

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра мировых языков

Л.И. Бобылева

**ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(ФОНЕТИКЕ, ЛЕКСИКЕ,
ГРАММАТИКЕ)**

Методические рекомендации

*Витебск
ВГУ имени П.М.Машерова
2019*

УДК811.111'243(075.8)

ББК81.432.1-99я73

Б72

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова». Протокол №2 от 19.12.2018 г.

Автор: доцент кафедры мировых языков ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук **Л.И. Бобылева**

Рецензент:

декан филологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук, доцент *С.В. Николаенко*

Бобылева, Л.И.

Б72 Обучение аспектам английского языка (фонетике, лексике, грамматике) : методические рекомендации / Л.И. Бобылева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – 43с.

Данное издание по дисциплине «Методика преподавания иностранного языка» предназначено для самостоятельной работы студентов, обучающихся по специальностям 1-21 05 06 «Романо-германская филология» и 1-02 03 04-02 «Русский язык и литература. Иностранный язык». Оно содержит три модуля, отражающих вопросы обучения аспектам английского языка – фонетике, лексике, грамматике. После прохождения каждого модуля студентам предлагаются вопросы для самоконтроля, задания для самостоятельной работы и список рекомендованной литературы.

УДК811.111'243(075.8)

ББК81.432.1-99я73

© Бобылева Л.И., 2019

© ВГУ имени П.М.Машерова, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Модуль I. Обучение произношению	5
1.1 Глоссарий	5
1.2 Содержание темы	5
1.2.1 Цели и задачи обучения произношению в учреждениях общего среднего образования	5
1.2.2. Методика обучения произношению	9
1.3 Памятка для учителя по формированию и совершенствованию произносительных навыков у учащихся	15
1.4 Вопросы для самоконтроля	15
1.5 Задания для самостоятельной работы	16
1.6 Литература	16
Модуль II. Обучение лексике	17
2.1 Глоссарий	17
2.2 Содержание темы	17
2.2.1 Цели и задачи обучения лексике в учреждениях общего среднего образования	17
2.2.2 Принципы отбора лексического минимума	19
2.2.3 Основные этапы работы над лексическим материалом	20
2.3 Памятка для учащихся по расширению потенциального словаря	28
2.4 Схема методической последовательности действий учителя и учащихся по формированию активных лексических навыков	28
.....	
2.5 Схема методической последовательности действий учителя и учащихся по формированию рецептивных лексических навыков ..	29
2.6 Вопросы для самоконтроля	29
2.7 Задания для самостоятельной работы	29
2.8 Литература	30
Модуль III. Обучение грамматике	30
3.1 Глоссарий	31
3.2 Содержание темы	31
3.2.1 Цели и задачи обучения грамматике в учреждениях общего среднего образования	31
3.2.2. Методика работы над активным грамматическим минимумом	33
3.2.3 Методика работы над рецептивным грамматическим минимумом	38
.....	
3.3 Памятка для учителя по работе с новым грамматическим материалом	40
3.4 Вопросы для самоконтроля	41
3.5 Задания для самостоятельной работы	42

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня система профессионально-педагогического образования вступила в новую стадию своего функционирования, характеризующуюся сменой приоритетов с передачи готовых знаний на квалифицированную подготовку специалиста, способного к конструктивному преобразованию образовательного пространства в соответствии с потребностями как отдельной личности, так и общества в целом. Именно творчески мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и способный к моделированию учебного процесса педагог является гарантом достижения целей обучения.

В этой связи возникает необходимость в создании комплексной системы собственно методической подготовки будущего учителя иностранного языка, включающей как учебно-познавательную, так и профессиональную деятельность, моделируемую в обучении на основе системы учебных ситуаций и проблемных задач, позволяющих развернуть содержание образования в динамике.

Методические рекомендации «Обучение аспектам английского языка (фонетике, лексике, грамматике)» являются частью научно-методического обеспечения базового курса методики преподавания иностранного языка и преследуют цель оказать методическую помощь студентам специальностей 1-21 05 06 «Романо-германская филология», 1-02 03 04 – 02 «Русский язык и литература. Иностранный язык», в первую очередь – иностранным гражданам.

Структура издания включает три модуля, каждый из которых содержит следующие разделы:

1. **Глоссарий** раскрывает ключевые методические понятия по теме.
2. **Содержание темы** направлено на теоретическое изложение базовой информации, сопровождающееся иллюстративными примерами.
3. **Памятки и схемы** методической последовательности действий учителя и учащихся по формированию фонетических, лексических и грамматических навыков и их активизации в речи представляют собой алгоритмы работы с языковым материалом.
4. **Вопросы для самоконтроля** ориентированы на управление самостоятельной работой студентов.
5. **Задания для самостоятельной работы** предназначены для развития познавательной активности и методического творчества обучающихся.
6. **Список рекомендованной литературы** включает основные источники, раскрывающие содержание конкретной темы.

Методические рекомендации соответствуют программным требованиям профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. В них отражены современные направления в области методики обучения иностранным языкам, специфика английского языка как учебной дисциплины. Их использование в учебном процессе направлено на дальнейшее совершенствование навыков самостоятельной работы студентов, развитие их психологических способностей и профессионально-методического самопознания, подготовку к педагогической практике и последующей профессиональной деятельности.

Репозиторий ВГУ

Модуль I. Обучение произношению

1.1 Глоссарий

Слухопроизносительные навыки – навыки фонемно правильного произнесения звуков в потоке речи и их понимания при аудировании.

Ритмико-интонационные навыки – навыки интонационно и ритмически правильного оформления иноязычной речи (логическое, фразовое, эмфатическое ударение; мелодика; ритмика; темп; распределение пауз).

Фонематический слух – способность к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем данного языка.

Фонематичность – определенная степень правильности фонетического оформления речи, достаточная для незатрудненного ее понимания собеседником.

Беглость – определенная степень автоматизированности произносительных навыков, позволяющая учащимся говорить в нормальном темпе.

Аппроксимация – приближение к правильному произношению, которое существенно не влияет на процесс понимания.

1.2 Содержание темы

1.2.1 Цели и задачи обучения произношению в учреждениях общего среднего образования

Под фонетикой как аспектом обучения понимается звуковой строй языка – совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную основу (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы).

Язык как средство общения возник и существует, прежде всего, как звуковой код. Письменный язык является фиксацией звучащей речи, и, с этой точки зрения, он вторичен по отношению к звуковому языку. Владение звуковым строем (наличие произносительных навыков) обеспечивает нормальное функционирование всех без исключения видов речевой деятельности. Если говорящий нарушает фонетические нормы языка, то его речь будет понята с трудом или вообще не понята. Слушающий может плохо понимать иноязычную речь, если сам не владеет произносительными навыками, т.к. между его внутренним проговариванием, которое всегда сопровождает восприятие речи, и фактически звучащей речью возникает разногласие. Высказыванию в письменной форме обязательно предшествует его развёрнутое проговаривание во внутренней речи, а чтение про себя сопровождается внутренним озвучиванием зрительно воспринимаемого текста. Таким образом, обучение произношению играет важную роль в овладении

иноязычной речью, так как сформированность слухопроизносительных навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции.

Требования к фонетическим навыкам для учащихся учреждений общего среднего образования определяют, исходя из идей аппроксимации – приближения к правильному произношению. С этой целью ограничивается объём фонетического материала и допускается некоторое снижение качества произнесения отдельных звуков, однако это имеет место в пределах, не нарушающих процесса общения. Основными требованиями к произношению учащихся являются *фонематичность* и *беглость*. Фонематичность – это определенная степень правильности фонетического оформления речи, достаточная для незатрудненного ее понимания собеседником. Беглость – определенная степень автоматизированности произносительных навыков, позволяющая учащимся говорить в нормальном темпе, составляющим для английского языка 130-150 слов в минуту.

Чтобы речь учащегося была понятна, он должен владеть не только всеми смысловозначительными звуками (фонемами), но и основными интонационными структурами наиболее распространенных типов простых и сложных предложений, то есть правильно оформлять предложение с точки зрения фразового ударения, ритма, мелодики и распределения пауз. Таким образом, основной целью обучения фонетике в учреждениях общего среднего образования является формирование произносительных навыков как компонентов сложных речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Произносительный навык включает в себя: а) операции артикуляции; б) операции интонирования. Последние, в отличие от первых, обладают качеством ситуативности, маркированности речевой задачи, поэтому следует говорить о двух разновидностях произносительного навыка – *слухопроизносительном* и *ритмико-интонационном*. Слухопроизносительные навыки определяются как навыки фонемно-правильного произнесения всех изученных звуков в потоке речи и их понимания при аудировании. В основе слухопроизносительных навыков лежит понятие "фонема". Фонема – это совокупность фонетически существенных признаков, свойственных данному звуковому образованию. Качество слухопроизносительных навыков зависит от развития так называемого фонематического слуха (способности человеческого уха к синтезу и анализу речевых звуков на основе различения фонем), который предполагает: 1) способность различать на слух все звуки языка, относящиеся к разным фонемам, и варианты одной и той же фонемы, не смешивая эти звуки друг с другом; 2)

способность соотнести услышанный звук с соответствующим ему значением.

Под ритмико-интонационными навыками понимаются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других людей. В основе ритмико-интонационных навыков лежит понятие "интонация". Интонация – это изменение основного тона голоса, служащее для различения модального, коммуникативного и синтаксического типов предложения. Качество сформированности ритмико-интонационных навыков зависит от развития интонационного слуха. Операции интонирования предусматривают работу над 1) акцентуацией, включающей в себя постановку логического, фразового и эмфатического ударения; 2) мелодикой; 3) ритмом; 4) темпом, 5) паузациями.

Овладение фонетической стороной речи не является самоцелью, оно подчиняется задачам речевого общения и развивается в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму при одновременном формировании лексических и грамматических навыков.

Успешное обучение произношению предполагает определение зон положительного переноса и интерференции, а также установление возможных трудностей на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языков.

Все ошибки, допускаемые учащимися, условно можно разделить на три группы: 1) ошибки в фонетических явлениях, 2) фонематические ошибки, 3) ошибки в интонации.

К характерным ошибкам в фонетических явлениях относятся:

1. Оглушение конечных звонких согласных, что является недопустимым, потому что очень часто ведет к искажению смысла высказывания, например *debt – dead*.
2. Озвончение глухих согласных, являющееся ассимилятивным переносом привычек родного языка и не затрагивающее, как правило, коммуникативной функции.
3. Смягчение твердых согласных, однако стоит отметить, что в английском произношении данные ошибки не имеют смысловозначительной функции.
4. Неправильная фонемная длительность английских гласных. Многие английские слова распознаются только благодаря различиям в звучании таких гласных: например, *live* (жить) – *leave* (покидать). Таким образом, погрешности в долготы и краткости вместе с качественными недочетами приводят учащихся к искажению и нарушению норм английского произношения.
5. Нарушение слабых форм произношения, которое появляется в быстром разговорном стиле или при беглом чтении. Эти стилевые особенности языка редко затрагивают коммуникативную функцию.

