив сравнительную характеристику звуковых систем английского и русского языков, приведите примеры возникновения явлений интерференции и переноса в процессе формирования у учащихся произносительных навыков [1; 2, с. 268—273].

4. Проанализируйте требования программы по ИЯ в области овладения иноязычным произношением (3—11-й классы) и определите основные задачи процесса формирования произносительных навыков на разных этапах обучения [15; 12, с. 67—74].

5. Выполните задания для самостоятельной работы из пособия [10, с. 30—31].

6. Что такое фонетическая зарядка? Когда и как часто рекомендуется её проводить на уроке ИЯ? Что может служить материалом фонетической зарядки? Поясните следующие высказывания: 1) «Обычно фонетическая зарядка строится градуировано»; 2) «Не следует связывать с фонетической зарядкой несколько целей» [12, с. 71—72].

7. Составьте планы-конспекты фрагментов урока, целью которых является: а) формирование слухопроизносительных навыков (стадии восприятия — репродукции; звук и учебник на выбор) и б) совершенствование произносительных навыков (фонетическая зарядка; звуки, интонационные модели и учебник на выбор). *Подготовьтесь к их проведению в аудитории.* Перед выполнением данного задания ознакомьтесь с дополнительной литературой  (см. также [5, с. 7—12; 9, с. 128—131]).

Т Е М А 1.4
**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Вопросы и задания

1. Озаглавьте вопросы, рассмотренные в представленном ниже кратком конспекте лекции по теме, выбрав названия из предложенного перечня (один пункт является лишним):

Структура слова. Задачи в области формирования речевых и рецептивных лексических навыков. Технологии обучения иноязычной лексике. Принципы отбора продуктивного и рецептивного лексического минимумов. Структура лексического навыка говорения. Стратегии и подходы к обучению иноязычной лексике. Методика формирования и совершенствования речевых и рецептивных лексических навыков. Классификация лексики. Основные понятия.

КРАТКИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИИ

1. ...

1.1. Продуктивный (активный) лексический минимум — ЛЕ, которые учащиеся должны использовать в процессе говорения и письменной речи (и понимать при восприятии речи на слух и чтении).

Рецептивный (пассивный) лексический минимум — ЛЕ, которые учащиеся должны понимать в рецептивных видах речевой деятельности (восприятие речи на слух и чтение).

Потенциальный словарь — слова, которые ещё не встречались в речевом опыте учащихся, но могут быть поняты ими на основе языковой догадки [10, с. 33—34, 44].

1.2. Лексический навык (Е. И. Пассов) — способность осуществлять адекватное речевой задаче синтезированное действие по выбору/вызову лексической единицы и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы в качестве одного из условий речевой деятельности [11; 17].

Речевой лексический навык (лексический навык говорения) — навык интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в соответствии с целями и ситуациями общения.

Рецептивный лексический навык — навык узнавания и понимания ЛЕ в письменном и устном тексте [10, с. 33—34, 44].

1.3. **Семантизация ЛЕ** — установление взаимосвязи между формой слова, его значением и выраженным им понятием; раскрытие значения слова в процессе его предъявления.

1.4. **Функционально-смысловая таблица** (В. С. Коростелев) — таблица, содержащая коммуникативную задачу, а также модели предложений и ЛЕ, выступающие в качестве содержательной и языковой опоры для выражения учащимися своих мыслей [10, с. 33—34].

2. ...

2.1. Б. В. Беляев: «С психологической точки зрения слово является, с одной стороны, сложным комплексным *раздражителем* (при восприятии и понимании устной и письменной речи), а с другой стороны, слово есть столь же сложное *ответное действие* (реакция) человека (при выражении в речи — устной или письменной — собственных мыслей). Как раздражитель слово имеет в своей структуре два основных компонента — *слуховой* и *зрительный*: мы слышим слово или видим его напечатанным или написанным. Как реакция человека слово характеризуется наличием ещё третьего — *двигательного* компонента, который в свою очередь распадается на два: *артикуляционный* и *моторно-графический*. Как и всякая другая двигательная реакция, произнесение слова или его написание сопровождается двигательными ощущениями. Поэтому усвоение слова предполагает образование в коре полушарий головного мозга довольно сложного комплекса временных нервных связей между зрительным, слуховым и двигательным участками коры.

Как *зрительно-слухо-двигательный* комплекс слово может не только *восприниматься*, но и *представляться*. В том и другом случае в сознании человека имеется *образ* слова, но только в первом случае он обуславливается действием словесного раздражителя, а во втором случае он воспроизводится, т. е. восстанавливается по памяти. Образ слова, воспроизводимый по памяти, называется *представлением* слова. Словесное представление всегда бывает зрительно-слуходвигательным, вследствие чего должно говорить о том, что в психологическую структуру слова входят слуховое,

зрительное и два двигательных (артикуляционное и моторно-графическое) представления слова.

<...> Но зрительно-слухо-двигательная структура слова образует только его чувственную основу, т. е. то, что воздействует на органы чувств или анализаторы и что может только чувствоваться (ощущаться) человеком. Помимо этой чувственной основы, в слове имеется ещё и *идеальная (умопостигаемая) сторона*, которая называется в языковедении **семантикой** слова.

В самой *семантике* слова следует различать **смысл** слова и его **значение**. Под значением слова обычно подразумевается *отнесённость слова к обозначаемому им предмету или явлению*. Смысл слова обуславливается *непосредственной связью слова с соответствующим ему понятием* как обобщённым отражением действительности. Поэтому говорят, что слово *выражает* понятие или что понятие выражается в слове и что в то же самое время слово называет (обозначает) что-либо; а то, что мы называем (обозначаем) словом, обобщённо *отражается* в нашем сознании в виде понятия.

Объединяя семантическую сторону слова с его чувственной основой и имея в виду соотношение слова как с выражаемым им понятием, так и с обозначаемым им предметом или явлением, мы получаем довольно сложную *общую структуру слова*, которая характеризуется наличием различных связей и отношений и из которой следует, что *выражение, обозначение и отражение*, а также *смысл* слова и его *значение* никак нельзя смешивать. Изобразим всё сказанное выше о слове в виде схемы» [17, с. 6—7] (рис. 1.5).

2.2. *Форма, значение и назначение (функции)* слова представлены на физиологическом уровне как «единая полифункциональная нейронная популяция» (Н. П. Бехтерева). В указанной триаде *ведущим* звеном является «*назначение*» (*функция*) слова, ибо оно всегда используется для решения какой-то речевой задачи. Следовательно, «форма» слова и его «значение» маркированы «назначением» (*функцией*). Знание значения есть лишь знание слова; *владение словом обеспечивается только усвоенностью его назначения*. Связи, образующиеся при предварительном запоминании формы и значения (на так называемом этапе семантизации слов) без их назначения, качественно несхожи с теми связями слова, которые должны функционировать в речевой деятельности. Отсюда и отсутствие переноса: ученик слово знает, а использовать в говорении не может [11, с. 8].

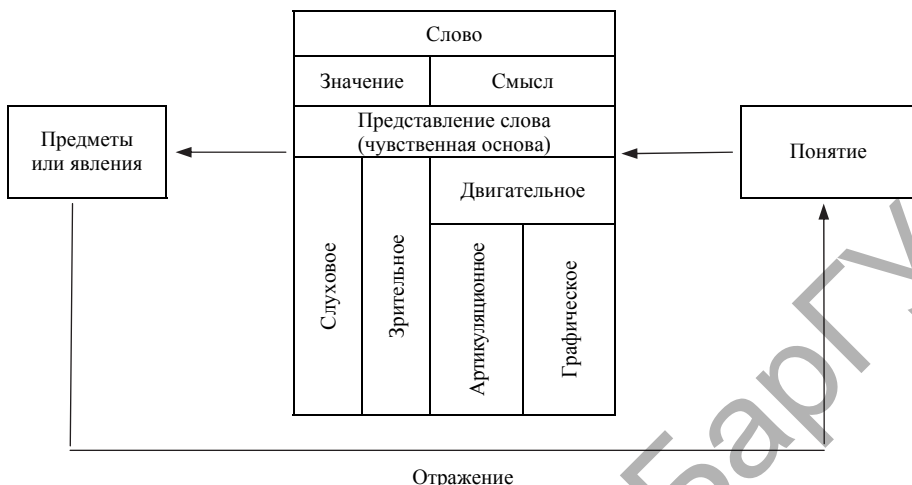


Рисунок 1.5

3. ...

