

УДК 37.013

О формировании навыка употребления синтаксических конструкций французского языка (на примере сложноподчиненного предложения)

Гришечкина Анна Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Брянский государственный университет
им. академика И. Петровского,
241036, Российская Федерация, Брянск, ул. Бежицкая, 14;
e-mail: grishana26@mail.ru

Исследование выполнено в контексте хоздоговорной деятельности (хоздоговор № 14/24 от 19.01.24) по теме «Приемы семантической деривации в лингвистических средствах выражения национального менталитета». Заказчик: Благотворительный фонд «Лучики Надежды».

Аннотация

В статье речь идет о процессе обучения сложным синтаксическим конструкциям, каковыми являются сложноподчиненные предложения с различным типом придаточных и об отработке их употребления до уровня навыка. Процесс обеспечения многократного выполнения заданий по каждому явлению языковой системы и их непрерывная проверка, необходимые при формировании автоматизмов, являются достаточно трудоемкими в аудиторном варианте. Осуществление данного процесса в цифровом формате, в частности, с использованием интерактивных тестов с функцией многократного повторения/пересдачи и виртуального безотлагательного контроля выполненных заданий, интенсифицирует обучение. Таким образом, цель исследования – показать возможности различных приемов формирования навыка употребления языковых явлений синтаксического уровня на материале французского языка, а именно: возможности интерактивного ресурса *тест* в сравнении с традиционным форматом заданий на бумажном носителе. Научная новизна проявляется в методически обусловленной необходимости использования интерактивных ресурсов обучающих программ для фактического формирования навыков употребления всех языковых явлений, предназначенных для оформления мысли/высказывания. В результате некоторого количества экспериментов с заданиями, подготовленными для разных носителей, были выявлены существенные преимущества использования электронных средств в формировании конкретных автоматизмов. В статье автор опирается на собственный опыт и проводимые исследования по формированию навыка употребления синтаксических конструкций, в том числе с омонимичными союзами придаточных обстоятельственных предложений (основными из них).

Для цитирования в научных исследованиях

Гришечкина А.М. О формировании навыка употребления синтаксических конструкций французского языка (на примере сложноподчиненного предложения) // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 4А. С. 233-246.

Ключевые слова

Аудиторная работа, интерактивный тест, омонимичные союзы/союзные слова, придаточное обстоятельственное предложение, сложноподчиненное предложение, формирование навыков, цифровое обучение.

Введение

Формирование навыка любого из языковых явлений, даже самого простого, – задача непростая для каждого преподавателя. В методике обучения иностранным языкам проблема формирования навыков в целом описана в научных трудах с середины прошлого века [Бойко, 1955; Копица, 2016; Мельникова, 2009; Скалкин, 1981; Цетлин, 1961, и др.]. Однако, если не считать учебников по методике обучения иностранным языкам, то исследований, посвященных формированию навыков конкретных грамматических явлений, не так много. Сам процесс формирования навыков недоисследован, и потому проблема остается актуальной до сих пор.

Программа спецподготовки по грамматике предусматривает владение морфологическими единицами и синтаксическими конструкциями, включающими сложное предложение. Материал учебников или материал, отобранный преподавателем самостоятельно, необходимо отрабатывать до уровня его автоматизированного употребления постоянно. В данной статье мы рассматриваем грамматические явления синтаксиса, которые с точки зрения трудностей по их усвоению предназначены для продвинутой ступени обучения. В целом же, процесс формирования навыка употребления синтаксических единиц ввиду их большего объема (минимальная единица: группа слов) представляет собой более высокий уровень по сравнению с деятельностью по формированию навыков употребления явлений, изучающихся в морфологии. В описываемом нами случае языковое явление насчитывает около 14 типов придаточных предложений, это, по нашим приблизительным подсчетам, ~ 210 союзов и союзных слов, не считая омонимичных. Сформированность навыка требует организации должного количества упражнений по крайней мере для основных из них.

Теория вопроса такова, что сам по себе навык в отличие от умения принято считать, элементарным. Методические разногласия проявляются лишь в отношении лексического навыка из-за такой его характеристики как комплексность [Миньяр-Белоручев, 1990, 105]. Это, безусловно, не означает, что элементарным является процесс формирования навыков. В то же время следует понимать, что обозначенный процесс зависит от того, насколько сложным является само языковое явление. Так, на наш взгляд, имеющиеся в родном и изучаемом языках, то есть аналогичные явления, легче усваиваются, и уровень автоматизма достигается быстрее. Интерферирующие и лакунарные явления – более проблемны [Гришечкина, 2012, 55-94]. Ни морфологические, ни синтаксические единицы не являются в данном случае исключениями. Общепринятая точка зрения в отношении грамматического навыка, который однозначно считают простым, подтверждается на уровне формирования навыка употребления отдельных морфологических явлений. Другими словами, при выполнении определенного количества упражнений извлечение из долговременной памяти необходимых форм не представляет трудностей. Однако при работе с более сложными явлениями, а именно явлениями синтаксического плана, формирование навыков их употребления, как мы уже отметили, не так однозначно.