6.Отсутствие придыхания английских глухих взрывных. Аспирация не имеет смысловозначительного значения, и ее отсутствие является всего лишь нарушением нормы произношения, а не искажением.

7.Неправильное ударение.Перемещение ударения, нарушающее грамматическую форму и значение слова, являетсясерьезнойошибкой, требующей предупреждения ее у учащихся.

8.Глубокая артикуляция некоторых гласных фонем.

Ошибки в фонемном составе рассматриваются на конкретных примерах, когда неправильное произношение английской фонемы ведет к искажению или нарушению нормы литературного произношения английского языка. Стоит обратить особое внимание на звуки, которые не встречаются в родном языке. Например, фонема [w], произнесенная как [v], может изменить значение слова: *veal*(телятина)вместо*weel*(колесо).

Другими примерами являются ошибки учащихся в произнесении трудных сочетаний межзубных со звуками [s, z], например, *Thisisathinslice*; неправильное произнесение дифтонгов и др.

К характерным ошибкам учащихся в английской интонации относятся:

- 1) отсутствие первоначального значительного подъема тона в английской синтагме;
- 2)отсутствие постепенного понижения шкалы внутри английской синтагмы и замена его средним приближенным ровным тоном, характерным для русского повествовательного предложения;
- 3) отсутствие четкого заметного конечного падения тона в английской синтагме;
- 4) отсутствие постепенности конечного повышения тона в английской синтагме;
- 5) ошибки в расстановке фразового ударения, которое организует предложение соответственно его смыслу.

В государственном стандарте по иностранным языкам Республики Беларусь определены следующие требования к произносительной стороне речи учащихся:

- четкое произношение и различение на слух всех звуков английского языка;
- знание системы транскрипционных знаков;
- соблюдение долготы и краткости гласных;
- отсутствие смягчения согласных (палатализации);
- соблюдение звонкости согласных в конце слов;
- отсутствие оглушения звонких согласных;
- соблюдение ассимиляции звуков;
- слитное произношение служебных слов со знаменательными;
- произнесение фраз и предложений с соблюдением основных типов интонации английского языка, адекватных целям высказывания;

- соблюдение ударения в словах;
- соблюдение ударения в предложении (значимые и служебные части речи);
- правильное членение предложений на смысловые группы, соблюдение логического ударения;
- соблюдение ударения во фразе, отсутствие ударения на служебных словах (артиклях, предлогах, союзах, некоторых местоимениях);
- соблюдение интонации утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений;
- соблюдение интонации повелительных и восклицательных предложений;
- соблюдение интонации формул речевого этикета;
- правильная интонация вводных слов и перечислений;
- использование интонации для выражения чувств и эмоций.

1.2.2 Методика обучения произношению

Материал для обучения произношению отбирается в соответствии с 2-мя принципами:

1. Принцип соответствия потребностям общения. Согласно этому принципу в минимум включаются звуки и интонаемы, имеющие смысловозначительную функцию, учитываются только фонологически существенные признаки звуков. Количество интоном, в соответствии с этим принципом, ограничивается структурными типами предложений, которыми должен овладеть учащийся.

2. Стилистический принцип – объектом обучения является стиль образцового литературного (нормативного) произношения. Различного рода диалектальные отклонения, а также разговорный стиль произношения в школе не изучаются.

В процессе овладения английским произношением возникают различные трудности в зависимости от степени совпадения или различия фонетических явлений иностранного и родного языков. Произносительные особенности обусловили появление методической типологии фонетического материала, под которой понимается группировка фонем в соответствии с возможными трудностями их усвоения в речи. Основываясь на исследованиях фонетического строя английского языка и особенностях его усвоения русскоговорящими учащимися, все звуки изучаемого языка условно делятся на три группы:

I. Фонемы, близкие к фонемам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам: англ. [p], [b], [ʃ], [s], [z], [m] и др.

В соответствии с принятой аппроксимацией артикуляционная база русского языка считается достаточной для произнесения этих звуков. Учитель может обратить внимание учащегося на специфику этих звуков (произнесение с придыханием [p], [f] или смягчение английского звука [ʃ]),

однако овладение этой спецификой не является обязательным, ибо не нарушает процесспонимания.

II. Фонемы, которые кажутся в силу наличия общих свойств одинаковыми с фонемами родного языка, но отличаются от них существенными признаками: например, [e], [æ], [ɪ], [i:], [ɔ:], [ɔ]. И при восприятии, и при произнесении этих звуковособенно сильно действует интерференция,и учащиеся уподобляют ихзнакомымзвукам родного языка. Звуки этой группы считаются наиболее трудными. При ознакомлении с ними используются разнообразные способы: описание артикуляции, сравнение с другими звуками иностранного и родного языков,ассоциации,имитация. Особую роль играют упражнения в слуховой дифференциации схожих звуков.

III. Фонемы, не имеющие акустических или артикуляторных аналогов в родном языке, например, [w], [h], [ŋ], [r], [ð], [θ] и др.

При работе со звуками этой группы необходимо создать у учащихся новую, не существующую в родном языке артикуляторную базу. Для этих звуков также необходимы упражнения в дифференциации на слух, т.к. вследствие неразвитого фонематичного слуха учащиеся часто ошибочно ассоциируют их с весьма отдалёнными звуками родного языка, например,[ð] и русский звук [з], [θ] – [с] и др.

Таким образом, звуки I группы, как правило, вводятся в речевом образце (предложении, слове) и усваиваются учащимися имитативно.

Усвоение звуков II и III групп традиционно состоит из 4-хэтапов:1) демонстрация звука; 2) объяснение способа его произнесения; 3) упражнения в дифференциации; 4)воспроизведение нового звука учащимися.

1. Демонстрация звука предполагает отчётливое произнесение его учителем сначала в звуковом контексте (слове, фразе), а затем изолированно.

2. Характер объяснения зависит от особенностей конкретного звука. Учитель может описать уклад органов речи, соотнести изучаемый звук с каким-либо сходным позиционным вариантом русской фонемы, например,английский звук[e] похож на первый звук в слове «эти». Хорошие результаты дает использование разного рода ассоциаций и звукоподражательных игр, например, звук [z] – жужжит шмель; [h]– дует на замерзшую ладошку.Все пояснения должны быть доступны для учащихся, кратки и практически направлены. Они должны предвосхищать возможные ошибки и все время сопровождаться произнесением учителем нужного звука.

3.Упражнения в дифференциации помогают установить отличительные особенности нового звука. Для этого учитель произносит звуки изучаемого и родногоязыков, с которыми можно спутатьновый звук,

и просит учащихся определить новый звук, например, для звука [æ]–[e]–[æ]–[э]–[e]–[æ] и т.д.; для звука [w]–[w]–[v]–[w]–[B]–[w] и т.д.

Другими упражнениями на дифференциацию могут быть:

- поднимите сигнальную карту, когда услышите долгие (краткие, лабиализованные и т.д.) гласные в следующих словах;

- определите на слух принадлежность слов к родному или иностранному языку (подбираются слова с похожим звуковым составом, например, *business* – бизнес; *stand* – стенд и др.);

- прослушайте предложение и скажите, сколько раз в нём встретился данный звук;

- в списке слов (словосочетаний, предложений) подчеркните то, которое содержит звук, произносимый диктором.

4. Воспроизведение звука учащимися заканчивает этап объяснения и является началом следующего – тренировки. Перед воспроизведением учитель ещё раз напоминает об особенностях произнесения звука, проверяет уклад органов речи учащихся, сам несколько раз произносит звук. Затем учащиеся хором повторяют этот звук вместе с учителем и, наконец, произносят его по очереди. Вслед за этим звук повторяется аналогичным образом в словах, словосочетаниях, речевых образцах. К числу упражнений, подготавливающих учащихся к воспроизведению иноязычных звуков, относятся упражнения на артикуляторную гимнастику, например: максимально отведите уголки губ назад; максимально выдвиньте губы вперед и др.

Для дальнейшего совершенствования навыков рекомендуются упражнения на подстановку и трансформацию на основе речевых образцов. Например, при автоматизации звука [æ] учащиеся выполняют замену слов с данным звуком: *Pathad a fatcat* – 1) слово *Pat* может быть заменено на слова *Ann, Dan, David, Mary, Calvin*; 2) слово *fat* – на *black, bad, that*; 3) слово *cat* – на *rat, parrot, hamster, rabbit, hat, cap*. В результате учащиеся могут построить новые предложения по образцу: *Annhad ablackrat. Danhadabadhamster. Maryhadthathat*.

Упражнения на трансформацию предполагают расширение, сокращение или перифраз исходного предложения и изменение его структуры. Например, *PathadafatcatandthatcatsatonAnn'shat*. Сюда также относятся вопросно-ответные упражнения со словами, содержащими активизируемый звук: *DidPathhaveawhitecat? – No, shehadablackcat*.

Овладение интонацией относится к наиболее сложным аспектам слухоартикуляционной работы над языком. Неправильная интонация чаще всего выдает иностранцев даже в тех случаях, когда они правильно произносят звуки в словах и фразах.

Интонационный слух отличается от фонематического в психологическом плане. Он приближается к музыкальному слуху и

рассматривается на уровне фразы. Таким образом, обучение интонации проводится на основе фраз, диалогических единств, мини-текстов.

В условиях школы требования к интонационному оформлению предложения ограничиваются следующими критериями: наличие первоначального высокого тона в синтагме, постепенное его снижение и умение резко понизить или постепенно повысить тон в конце высказывания. Обучение резкому понижению тона обеспечивает правильную интонацию наиболее распространенного в английской повествовательной прозе типа понижающейся шкалы с падающим завершением.

Сформированный интонационный слух для начального этапа обучения предполагает наличие таких развитых сенсорных ощущений, как 1) звуко-высотных; 2) акцентных (силовых); 3) временных (ощущение длительности и краткости пауз-остановок, а также относительной длительности и краткости звучания фразы в целом); 4) ритмических. Отсюда главная цель развития интонационного слуха – научить школьника слышать интонационные особенности иностранного языка. Основными трудностями для учащихся являются членение предложения на ритмико-интонационные группы (совпадающие с синтагмами) и правильное их звуковое оформление: слитное произнесение на одном выдохе, без пауз, с одновременным повышением/понижением тона, а также произнесение предложения как единого целого.