3.1. Любое действие можно рассматривать как процесс, подчинённый сознательной цели или задаче (т.е. цель в определённых условиях), и любое действие состоит из операций как способов осуществления действия (А. Н. Леонтьев). Применительно к лексическому навыку это означает, что он базируется на речевом действии и направляется речевой задачей. При этом для использования какой-либо ЛЕ в речи нужно вспомнить её, вызвать из памяти соответственно речевой задаче, замыслу (происходит подсознательно) и мгновенно сочетать данную ЛЕ с предыдущей и/или последующей, причём сочетание это должно быть не просто правильным лингвистически, но и адекватным речевой задаче в данной ситуации. Следовательно, в *структуре* лексического навыка говорения (ЛНГ) можно выделить четыре компонента: 1) звуковую форму ЛЕ; 2) операцию по выбору/вызову ЛЕ; 3) операцию по сочетанию ЛЕ¹; 4) речевую задачу [3] (рис. 1.6).

3.2. *Основные задачи* в области формирования *речевых лексических навыков*: познакомить учащихся с функцией, звуковой, графической формой и значением ЛЕ; семантизировать слово (раскрыть значение

¹ Наличие операции вызова и операции сочетания впервые замечено Н. И. Жинкиным.

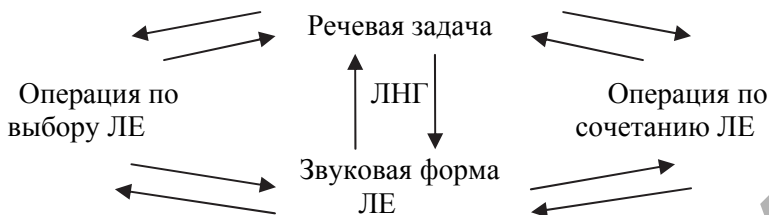


Рисунок 1.6

слова); тренировать учащихся в употреблении слова во фразах/ответах на вопросы; тренировать учащихся в употреблении ЛЕ в устной и письменной речи; учить быстрому вызову и актуализации ЛЕ на внешние вербальные и невербальные стимулы / внутренние стимулы; учить сочетать слова с другими словами; учить употреблять слова в ...; учить замещать нужные, но неизвестные слова другими, близкими по значению и др.

3.3. *Основные задачи* в области формирования *рецептивных лексических навыков*: учить группировать слова по значению/словообразовательной модели и т. д.; учить воспринимать слова в потоке речи и при чтении; учить узнавать слово и понимать его значение при чтении/восприятии на слух; учить узнавать связи слова с другими словами; учить догадываться о значении незнакомых слов по сходству с родным языком/на основе знания интернационализмов, словообразовательных элементов/из контекста и пр. (*языковая догадка, включая контекстуальную*); учить искать слово в словаре; учить приводить слово в словарной форме (без суффиксов, окончаний); учить выбирать нужное значение из ряда данных в словарной статье; учить *игнорировать незнакомые слова*, если они не препятствуют пониманию.

3.4. Требования к владению иноязычной лексикой по классам изложены в учебной программе по ИЯ [15].

4. ...

4.1. Н. И. Гез предлагает осуществлять отбор продуктивного и рецептивного лексического минимумов в соответствии с несколькими принципами/критериями.

1. Принципы/критерии отбора ЛЕ для продуктивного минимума:

1) частотности;

- 2) распространённости¹;
 - 3) тематический и семантический принцип/критерий;
 - 4) сочетаемости;
 - 5) словообразовательной ценности;
 - 6) исключения синонимов (?);
 - 7) стилистической неограниченности;
 - 8) многозначности.
2. Принципы/критерии отбора ЛЕ для рецептивного минимума:
- 1) словообразовательной ценности;
 - 2) многозначности;
 - 3) строевой способности (см. подробнее [4, с. 202—205; 2, с. 294—296]).

4.2. Классификация лексики с точки зрения *градации трудности усвоения*:

- 1) эквивалентная лексика;
- 2) лексика с лексико-семантическим вариантом;
- 3) лексика с разовым совпадением значения;
- 4) квазиэквивалентная лексика («ложные друзья переводчиков», например, *magazine*);
- 5) безэквивалентная лексика (реалии, например, *pub*).

4.3. Слова, представляющие *особую трудность* для учащихся, — реалии, «ложные друзья переводчиков», многозначные слова, фразеологизмы, идиомы и др. Слова с конкретным значением усваиваются легче, чем слова с абстрактным значением. С точки зрения структуры легче усваиваются *простые* слова (например, *school*), труднее — *сложные* слова (например, *schoolboy*) и наибольшую трудность представляют *производные* слова (например, *scholarship*) [4, с. 195—202; 2, с. 289—293].

5. ...

5.1. Различают две основные стратегии обучения иноязычной лексике: *традиционную* (нефункциональную) и *функциональную*.

5.2. *Традиционная* стратегия предполагает, что ученик сначала должен установить связь «форма-значение» слова, научиться его припоминать, сочетать с другими безотносительно какой-либо ситуации, а затем эти связи автоматизируются в ситуациях. Иначе

¹ Частотность и распространённость образуют *употребительность* слова.

говоря, учащиеся овладевают формой слова, затем операциями по выбору и сочетанию отдельно, после овладения данными компонентами их обучают использовать новые слова для решения речевых задач. При этом усвоение лексической стороны речи предполагает *две основные стадии работы*: 1) семантизацию ЛЕ и 2) автоматизацию ЛЕ (см. схему [17, с. 25]). В результате расчленения лексического навыка на отдельные составляющие теряется такое его важное качество (свойство), как функциональность. Кроме того, поскольку ведущей является формальная, а не функциональная сторона ЛЕ, учащиеся часто затрудняются выразить свои мысли в ситуации.

5.3. *Функциональное* формирование лексических навыков находится в прямой зависимости от наличия у учащихся потребности в использовании ИЯ для решения речемыслительных задач, так как только при этом условии возможно возникновение механизма импринтинга. Это означает, что в предлагаемых учащимся ситуациях возникает «напряжение речевой потребности» (А. Н. Леонтьев) (т. е. необходимость в слове для выражения мыслей (речевой лексический навык) или их распознавания (рецептивный лексический навык). — *Примеч. А. П.*) Данное слово подсказывается и запечатлевается. Немедленное удовлетворение возникшей потребности в слове приводит в действие механизм импринтинга (англ. *imprinting*), т. е. запечатление по типу «раз и навсегда». В процессе формирования лексических навыков на функциональной основе нет произвольного запоминания формы слова вне его функции, а есть *единый процесс* овладения словами, в котором форма иностранного слова, его значение и функция усваиваются *в единстве*, при *ведущей роли функции* (см. схему [17, с. 25]).

5.4. Основными *подходами* к обучению иноязычной продуктивной лексике являются интуитивный; сознательно-сопоставительный; функциональный; интенсивный (см. [10, с. 36—37]).

В основе каждого подхода — соответствующая стратегия (функциональная либо традиционная).

6. ...

6.1. Существуют несколько подходов к обучению иноязычной продуктивной лексике, т. е. формированию и совершенствованию речевых лексических навыков на функциональной основе: 1) *функционально-интегрированный* (В. С. Коростелев) [8, с. 20—34]; 2) *функционально-компонентный* (Е. И. Пассов) [8, с. 9—20].

6.2. Основные черты функционально-компонентного подхода: наиболее адекватным приёмом предъявления ЛЕ признаётся специально составленный учителем рассказ с элементами беседы, содержащий все новые ЛЕ. Дойдя до фразы с новым словом, учитель *замедляет* речь, *выделяет* слово интонацией, *вычленяет* его из фразы, *раскрывает его значение* любым способом, *контролирует понимание* значения слова и *снова включает* его в ту же фразу. Для закрепления слов в памяти учащихся используются *общие, альтернативные, специальные вопросы, требующие краткого ответа* (элементы беседы), которые не должны уводить учащихся от сути рассказа.

Способы семантизации: 1) *переводные* (перевод, толкование, дефиниция на родном языке); 2) *беспереvodные* (контекст, дефиниция, толкование на ИЯ, словообразовательный анализ, этимологический анализ, предмет, различные виды наглядности (предметные картинки, фотографии, кроки, рисунки и т. д.), жесты, действия, синонимы, антонимы и пр.).