Основная часть

Наиболее сложный синтаксис – это синтаксис сложноподчиненного предложения. Употреблению в речи данных предложений предшествует работа по достаточно трудно формируемому навыку употребления самых различных союзов и союзных слов (морфологическое явление), требующих использования разных наклонений глаголов (морфологическое явление) в придаточных предложениях в том числе (синтаксическое явление). Кроме того, несмотря на то, что грамматика – это система, в которой все посчитано, количество указанных союзов и союзных слов увеличивается или же уменьшается с учетом их омонимичности: разные союзы одного языка могут вводить одинаковые с синтаксической точки зрения придаточные предложения, и, наоборот, один и тот же союз может употребляться в разных типах придаточных предложений. Как следствие, появляются трудности при передаче омонимичных союзов с одного языка на другой.

Таким образом, формирование синтаксического навыка осложняется тем, что входящие в синтаксическое образование морфологические явления должны быть уже автоматизированы. В нашем случае, как показано выше, освоение таких грамматических явлений как союзы и союзные слова происходит главным образом в разделе морфология, тогда как само сложное предложение с различными типами придаточных, вводимых различными союзами, изучается в синтаксисе, при изучении которого уже не предполагаются упражнения по формированию навыков употребления отдельных союзов и союзных слов. Последние могут быть отчасти забыты к моменту изучения синтаксических явлений.

С учетом сказанного методика работы по формированию навыка такого грамматического явления как сложное предложение с различными типами придаточных необходимо осуществлять таким образом, чтобы, в конечном итоге, отрабатывать союзы и союзные слова непосредственно с тем типом придаточного предложения, которое они вводят. Работа предусматривает большое количество этапов:

1 этап – формирование навыка употребления союзов и союзных слов, не являющихся омонимичными с/без соответствующих типов придаточных предложений;

2 этап – формирование навыка употребления омонимичных союзов и соответствующих типов придаточных предложений;

3 этап – формирование навыка употребления союзов и союзных слов, требующих употребления только индикатива в придаточных предложениях;

4 этап – формирование навыка употребления союзов и союзных слов, требующих употребления только сослагательного наклонения в придаточных предложениях;

5 этап – формирование навыка употребления союзов и союзных слов, требующих употребления, как индикатива, так и времен других наклонений (условного, сослагательного) в придаточных предложениях;

6 этап – формирование навыка употребления предложений с союзами и союзными словами, после которых употребляется только один тип придаточного предложения;

7 этап – формирование навыка употребления предложений с союзами и союзными словами, после которых употребляются различные типы придаточных предложений.

Мы постоянно отмечаем, что омонимичные явления являются некоторым камнем преткновения на пути познания иностранного языка (см., например, Гришечкина А.М. Преодоление грамматической омонимии русского языка при обучении французскому. Вестник

БГУ № 2, – 2004 и др.). Для начинающих изучать иностранный язык грамматическая омонимия как родного, так и изучаемого языков иногда труднопреодолима. Так, например, один из наиболее простых союзов *что* в русском языке является и вопросительным местоимением, и союзом, вводящим придаточные предложения дополнения, сравните: «*Что ты делаешь? Я знаю, что он придет...*». В то же время во французском языке помимо того, что *que* является вопросительным местоимением (*Que fais-tu?*), данное слово вводит придаточные дополнительные предложения, начинающиеся в русском языке со слова *что* и со слова *чтобы*, и придаточные определительные предложения, начинающиеся в русском языке со слова *который*, сравните: *Je sais que tout va aller. / Je veux que tout aille aller. / Je lis le livre que tu m'as apporté.* = *Я знаю, что все будет хорошо. / Я хочу, чтобы все было хорошо. / Я читаю книгу, которую ты мне принес.* С методической точки зрения хорошим помощником при передаче высказываний с одного языка на другой является контекст. Однако необходимо обращать внимания и на другие ориентиры, которые помогают правильно понять, перевести и научиться грамотно употреблять подобные предложения в речи: в приведенных примерах глаголы придаточных предложений употреблены в различных наклонениях (1 и 3 – индикативное наклонение, 2 – сослагательное наклонение). Существует также список омонимичных союзов, которые вводят придаточные обстоятельственные предложения, например, *sans que* вводит придаточное предложение уступки и придаточное предложение следствия (*subordonnée concessive/de concession, subordonnée consecutive/de consequence*), *comme* вводит придаточное предложение причины и придаточное предложение сравнения (*subordonnée causale/de cause, subordonnée comparative/de comparaison*). Имеются также союзные слова, которые вводят три типа придаточных предложений, например, *de sorte que* и два его синонима *de manière que* и *de façon que*. В разных типах придаточных предложений данные слова переводятся по-разному *таким образом что* (придаточное обстоятельственное образа действия), *таким образом чтобы* (придаточное обстоятельственное цели), *так что* (придаточное обстоятельственное следствия) [Никольская, Гольденберг, 1974].