Надо отметить, что развитие интонационного слуха при специально подобранной системе тренировочных упражнений с разумным применением наглядности – процесс не очень сложный и легко управляемый. Формирование ритмико-интонационных навыков включает следующие этапы: 1) демонстрация, 2) объяснение способа произнесения, 3) упражнения на дифференциацию; 4) воспроизведение.

Объяснения учителя, которые должны носить характер практических указаний, могут строиться и дедуктивно, и индуктивно. В первом случае учитель отчетливо произносит ряд однотипных примеров, поясняя особенности ударения, мелодики и т.д.; во втором – он также произносит ряд однотипных примеров, но заставляет учащихся самостоятельно прийти к нужному обобщению (правилу) путем наводящих вопросов. Индуктивный путь, хотя и требует больше времени, более эффективен, особенно в начале обучения, так как он обеспечивает лучшее запоминание услышанных образцов и развивает интонационный слух учащихся, привлекая их внимание к тем сторонам звучащей речи, которые в противном случае могли бы остаться незамеченными, несмотря на предварительное упоминание о них.

Следует помнить, что управление голосом при сохранении правильности произнесения отдельных звуков для многих учеников задача очень трудная, и качество воспроизводимых образцов в значительной мере

зависит от того, как они их услышат. С этой целью рекомендуется использовать доступные средства наглядности – движением руки показывать изменение тона, отстукивать ритм, использовать графическое изображение и т.д.

Упражнения на дифференциацию для формирования интонационного слуха целесообразно строить по принципу сопоставления явлений как внутри одного языка, так и между родным и изучаемым языками. Примерами таких упражнений могут быть следующие задания:

- отметьте значком паузы в звучащем тексте;
- прослушайте предложение и поднимите руку, когда услышите повествовательную/вопросительную интонацию;
- прослушайте две фразы и определите, в какой из них выражается просьба/приказание;
- подчеркните в предложении слова, на которые падает ударение.

Воспроизведение английской интонации также имеет свои особенности и сложности. Факторами, оказывающими влияние на качество воспроизведения, являются: 1) интерференция навыков владения речевой интонацией родного языка; 2) степень развития моторной чувствительности.

При восприятии иноязычного интонационного образца интерферирующее влияние может оказать имеющийся в коре головного мозга интонационный эталон родной речи. В результате этого воспринимаемый интонационный образец будет в большей или меньшей степени искажен в сознании учащихся. При воспроизведении этого же интонационного образца мы будем иметь аналогичное явление только на другом уровне – на уровне сформированного навыка интонирования речи на родном языке.

В качестве эффективных интонационных упражнений на воспроизведение можно назвать следующие:

1. Упражнения на развитие темпа речи.
2. Использование скороговорок, пословиц, поговорок, при этом важно добиваться того, чтобы учащиеся произносили их на одном дыхании, без пауз и необоснованных остановок, которые нарушают интонационный рисунок предложения. Например: *Money spent on the brain is never spent in vain.*
3. Переход от фразового к сверхфразовому уровню, когда на одном дыхании произносят коммуникативный отрезок в 2-4 фразы.
4. Существенным способом улучшения интонационных навыков является выполнение упражнений в выразительном чтении. Полезно проводить такую работу на материале текстов диалогического характера со следующей последовательностью обучающих действий: 1) прослушивание и анализ образцового чтения; 2) фонетическая отработка; 3) интонационная отработка; 4) инсценирование диалога.

Одной из последних инноваций в области обучения иноязычному произношению можно считать использование мультимедийной среды и программного обеспечения. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) имеют целый ряд преимуществ по сравнению с традиционными приемами обучения: 1) доступ к практически неограниченному корпусу аудиоматериалов, представляющих собой образцы различных вариантов произношения; 2) относительная автономность и возможность самостоятельно работать над произношением без боязни допустить ошибку; 3) отсутствие ограничений относительно времени и места проведения занятий; 4) возможность определения индивидуального комфортного темпа усвоения учебного материала; 5) привлекательная форма подачи учебной информации, построенная на принципе гипертекста и позволяющая быстро переходить по ссылкам к нужным разделам. С помощью компьютерных технологий существенно расширяются возможности визуализации, что делает процесс обучения более интересным, а учебный материал понятным.

Принимая во внимание все достоинства ИКТ, рационально использовать электронный лингвотренажер для обучения английскому произношению. Этот ресурс представляет собой веб-узел, объединяющий в себе несколько модулей. Работа со всеми устными текстами построена по принципу имитационного чтения. В рамках этого метода связный устный текст, демонстрирующий определенные интонационные модели, разбивается на фразы. После каждой фразы в записи делается пауза, точно соответствующая по длительности прозвучавшей фразе. Задача обучающегося состоит в том, чтобы в предоставленной временной рамке произнести эту фразу, соблюдая все ее темпо-ритмические и тонально-мелодические характеристики.

В заключение следует ещё раз подчеркнуть, что обучение фонетике должно иметь место на всех ступенях обучения. На начальной ступени основной целью является формирование слухопроизносительных навыков учащихся, и поэтому удельный вес соответствующих упражнений довольно значителен. На средней и старшей ступенях основная работа направлена на поддержание и совершенствование указанных навыков, а также предупреждение ошибок, поэтому перечисленные выше упражнения на слушание и воспроизведение следует выполнять при овладении новым языковым материалом, передработой над устной темой и чтением текста. С теми же целями рекомендуется использовать фонетические зарядки, в которые учитель включает наиболее трудный в фонетическом отношении материал предстоящего урока: ту или иную ритмико-интонационную модель, новые слова, задания для коррекции еще недостаточно сформированных слуховых, произносительных, ритмико-интонационных навыков и т.п. Совершенствованию фонетических навыков способствует проведение фонетических игр и конкурсов, заучивание

наизусть стихов и песен, драматизация прочитанных текстов, составление собственных диалогов.

1.3 Памятка для учителя по формированию и совершенствованию произносительных навыков у учащихся

1. Выясните, на каком материале авторы УМК рекомендуют знакомить с фонетическим явлением.

2. Отберите речевые образцы, содержащие новое фонетическое явление.

3. Руководствуйтесь данной схемой методической последовательности действий учителя, направленных на формирование произносительных навыков учащихся:

- восприятие нового звука во фразах, словах, затем изолированно;
- объяснение артикуляции вводимого звука, сравнение по мере возможности со звуками родного языка и уже известными звуками английского языка;
- выделение из ряда прослушанных слов тех, в которых содержится новый звук (путем поднятия сигнальной карточки или руки), т.е. выполнение упражнений на дифференциацию;
- повторение вслед за учителем или диктором данного звука сначала изолированно, а затем в постепенно усложняющихся речевых образцах, включающих данный звук;
- самостоятельное произнесение звука в ходе выполнения различных условно-речевых и речевых упражнений;
- разучивание стихов, рифмовок, скороговорок, диалогов.

4. Формируя произносительные навыки, упражняйте учащихся:

а) в слушании; б) в воспроизведении;

5. Наметьте различные режимы проговаривания:

- образец – класс – индивидуально;
- образец – группа учащихся – индивидуально;
- образец – сильный учащийся – слабый учащийся;

6. Предусмотрите необходимые объяснения для: а) коррекции произношения; б) выработки умений самоконтроля и самокоррекции.

7. Не забывайте о поддержании и совершенствовании слухопроизносительных навыков. В этом вам поможет фонетическая зарядка, которая может иметь место на уроке несколько раз перед теми видами работы, ошибки в которых она предупреждает.

1.4 Вопросы для самоконтроля

1. Назовите задачи обучения произношению в учреждениях общего среднего образования.

2. Определите особенности формирования слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков на иностранном языке.

3. Выявите способы и приемы введения английских фонем, б) интоном.

4. Раскройте особенности комплекса упражнений для формирования слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков.

5. Определите пути совершенствования произносительных навыков.

1.5 Задания для самостоятельной работы

1. Восстановите логическую последовательность действий учителя на уроке по формированию и совершенствованию произносительных навыков у учащихся:

1) произнесение вслед за учителем звука, слов, фраз с новым звуком;
2) выполнение упражнений на артикуляторную гимнастику;
3) самостоятельное произнесение данного звука учащимися;
4) восприятие данного звука во фразах, словах, изолированно;
5) повторение вслед за учителем или диктором данного звука в оппозиции (глухой – звонкий, долгий – краткий и т.д.);

б) выделение из ряда прослушанных слов тех, в которых содержится новый звук;

7) объяснение артикуляции вводимого звука;

8) совершенствование произносительных и интонационных навыков в процессе разучивания стихов, скороговорок, диалогов и использования фонетических игр;

9) повторение вслед за диктором постепенно усложняющихся речевых образцов.

2. Объясните, как бы вы научили учащихся произносить звуки [e], [æ], [ɪ], [i:], [ŋ], [ŋ]. Составьте комплекс упражнений для введения и тренировки данного фонетического материала.

3. Объясните, как бы вы научили учащихся интонации общего вопроса. Составьте соответствующий комплекс упражнений.

1.6 Литература

1. Белкина, М. Ю. Задания по совершенствованию фонетических навыков / М. Ю. Белкина // Иностранные языки в школе. – 2006. – №5. – С. 53–54.

2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

3. Гарифулина, О. В. Рифмовки и скороговорки на английском языке / О.В. Гарифулина // Иностранные языки в школе. – 2008. – №3. – С. 55–40.

4. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

5. Долганина, В.В. Путешествие по волшебной стране английских звуков / В.В. Долганина // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 105–109.
6. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская. – Мн.: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
7. Павлова, С.В. Обучение английскому произношению на коммуникативной основе / С.В. Павлова // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С.29–32.
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2008. – 238 с.

Модуль II. Обучение лексике

2.1 Глоссарий

Активный лексический минимум – лексические единицы (ЛЕ), которые учащиеся должны использовать в процессе говорения и письменной речи.

Рецептивный (пассивный) лексический минимум – лексические единицы, которые учащиеся должны понимать в процессе чтения и аудирования.

Семантизация лексических единиц – установление взаимосвязи между формой слова и его значением.

Потенциальный словарь – слова, которые еще не встречались в речевом опыте учащихся, но могут быть поняты ими на основе языковой догадки с опорой на контекст, аналогию с родным языком, словообразовательный анализ.

2.2 Содержание темы

2.2.1 Цели и задачи обучения лексике в учреждениях общего среднего образования

Основную цель обучения иноязычной лексике в учреждениях общего среднего образования можно определить как овладение таким количеством лексических единиц (ЛЕ), которое было бы достаточным для осуществления репродуктивной и рецептивной речевой деятельности в рамках тем, определенных программой.