Примечание. Если в традиционной стратегии обучения иноязычной лексике основным способом семантизации является перевод, то в функциональной предпочтение отдаётся беспереvodным способам семантизации.

Способы контроля понимания значения слова:

1) *экстралингвистические* (неязыковые), например, поднятие руки, показ картинки, сигналов «+»/«-», сигнальных карт разных цветов и др.; 2) *лингвистические* (языковые), например, ответы “Yes”/“No”, перевод и т. п.

Для формирования и совершенствования речевых навыков используются *только условно-речевые (УРУ) и речевые упражнения (РУ)*. Процесс формирования и совершенствования речевых навыков состоит из шести основных стадий (табл. 1.1):

1) *восприятие слова в процессе его функционирования.* На основе ощущений создаётся слуховой образ слова, при этом имеют место аналитические операции по выделению слова из потока речи;

2) *осознание значения слова.* Устанавливается соотнесённость слухового образа слова со зрительным образом обозначаемого им объекта:

Т а б л и ц а 1.1

Урок	Стадии формирования речевого лексического навыка	Типы и виды упражнений на уроке
I	1. Восприятие слова в контексте 2. Осознание значения слова	Семантизация новых ЛЕ (форма, значение и функция усваиваются в единстве при ведущей роли функции)
	3. Имитативное использование слова во фразе	Имитативные УРУ (звуковая форма ЛЕ)
II	4. Обозначение или самостоятельное использование слова в ограниченном контексте для называния	Подстановочные УРУ (операция по выбору)
III	5. Комбинирование или использование слова в сочетаниях с другими	Трансформационные УРУ (операция по сочетанию)
IV	6. Репродукция или употребление слова в неограниченном контексте	Репродуктивные УРУ и РУ ¹ (речевая задача)

либо непосредственно, либо опосредованно через воображение; начинает осознаваться ассоциативная связь с другими словами, а также выявляется связь слова с ситуацией, т. е. не только значение, но и назначение слова.

Примечание. Первая и вторая стадии могут совмещаться.

3) *имитативное использование слова в речевой деятельности.* Формируются связи слуховых следов слова с речедвигательными, укрепляются связи слова с ситуацией, ассоциативные связи с другими словами;

4) *обозначение* — направляемое, но самостоятельное название объектов. Укрепляются ассоциативные связи слова с обозначаемым объектом (представлением) и формируется операция выбора (вызова);

5) *комбинирование.* Слово вступает в новые связи, формируется сеть связей слова, следовательно, формируется операция сочетания;

6) *репродукция (употребление в неограниченном контексте).* Все вышеуказанные процессы совершенствуются благодаря самостоятельному, но направляемому использованию слов в «свободном говорении».

Примечание. Пятая и шестая стадии также могут совмещаться.

Последняя стадия в полной мере, а предпоследняя — до определённой степени не только завершают формирование навыка, но и начинают развивать речевое умение, что при построении системы упражнений обеспечивает плавный управляемый переход от

¹ Характеристика РУ¹ находится в пособии Е. И. Пассова «Упражнения как средства обучения. Часть II» [14, с. 24—26, 34—35].

автоматизации отдельных действий к развитию деятельности в целом [11, с. 24].

6.3. Методика формирования рецептивных лексических навыков представлена в схеме последовательности действий учителя и учащихся по формированию рецептивных лексических навыков в 8—11-х классах [10, с. 46—47].

2. Выполните тест 2 из раздела 2 «Проверьте свои методические знания».

ТЕМА 1.5 МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Вопросы и задания


1. Изучите глоссарий к практическому занятию 8 из пособия [10, с. 33—34].

2. Дайте характеристику речевого лексического навыка.

3*. Проанализируйте требования программы по ИЯ в области овладения иноязычной продуктивной лексикой (3—11-й классы) и определите основные задачи процесса формирования речевых лексических навыков [15].


4. В соответствии с какими принципами, по мнению Н. И. Гез, следует осуществлять отбор продуктивного лексического минимума [4, с. 202—205; 2, с. 294—296]?

5*. Определите, какая стратегия формирования и совершенствования речевых лексических навыков (традиционная или функциональная) лежит в основе методических подходов к обучению иноязычной лексике, описанных в опорном конспекте 5 [10, с. 36—37].

6*. Изучите сущность функционально-интегрированного подхода к обучению иноязычной лексике, выявив его основные отличия от функционально-компонентного  (см. также [8, с. 20—34]).


7. Выполните задания для самостоятельной работы 3 и 4 из пособия [10, с. 34—35].

8*. Составьте методическую последовательность упражнений в целях формирования и совершенствования речевых лексических навыков


в 7-м классе на основе функционально-компонентного подхода (на каждой стадии формирования и совершенствования данных навыков (восприятие — репродукция) предусмотрите выполнение одного упражнения; тема и учебник на выбор; количество ЛЕ — 5). *Подготовьтесь к проведению фрагментов уроков в аудитории.* Перед выполнением задания ознакомьтесь с дополнительной литературой  (см. также практическое письменное задание [10, с. 35]), [5, с. 12—28; 8, с. 8—34].


Т Е М А 1.6 МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Вопросы и задания

1. Изучите глоссарий к практическому занятию 9 из пособия [10, с. 44].
2. Раскройте сущность понятий «рецептивный лексический минимум» и «рецептивный лексический навык».
- 3*. Проанализируйте требования программы по ИЯ в области овладения иноязычной рецептивной лексикой (3—11-й классы) и определите основные задачи процесса формирования рецептивных лексических навыков [15].
4. В соответствии с какими принципами осуществляется отбор рецептивного лексического минимума? Сопоставьте данные принципы с принципами отбора продуктивного лексического минимума.
- 5*. Каковы основные пути обогащения словаря учащихся (см. опорный конспект [10, с. 48])?
- 6*. Что составляет потенциальный словарь учащихся? Каков его объём? От чего зависит данный объём [12, с. 96—97]? Определите основные источники потенциального словаря по статье А. Н. Шапкиной и Н. Г. Мокреевой  (см. также [12, с. 96—97]).
- 7*. Проанализируйте сущность явления языковой догадки? Согласны ли вы с утверждением, что «языковая догадка является особым источником потенциального словаря, важной составляющей самостоятельной семантизации слов»? Какие группы подсказок языковой догадки выделяются в методической литературе? Необходимы ли, по мнению Г. В. Роговой, специальные «упражнения в языковой догадке» [12, с. 97—99]?

8. На основе изученной литературы выделите наиболее эффективные, на ваш взгляд, приёмы формирования потенциального словаря и дополните памятку по расширению потенциального словаря [10, с. 48].

9*. Проанализируйте план-конспект по формированию и совершенствованию рецептивных лексических навыков в 9-м классе , а также схему последовательности действий учителя и учащихся по формированию рецептивных лексических навыков в 8—11-х классах [10, с. 46—47].

10*. Составьте план-конспект фрагмента урока по формированию и совершенствованию рецептивных лексических навыков в 9-м классе (тема, учебник и количество ЛЕ на выбор). *Подготовьтесь к его проведению в аудитории.* Перед выполнением данного задания ознакомьтесь с дополнительной литературой  (см. также практическое письменное задание [10, с. 46—47]), [12, с. 95—101].

Т Е М А 1.7

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Вопросы и задания

1. Озаглавьте вопросы, рассмотренные в представленном ниже кратком конспекте лекции по теме, выбрав названия из предложенного перечня (один пункт является лишним):

Функциональная стратегия формирования речевых грамматических навыков (Е. И. Пассов). Принципы отбора и способы организации грамматического материала. Методика работы по формированию речевых и рецептивных грамматических навыков (подход отечественных методистов). Классификация грамматического материала. Виды и структура грамматического навыка. Подходы к обучению продуктивной и рецептивной грамматике.

КРАТКИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИИ

1. ...

1.1. Целью обучения иноязычной грамматике в средней школе является формирование речевых и рецептивных грамматических навыков.

Речевой грамматический навык (Е. И. Пассов) — автоматизированное действие по выбору грамматического явления (модели),

адекватного речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевого высказывания [10, с. 53; 16, с. 30].

Таким образом, в речевом грамматическом навыке как в действии синтезированном можно выделить составляющие его более частные действия, способами выполнения которых являются соответствующие операции: 1) *выбор модели*, адекватной речевому замыслу говорящего в данной ситуации (операция выбора модели); 2) *оформление речевых единиц*, которыми заполняется модель в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром (операция оформления модели).