Знание данных явлений еще не обеспечивает навыка их употребления. Известно немного способов трудоемкого процесса формирования навыка. В отношении аудиторного варианта наиболее приемлемый, хотя и затратный по времени, заключается в выполнении необходимого количества программных упражнений по каждому явлению со стороны обучающихся и необходимого многократного контроля со стороны преподавателя. Однако организовать такой процесс *с соблюдением количественных параметров* крайне сложно ввиду дефицита времени и неопределенности самого количества упражнений с учетом индивидуальных потребностей, которые, впрочем, вряд ли возможно установить. При этом одноразовый контроль усвоения тематических знаний по грамматике – необходим всегда и осуществляется всегда, а наряду с другими формами контроля (опрос, письменная работа и т. п.) его тестовый формат наиболее удобен, хотя и не лишен недостатков: во-первых, выполнение и проверка теории в виде тестов, организованных на бумажных носителях, возможна лишь в однократном режиме; во-вторых, теоретические знания в виде правил, описывающих языковые нормы в терминах, оторваны от каких бы то ни было речевых ситуаций, например:

Subordonnée remplit dans la phrase

les mêmes fonctions syntaxiques qu'un mot remplit dans une proposition indépendante

les fonctions syntaxiques seulement d'un complément direct

les fonctions syntaxiques seulement d'un complément indirect

les fonctions syntaxiques seulement des compléments circonstanciels de différentes espèces

Les conjonctions de temps exprimées des actions simultanées:

quand, lorsque, dès que, aussitôt, après que, à peine que, depuis que, en attendant que, chaque fois que, toutes les fois que, en même temps que, tout le temps que, où, à présent que

quand, lorsque, pendant que, comme, tant que, aussi longtemps que, que, tandis que, alors que, à mesure que, au moment où (le jour où etc), chaque fois que, toutes les fois que, en même temps que, tout le temps que, où, à présent que (maintenant que, un jour que etc)

avant que, jusqu'à ce que, en attendant que, d'ici à ce que, le temps que, aussi longtemps que, que, tandis que, dès que, aussitôt, après que

à mesure que, au moment où (le jour où etc), dès que, aussitôt, après que, chaque fois que, toutes les fois que, en même temps que, avant que

Les conjonctions de temps exprimées des actions antérieure:

quand, lorsque, dès que, aussitôt, après que, à peine que, depuis que

avant que, jusqu'à ce que, en attendant que (sans attendre que), d'ici à ce que, le temps que

quand, lorsque, pendant que, comme, tant que, aussi longtemps que, que, tandis que, alors que, à mesure que, au moment où (le jour où etc)

à présent que (maintenant que, un jour que etc), chaque fois que, toutes les fois que, en même temps que, tout le temps que

Les conjonctions de temps exprimées des actions postérieures :

quand, lorsque, dès que, aussitôt, après que, à peine que, depuis que

lorsque, pendant que, tant que, aussi longtemps que, que, tandis que, alors que, à mesure que, au moment où, chaque fois que, toutes les fois que, en même temps que, tout le temps que, où, à présent que

avant que, jusqu'à ce que, en attendant que (sans attendre que), d'ici à ce que, le temps que

en même temps que, tout le temps que, où, lorsque, dès que, aussitôt, après que, lorsque

Les conjonctions introduisant la subordonnée de cause

parce que, sous prétexte que, si ... c'est que, c'est que, comme, puisque, du moment que, attendu que, vu que, étant donné que, d'autant que, d'autant plus que, soit que ... soit que (ou que), non que, non pas que, ce n'est pas que

à mesure que, d'autant plus que, soit que ... soit que (ou que), non que, non pas que, ce n'est pas que

du moment que, attendu que, vu que, pour

parce que, comme, puisque, soit que ... soit que

La proposition «Ce qui me réconfortait, c'est que mon intelligence» est

subordonnée attribut

subordonnée circonstancielle

mise en relief

subordonnée relative [Гришечкина, 2016].

В данной связи необходимо заметить, что не только знания как компонент содержания обучения (языковой и тематический материалы, лексический фон и т. д.), но именно теоретические знания – также неоднородны. Так, усвоение всего терминологического аппарата необходимо, но формирование навыков употребления терминов вряд ли имеет смысл. К разряду

полемичных лишь ввиду того, что речь идет о высшем специальном образовании, мы относим вопросы, связанные с проработкой до уровня автоматизма, например, названий типов придаточных предложений, вводимых тем или другим союзом и т. п. Считаем, что однократной проверки знаний терминов вполне достаточно.

Однако знания об оформлении и формулировке мысли или способов речевой деятельности по Р.К. Миньяр-Белоручеву [Миньяр-Белоручев, 1990, 42], например, знание союзов и союзных слов уже не относится лишь к теории, здесь необходим навык, который однократным выполнением теста не выработать. А многократную разработку на бумаге одного и того же теста или теста на одно и то же правило осуществить практически невозможно.

С приходом цифрового обучения процессы формирования и контроля навыков обогатились новыми приемами и, в какой-то степени упростились. В частности, данные процессы облегчает интерактивный тест с многократной функцией выполнения, заданной преподавателем в программной оболочке (количество попыток определяет преподаватель с учетом часов самостоятельной и аудиторной работы). Контроль же осуществляет программа. Таким образом, из двух функций преподавателя, а именно составление контролируемых материалов (контрольно-измерительных материалов, фонда оценочных средств и др.) и их контроль остается лишь разработка интерактивных заданий.