За курс обучения в школе учащиеся должны усвоить значение и формы следующего количества ЛЕ (слова, устойчивые словосочетания, речевые клише): активный лексический минимум выпускника составляет 1000–1100 ЛЕ для базового уровня и 1400–1500 ЛЕ для углубленного изучения иностранного языка; рецептивный (пассивный) лексический минимум – 2500 ЛЕ и 3000 ЛЕ соответственно.

Для практического употребления ЛЕ в процессе говорения и письменной речи у школьников необходимо сформировать целый ряд лексических навыков, а именно:

- овладение лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями;
- формирование умений сочетать новое слово с ранее усвоенными;
- выбор нужных слов из синонимических и антонимических противопоставлений, выполнение эквивалентных замен;
- овладение механизмами расширения и сокращения структур и правилами употребления слов с учетом нормы языка и ситуации общения;
- конструирование предложений из исходных лексических единиц;
- составление устного или письменного текста, воспроизведение лексики в различных формах пересказа, в новых ситуациях и контексте.

Для рецептивных видов речевой деятельности (аудирование, чтение) нужно уметь:

- соотносить графический или соответственно звучащий образ слова с его значением;
- определять грамматическую форму слова, его связи с другими словами, что обусловит проникновение в смысл;
- дифференцировать сходные по звучанию и форме слова по информативным признакам;
- понимать значение слов с опорой на звуковые/графические признаки (аффиксацию, конверсию, заимствованные слова);
- пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой.

Социокультурные знания и умения предполагают владение лексикой, обозначающей предметы и объекты повседневного быта стран изучаемого языка (денежные единицы, меры веса и длины, обозначение времени и др.), речевыми и этикетными формулами и наличие умений строить речевое поведение в соответствии с нормами общения.

При обучении иностранному языку следует принимать во внимание методическую типологию языкового материала, т.е. распределение языковых единиц по типам (группам) с точки зрения сложности их изучения. Следующая классификация построена по принципу постепенного нарастания трудностей:

- 1) интернациональные и заимствованные слова с совпадающим значением в двух языках, например, *football*;
- 2) производные и сложные слова, а также сочетания слов, компоненты которых знакомы учащимся, например, *schoolboy*;
- 3) слова, объём значений которых не противоречит семантическому объёму слов в родном языке;
- 4) слова, специфичные по своему содержанию для изучаемого языка, например, *tutor*;

5) слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию, например, *magazine*;

6) словосочетания и сложные слова, отдельные компоненты которых хотя и известны учащимся, но идиоматичны и не сходны по смыслу с семантически близкими словами родного языка, например, *one's cup of tea* – тот/то, кто/что нравится;

7) лексические единицы, объём значений которых шире объёма значений соответствующих слов родного языка, например, *paper* – бумага, пакет, документ, газета, банкнота, научная статья, письменная контрольная работа, обои;

8) лексические единицы, объём значений которых уже объёма значений соответствующих слов родного языка, например, *bank* – берег реки, *shore* – берег моря.

2.2.2 Принципы отбора лексического минимума

Сущность отбора лексики, производимого в учебных целях, состоит в том, чтобы из множества слов, входящих в лексический состав языка, выделить ту часть, которая по своему объёму и составу соответствует целям и условиям обучения. Отобранный лексический минимум должен обеспечивать развитие речевых умений и навыков в соответствии с программой, быть посильным для данного контингента учащихся, способствовать решению образовательных и воспитательных задач.

Принципами отбора активной иноязычной лексики для учреждений общего среднего образования являются:

1. Частотность, под которой принято понимать суммарное количество употреблений того или иного слова в отдельном источнике или совокупности источников. Следует отметить, что частотность носит относительный характер и зависит от сферы употребления слов.

2. Семантическая значимость, предполагающая необходимость включения в активный минимум слов, которые не только соответствуют изучаемой тематике, но и отражают наиболее важные её понятия.

3. Сочетаемость слов, определяющая ценность лексики в зависимости от её способности сочетаться с другими словами.

4. Словообразовательная ценность, т.е. способность слов образовывать производные единицы и создавать предпосылки для лексической догадки на основе словообразовательного анализа.

5. Многозначность слов, т.е. наличие у одного слова разных лексических значений.

6. Стилистическая неограниченность или нейтральность, что означает принадлежность слова к нейтральному, литературному стилю.

При отборе рецептивного словаря учитываются принципы частности, семантической и словообразовательной ценности, многозначности, тематической соотнесенности.

Что касается процедур отбора, рецептивный словарь отбирается на основе выборок из письменных источников, а активный – либо на основе анализа письменной диалогической речи, либо фонограммлитературно-разговорной речи, записанной в ситуациях естественного общения.

2.2.3 Основные этапы работы над лексическим материалом

К основным этапам работы над лексикой относятся: 1) ознакомление с новым материалом и его первичное закрепление, 2) развитие навыков, 3) активизация навыков в различных видах речевой деятельности.

В современной методике преподавания иностранных языков все способы семантизации иноязычной лексики можно подразделить на две группы: 1) беспереводные или прямые и 2) переводные, опирающиеся на использование родного языка.

На уроке целесообразно комбинировать различные способы раскрытия значения слова, определяя в каждом конкретном случае наиболее подходящий вариант. Рогова Г.В. выделяет 3 группы факторов, которые могут повлиять на выбор учителем способа семантизации: 1) психологические факторы (возраст учащихся, их способности); 2) педагогические факторы (степень обучения, количество учащихся в классе, языковая подготовка учащихся, квалификация учителя, принадлежность слова к активному или пассивному минимуму); 3) лингвистические факторы (абстрактный или конкретный характер слова, соотношение значений в родном и иностранном языках и др.)

Беспереводные способы семантизации иноязычной лексики можно, в свою очередь, разделить на 2 группы: экстралингвистические (или прямые) и лингвистические. Экстралингвистические способы предполагают раскрытие значения слова при помощи предметной, беспредметной или изобразительной наглядности и включают мимику, жесты, рисунки, фотографии, предметы и т.д. При использовании экстралингвистических способов особое внимание следует уделять адекватности используемой наглядности и проверке правильности понимания учащимися введенных слов. Их эффективность обусловлена однозначной и конкретной ситуацией предъявления каждого слова.

Под лингвистическими способами семантизации понимают раскрытие значения слова при помощи средств изучаемого языка. Можно выделить следующие лингвистические способы семантизации: синонимы и антонимы, дефиниции, шкалы, аналогия с родным языком, словообразовательный анализ, ситуации/контекст.

Синонимы и антонимы используются для раскрытия значения понятий, когда стартовая подготовка учащихся не позволяет употреблять длинные и сложные определения. Например, на начальном уровне можно объяснить слово "*miserable*" как "*verysad*", "*unhappy*".

Противопоставление и оппозицию, как и предыдущий способ, часто используют сами ученики: «Какой антоним к слову ...?». Новое слово “*sour*” легко проиллюстрировать противоположным по значению словом “*sweet*”. Необходимо указать те контексты, в которых эти противопоставления верны, например, *sugar is sweet and lemons are sour, but the opposite of sweet tea is n't sour tea.*

Способ семантизации с помощью дефиниций требует определенной языковой подготовки учащихся. Часто одной дефиниции недостаточно для раскрытия значения слова. Слово должно быть определено в контексте, например, “*to breakout*” в предложении “*A fire broke out*” означает “*to start*”, но, будучи вырванным из контекста, может быть ошибочно использовано учениками в предложении “*The lesson broke out*”. Более того, все слова в определении, кроме нового, должны быть хорошо известны учащимся.

Использование шкал предполагает знание сходных или противоположных понятий, выражающих степень какого-то качества, что позволяет легко ввести другие понятия. Например, если ученики знают слова “*hot*” и “*cold*”, используя термометр, легко ввести слова “*warm*”, “*cool*”, а затем “*freezing*”, “*boiling*”. Сначала учащихся можно попросить нанести знакомые прилагательные на шкалу, а затем добавить новые. Данная работа проводится как индивидуально, так и в группах. Можно предложить ученикам исправить нелогичный вариант и расставить слова в нужном порядке.

Интернациональные слова могут быть поняты учащимися самостоятельно, но необходима специальная установка на их распознавание. Учитель даёт определение интернациональных слов, обращает внимание учащихся на то, что понимание таких слов возможно при наличии структурного (графического) и семантического сходства, а также на основе транслитерации, то есть путём замены букв английского языка буквами родного языка: *admiral* – адмирал, *act* – акт, *administrator* – администратор.

Еще одним беспереводным способом семантизации является словообразовательный анализ. Этот способ позволяет ввести слово в определенную парадигму, что способствует установлению более прочных парадигматических связей данного слова, а также повторению уже изученных слов, которые входят в эту категорию. В качестве примера рассмотрим суффиксально-префиксальный способ словообразования. Учащиеся могут легко понять значения новых слов, которые образованы при помощи знакомых суффиксов и приставок, поскольку они имеют собственные значения. Например: *-ly* – суффикс наречий: *hurriedly* (поспешно); *-y*, *-able*, *-ful*, *-less* – суффиксы прилагательных: *lucky* (везучий), *reliable* (надежный), *meaningful* (значимый), *useless* (бесполезный); *re-* – повторное действие: *restore* (восстанавливать), *replacement* (замена, перемещение); *im-*, *ir-*, *un-*, *dis-* – противоположное

(отрицательное) значение: *impossible* (невозможный), *irresponsible* (безответственный), *unavailable* (непригодный), *unemployment* (безработица), *unpredictable* (непредсказуемый), *discomfort* (неудобство).

Семантизация слов на основе словообразовательного анализа включает и словосложение—*pine-tree* (хвойное дерево), *bodyguard* (охрана), *hairdryer* (фен), *image-maker* (стилист). Однако иногда учителю следует предвидеть потенциальные ошибки учащихся при переводе сложных слов, если семантизация строится на имеющихся аналогиях. Так, учащиеся хорошо знают элементы таких сложных слов, как *pineapple* (сосна и яблоко), *egg-plant* (яйцо и растение), *mushroom* (мякоть и комната), *gooseberry* (гусь и ягода) и т. д. Перевод этих слов на русский язык имеет совершенно другое значение, сравните: ананас, баклажан, гриб, крыжовник.

Среди многих достоинств вербальных способов семантизации на основеситуациинеобходимо отметить то, что ситуация способствует развитию языковой догадки, облегчает понимание, создает более благоприятные условия для произвольного запоминания лексических единиц, делает учебный процесс более интересным и мотивированным, показывает использование лексических единиц в сочетании с другими словами в конкретных ситуациях общения, что ведет к более эффективному усвоению материала.