1.2. Выбор модели можно назвать *функциональной* стороной навыка, оформление — *формальной*, от которой зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость говорения. Оформление теснейшим образом связано обеими операциями лексического навыка — вызовом (выбором) слова и сочетанием, более того, оформление основано на них, зависит от их уровня. Следовательно, формировать грамматический навык можно лишь на основе тех ЛЕ, которыми учащиеся владеют достаточно свободно.

1.3. В традиционном подходе обучение грамматике направлено на *последовательное* формирование вышеупомянутых операций: сначала оформление (в отрыве от говорения), затем выбор (часто также неситуативный), что неэффективно. Форма и функция речевой единицы должны выступать в единстве, при ведущей роли функции, только тогда навык приобретает способность к переносу. Многие авторы полагают, что соотносённость с ситуацией и речевой задачей присуща только операции выбора, но она присуща и операции оформления — опосредованно, через грамматическое значение. Выбор модели зависит от того, насколько усвоено говорящим грамматическое значение этой формы, которое теснейшим образом связано с оформлением данной модели, ибо форма и её значение едины и неразрывны. То есть грамматическое значение, с одной стороны, связано с оформлением модели, с другой стороны, с ситуацией, от чего и зависит выбор. Общая структура грамматического навыка в его методической интерпретации представлена в схеме (рис. 1.7).

Например, грамматическая модель будущего времени: *форма* — shall/will + Infinitive; *грамматическое значение* — выражение будущности действия; *речевые функции* — обещание, сообщение, предположение, требование, уверенность и др. [16, с. 30—32].



Рисунок 1.7

1.4. **Рецептивный грамматический навык** (С. Ф. Шатилов) — это автоматизированное действие по узнаванию и пониманию морфологических форм и синтаксических конструкций в письменном и устном тексте [10, с. 63].

1.5. Если при формировании *речевого* грамматического навыка восприятие и объяснение нового грамматического явления идёт *от функции к форме*, то при формировании *рецептивного* грамматического навыка — *от формы к функции*.

2. ...

2.1. **Продуктивный (активный) грамматический минимум** — грамматические явления, которые учащиеся должны употреблять в процессе говорения и письменной речи.

Принципы отбора:

- 1) принцип распространённости в устной речи и на значительный круг лексики;
- 2) принцип образцовости (учащиеся овладевают нормативной грамматикой);
- 3) принцип исключения синонимичных грамматических явлений (в минимум включаются нейтральные в стилистическом отношении явления) [4, с. 176—178].

2.2. **Основное требование к объёму грамматического материала для продуктивного усвоения:** он должен быть достаточным для пользования ИЯ как средством общения

в заданных программой пределах и реальным для усвоения в данных условиях [4, с. 176—177].

2.3. **Рецептивный** (пассивный) **грамматический минимум** — грамматические явления, которые учащиеся должны понимать на слух и при чтении [10, с. 63].

Принципы отбора:

- 1) принцип распространённости в книжно-письменном стиле речи;
- 2) принцип многозначности [4, с. 178—179].

2.4. Следует отметить, что предложение — исходная речевая единица при обучении грамматике.

Наиболее распространённым способом организации грамматического материала является обобщение отдельных грамматических явлений в грамматические *правила (правила-инструкции и правила-обобщения)*. Кроме того, под влиянием структурной лингвистики в качестве такого способа могут выступать *грамматические структуры и речевые образцы* [4, с. 179—182; 16, с. 19—20].

2.5. **Правило-инструкция** (Е. И. Пассов) — краткие оперативные указания, которые касаются либо функциональной, либо формальной стороны грамматического явления. Правила можно подразделить на *вербальные* (словесные), *схематические* и *вербально-схематические*. Требования к *вербальным* правилам: 1) речевой характер формулировок («Если..., то...»); 2) краткость и чёткость. Требования к *схематическим* правилам: 1) наглядность, т. е. способность служить зрительной основой для обобщения существенных признаков грамматического явления; 2) конкретизированность в зависимости от вида упражнения [8, с. 46—47]. **Правило-обобщение** — приведённые в систему разрозненные сведения о грамматическом явлении (категории). Формулировку правил следует осуществлять с учётом данных *сопоставительного анализа* грамматического строя родного и иностранного языков о явлениях, которые могут способствовать возникновению интерференции и переноса в процессе обучения иноязычной грамматике.

2.6. **Грамматическая структура/модель** — обобщённое обозначение инвариантных особенностей грамматического явления (например, *S+P+O*). **Речевой образец** — типовое предложение, представляющее собой коммуникативную и ситуативную реализацию грамматической структуры в речи (например, *I like reading*) [10, с. 53—54].

2.7. Работа по моделям и образцам должна органически сочетаться с использованием правил, так как только такое сочетание даёт

наилучший практический результат: грамматическая структура, речевой образец предполагает действия по аналогии, а грамматическое правило — действия по более сложным умозаключениям (анализ, синтез, обобщение и т. д.) (см. подробнее [16, с. 19—20]).

3. ...

3.1. **Структурный** подход к освоению языковой системы предусматривает использование грамматических структур в качестве единиц обучения (А. П. Старков) [10, с. 54].

«Под грамматической структурой понимается типовое предложение, которому присущи определённые синтаксические, морфологические, обобщённо-семантические и интонационные характеристики. Примером грамматической структуры может служить предложение (The book) is (on) (the table). По этому образцу в английском языке строится большое количество других предложений, грамматические характеристики которых будут полностью совпадать. <...> Грамматические структуры объединены в группы в соответствии с определёнными языковыми признаками и категориями. <...> Обычно в состав группы входит ряд предложений в положительной, отрицательной и вопросительной формах. Они представляют собой составные элементы диалогической и монологической речи, могут быть легко развёрнуты в повествование или диалог. Структурная же группа не краткий диалог, а свод грамматических структур, и поэтому входящие в неё структуры даются в исходных формах и в определённой последовательности. <...> Усвоение грамматического материала по структурам проходит три основных этапа.

I. *Овладение структурной группой.* Учащиеся знакомятся со структурной группой на ограниченном лексическом материале, осмысливают её значение и употребление (вне условий речевой коммуникации, вне ситуации. — *Примеч. А. П.*), овладевают произношением и интонацией и путём многочисленных и разнообразных упражнений доводят употребление структур этой группы до автоматизма.

II. *Отработка структур в новом лексическом наполнении.* Учащиеся учатся свободно заменять в изучаемых структурах одни ЛЕ другими аналогичными единицами (подстановочными элементами) и доводят процесс субституции (подстановки) в учебном разговоре до автоматизма. Таким образом, обрабатывается широкий круг ЛЕ во всех тех структурах, в которых они употребляются.

III. *Свободное ситуативное употребление структур в устной речи.*

На данном этапе осуществляется отработка свободного применения изученных структур с любым лексическим наполнением в живой спонтанной речи, отражающей естественную жизненную ситуацию. Учащиеся овладевают умением синтезировать связную ситуативную речь из грамматических структур, усвоенных ранее, и новых структур [16, с. 16—18].

3.2. **Функциональный** подход означает овладение значением и употреблением грамматических явлений (структур) в зависимости от сфер и ситуаций, от типов речевых актов (просьба, согласие, возражение и т. п.) и синтаксического контекста [10, с. 54].

3.3. **Структурно-функциональный** подход предусматривает соотнесение в процессе обучения грамматике синтаксической структуры предложения с выражаемым ею обобщённым логико-семантическим содержанием (И. Л. Бим) [10, с. 54].

3.4. **Коммуникативный** подход предполагает использование изучаемого грамматического материала с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова) [10, с. 54].

3.5. К основным путям введения рецептивного грамматического материала относятся:

1) **индуктивный** — предполагает движение мысли от частного к общему, от анализа речевых ситуаций и предложений к выведению грамматических правил;

2) **дедуктивный** — подразумевает движение мысли от общего к частному, от объяснения грамматического правила к анализу грамматических явлений в речевых образцах [10, с. 63].

Данные пути лежат в основе одноимённых подходов к обучению рецептивной грамматике.

4. ...