Подчеркнем еще раз, что контроль усвоения знаний возможно осуществить с помощью теста и на бумажных носителях, однако их тренировка в аудитории в индивидуальном для каждого обучаемого режиме требует индивидуального времени, что не может быть предусмотрено никаким учебным планом. Интерактивные задания и тесты, разработанные преподавателем, позволяют, во-первых, формировать навык самостоятельно при условии их многократного прохождения, что фиксируется в цифровом пространстве, во-вторых, контроль осуществляется непосредственно после выполнения упражнений, а результаты отображаются на странице студента. В обучающих программах предусмотрена также возможность организовать индивидуальное задание не только в плане количества повторений, но и с учетом уровня обученности. Поскольку обучающие программы сами перераспределяют вопросы и ответы теста, риск того, что будут использованы подсказки, особенно в условиях выполнения контрольных заданий аудиторно, минимален, и таким образом процент самостоятельной работы увеличивается. Данному вопросу мы посвящали отдельное исследование [Гришечкина, 2020]. Задания для интерактивного обучения возможно создавать непосредственно в оболочке, но, благодаря конвертирующим программам имеет смысл использовать те, которые созданы для проверки с фиксацией результатов. Более чем десятилетняя практика применения указанных форматов в учебном процессе позволяет констатировать супервозможности интерактивного контента в формировании навыков и контроля уровня их сформированности.

Работа в электронном интерактиве начиналась с использования оболочек, позволяющих обучаемым многократное выполнение упражнений. Для интерактивных заданий, приводимых ниже, мы изначально (с 2014 года) использовали тестер QuizCreator, формат которого благодаря определенным настройкам (выбор количества повторений, наличие/отсутствие подсказок, проходной балл и т.п.) позволял добиваться сформированности навыка заданных грамматических явлений. Некоторые образцы тестов представлены ниже (см. рис. 1-5):

Данная платформа уже тогда располагала различными типами заданий, однако некоторая практика показала, что для усвоения знаний с последующим формированием навыка вполне достаточно таких форматов как множественный выбор и заданий на сопоставление.