По своему характеру и структуре ситуации, которые целесообразно применять на этапе презентации, можно отнести к микроситуациям—статичным ситуациям, имеющим в своем составе простой стимул. При введении ЛЕ и последующей работе по их автоматизациииспользуются разные микроситуации, объединенные одной целью — иллюстрировать сочетательные возможности слова, определять путь его усвоения, формировать лексические навыки его употребления в речи. Например, наоснове контекстуальной догадки, понимания общего содержания предложения, знания фактов учащиеся легко определяют значение слова *discovered*: Columbus*discovered*Americain 1492.

Переводные способы семантизации иноязычной лексики предполагают использование средств родного языка учащихся для раскрытия значений вводимых слов. К переводным средствам семантизации относятся:

1. Перевод слова (словосочетания или оборота) соответствующим эквивалентом. Например: *good*— хороший, *wind*— ветер, *to see*— видеть.

2. Перевод-толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке учащимся сообщаются сведения о совпадении или расхождении в объеме значений. Например: *big*— большой (обозначает величину, размер); *great*— большой (знаменитый, великий); *afternoon*— время с 12 часов дня до 6 часов вечера и др.

Беспереvodные и переводные способы семантизации имеют свои достоинства и недостатки. Перевод экономичен в отношении времени. Это

особенно существенно, когда учителю необходимо раскрыть значение не несущего ключевой информации слова, которое встретилось учащимся, например, при чтении текста. Перевод значительно более прост и универсален в применении, но вместе с тем он увеличивает возможность межъязыковой интерференции.

Беспереvodные способы развивают языковую догадку, увеличивают практику в языке, создают опоры для запоминания (например, формальные опоры на основе анализа структуры слова или опоры на основе сходства/контрастности при использовании синонимов/антонимов), усиливают ассоциативные связи. Вместе с тем беспереvodные способы требуют больше времени, чем переводные, не всегда обеспечивают точность понимания, что предполагает наличие обязательного контроля понимания и выполнение специальных упражнений на первичное закрепление учебного материала.

Упражнения, обеспечивающие первичное закрепление лексики, должны входить в общую систему упражнений. Для них характерны следующие особенности: 1) они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующие функции; 2) новые лексические единицы должны предъявляться в знакомом лексическом окружении и в уже усвоенных грамматических формах и структурах; 3) в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и задания, позволяющие уже на данном этапе использовать введенный материал в речевой деятельности, в первую очередь, в слушании и говорении.

Выбор способа семантизации зависит от принадлежности слова к активному или пассивному минимуму. Существует точка зрения, что при ознакомлении с новой лексикой для репродуктивного пользования следует: 1) каждое значение слова трактовать как самостоятельную учебную единицу; 2) большое внимание уделять сочетаемости и структуре слов, синонимическим и антонимическим оппозициям, а также объёму их значений; 3) ознакомление с новой лексикой должно строиться на звучащей речи с возможной одновременной зрительной опорой различного характера; 4) в период презентации слов необходима установка на прогнозирование их значений и проговаривание.

Для объяснения лексики, предназначенной для рецептивного пользования характерно: 1) объяснение слов должно идти от языковой формы к понятиям, которые она передаёт; 2) для каждого нового слова сообщаются различные значения, зафиксированные в лексическом минимуме; 3) для правильного и быстрого узнавания лексики в тексте объясняются информативные структурные признаки слова, отличие его от омонимов, а также возможное контекстуальное окружение; 4) ознакомление с новой лексикой может строиться как на печатном, так и

на звучащем тексте; 5) с момента ознакомления с лексикой необходима установка на узнавание слов в процессе аудирования и чтения.

Если слово или одно из его значений относится к активному минимуму, то оно, естественно, должно входить и в пассивный словарь учащихся. Слово сначала изучается как активное, а затем сообщаются дополнительные значения, которые необходимы для узнавания слова при чтении и аудировании.

Упражнения для формирования лексических навыков включают задания на дифференциацию (ДФ), имитацию (ИМ), подстановку (СБ), трансформацию (ТР).

В основе упражнений на ДФ лежат операции выбора искомого явления с опорой на ряд различительных признаков. Например:

1. Расположите слова в алфавитном порядке.
2. Определите часть речи, от которой образовано данное слово.
3. Выпишите из текста слова с общим корнем.
4. Подчеркните новые слова в предложении.
5. Выпишите из текста слова по определенным признакам (с конкретными предлогами, суффиксами, сложные слова).
6. Сгруппируйте выписанные из текста слова по частям речи/тематическим группам.
7. Найдите спрятанные среди букв слова. Какого слова из списка здесь не хватает? (Какое слово здесь лишнее?)
8. Найдите в тексте или определите на слух слова, относящиеся к данной теме.

Все имитационные упражнения можно разделить на три группы: традиционные, программированные и контрастные. Примерами традиционных упражнений на имитацию являются:

1. Прочтите слова в списке.
2. Прочтите слово из списка, затем произнесите его по памяти.
3. Повторяйте за диктором слова (список слов постепенно удлиняется).
4. Повторяйте тематически (семантически) однородные слова.
5. Ответьте, что изображено на карточке. (Открыта только часть рисунка. После того, как был дан ответ, рисунок открывается полностью).
6. Игра «Крестики-нолики» (*Naughts and Crosses*). В клетках игрового поля помещаются карточки с картинками. Ученики делятся на две команды и поочередно называют изображенные на карточках предметы. Если они называют их правильно, в соответствующих клетках ставится крестик или нолик.

7. Прочитайте следующие пары предложений, обращая внимание на ударения в сложных словах. Например: *There's a blackbird on the lawn. – Look at that big black bird over there.*

Имитационные упражнения могут быть запрограммированы, при

этом используются линейная и математическая программы.

При линейной программе на магнитную ленту делается запись, включающая инструкцию, образец, паузы для воспроизведения и ключи для самокоррекции. При первом воспроизведении на паузы обычно отводится в 1,5 раза больше времени, чем на звучание образца, произносимого диктором. По мере тренировки соотношение времени, отводимого на воспроизведение образца диктором и его воспроизведение учащимися, достигает пропорции 1:1.

Хорошие результаты дает использование математической программы. Выглядит она следующим образом. На школьной доске записывается текст, а на переносной доске – ключ:

Many people do not know how to protect animal and plant world, how to keep water clean and air fresh. But they are ready to do it. They try to help nature.

Учитель сначала сам читает текст, а затем предлагает учащимся прочитать тот же отрывок два-три раза. После этого часть слов на школьной доске стирается:

Many people do not know how to _____ and plant world, how to _____ water _____ and the air _____. But they are _____ to do it. They try to _____.

Учащиеся устно воспроизводят весь текст. Классу предлагается снова внимательно перечитать отрывок на переносной доске. В рабочем варианте стираются все предложения. В итоге ученики воспроизводят текст без зрительной опоры.

Контрастные имитационные упражнения проводятся в двух последовательных вариантах. При первичном прочтении текста каждое предложение читается тремя способами: громко (на иностранном языке), шепотом (перевод на родной язык) и на нормальном уровне (на иностранном языке). При повторном чтении опускается перевод на родной язык и вместо него включается проговаривание шепотом на иностранном языке, за которым следует воспроизведение предложения на среднем уровне громкости. Экспериментальные данные показали, что звуковые противопоставления являются одним из факторов, повышающих эффективность запоминания учащимися иноязычных лексических единиц.

Упражнения на ДФ и ИМ направлены на запоминание слова, его значения в единстве с произносительной и грамматической формой. Для формирования навыков сочетания слов согласно законам смысловой совместимости и грамматическим нормам рекомендуются подстановочные и трансформационные упражнения.

Подстановочные (СБ) упражнения предусматривают работу по образцам или использование определенных образцов в качестве ключей, при этом структура предложения не меняется. Например: «Замените в предложениях русские слова английскими», «Заполните пропуски в

предложениях, выбирая слова из пар антонимов/синонимов в соответствии с контекстом»; «Вставьте пропущенные в диалоге слова, пользуясь списком слов» и др.

Трансформационные упражнения (ТР) предусматривают изменение структуры предложения, его расширение, сокращение, перифраз. Например: «Расширьте следующие предложения по указанному образцу, употребляя новые слова»; «Сократите предложение по образцу»; «Замените развёрнутые описания в предложении одним словом»; «Добавьте к следующим предложениям подходящие по смыслу фразеологизмы, пословицы, афоризмы», «Трансформируйте монологическое высказывание в диалог» и др.

Активизация лексических единиц в речи направлена на применение новых слов и их сочетаний в подготовленном развёрнутом высказывании, а также в неподготовленной свободной речи. Например: «Прослушайте диалог, составьте аналогичный на эту же тему»; «Опишите рисунок, используя ключевые слова»; «Расширьте тезисы, составив высказывание по определенной теме» и др.

Свободное высказывание предполагает наличие лишь смысловых опор – пословиц, афоризмов, лозунгов, на основе которых учащиеся строят свои монологические и диалогические высказывания.

Работа по овладению **пассивным и потенциальным** словарём направлена на формирование навыков распознавания слова по определенным опорам в его графике или на слух и синхронное соотнесение этого слова со значением. Методика работы над ЛЕ для рецептивных видов речевой деятельности несколько отличается.

Ознакомление с незнакомыми словами происходит в тексте (устно или письменно). Далее, отталкиваясь от формы слова в тексте, учащиеся выделяют его и придают словарную (исходную) форму с опорой на контекст, словообразовательный анализ, сходство с родным языком. Если в слове нет опорных элементов, то учащиеся могут отыскать его значение в словаре. При этом они выбирают одно значение из нескольких, соотнеся его с контекстом.

Следующий этап – тренировка под руководством учителя. Его цель – обеспечить формирование навыка, т.е. автоматического узнавания нового слова и его соотнесения со значением при дальнейшем чтении или аудировании. Все упражнения тренировочного характера должны быть адекватны чтению/аудированию и способствовать развитию их механизмов. Приведём конкретные виды упражнений на ДФ, ИМ, СБ и ТР.

Упражнения на дифференциацию включают различение 1) значения слов, имеющих сходное написание; 2) многозначных слов; 3) разных по значению слов, написание которых учащиеся часто путают, например, *some – same, lie – lay, rise – raise*.

Особую группу составляют упражнения для развития словообразовательной и контекстуальной догадки. Например: «Определите значение незнакомых вам производных слов, образованных от известных корней и аффиксов»; «Прослушайте (прочитайте) ряд предложений, догадайтесь о значении интернациональных слов»; «Определите значение незнакомых сложных слов по составу их компонентов»; «Определите значение незнакомых слов, образованных по конверсии» и др.