4.1. **Схема последовательности действий учителя по формированию речевого грамматического навыка** (коммуникативный системно-деятельностный подход, Е. А. Маслыко и др.):

1. **Введение** новой грамматической структуры (формирование грамматических знаний и первичных умений):

1) общая установка на функциональную направленность новой грамматической структуры (например, «Сегодня мы

научимся рассказывать о том, что случилось вчера, о том, что было на прошлой неделе...»);

- 2) создание учебно-речевых ситуаций, типичных для функционирования новой грамматической структуры; восприятие структур учащимися на слух или визуально, семантизация учителем данной структурной группы (способы семантизации, как при обучении продуктивной лексике) и её понимание обучающимися;
- 3) контроль понимания значения новой грамматической структуры и случаев её употребления посредством выборочного перевода на родной язык, выполнения и комментирования физических действий, применения наглядности, других приёмов, не требующих воспроизведения новой формы;
- 4) формулировка правила-инструкции по употреблению новой грамматической структуры (чаще всего в него включаются все сведения о грамматическом явлении — *Примеч. А. П.*);
- 5) первичная фонетическая отработка новых речевых образцов учащимися.

2. **Автоматизация** грамматической структуры в устной речи учащихся (формирование речевого грамматического навыка):

- 1) прослушивание учащимися речевых образцов структурной группы, предъявляемых учителем или в аудиозаписи, и их функциональная и смысловая дифференциация (выполнение дифференцировочных упражнений);
- 2) хоровая и индивидуальная фонетическая отработка учащимися структур по образцу и без него (выполнение имитационных языковых упражнений);
- 3) освоение структурной группы в учебном разговоре с участием учителя или диктора в режиме Т—С/Т—Р (выполнение условно-речевых имитационных упражнений);
- 4) овладение подстановкой известных ЛЕ в изучаемую грамматическую структуру (выполнение языковых и условно-речевых подстановочных упражнений);
- 5) овладение операциями комбинирования, замены, расширения и сокращения речевых образцов с использованием ранее усвоенных ЛЕ и на основе сопоставления с ранее

усвоенными грамматическими структурами (выполнение языковых и условно-речевых трансформационных упражнений);

- б) обобщение и систематизация усвоенного грамматического материала.

3. **Активизация** новой грамматической структуры в устной и письменной иноязычной речи учащихся (совершенствование речевого грамматического навыка) — выполнение репродуктивных, «комбинационных» условно-речевых упражнений и речевых упражнений в говорении и письменной речи:

- 1) активизация в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических единств и микромонологов в различных ситуациях общения;
- 2) употребление разного типа грамматических структур в подготовленной развёрнутой речи;
- 3) включение усвоенного грамматического материала в новые ситуации в процессе беседы по различным темам;
- 4) различные виды пересказа или изложения содержания прочитанного/прослушанного текста;
- 5) беседы по прочитанному/прослушанному тексту, просмотренному кино- или видеофрагменту;
- 6) организация и проведение ролевых игр, предполагающих активное употребление учащимися изученной грамматической структуры;
- 7) написание изложений, сочинений, личных писем и т. п. [5, с. 29—46].

4.2 Методика формирования рецептивных грамматических навыков представлена в схеме последовательности действий учителя и учащихся по овладению рецептивными грамматическими навыками [10, с. 65—67].

5. ...

5.1. При функциональной стратегии формирования речевых грамматических навыков наиболее адекватным *приёмом презентации* нового грамматического материала признаётся *рассказ учителя*; знания сообщаются учащимся в виде правил-инструкций по мере выполнения упражнений в процессе автоматизации (*квантование знаний*).

5.2. Предполагается, что процесс автоматизации должен пройти шесть последовательных стадий, выделенных по такому критерию, как действие обучающегося с усваиваемым грамматическим материалом:

1. **Восприятие** грамматической модели в процессе функционирования в говорении, т. е. в речевых отрезках, предьявляющих сначала функцию, потом форму и значение усваиваемого грамматического явления. Здесь имеет место вычленение модели из потока речи на основе сравнения и обобщений по аналогии; первичное осознание функциональной стороны модели; создание слухового образа модели.

2. **Имитация** — имитативное использование модели в говорении. Закладываются основы связи слухового и речедвигательного образов; укрепляется осознание функциональной стороны модели; развиваются действия по аналогии и воспроизведению; запоминается формальная сторона модели.

3. **Подстановка** — частичная замена какого-либо элемента усваиваемого явления. Начинает формироваться операция оформления; осознаётся обобщённость модели; увеличивается способность к репродукции на основе аналогии; укрепляется связь слуховых и речедвигательных образов.

4. **Трансформация** — изменение воспринятой формы на ту, которая усваивается. Все указанные процессы (стадии 1—3-я) поднимаются на более высокий уровень: укрепляется операция оформления; зарождается операция самостоятельного вызова/выбора модели.

5. **Собственно репродукция** — изолированное, но самостоятельное (без опор) и направляемое употребление усвоенной модели для выражения какой-либо речевой задачи. Здесь завершается становление ассоциации между формальной и функциональной сторонами грамматического явления; завершается формирование операции вызова/выбора модели.

6. **Комбинирование** — сталкивание усваиваемого явления с теми, с которыми оно интерферирует или часто употребляется в речи. Начинает формироваться сверхфразовое упреждение; совершенствуются все названные ранее процессы, особенно устойчивость связи, за счёт переключения внимания с усваиваемой модели на другую при их совмещении в высказывании (см. подробнее [8, с. 34—48; 16, с. 23—39]).

Стадия репродукции частично, а стадия комбинирования полностью относятся к переходному этапу от навыка к умению (т. е. этапу совершенствования навыков. — *Примеч. А. П.*).

2. Выполните тест 3 из раздела 2 «Проверьте свои методические знания».

Т Е М А 1.8 МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Вопросы и задания

1. Изучите глоссарий к практическому занятию 10 из пособия [10, с. 53—54].

2. Что такое речевой грамматический навык? Какова его структура?

3. Что составляет продуктивный грамматический минимум? В соответствии с какими принципами осуществляется отбор грамматического материала для продуктивного усвоения?

4*. Проанализируйте требования программы по ИЯ в области овладения иноязычной продуктивной грамматикой (3—11-й классы) и определите основные задачи процесса формирования речевых грамматических навыков [15].

5. Приведите примеры грамматических явлений, которые могут способствовать возникновению переноса и интерференции в процессе обучения иноязычной грамматике.

6*. Каковы основные способы организации грамматического материала? Определите основные требования, предъявляемые к различным видам правил-инструкций на современном этапе [8, с. 46—48; 16, с. 19—20].

7. Кратко охарактеризуйте существующие подходы к обучению иноязычной продуктивной грамматике.

8*. Раскройте сущность подхода Е. И. Пассова к формированию речевых грамматических навыков: количество уроков, отводимых на формирование и совершенствование данных навыков; распределение стадий формирования речевых грамматических навыков по урокам и этапам усвоения учебного материала; типы и виды используемых

упражнений [8, с. 34—48]. Могут ли отсутствовать отдельные стадии? При каком условии? Поясните утверждение: «Стадия репродукции частично, а стадия комбинирования полностью относятся к переходному этапу от навыка к умению».

9*. В чём основные отличия процесса обучения продуктивной грамматике на основе коммуникативного системно-деятельностного подхода и функционального подхода в трактовке Е. И. Пассова?

10. Выполните задания для самостоятельной работы 4—6 из пособия [10, с. 55].

11*. Составьте методическую последовательность упражнений в целях формирования и совершенствования речевых грамматических навыков в 7-м классе (на каждой стадии формирования и совершенствования данных навыков (восприятие — комбинирование) предусмотрите выполнение одного упражнения; тема, учебник и грамматическое явление на выбор). *Подготовьтесь к проведению фрагментов уроков в аудитории.* Перед выполнением данного задания ознакомьтесь с дополнительной литературой (см. также практическое письменное задание [10, с. 55—56]), [5, с. 29—58; 8, с. 34—48].

Т Е М А 1.9 МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Вопросы и задания

1. Изучите глоссарий к практическому занятию 11 из пособия [10, с. 63].

2. Что такое рецептивный грамматический навык? Какой компонент его структуры является ведущим в отличие от речевого грамматического навыка?

3. Что составляет рецептивный грамматический минимум? В соответствии с какими принципами осуществляется отбор грамматического материала для рецептивного усвоения? Сравните данные принципы с принципами отбора продуктивного грамматического минимума.

4*. Проанализируйте требования программы по ИЯ в области овладения иноязычной рецептивной грамматикой (3—11-й классы)

и определите основные задачи процесса формирования рецептивных грамматических навыков [15].