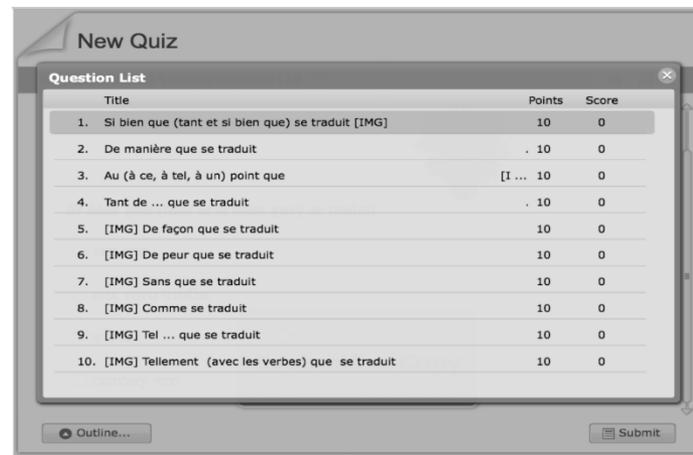


Рисунок 1 – Образец теста 1

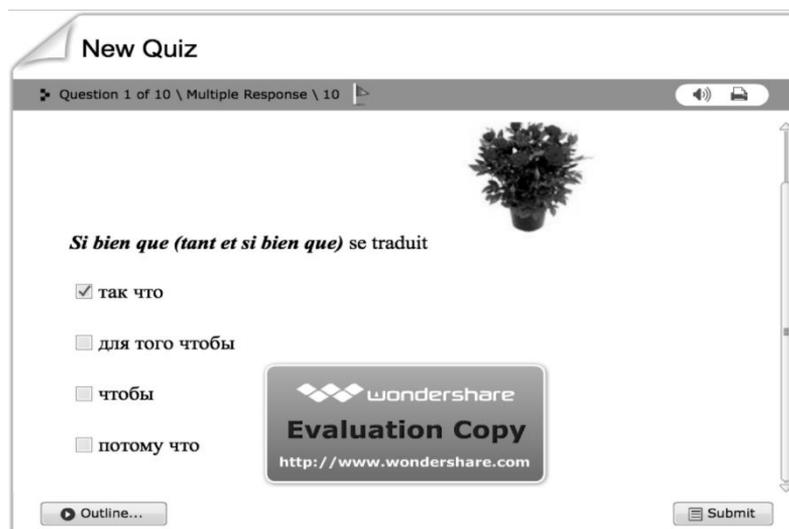


Рисунок 2 - Образец теста 2

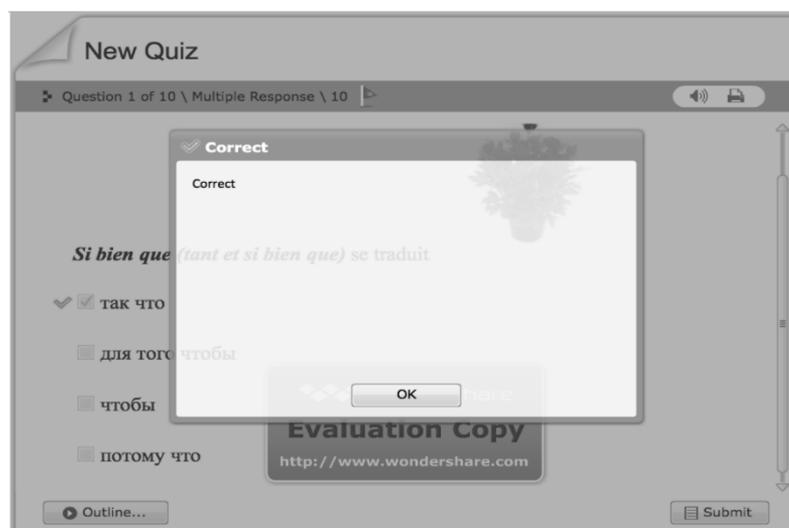


Рисунок 3 - Образец теста 3

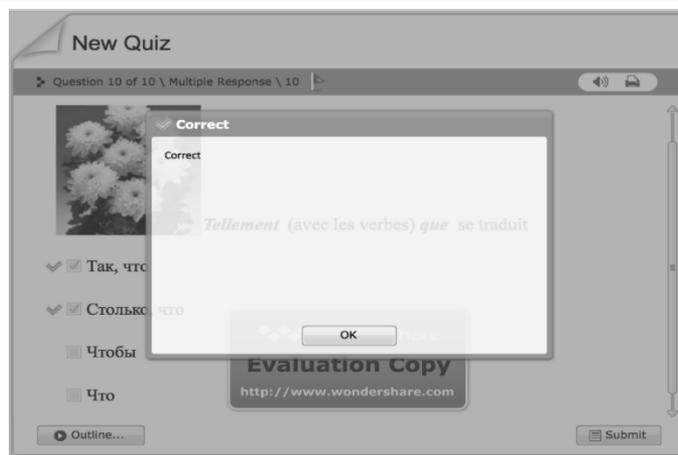


Рисунок 4 - Образец теста 4

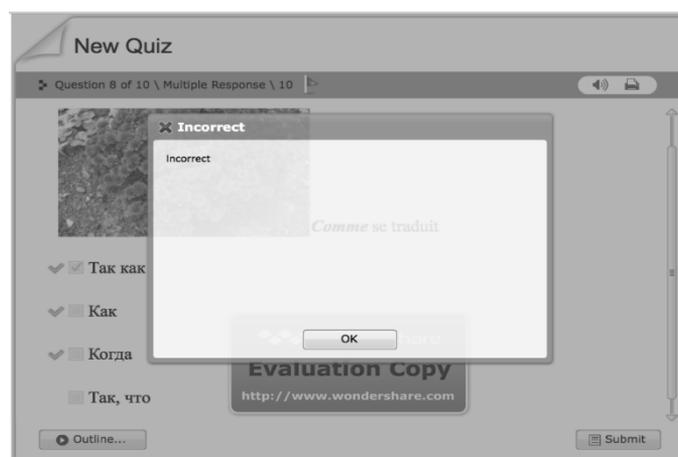


Рисунок 5 - Образец теста 5

Незамысловатый тестер внушал желание улучшить результат до 100%. С каждой попыткой правильных ответов становилось больше, время прохождения теста, наоборот, уменьшалось (см. рис. 6-8):



Рисунок 6 - Образец теста 6

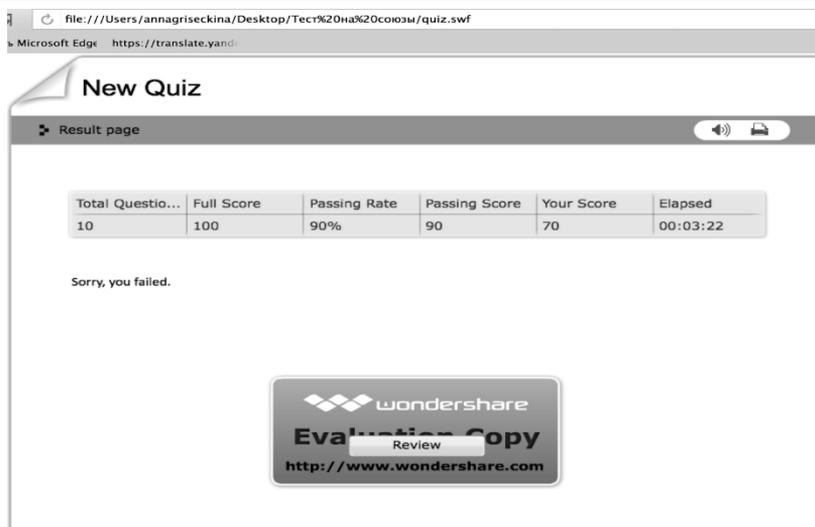


Рисунок 7- Образец теста 7

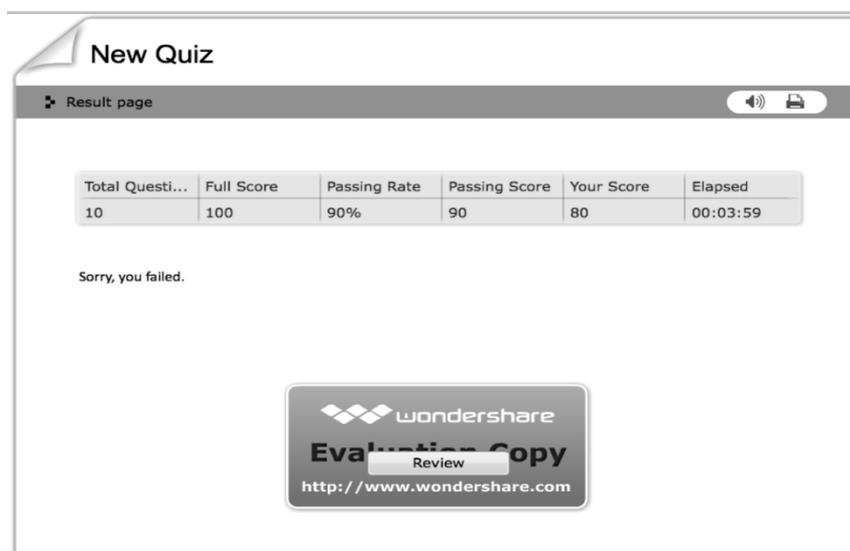


Рисунок 8 - Образец теста 8

В дальнейшей работе мы использовали различные платформы, однако предпочтения отдавались доступным недорогим или бесплатным программам, в частности, Hot Potatoes. Появление подобных программ позволило преподавателям разрабатывать совместные проекты со студентами, а также их самостоятельную работу по созданию тестов друг другу... (см. рис. 9-13).