Примерами имитационных упражнений может быть громкое чтение (слушание) и последующий перевод нового слова в различных синтагмах и предложениях: *full* – *a full bottle*, *a full bus*, *a hall full of students*. *Give me a pail full of water*.

Постановочные упражнения предусматривают заполнение пропусков или замену какого-либо слова в предложении. Например: «Прочитайте ряд предложений, относящихся к одной теме; заполните пропуски словами, подходящими по смыслу»; «Заполните пропуски в подписях к рисункам словами из списка»; «Исправьте ошибки в подчеркнутых словах» и др.

Упражнения на трансформацию направлены на расширение/сокращение предложений или их перифраз. Например: «Дополните второе предложение, учитывая содержание первого»; «Расширьте предложение, используя слова, которые могут сочетаться с подлежащим/сказуемым»; «Употребите имеющийся в предложении многозначный глагол/существительноев другом значении и внесите соответствующие контекстуальные изменения» и др.

Активизация рецептивной лексики в речи предусматривает чтение и аудирование текстов и анализ полученной информации.

Перечисленные выше упражнения для развития навыков словообразовательной и контекстуальной догадки, а также прогнозирования способствуют развитию потенциального словаря (ПС) учащихся. Чтобы принадлежать к ПС школьников слово должно быть 1) производным, 2) образованным от знакомой учащимся основы и связанным с ней по смыслу, 3) образованным знакомым учащимся способом. Потенциальный словарь носит индивидуальный характер. Его объем зависит от того, насколько у ученика развита языковая догадка и он способен догадаться о значении слова без словаря, опираясь на знакомые способы семантизации: словообразовательный анализ, контекстуальный анализ, аналогию с родным языком, конверсию. Объем ПС выпускника учреждений общего среднего образования составляет приблизительно 800-850 слов.

Приемы, направленные на формирование ПС учащегося, включают толкование слова с помощью семантической дефиниции, опору на правило левого определения, контекстуальную выводимость, работу с префиксальными и суффиксальными производными и т.п. Например, для

формирования умения опираться на контекст при определении значений многозначных слов может быть выполнено следующее упражнение: дается русский эквивалент, и учащиеся должны определить, какое из приведенных значений подчеркнутых многозначных слов подходит по смыслу в каждом предложении.

А. Стекло. Б. Очки

1. He was wearing glasses.

2. I want a new glass for my watch.

Для более эффективной работы учащимся может быть предложена следующая памятка.

2.3 Памятка для учащихся по расширению потенциального словаря

1. Если в тексте встречаются незнакомые слова, постарайтесь определить:

а) не напоминает ли вам иностранное слово аналогичное слово в родном языке по схожести звучания или написания;

б) не состоит ли незнакомое слово из двух уже известных вам слов;

в) не известен ли вам корень или основа этого слова;

г) не позволяют ли понять значение незнакомого вам слова окружающие его слова и смысл предложения в целом.

2. Если незнакомое слово является не простым, а произвольным:

а) определите, по какому знакомому словообразовательному образцу оно построено;

б) расчленили производное слово на составляющие компоненты, выделите знакомые аффиксы и установите их значение.

2.4 Схема методической последовательности действий учителя и учащихся по формированию активных лексических навыков

1. Уточните по тематическому плану «Книги для учителя» количество новых ЛЕ для данного урока.

2. Проанализируйте каждую ЛЕ с точки зрения трудностей ее усвоения:

а) формы (звуковой, графической, грамматической);

б) значения (совпадение/несовпадение объема значений в иностранном и родном языках);

в) употребления (сочетания с другими словами).

3. Выберите и обоснуйте способ семантизации ЛЕ. Имейте в виду, что одним из самых современных способов семантизации ЛЕ является сюжетный рассказ учителя, сопровождаемый различными видами наглядности.

4. Спланируйте работу с новой ЛЕ, сочетая упражнения в усвоении изолированного слова с его употреблением в различных контекстах. Исключительное значение имеет тренировка новых ЛЕ в сочетании с ранее изученными, овладение навыками выбора и комбинирования ЛЕ, выполнение упражнений на дифференциацию, имитацию, подстановку, трансформацию.

5. Подберите упражнения, направленные на развитие умений употреблять ЛЕ в различных видах устных и письменных высказываний.

2.5 Схема методической последовательности действий учителя и учащихся по формированию рецептивных лексических навыков

1. Предъявление ЛЕ устно (в речевых образцах, в аудиотексте) или в письменном контексте (на доске, карточке, в учебнике).

2. Сообщение учащимся в форме правила-инструкции (памятки) ориентировочной основы действий для распознавания производных (сложных, конвертированных) слов.

3. Определение учащимися значения ЛЕ.

4. Воспроизведение учащимися ЛЕ изолированно и в связном контексте, например: «Повторите за диктором (учителем) слово, предложение, обращая внимание на его звучание»; «Выпишите слова по теме ...»; «Прочитайте пары слов, обращая внимание на различие в звучании или написании» и т.д.

5. Выполнение подстановочных и трансформационных упражнений с новыми ЛЕ.

6. Овладение учащимися умением выбирать в словаре нужное значение слов с учетом его контекстуального значения.

7. Чтение учащимися текстов, включающих новые ЛЕ, и контроль понимания прочитанного.

8. Прослушивание учащимися аудиотекстов, содержащих новые ЛЕ, контроль их понимания.

2.6 Вопросы для самоконтроля

1. Назовите задачи обучения активной и рецептивной лексике в учреждениях общего среднего образования.

2. Укажите принципы отбора активной и рецептивной лексики.

3. Дайте характеристику основным этапам работы над лексическим материалом.

4. Определите специфику формирования рецептивных лексических навыков.

5. Назовите способы расширения потенциального словаря учащихся.

2.7 Задания для самостоятельной работы

1. Восстановите логическую последовательность действий учителя по формированию лексических навыков говорения:

- 1) выбор способа семантизации лексики;
- 2) анализ ЛЕ с точки зрения трудностей ее усвоения;
- 3) овладение навыками выбора адекватной ЛЕ;
- 4) контроль понимания значения ЛЕ с помощью экстралингвистических и лингвистических способов;
- 5) подбор речевых ситуаций для предъявления ЛЕ;
- 6) употребление ЛЕ в устной речи;
- 7) овладение навыком сочетания ЛЕ;
- 8) употребление ЛЕ в письменной речи.

2. Составьте опорную схему системы упражнений по обучению активной и рецептивной лексике.

3. Разработайте фрагмент урока по семантизации, тренировке и активизации в речи активного или рецептивного лексического материала по теме ... (тему выберите самостоятельно).

2.8 Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
2. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
3. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П.К. Бабинская. – Мн.: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
4. Побединская, С. Е. Некоторые приемы формирования потенциального словаря учащихся при обучении английскому языку / С. Е. Побединская // Иностранные языки в школе. – 1984. – №5. – С.94–98.
5. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Мн.: Народная асвета, 1988. – 223 с.
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2008. – 238 с.

Модуль III. Обучение грамматике

3.1 Глоссарий

Активный грамматический минимум – грамматические явления, усвоение которых необходимо для правильного оформления высказываний в процессе говорения и письменной речи.

Рецептивный грамматический минимум – грамматические явления, усвоение которых обеспечивает восприятие и понимание речи в процессе аудирования и чтения.

Структурный подход к обучению грамматике предусматривает использование грамматических структур в качестве единиц обучения.

Структурно-функциональный подход означает соотнесение в процессе обучения грамматике синтаксической структуры предложения с ее логико-семантическим содержанием в соответствии с ситуациями общения.

Коммуникативный подход предполагает использование изучаемого грамматического материала с самых начальных стадий обучения в ситуациях, максимально приближенных к естественным.

3.2 Содержание темы

3.2.1 Цели и задачи обучения грамматике в учреждениях общего среднего образования

Основной целью обучения грамматике в учреждениях общего среднего образования является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма.

Знание грамматики важно для 1) правильного построения устных и письменных высказываний, адекватной интерпретации аудируемого или читаемого текста; 2) осознания различий между родным и изучаемым языком, что способствует развитию общего лингвистического кругозора; 3) формирования способностей к абстрагированию и систематизации множественных фактов, т.е. развития мышления.

Таким образом, при практических целях обучения иностранному языку задача обучения грамматике состоит в формировании у учащихся грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности в пределах определенного программой грамматического минимума.

При обучении грамматике следует учитывать прежде всего речевую направленность учебного процесса на продукцию (говорение, письмо) или рецепцию (аудирование, чтение). Грамматические механизмы продукции и рецепции относительно самостоятельны и отличаются друг от друга: при продукции говорящий/пишущий идет от общего речевого замысла к адекватной языковой форме его выражения, при рецепции читающий/слушающий идет от языковой формы высказывания к его пониманию. Отсюда методика обучения грамматике для рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности также отличается как с точки зрения отбора грамматического минимума, так и с точки зрения выбора адекватного методического подхода к изучению грамматического материала.

Формирование продуктивных (активных) грамматических навыков преследует следующие задачи:

- изложение грамматического правила с опорой на схему или таблицу;
- самостоятельное построение грамматических форм и конструкций;

- выбор и употребление грамматических форм и конструкций в зависимости от ситуации общения;
- владение способами объяснения значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык;
- различение грамматического оформления устных и письменных текстов.

Задачами формирования рецептивных (пассивных) грамматических навыков являются:

- выделение из речевого потока и узнавание грамматических конструкций и их соотнесение с определенным смысловым значением;
- дифференциация грамматических явлений по формальным признакам и строевым словам;
- прогнозирование грамматических форм слов и конструкций;
- определение групп членов предложения (подлежащего, сказуемого, обстоятельства и др.);
- определение структуры сложного предложения, границ придаточных предложений и оборотов (инфинитивных, причастных, герундиальных);
- установление связи между предложениями внутри абзаца.

При отборе *активного* грамматического минимума выбираются явления, которые являются совершенно необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности. Основными общепринятыми принципами отбора считаются: 1) распространенность в устной речи; 2) образцовость; 3) исключение синонимических грамматических явлений.

В соответствии с двумя первыми принципами в активный минимум включаются лишь те грамматические явления, которые являются употребительными в устной речи и распространяются на значительный круг лексики. Все другие грамматические явления усваиваются лексически. Согласно третьему принципу в активный минимум включается лишь одно явление из всего синонимического ряда – нейтральное в стилистическом отношении. Этот принцип является уточнением первых двух и состоит в ограничении грамматических средств, усваиваемых активно. Например, для выражения долженствования в активный минимум отбираются только модальные глаголы, а другие средства, выражающие модальность, относятся к рецептивному минимуму. Например, в английском языке глагол *must* относится к активному минимуму, а модальное выражение *have to* – к рецептивному.