5*. Кратко охарактеризуйте существующие пути ознакомления с рецептивным грамматическим материалом. Определите основные преимущества и недостатки их использования с учётом возрастных особенностей учащихся, формальной и функциональной трудности грамматического материала, его соотнесённости с родным языком и т. п.

6. Выполните задание для самостоятельной работы 4 [10, с. 64].

7*. Что представляет собой алгоритм распознавания грамматических явлений? При выполнении какого вида упражнений целесообразно его применение (рис. 1.8)?

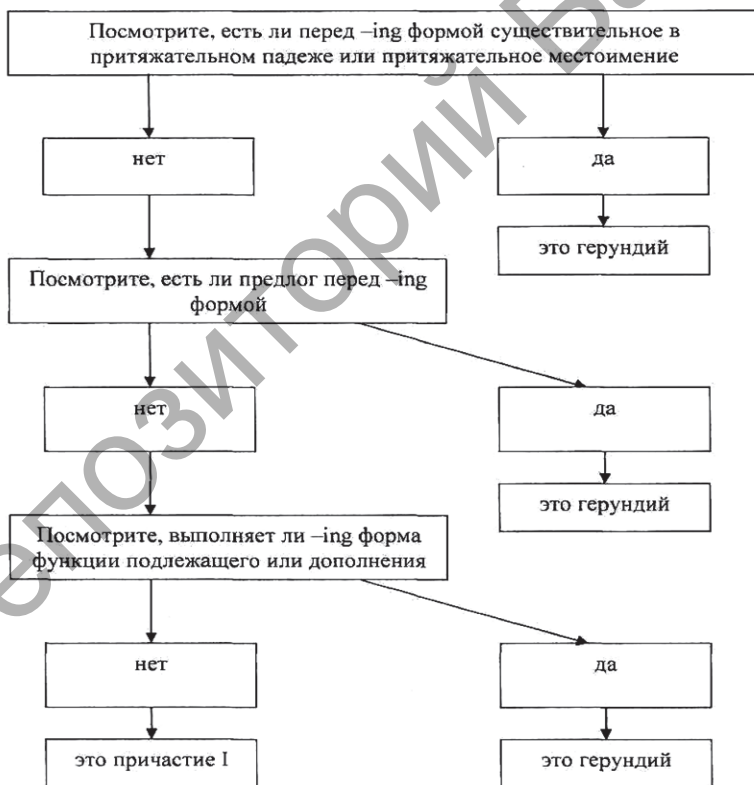



Рисунок 1.8

8*. В чём заключается отличие последовательности работы по формированию и совершенствованию рецептивных лексических и рецептивных грамматических навыков (проанализируйте соответствующие схемы [10, с. 46—47, 65—67])?

9*. Составьте план-конспект фрагмента урока по формированию и совершенствованию рецептивных грамматических навыков в 9-м классе (тема, учебник и грамматическое явление на выбор). *Подготовьтесь к его проведению в аудитории.* Перед выполнением данного задания ознакомьтесь с дополнительной литературой  (см. также практическое письменное задание [10, с. 65—67]), [5, с. 46—52].

РАЗДЕЛ 2
ПРОВЕРЬТЕ СВОИ МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ

ТЕСТ 1
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

1. Являются ли следующие утверждения верными. При ответе используйте знаки «+» или «-». Если хотя бы часть предложения неверна, всё предложение считается неверным (20 = 10 × 2) [◇].

1. Особенности артикуляторной базы — особенности механизма производства звуков, обусловленные анатомическим строением речевого аппарата.

2. Основной задачей обучения иноязычному произношению на этапе общего среднего образования является формирование произносительных и ритмико-интонационных навыков.

3. Принцип соответствия потребностям общения предполагает включение в учебный материал фонем и интоном, имеющих смысловозначительную функцию.

4. В фонетический минимум для общеобразовательной школы включаются все фонемы, в том числе их позиционные и комбинаторные варианты.

5. Одним из проявлений аппроксимации выступает ограничение количества иностранных звуков и интонационных моделей, подлежащих усвоению.

6. В общеобразовательной школе учащиеся должны овладеть не только интонами, которые соответствуют структурным типам предложений, подлежащих усвоению, и обладают структурным (логическим) значением, но и интонами, имеющими эмоционально-экспрессивное значение.

7. Обычно фонетическая зарядка строится градуированно: от более мелких единиц (собственного предмета тренировки) к более крупным, где эти единицы предстают в разнообразных сочетаниях.

[◇] В представленной здесь и далее формуле первая цифра соответствует максимальному количеству баллов за правильное выполнение задания, вторая — количеству пунктов в задании, третья — количеству баллов за правильный ответ в одном пункте. Максимальное количество баллов за правильное выполнение теста — 100.

8. Фонетическая зарядка выполняется на каждом уроке в течение всего курса обучения ИЯ.

9. Реализация общедидактического принципа наглядности при обучении иноязычному произношению ограничена использованием транскрипционных значков.

10. На начальном этапе обучения ИЯ становление произносительных навыков включает ознакомление со звуками, тренировку в их произнесении для формирования навыка, применение приобретённых навыков в устной речи и при громком чтении.

II. Выберите правильный вариант (14 = 7 × 2).

1. Материалом фонетической зарядки не могут быть:

- а) отдельные звуки;
- б) звукосочетания;
- в) целые тексты;
- г) слова и предложения.

2. Стилистический принцип отбора фонетического материала проявляется в том, что объектом обучения является:

- а) разговорный стиль произношения;
- б) стиль образцового литературного (нормативного) произношения;
- в) диалектный стиль произношения;
- г) профессиональный стиль произношения.

3. В задачи, решаемые посредством фонетической зарядки, не входит:

- а) тренировка в произношении;
- б) предупреждение забывания фонетического материала;
- в) предотвращение деавтоматизации произносительных навыков;
- г) введение новых лексических единиц.

4. Фонетическая зарядка не может проводиться:

- а) в начале урока перед речевой зарядкой;
- б) перед упражнением в устной речи;
- в) перед чтением отрывка вслух;
- г) перед заучиванием стихотворения.

5. Предложенная Е. И. Пассовым динамика формирования произносительных навыков представляет собой следующую последовательность стадий:

- а) дифференциация; восприятие звука во фразе, слове и изолированно; имитация; собственно репродукция;
- б) восприятие звука во фразе, слове и изолированно; имитация; дифференциация; собственно репродукция;
- в) восприятие звука во фразе, слове и изолированно; собственно репродукция; имитация; дифференциация;
- г) имитация; восприятие звука во фразе, слове и изолированно; дифференциация; собственно репродукция.

6. Основными требованиями к произношению учащихся являются:

- а) аутентичность и правильность;
- б) слитность и ритмичность;
- в) чёткость и мелодичность;
- г) фонематичность и беглость.

7. Восприятие звука должно происходить сначала во фразе, потом изолированно; исправлять ошибки в произношении учащихся необходимо с помощью переспроса. Принцип обучения иноязычному произношению, исходя из которого сформулированы данные требования:

- а) наглядности;
- б) речемыслительной активности;
- в) коммуникативной направленности;
- г) сочетания сознательности с интуицией.

III. Выберите лишнее ($21 = 7 \times 3$):

- а) звонкость; б) долгота; в) мягкость; г) дифтонгизация.
- а) пословицы; б) поэмы; в) повести; г) баллады.
- а) скороговорки; б) стихи; в) диалоги; г) пьесы.
- а) артикуляторно-имитативный подход; б) аналитико-акустический подход; в) аналитико-имитативный подход; г) артикуляторно-акустический подход.
- а) навык слитного произнесения слов в предложении; б) навык постановки логического ударения во фразе; в) навык интонирования повествовательного предложения; г) навык произнесения звуков в слове.
- а) речевые упражнения в аудировании; б) неподготовленное говорение; в) фонетическая зарядка; г) выразительное чтение.
- а) звуки, идентичные звукам родного языка; б) абсолютно новые звуки; в) звуки, схожие со звуками родного языка; г) абсолютно знакомые звуки.

IV. Дополните предложение ($20 = 5 \times 4$).

- Навыки правильного произнесения всех звуков в потоке речи и их понимания при аудировании называются _____.
- Приближенное к правильному артикулирование отдельных звуков, которое существенно не влияет на процесс понимания, называется _____ произношением.
- Звуковой строй языка, совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы), называется _____.
- Способность человеческого уха к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем данного языка называется _____.
- Ритмико-интонационные навыки — навыки интонационно и ритмически правильного оформления и _____ иноязычной речи.