Первые эксперименты по использованию различных форм работы в процессе формирования навыка употребления языковых явлений, включая синтаксические, проводились также с появлением первых тестеров. Необходимо было выявить целесообразность их использования.

Задания, разработанные для интерактивных ресурсов, использовались также для работы в условиях отсутствия электронных средств обучения – факт, который был положен нами в основу экспериментов, исключая наличие контрольной группы с другим контингентом, поскольку необходимо было проверить усвоение и формирование навыка рассматриваемых явлений аудиторно и в эсо одними и теми же обучающимися.

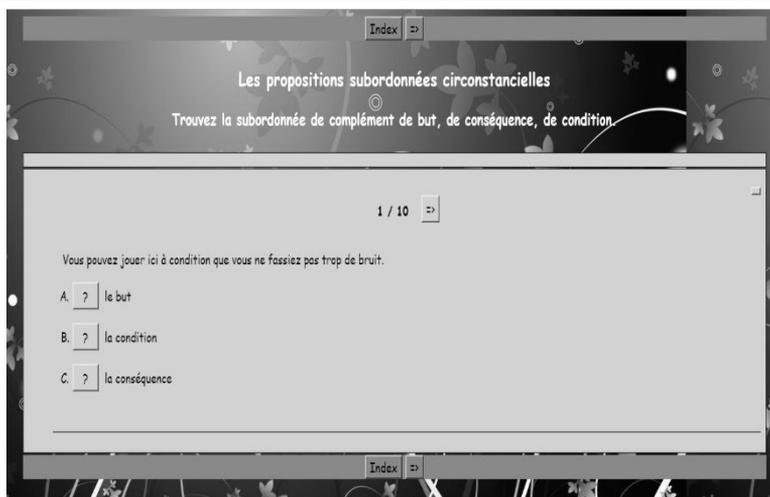
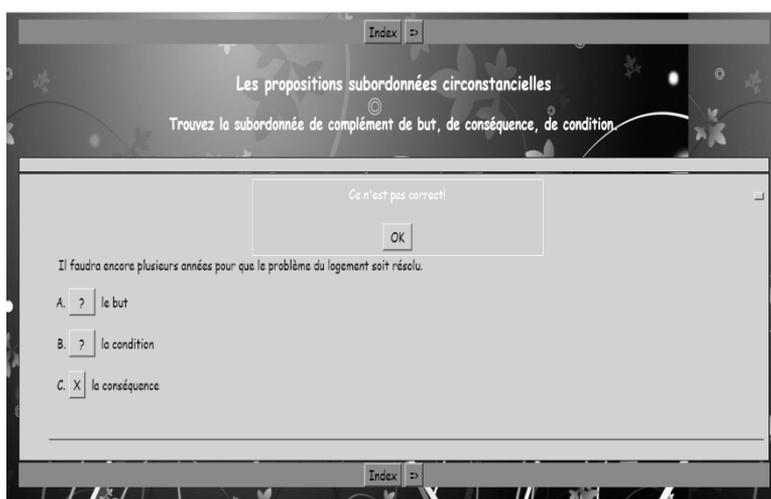
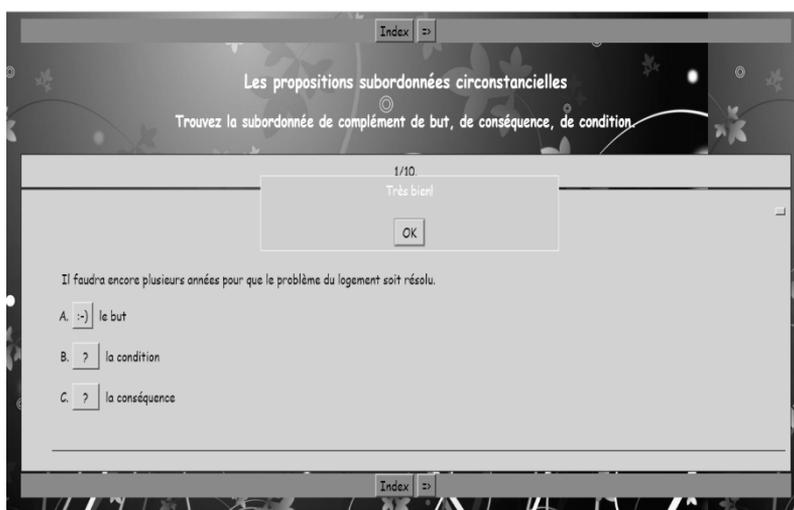
**Рисунок 9 - Образец теста 9****Рисунок 10 - - Образец теста 10****Рисунок 11 - Образец теста 11**