Рецептивный грамматический минимум включает явления, наиболее употребительные в книжно-письменной речи, которые учащиеся должны понять на слух и при чтении. К главным принципам отбора рецептивного минимума относятся: 1) принцип распространенности в

книжно-письменном стиле речи; 2) многозначности. Согласно этим принципам, рецептивный минимум включают наиболее распространённые грамматические явления книжно-письменного стиля речи, частоимеющие ряд значений. Например, в английском языке форма *Present Continuous* употребляется как: 1) видо-временная форма глагола, обозначающая процессуальность, развитие действия в момент речи; 2) запланированное действие в ближайшем будущем; 3) повторяющееся действие в эмоционально окрашенной речи.

3.2.2 Методика работы над активным грамматическим минимумом

Формирование грамматического навыка в продуктивной речи включает 3 этапа: 1) ознакомление с новым грамматическим материалом и его первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение.

Целью первого этапа является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль её понимания учащимися и первичное закрепление. Существует два способа объяснения активного грамматического материала – коммуникативно-функциональный и теоретико-практический.

Коммуникативно-функциональный способ предусматривает ознакомление с формой, значением и употреблением грамматических явлений в ситуациях, максимально приближенных к естественным. Для этого используются речевые ситуации, подаваемые либо на слух, либо в печатном виде. Учащиеся, знакомясь с новым грамматическим явлением в речевом образце и стараясь понять его значение из контекста, осмысливают его, устанавливают наиболее существенные признаки и формулируют правило под руководством учителя.

Необходимым условием правильной практической ориентировки учащихся является строгое соблюдение принципа одной трудности: все, кроме грамматического явления, должно быть школьникам хорошо известно в данной микроситуации (микротексте).

Кроме словесных ситуаций, приёмы для создания учебно-речевых опор при семантизации грамматических явлений могут включать:

1) использование реальных предметов (например, при работе над такими темами, как «Множественное число существительных», «Степени сравнения прилагательных» и др.);

2) физические действия, жесты, пантомиму (например, при объяснении темы «Повелительное наклонение»);

3) различные средства изобразительной наглядности (картинки, фотографии, слайды и др.), в которых моделируются грамматические явления, служащие предметом изучения;

4) использование учебных кинофрагментов, позволяющих наглядно и ситуативно представить особенности употребления того или иного грамматического явления.

Достоинствами коммуниктивно-функционального способа являются: 1) приближенность подачи нового грамматического материала к естественным условиям общения, 2) развитие у учащихся языковой догадки.

Вместе с тем, данный способ имеет следующие ограничения: 1) одновременное сочетание значения, формы и функции не всегда приводит к тому, что учащиеся делают правильный вывод; 2) ученики часто испытывают затруднения при формулировке грамматического правила; 3) этот способ является очень трудоёмким и требует от учителя высокого мастерства.

Второй способ, теоретико-практический, предполагает краткое теоретическое объяснение грамматического образца, касающееся образования и употребления данного грамматического явления, иногда сопоставляемого с явлениями родного языка. Далее следует поиск в тексте конкретного материала для подтверждения и анализа.

К числу достоинств данного способа относятся: 1) наличие условий для более точного понимания способов образования и употребления изучаемого явления; 2) в большей мере по сравнению с коммуниктивно-функциональным способом предупреждение и преодоление отрицательного влияния родного языка; 3) экономичность во времени за счет сокращения количества примеров, необходимых для формирования стереотипов на основе аналогии. Этот способ позволяет широко использовать схематическую наглядность, языковые модели, ясно представляющие способы образования и отношения компонентов сложного явления, например, порядка слов в различных типах предложений. Так, схему утвердительного предложения можно представить как $S + P + O$, где S – подлежащее, V – сказуемое, O – дополнение.

В практике работы следует рационально сочетать оба способа объяснения грамматических явлений, учитывая специфику материала и возрастные особенности учащихся.

Целью первого этапа должны быть не только презентация и ознакомление учащихся с новым явлением и усвоение правила, но и первичное выполнение грамматических действий в соответствующих упражнениях, направленных на поиск и объяснение нового грамматического материала. Например:

- сравните ситуации, найдите общее и отличительное в значении грамматических форм;
- выпишите предложения с ...;

- определите значение грамматической формы в приведённых ситуациях.

Тренировка грамматического материала осуществляется путём выполнения дифференцировочных, имитационных, подстановочных, трансформационных упражнений.

Упражнения на дифференциацию предназначены для обучения различению языковых явлений, формирования механизма выбора. Наиболее эффективными являются упражнения, сочетающие противопоставление и выбор. Например:

1. *Next year he ... (will be/ is) 5.*
2. *If you ... (come/ will come) there first, keep a seat for me.*
3. *He ... (will be/ is) anxious if you... (will come/ come) late.*

Имитационные упражнения способствуют развитию механизма удержания в памяти изучаемого материала. Они предусматривают повторение без изменения заданной грамматической структуры, при этом происходит как бы «приглаживание» органов речи к произнесению новых грамматических явлений. Благодаря данным упражнениям учащиеся запоминают акустический образ нового явления, развивается способность к прогнозированию. С помощью повторения создаются ассоциации и доводятся до уровня, необходимого для дальнейшего перехода к более сложным языковым и речевым упражнениям. Имитация может осуществляться на слух или на основе печатной опоры. Упражнения могут быть устными, письменными и комбинированными, т.е. устно-письменными. Примером эффективного упражнения является задание «Прочти и скажи» или «Прочти и напиши», то есть ученик читает предложение, а затем, не глядя в книгу, повторяет его либо записывает по памяти.

В имитационные упражнения целесообразно включать ценный в содержательном отношении материал: пословицы, афоризмы, шутки, а также фрагменты будущих высказываний учащихся по изучаемой устной теме. Упражнения должны проводиться в быстром темпе и не занимать много времени на уроке. Большое место при выполнении этих упражнений отводится как хоровой работе, которой следует дирижировать, так и индивидуальной.

За имитационными упражнениями, предполагающими проговаривание нерасчлененного материала, следуют упражнения, целью которых является его фрагментация и преобразование. Это подстановочные и трансформационные упражнения, знаменующие аналитическую стадию в работе над грамматическим явлением – важнейшую веху на пути формирования гибкого навыка.

Посредством выполнения упражнений на подстановку совершенствуется навык овладения грамматическими структурами, и одновременно формируются элементарные умения в

использовании нового языкового материала в речи. Данная группа упражнений может проводиться на уровне слова, словосочетания, предложения, группы предложений. Упражнения могут носить чисто механический характер или предусматривать изменение грамматической формы слов без преобразования структуры предложения. Подстановочные упражнения автоматизируют механизм выбора и аналогии и предполагают обязательное наличие образца выполнения задания.

Можно выделить следующие упражнения на подстановку:

1. Простая подстановка, требующая автоматического конструирования предложения по аналогии. Например:

<i>The teacher</i>	<i>went on</i>	<i>teaching</i>
<i>The soldier</i>		<i>fighting</i>
<i>The painter</i>		<i>painting</i>

2. Простая подстановка в вопросах и ответах. Например:

What did the teacher do? – The teacher went on teaching.

<i>teacher</i>	<i>soldier</i>	<i>painter</i>	<i>cook</i>
<i>teaching</i>	<i>fighting</i>	<i>painting</i>	<i>cooking</i>

Заменяемые слова можно расположить в произвольном порядке, чтобы заставить учащихся подумать над их значением прежде, чем употребить. Возможно расположение их в виде столбика.

Например: *What did the teacher do? – The teacher went on teaching.*
What is the builder busy with? – The builder is busy with building.

<i>teacher</i>	<i>went on</i> <i>is busy with</i> <i>is interested in</i> <i>is fond of</i>	<i>fighting</i>
<i>soldier</i>		<i>teaching</i>
<i>painter</i>		<i>cooking</i>
<i>cook</i>		<i>painting</i>
<i>builder</i>		<i>riding</i>
<i>horseman</i>		<i>building</i>

3. Заполнение пропусков. Это может быть задание «Прочитай (или напиши), заполняя пропуски» или «Назови (напиши) номер пропуска и пропущенное слово». Данное упражнение очень эффективно для тренировки сопряженных грамматических форм, например, *shall/will, must/should* и др.

К числу других видов подстановочных упражнений можно отнести:

- составление предложений из заданных слов (по образцу);
- составление предложений по таблице с заменой существительных именами друзей и знакомых;

- дополнение таблицы собственными примерами.

Как и подстановочные, трансформационные упражнения предназначены для усвоения грамматических структур, закрепления и повторения лексического материала. Упражнения на трансформацию вырабатывают навыки преобразования структур, но в отличие от подстановочных упражнений, которые строятся по одной и той же схеме, трансформационные упражнения предполагают изменение структуры предложения за счет его расширения, сокращения, комбинирования, перифраза. Упражнения на трансформацию осуществляются на уровне слова, словосочетания, предложения, групп предложений, при этом формируется навык преобразования речевых единиц.

В качестве примеров рассмотрим следующие трансформационные упражнения:

1. Замена одного грамматического явления на синонимичное (например, будущее время может быть выражено при помощи *the Simple Future – I will go*; при помощи *the Simple Present – The train arrives at 8 o'clock*); при помощи *the Present Continuous – I am leaving for London tonight*).

2. Расширение предложения на основе дополнительного материала.

Model: *The soldier went on fighting but the seaman stopped fighting.*

The woman went on eating but ...

The girls went on talking but ...

soldier/seaman	woman/man	girls/boys
fighting	eating	talking

3. Сокращение, например, преобразование двух простых предложений в одно с использованием инфинитивной конструкции *the Complex Object: I saw Mike. He locked the door. – I saw Mike lock the door.*

4. Преобразование повествовательных предложений в вопросительные, при этом следует практиковать все четыре вида вопросов.

5. Преобразования диалога в монолог и наоборот.

6. Языковая игра «Кто составит больше вопросов по содержанию текста (картины, фильма, серии рисунков)».

Одним из видов упражнений на трансформацию являются упражнения, предусматривающие перевод с родного языка на иностранный. Они способствуют преодолению межъязыковой интерференции, т.к. при их выполнении происходит наглядное противопоставление сопричастных форм. Кроме того, они позволяют непосредственно сосредоточиться на форме, мобилизуя произвольное внимание, т.к. содержание в них задано.