V. Найдите и исправьте по одной ошибке в каждом из представленных фрагментов, заменив неверное слово (словосочетание) на верное по образцу: «неверное» = «верное» (25 = 5 × 5).

1. При оценке эмоциональности речи учащихся принято выделять два вида ошибок: фонологические и фонетические.

2. Фонологические ошибки искажают содержание высказывания и делают речь неинтересной для собеседника.

3. Фонологические ошибки расцениваются как нарушение связности речи и при их наличии отметка снижается.

4. Фонетические ошибки искажают качество звучания, но не нарушают ритмико-интонационную модель высказывания.

5. При наличии фонетических ошибок отметка снижается не всегда.

Т Е С Т 2

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

I. Являются ли следующие утверждения верными. При ответе используйте знаки «+» или «-». Если хотя бы часть предложения неверна, всё предложение считается неверным (20 = 10 × 2).

1. Традиционная (нефункциональная) стратегия обучения иноязычной лексике предполагает, что ученик сначала должен установить связь «форма—значение» слова, научиться его припоминать, сочетать с другими безотносительно к какой-либо ситуации, затем эти связи автоматизируются в ситуациях.

2. В процессе формирования речевых лексических навыков на функциональной основе ведущая роль отводится функции иностранного слова, при этом форма и значение усваиваются в отрыве от функции.

3. Последовательное прохождение шести стадий формирования речевого лексического навыка подразумевает постепенное упрощение действий учащихся с новыми лексическими единицами.

4. В психологическую структуру слова входят слуховое, зрительное и два двигательных представления слова.

5. На стадии осознания значения слова устанавливается соотнесённость слухового образа слова со зрительным образом обозначаемого им объекта: либо непосредственно, либо опосредованно через воображение, а также выявляется связь слова с ситуацией, т. е. не только значение, но и назначение слова.

6. Обозначение — направляемое, несамостоятельное название объектов.

7. Семантизация есть процесс раскрытия значения иноязычных слов.

8. Последняя стадия формирования речевых лексических навыков не только завершает формирование навыка, но и начинает развивать речевое умение.

9. В процессе работы с иноязычным текстом учащиеся не должны игнорировать незнакомые слова, даже если они не препятствуют пониманию.

10. Функциональное формирование лексических навыков находится в прямой зависимости от наличия у учащихся потребности в использовании ИЯ для решения речемыслительных задач.

II. Выберите правильный вариант (14 = 7 × 2).

1. По мнению Е. И. Пассова, речевые лексические навыки проходят следующие стадии формирования:

- а) восприятие слова в контексте; имитация; осознание значения слова; обозначение; комбинирование; употребление в неограниченном контексте;
- б) восприятие слова в контексте; осознание значения слова; имитация; комбинирование; обозначение; употребление в неограниченном контексте;
- в) восприятие слова в контексте; осознание значения слова; имитация; обозначение; употребление в неограниченном контексте; комбинирование;
- г) восприятие слова в контексте; осознание значения слова; имитация; обозначение; комбинирование; употребление в неограниченном контексте.

2. Термины, которые могут выступать синонимами:

- а) форма/семантика слова;
- б) функция/назначение слова;
- в) функция/смысл слова;
- г) значение/образ слова.

3. Стадия формирования речевых лексических навыков, на которой происходит формирование операции по сочетанию данной лексической единицы с другими:

- а) обозначение;
- б) сочетание;
- в) комбинирование;
- г) употребление.

4. Лексические единицы, которые учащиеся должны использовать в процессе говорения и письменной речи, а также понимать в рецептивных видах речевой деятельности, составляют:

- а) рецептивный лексический минимум;
- б) потенциальный словарь;
- в) продуктивный лексический минимум;
- г) разговорный словарь.

5. Вид упражнений, неадекватный задаче формирования рецептивных лексических навыков:

- а) репродуктивные;
- б) имитативные;
- в) подстановочные;
- г) трансформационные.

6. Статистический принцип отбора лексического материала, предполагающий подсчёт суммарного количества употреблений того или иного слова в отдельном источнике или совокупности источников:

- а) принцип распространённости;
- б) принцип неограниченности;
- в) принцип употребительности;
- г) принцип частотности.

7. Последовательность, в которой типы лексических единиц расположены по степени нарастания трудности усвоения:

- а) реалии, эквивалентная лексика, лексика с лексико-семантическим вариантом, лексика с разовым совпадением значения, квазиэквивалентная лексика;
- б) эквивалентная лексика, лексика с лексико-семантическим вариантом, лексика с разовым совпадением значения, квазиэквивалентная лексика, реалии;
- в) квазиэквивалентная лексика, эквивалентная лексика, лексика с лексико-семантическим вариантом, лексика с разовым совпадением значения, реалии;
- г) эквивалентная лексика, реалии, лексика с лексико-семантическим вариантом, лексика с разовым совпадением значения, квазиэквивалентная лексика.

III. Выберите лишнее (21 = 7 × 3).

1. а) синоним; б) антоним; в) перевод; г) контекст.
2. а) рисунок; б) карточка со знаком «+»; в) поднятие руки; г) перевод.
3. а) безэквивалентные ЛЕ; б) конвертированные ЛЕ; в) производные ЛЕ; г) интернациональные ЛЕ.
4. а) дефиниция; б) толкование; в) перечисления; г) действие.
5. а) интуитивный; б) сознательно-сопоставительный; в) интенсивный; г) функционально-сопоставительный.
6. а) межъязыковая подсказка; б) языковая подсказка; в) внутриязыковая подсказка; г) внеязыковая подсказка.
7. а) литературоведческий анализ; б) словообразовательный анализ; в) контекстуальная догадка; г) этимологический анализ.

V. Дополните предложение (20 = 5 × 4).

1. Таблица, содержащая лексические единицы, синтагматические модели и выступающая в качестве содержательной и вербальной опоры при подготовке учащихся к выражению своих мыслей, называется _____.

2. Слова, которые ещё не встречались в речевом опыте учащихся, но могут быть поняты ими на основе языковой догадки, составляют _____.

3. Навык узнавания и понимания лексических единиц в письменном и устном тексте называется _____.

4. Возникновение у учащихся потребности в слове (для выражения мыслей или их распознавания) и немедленное её удовлетворение приводит в действие механизм _____, т. е. запечатление по типу «раз и навсегда».

5. Навык интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в соответствии с целями и ситуациями общения называется _____.

VI. Определите тип и вид следующих упражнений (25 = 5 × 5).

1. Составьте из приведённых компонентов сложное слово по образцу и запишите его.

2. Диктор: «Какое у вас хобби? Коллекционирование открыток?» — Ученик: «Нет, не коллекционирование открыток». — Диктор: «Чтение книг?» — Ученик: «Да, чтение книг». — Диктор: «Рисование?» — Ученик: «Нет, не рисование» и т. д.

3. Скоро Новый год. Поделитесь с нами, какие блюда вы решили приготовить для праздничного стола.

4. Помогите малышу Сэму, подскажите, карандашом какого цвета он может нарисовать реку/солнце/траву/домик и т. п.?

5. Посмотрите на фотографии известных людей. Что бы вы добавили к описанию внешности каждого из них?

Т Е С Т 3

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

1. Являются ли следующие утверждения верными. При ответе используйте знаки «+» или «-». Если хотя бы часть предложения неверна, всё предложение считается неверным (20 = 10 × 2).

1. Предложение — исходная речевая единица при обучении грамматике.

2. Введение грамматического явления при формировании речевых грамматических навыков происходит от восприятия его формы к осознанию его функции.

3. Стадии формирования речевого грамматического навыка выделены по критерию: действия обучающегося с усваиваемым материалом.

4. В отличие от правила-инструкции, основной целью правила-обобщения является приведение сведений о грамматической категории в систему.

5. Количество правил-инструкций определяется тем, какими функциональными трудностями обладает каждая данная грамматическая форма, как она соотносится с родным языком, с какой аудиторией мы имеем дело, а также какова ступень обучения.

6. Преимущество приёма «запись на слух с однократного предъявления» заключается в том, что в усвоении нового грамматического явления участвуют все четыре анализатора: ученик слышит фразу, проговаривает её, записывает и прочитывает.

7. Одним из наиболее адекватных приёмов презентации грамматического явления в процессе формирования речевых грамматических навыков является рассказ учителя, содержащий новое явление.