Рисунок 12 - - Образец теста 12

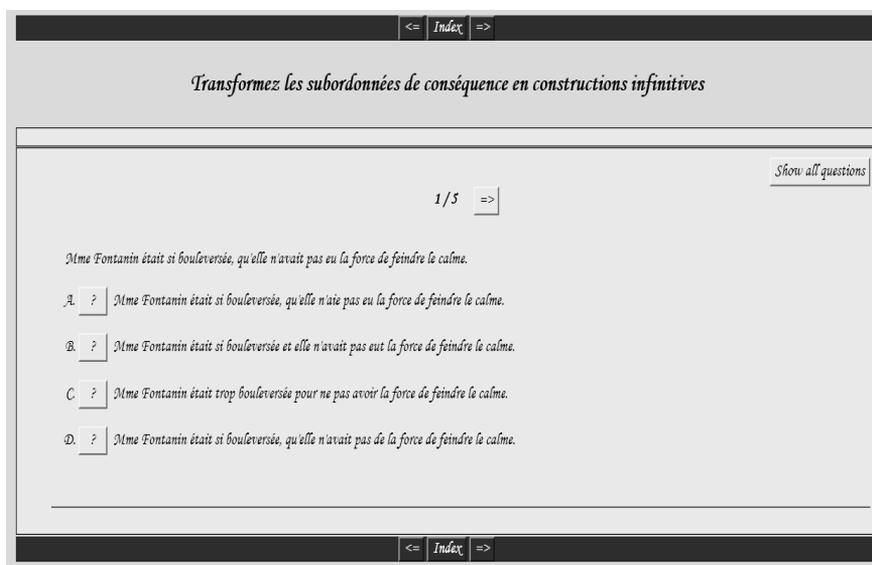


Рисунок 13 - - Образец теста 13

В процессе эксперимента предлагались одинаковые явления, но в разных форматах, что позволило констатировать следующее:

- повторение на бумаге осуществлялось без особого энтузиазма в 90% случаев, несмотря на исправленные ошибки, что отрицательно сказывалось на формировании навыка;
- незамедлительная демонстрация результата тестера/обучающей программы способствовала желанию улучшить показатели до установленных тех же в 90% случаев;
- обучающиеся нередко прибегали к выполнению тестов вне аудитории, что в дополнение способствовало формированию навыка;
- обучающиеся проявляли завидную активность в разработке собственных интерактивных тестов и других заданий...

Кроме того, дублирование бумажного варианта для каждого студента исключалось ввиду

трудоемкости и необоснованных временных затрат. При этом, на разработку заданий в электронной оболочке времени требовалось не больше, чем на разработку тестов в письменном варианте, а многократное повторение охотнее осуществлялось в тестере, позднее в эсо. С учетом этого был сделан однозначный вывод о приоритетности электронного тестового формата в процессе формирования навыков по сравнению с тестом на бумаге или однократным устным/письменным выполнением упражнений учебников и учебных пособий.

Заключение

Благодаря интерактивным ресурсам удобнее осуществлять полный цикл работы с материалом как практической, так и теоретической направленности, от предоставления материала до его проверки, и на их основе формировать навыки конкретных грамматических явлений. Данный контент мы ассоциируем со спасательным средством, позволяющим разнообразить приемы работы в разных учебных условиях. Таким образом, разумное сочетание традиционных и интерактивных приемов позволяет создавать множество заданий, в том числе для формирования синтаксических навыков.

Таким образом, интерактивный формат позволяет формировать навык практически всех языковых явлений. Однократное выполнение заданий на одно и то же правило на бумаге и их однократная проверка не могут сформировать навык, поскольку понятно, что преподаватели не предлагают одни и те же задания и не проверяют их по нескольку раз. Более того, даже большое количество заданий, в том числе контролирующих, не обеспечивает сформированности навыка при их выполнении по той же причине: они выполняются однократно. В то же время цифровые тесты могут выполняться столько раз, сколько будет задано в программных настройках по выбору преподавателя для получения соответствующего балла. Ценным является также то, что тесты по пройденному материалу могут быть подготовлены самими студентами в качестве одного из предметных заданий.

Существуют различные обучающие программы со встроенными тестерами. В настоящей статье описан собственный опыт работы с отдельно взятыми тестерами (QuizCreator) и встроенной программой (HotPotatoes) в эсо вуза MOODLE, на основе которой осуществляется дистанционное обучение в вузе. Данная платформа позволяет создавать самые разнообразные типы заданий.

Итак, тесты на бумажных носителях необходимы тогда, когда требуется однократная проверка усвоенного материала, в нашем случае – это знание терминов, в то время как формирование навыка самих языковых явлений, как морфологических, так и синтаксических требует более продвинутых средств обучения, например таких как интерактивные тесты/задания обучающих программ.