Упражнения III группы, т.е. речевые упражнения, выполняются на заключительном этапе изучения материала. Эти упражнения предназначены для активизации и применения в речи нового

грамматического материала. Они приближаются к естественному процессу общения на иностранном языке. Упражнения этого этапа могут проводиться на материале устных тем, домашнего чтения, кинофрагментов и других средств наглядности, например,

- 1) использование новой грамматической структуры в диалогических и монологических высказываниях;
 - 2) различного вида пересказы текста / кинофрагмента;
 - 3) беседы по прослушанному (прочитанному) тексту, фильму;
 - 4) просмотр видеофрагмента и инсценировка беседы персонажей;
 - 5) составление логического завершения рассказа (диалога);
- б) проведение воображаемой экскурсии и др.

Методика работы над активным грамматическим минимумом предусматривает следующее соотношение упражнений: упражнения первой группы должны занимать приблизительно 20% от количества всех тренировочных упражнений, второй группы – 35%, третьей группы – 45%.

Показателем сформированности грамматических навыков выступает быстрота и безошибочность употребления грамматических явлений в коммуникативно ориентированных упражнениях.

3.2.3 Методика работы над рецептивным грамматическим минимумом

Формирование рецептивных грамматических навыков имеет определенные особенности. Рецептивное усвоение связано с узнаванием формы, соотнесением её со значением и на этой основе – проникновением в смысл читаемого или слушаемого. Для понимания грамматических явлений при чтении и аудировании нужно уметь: а) распознать грамматическую структуру по формальным признакам; в) соотнести форму со значением; с) дифференцировать её от омонимичных форм.

Рецептивное усвоение грамматического материала включает 3 основных этапа: 1) ознакомление с новым грамматическим явлением; 2) тренировка и автоматизация данного явления; 3) применение в процессе чтения и аудирования.

Ознакомление с новым грамматическим явлением должно отвечать следующим методическим требованиям:

- объяснение рецептивного грамматического материала следует проводить от введения признаков грамматической формы к раскрытию её содержания, имитируя коммуникативный процесс чтения или аудирования;
- все значения той или иной грамматической формы, если она многозначна, сообщаются сразу;
- следует сразу же противопоставить новую грамматическую форму другим омонимичным формам, при этом важно указать, как определить её значение и отличить от других омонимичных форм;
- все объяснения должны строиться с опорой на текст;
- формирование навыка распознавания грамматических явлений будет проходить успешнее, если учащимся последовательно предъявлять: а) контекст только с новым явлением; б) контекст с включением двух

явлений, внешне сходных по форме, но совершенно различных по своему содержанию; в) контекст, где различению подлежат несколько грамматических форм;

- основным приемом как ознакомления с новым материалом, так и его тренировки должен быть анализ формы для определения содержания.

Рецептивный грамматический материал может сообщаться: а) с помощью правил; б) на основе алгоритмов; в) в виде моделей; г) путём сочетания правил и моделей; д) посредством анализа словоформы.

Например, при использовании алгоритмов следует придерживаться следующей последовательности методических действий:

1. Предъявление нового грамматического явления на доске (карточке), при этом рекомендуется выполнение следующих заданий:

- проанализируйте данные предложения (текст) и найдите предложения с новым грамматическим явлением;

- прочтите пары предложений и установите, в чём их различие.

2. Установление значения нового грамматического явления на основе анализа нескольких письменных контекстов:

- определите формальные признаки нового грамматического явления;

- скажите, как образуется ...;

- укажите возможные способы передачи данной мысли на родном языке.

3. Формулировка правила, включающего указания на формальные и смысловые признаки нового грамматического явления.

Таким образом, ознакомление с новым грамматическим материалом включает презентацию, контроль правильности понимания, упражнения в первичном воспроизведении и распознавании новых структур.

Тренировка рецептивного грамматического материала предполагает выполнение ряда дифференцировочных, имитационных, подстановочных и трансформационных упражнений, которые выполняют ту же функцию, что и при формировании активных грамматических навыков.

Примерами упражнений на дифференциацию могут быть следующие задания:

- определите значение и функцию данной грамматической формы в предложении;

- укажите признаки, с помощью которых можно узнать данную грамматическую форму в тексте (предложении);

- объясните употребление данной грамматической формы;

- распределите грамматические явления по группам;

- представьте обобщенно формы ... в виде схем-моделей;

- определите последовательность операций, необходимых для узнавания формы.

Имитационные упражнения предполагают чтение и/или выписывание их текста предложений с заданным грамматическим явлением.

Упражнения на подстановку включают такие виды работы, как:

- замените в предложении выделенную грамматическую форму, используя образец;
- составьте предложения, подбирая их части в правой и левой колонках;
- составьте предложение по образцу из слов, данных вразбивку;
- прочтите начало предложения, дополните его по смыслу;
- составьте несколько разных предложений, используя одну и ту же структуру.

Трансформационные упражнения предусматривают изменение структуры предложения:

- прочтите предложения, сократите их, сохраняя смысл;
- прочтите предложения, расширьте их за счёт слов, данных в скобках;
- измените время (залог, наклонение, число, лицо) глагола;
- сократите сложные предложения, опуская придаточные;
- ответьте на вопросы, употребляя ... ;
- укажите возможные способы перевода предложений.

Применение рецептивного грамматического материала осуществляется на учебных текстах и предусматривает узнавание грамматических форм и их понимание в процессе восприятия устных и письменных речевых сообщений. На этом этапе рекомендуется выполнение таких заданий, как:

- прочтите текст и ответьте на вопросы, употребляя изучаемую грамматическую форму;
- прослушайте текст и составьте серию логических вопросов к нему;
- прочтите/прослушайте текст и скажите, какое из трех резюме наиболее точно отражает содержание прочитанного;
- прочтите/прослушайте текст и заполните таблицу;
- прослушайте текст и расположите пункты плана в нужном порядке.

3.3 Памятка для учителя по работесным грамматическим материалом

А. Формирование репродуктивного грамматического навыка

1. Выберите, исходя из принципов УМК, этапов обучения и характера нового грамматического материала, способ ознакомления. Имейте в виду, что активный грамматический материал в УМК предьявляется в виде структурных групп (речевых моделей), таким образом, основным способом введения грамматической структуры является индуктивный подход (от предьявления типичных речевых образцов к выведению правила-инструкции).

2. Проанализируйте грамматическое явление с точки зрения трудностей усвоения: его значение, форму и употребление. При анализе

воспользуйтесь сопоставлением с родным языком и ранее изученными явлениями грамматики английского языка.

3. Подберите возможную опору на языковой опыт учащихся в родном и английском языках. Используйте речевые ситуации, раскрывающие значение новой грамматической структуры.

4. Предусмотрите, какую роль вы отведете таблицам и схемам.

5. Подберите необходимые упражнения и расположите их в правильной последовательности: (дифференцировочные, имитационные, подстановочные, трансформационные). Постарайтесь придать упражнениям коммуникативный характер за счет формулирования заданий и подбора речевых ситуаций.

6. Обеспечьте активизацию нового грамматического материала в устной и письменной речи (пересказы, составление диалогов в ситуациях, драматизация текстов, написание творческих письменных работ и т.д.).

В. Формирование рецептивного грамматического навыка

1. Установка на прослушивание речевого образца, содержащего новое грамматическое явление, с целью его осмысления.

2. Предъявление нового грамматического явления в письменном контексте (на доске, карточке, таблице, в учебнике), предусматривающее введение формообразующих признаков и раскрытие их значения. При этом рекомендуется последовательное предъявление а) контекста только с новым явлением; б) контекста с включением двух грамматических явлений, внешне сходных по форме, но различных по своему значению; в) контекста, где различению подлежат несколько грамматических явлений.

3. Определение учащимися значения и формы нового грамматического явления на основе анализа нескольких письменных контекстов.

4. Формулировка правила, включающего указания на формальные и смысловые признаки грамматической структуры и ее эквивалент в родном языке учащихся.

5. Чтение учащимися предложений (микротекстов) и проведение анализа с целью усвоения дифференцировочных признаков изучаемой грамматической структуры (например, нахождение в тексте изучаемой конструкции; объяснение употребления данной грамматической формы и т.д.).

6. Овладение операцией подстановки новых грамматических явлений в изучаемую грамматическую структуру (устно и письменно).

7. Овладение операциями преобразования грамматической структуры (замена, сокращение, расширение, перифраз).

8. Дальнейшая автоматизация грамматического материала в процессе чтения и аудирования, предусматривающая чтение/прослушивание учащимися текстов с новой грамматической структурой и контроль понимания информации с последующим обсуждением затронутой в текстах проблем.

3.4 Вопросы для самоконтроля

1. Назовите цели и задачи обучения активной и рецептивной грамматике в учреждениях общего среднего образования.
2. Укажите принципы отбора активного и рецептивного грамматического материала.
3. Назовите способы и приемы введения и первичного закрепления активного грамматического материала.
4. Дайте характеристику комплекса упражнений для формирования речевых грамматических навыков и их совершенствования.
5. Назовите пути и способы ознакомления с рецептивным грамматическим материалом.
6. Определите комплекс упражнений для формирования рецептивных грамматических навыков и их активизации в речи.

3.5 Задания для самостоятельной работы

1. Сравните образование грамматических форм в родном и английском языках и определите те отличия, которые могут привести к появлению ошибок у учащихся:
 - образование временных форм глагола,
 - построение вопросительных предложений,
 - образование множественного числа существительных,
 - способы словообразования и их особенности,
 - согласование падежей существительных/прилагательных,
 - пунктуация.
2. Разработайте фрагмент урока поведению, тренировке и активизации в речи активного или рецептивного грамматического материала по теме ... (тему выберите самостоятельно).
3. Составьте грамматический тест по теме ...

3.6 Литература

1. Витмин, Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков / Ж.Л. Витмин // Иностранные языки в школе.–2000. – №5. – С. 22–25.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез.–М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез. – М.: Высшая школа, 1982. – 373с.
4. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская. – Мн.: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2008. – 238 с.

7.Соловьев, А.Ю. Освоение неправильных английских глаголов с использованием элементов рифмовки и игр/А.Ю. Соловьев // Иностранные языки в школе.–1998. –№4. – С. 45–47.

Учебное издание

БОБЫЛЕВА Лиана Ивановна

**ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(ФОНЕТИКЕ, ЛЕКСИКЕ, ГРАММАТИКЕ)**

Методические рекомендации

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

И.В. Волкова

Подписано в печать

2019. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 2,49. Уч.-изд. л. 2,37. Тираж

экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

Репозиторий ВГУ