8. Дедуктивный путь введения рецептивного грамматического материала предполагает движение мысли от частного к общему, от анализа грамматических явлений в речевых ситуациях и речевых образцах к выведению грамматического правила.

9. Рецептивный грамматический минимум включает грамматические явления, которые учащиеся должны употреблять

в процессе говорения и письменной речи, а также понимать на слух и при чтении.

10. Основное требование к объёму материала, включённого в продуктивный грамматический минимум, состоит в том, что он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения в данных условиях.

II. Выберите правильный вариант (14 = 7 × 2).

1. *Этапы формирования грамматических навыков, которые различаются своими задачами:*

- а) активизация/автоматизация;
- б) применение/активизация;
- в) ознакомление/введение;
- г) тренировка/автоматизация.

2. *Принцип, который не учитывается при отборе продуктивного грамматического минимума:*

- а) образцовости;
- б) распространённости в устной речи;
- в) исключения синонимичных явлений;
- г) распространённости в письменной речи.

3. *К вербальным правилам-инструкциям не предъявляется требование:*

- а) краткости;
- б) наглядности;
- в) речевого характера формулировки;
- г) чёткости.

4. *Вид упражнений, который неадекватен задаче формирования рецептивных грамматических навыков:*

- а) дифференцировочные;
- б) подстановочные;

- в) репродуктивные;
- г) трансформационные.

5. Подход к обучению грамматике, отличительной чертой которого является овладение значением и употреблением грамматических структур в зависимости от сфер и ситуаций, от типов речевых актов и синтаксического контекста:

- а) ситуативный;
- б) функциональный;
- в) контекстуальный;
- г) структурный.

6. По мнению Е. И. Пассова, речевые грамматические навыки проходят следующую последовательность стадий формирования:

- а) восприятие; имитация; подстановка; трансформация; комбинирование; репродукция;
- б) имитация; восприятие; подстановка; трансформация; репродукция; комбинирование;
- в) восприятие; имитация; подстановка; трансформация; репродукция; комбинирование;
- г) восприятие; имитация; трансформация; подстановка; репродукция; комбинирование.

7. Введение нового грамматического явления не подразумевает ознакомление учащихся с его:

- а) формой;
- б) грамматическим значением;
- в) речевыми функциями;
- г) орфографией.

III. Выберите лишнее (21 = 7 × 2).

1. а) дифференциация; б) введение; в) активизация; г) автоматизация.

2. а) функциональный подход; б) структурно-функциональный подход; в) коммуникативный подход; г) коммуникативно-структурный подход.

3. а) грамматическая структура; б) речевой образец; в) грамматическая модель; г) структура речи.

4. а) предъявление; б) презентация; в) семантизация; г) означение.

5. а) узнавание морфологических форм; б) понимание синтаксических конструкций; в) выбор синтаксических конструкций; г) осознание дифференциальных признаков

6. а) репродуктивные упражнения; б) ознакомительные упражнения; в) дифференцировочные упражнения; г) подстановочные упражнения.

7. а) подстановка; б) сокращение; в) перифраз; г) расширение.

IV. Дополните предложение (20 = 5 × 2).

1. Типовое предложение, представляющее собой коммуникативную и ситуативную реализацию грамматической структуры в речи, называется _____.

2. Автоматизированное действие по выбору грамматического явления, адекватного речевой задаче в данной ситуации и правильному оформлению речевого высказывания, называется _____.

3. Краткие оперативные указания, которые касаются либо функциональной, либо формальной стороны грамматического явления, называются _____.

4. Стратегия, которая предполагает, что правила-инструкции подаются не все сразу, а по мере выполнения упражнений в процессе автоматизации: каждая инструкция в нужном месте, а именно там, где она способна предупредить ошибку, называется _____.

5. Обобщённое обозначение инвариантных особенностей грамматического явления называется _____.

V. Определите тип и вид следующих упражнений (25 = 5 × 2).

1. Что из перечисленного ниже вы умеете, а что не умеете делать?
2. Выпишите из текста все случаи употребления изучаемой конструкции и определите её функцию в каждом из них.
3. Скажите, о чём вы мечтали в детстве? Как вы думаете, почему некоторые люди, у которых есть заветная мечта, не хотят, чтобы она сбылась?
4. Спросите вашего друга, согласен ли он с тем, что ..., и передайте мне его ответ.
5. Если и вы знаете это, то подтвердите.

Репозиторий БарГУ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Веренинова, Ж. Б.* Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков / Ж. Б. Веренинова // *Иностранные языки в школе.* — 1994. — № 5. — С. 10—16.
2. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2004. — 336 с.
3. *Коростелев, В. С.* Пути совершенствования процесса формирования лексических навыков говорения / В. С. Коростелев // *Иностранные языки в школе.* — 1986. — № 1. — С. 39—45.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез [и др.]. — М. : [б. и.], 1982. — 373 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. — 7-е изд., стер. — Минск : Выш. шк., 2001. — 522 с.
6. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М. : Рус. яз., 1989. — 276 с.
7. *Пассов, Е. И.* Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. — М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. — 240 с.
8. *Пассов, Е. И.* Типы и виды уроков иностранного языка / сост. И. В. Пинюта. — Барановичи : БГВПК, 1996. — 144 с.
9. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка в школе / Е. И. Пассов. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 1988. — 223 с.
10. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский : учеб. пособие / П. К. Бабинская [и др.]. — Минск : ТетраСистемс, 2006. — 288 с.
11. Проблема навыков и умений в обучении иностранному языку : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.
12. *Рогова, Г. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
13. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 238 с.
14. Упражнения как средства обучения. Часть II : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.
15. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, китайский. III—XI классы». — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 132 с.
16. Формирование грамматических навыков : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.
17. Формирование лексических навыков : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.
18. Формирование произносительных навыков : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>От автора</i>	3
РАЗДЕЛ 1 ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	4
Тема 1.1 Методика обучения иноязычному произношению в средней школе	4
Тема 1.2 Речевые навыки как основа речевого умения	15
Тема 1.3 Методика формирования произносительных навыков	17
Тема 1.4 Методика обучения иноязычной лексике в средней школе	18
Тема 1.5 Методика формирования речевых лексических навыков	27
Тема 1.6 Методика формирования рецептивных лексических навыков	28
Тема 1.7 Методика обучения иноязычной грамматике в средней школе	29
Тема 1.8 Методика формирования речевых грамматических навыков	38
Тема 1.9 Методика формирования рецептивных грамматических навыков	39
РАЗДЕЛ 2 ПРОВЕРЬТЕ СВОИ МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ	42
Тест 1 Методика обучения иноязычному произношению в средней школе	42
Тест 2 Методика обучения иноязычной лексике в средней школе	46
Тест 3 Методика обучения иноязычной грамматике в средней школе	51
Список использованных источников	56

Производственно-практическое издание

Прадун Анна Васильевна

**ОБУЧЕНИЕ
СТОРОНАМ ИНОЯЗЫЧНОЙ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Практическое пособие
для студентов педагогических специальностей
учреждений высшего образования**

2-е издание, с изменениями

Заведующий РИО *Е. Г. Хохол*

Техническое редактирование *В. В. Кукреш*

Подписано в печать 06.04.2015.

Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.

Усл. печ. л. 3,50. Уч.-изд. л. 2,50.

Заказ . Тираж 64 экз.

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий от 2 сентября 2014 г.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

Библиотека

БарГУ

- √ 10—20-го числа каждого месяца — Дни информации, выставки новых книг.
- √ Информацию о новых поступлениях можно найти на сайте университета www.barsu.by.

ГРАФИК РАБОТЫ

Читальные залы

Центральный
(ул. Парковая, 62, к. 201)

8:00—20:00

Суббота: 8:30—16:30

Абонемент

Инженерный факультет
(ул. Парковая, 62, к. 101)

9:00—17:30

Суббота: 8:30—16:30

Факультет педагогики и психологии
(ул. Парковая, 62, к. 101)

8:00—18:00

Суббота: 8:30—16:30

Факультет экономики и права
(ул. Войкова, 21)

8:30—18:00

Суббота: 8:30—16:30

Выходной: воскресенье.

Санитарный день: последняя пятница каждого месяца.

РЕДАКЦИОННО- ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ БАРГУ

- √ Учебные пособия
 - √ Учебно-методические комплексы
 - √ Практические пособия
 - √ Практические руководства
 - √ Монографии
 - √ Сборники научных статей
 - √ Материалы конференций
 - √ «Вестник БарГУ»