Библиография

1. Бойко Е.И. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Советская педагогика. 1955. № 1. С. 133-139.
2. Гришечкина А.М. Верификационная грамматика французского языка для контроля синтаксических знаний. Брянск: Ладомир, 2016. 131 с.
3. Гришечкина А.М. Обучение грамматике иностранного языка с учетом включения грамматических лагун в речевую компетенцию учащихся. Брянск: Ладомир, 2012. 153 с.
4. Гришечкина А.М. Олимпиадное движение по методике преподавания иностранных языков как ступень к вершине педагогического мастерства // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях

- диалогового пространства. Брянск: Полиграм-Плюс, 2020. 278 с.
5. Копица В.Н. Основные принципы при формировании грамматических навыков // Современная наука. Актуальные вопросы теории и практики: научно-практический журнал. 2016. № 7. С. 97-101.
 6. Мельникова Е.В. К вопросу о формировании грамматических навыков при изучении иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2009. № 8 (27). Ч. 1. С. 96-97.
 7. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
 8. Никольская Е.К., Гольденберг Т.Я. Grammaire française / Грамматика Французского Языка. М.: Высшая школа, 1974. 366 с.
 9. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 248 с.
 10. Цетлин В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М.: Учпедгиз, 1961. 267 с.

On developing the skill of using syntactic structures of the French language (using the example of a complex sentence)

Anna M. Grishechkina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
I.G. Petrovsky Bryansk State University,
241036, 14, Bezhitskaya str., Bryansk, Russian Federation;
e-mail: grishana26@mail.ru

Abstract

The article deals with the process of learning complex syntactic constructions, which are complex sentences with various types of subordinate clauses and working out their use to the skill level. The process of ensuring multiple assignments for each phenomenon of the language system and their continuous verification, necessary for the formation of automatisms, is quite time-consuming in the classroom version. The implementation of this process in a digital format, in particular, using interactive tests with the function of multiple repetition / retake and virtual immediate control of completed tasks, intensifies learning. Thus, the purpose of the study is to show the possibilities of various methods of forming the skill of using syntactic-level linguistic phenomena based on the material of the French language, namely: the possibilities of an interactive test resource in comparison with the traditional format of paper assignments. Scientific novelty is manifested in the methodically determined need to use interactive resources of training programs for the actual formation of skills in the use of all linguistic phenomena intended for the design of thought / utterance. As a result of a number of experiments with tasks prepared for different media, significant advantages of using electronic tools in the formation of specific automatisms were revealed. In the article, the author relies on his own experience and ongoing research on the formation of the skill of using syntactic constructions, including those with homonymous conjunctions of subordinate circumstantial sentences (the main ones).

For citation

Grishechkina A.M. (2024) O formirovanii navyka upotrebleniya sintaksicheskikh konstruktsov frantsuzskogo yazyka (na primere slozhnopodchinennogo predlozheniya) [On developing the skill of using syntactic structures of the French language (using the example of a complex sentence)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 14 (4A), pp. 233-246.

Keywords

Classroom work, interactive test, homonymous conjunctions/allied words, subordinate circumstantial sentence, compound sentence, digital learning.

References

1. Boiko E.I. (1955) K postanovke problemy umenii i navykov v sovremennoi psikhologii [Towards the formulation of the problem of abilities and skills in modern psychology]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy], 1, pp. 133-139.
2. Grischechkina A.M. (2012) *Obuchenie grammatike inostrannogo yazyka s uchetom vklyucheniya grammaticheskikh lakun v rechevuyu kompetentsiyu uchashchikhsya* [Teaching foreign language grammar taking into account the inclusion of grammatical gaps in students' speech competence]. Bryansk: Ladamir Publ.
3. Grischechkina A.M. (2020) Olimpiadnoe dvizhenie po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov kak stupen' k vershine pedagogicheskogo masterstva [Olympiad movement on methods of teaching foreign languages as a step to the pinnacle of pedagogical mastery]. In: *Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyakh dialogovogo prostranstva* [Strategy and tactics of training a modern teacher in a dialogue space]. Bryansk: Poligram-Plyus Publ.
4. Grischechkina A.M. (2016) *Verifikatsionnaya grammatika frantsuzskogo yazyka dlya kontrolya sintaksicheskikh znanii* [Verification grammar of the French language for checking syntactic knowledge]. Bryansk: Ladamir Publ.
5. Kopitsa V.N. (2016) Osnovnye printsipy pri formirovanii grammaticheskikh navykov [Basic principles in the formation of grammatical skills]. *Sovremennaya nauka. Aktual'nye voprosy teorii i praktiki: nauchno-prakticheskii zhurnal* [Modern science. Current issues of theory and practice: scientific and practical journal], 7, pp. 97-101.
6. Mel'nikova E.V. (2009) K voprosu o formirovanii grammaticheskikh navykov pri izuchenii inostrannogo yazyka [On the issue of developing grammatical skills when learning a foreign language]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Almanac of modern science and education], 8 (27), 1, pp. 96-97.
7. Min'yar-Beloruhev R.K. (1990) *Metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku* [Methods of teaching French]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
8. Nikol'skaya E.K., Gol'denberg T.Ya. (1974) *Grammaire française / Grammatika Frantsuzskogo Yazyka* [Grammaire française / Grammar of the French Language]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.
9. Skalkin V.L. (1981) *Osnovy obucheniya ustnoi inoyazychnoi rechi* [Fundamentals of teaching oral foreign language speech]. Moscow: Russkii yazyk Publ.
10. Tsetlin V.S. (1961) *Metodika obucheniya grammaticheskim yavleniyam frantsuzskogo yazyka v srednei shcole* [Methods of teaching grammatical phenomena of the French language in secondary school]. Moscow: Uchpedgiz Publ.