

ровать содержание целого текста на основе реалий, известных понятий, терминов, имен собственных; проводить беглый анализ предложений и абзацев; составлять рабочие материалы для использования их в проектах; находить абзацы, требующие подробного изучения.

### 3. Обучение изучающему чтению

К основным умениям данного вида чтения относятся: определение важности (значимости, достоверности) информации, полное и точное понимание содержания текста, перефразирование и толкование трудных для понимания слов и предложений, раскрытие причинно-следственных связей, предвосхищение дальнейшего развития событий, составление плана, схемы, таблицы, постановка вопросов к основной и второстепенной информации, отделение фактов от рассуждений. Также к умениям, лежащим в основе изучающего чтения, можно отнести выявление имплицитной информации, понимание содержания, опираясь на фоновые знания, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения, перевод текста полностью или выборочно, устно или письменно.

### 4. Контроль понимания при чтении

При определении уровня сформированности умений читать тексты на иностранном языке оценка осуществляется по результатам выполнения заданий на поисковое, ознакомительное или изучающее чтение на среднем и старшем этапах обучения.

### Литература

1. Бгашев В.Н., Долматовская Е.Ю. Английский язык для студентов машиностроительных специальностей.
2. Корниенко Е.Р. Смысловое восприятие и понимание текста при чтении. – М., 1996.
3. Карманова З.Я. Риторика и проблемы интерпретации научно-технических текстов. Понимание и интерпретация текста. – Тверь, 1994.
4. Дадиани Т.М. Обучение чтению как основному виду речевой деятельности. – Интернет nsportal.ru 2012.
5. Гниненко А.В. Современный автомобиль как мы его видим. Английский язык для студентов автомобильных, автодорожных и машиностроительных специальностей. – М.: Астрель, 2005.
6. Казакова С.А. Мотивация обучения как необходимое условие подготовки конкурентоспособного специалиста. Сборник материалов Всероссийской научной конференции МГТУ «МАМИ». – М., 2009.
7. Numan, D. The Self-Directed Teacher. Cambridge, 1996.
8. The Oxford-Duden Pictorial English Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 1995.
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению. Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков». – М., 1980.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1980.
11. Шевченко Н.И. Методика обучения ознакомительному чтению в неязыковом вузе. – М., 2002.

### **Формирование лексической составляющей языковой компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза**

Рядчикова Г.Г.

Университет машиностроения

8 (499) 367-56-25 gallina2000@yandex.ru

*Аннотация.* В статье обсуждаются проблемы, стоящие перед преподавателями иностранных языков неязыкового вуза при формировании лексической составляющей языковой компетенции у студентов. Предложены рекомендации о способах их решения с использованием современных способов и средств.

*Ключевые слова:* лексическая составляющая языковой компетенции, лексическая единица, специальные термины, речевая деятельность, семантизация, лексический минимум.

Современное профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе переживает период радикальных изменений с целью подготовки будущих специалистов, способных к эффективной коммуникации в интересах профессии. Процесс обучения реализуется посредством технологии обучения, которая задает определенные формы взаимодействия между преподавателем и студентами, студентов друг с другом.

Учебный процесс требует от преподавателей умения решать методические задачи, связанные с овладением студентами коммуникативной компетенцией, являющейся совокупностью таких составляющих как лингвистическая (языковая), социокультурная, дискурсивная, стратегическая, которые могут рассматриваться как субкомпетенции.

Важнейшим компонентом лингвистической/языковой субкомпетенции является лексический компонент. Овладение лексикой и умениями выбирать наиболее точные, обусловленные ситуацией общения лексические единицы представляет собой одну из существенных предпосылок для формирования коммуникативной компетенции [1]. В процессе формирования лексической субкомпетенции особое внимание следует обращать на обучение употреблению синонимов, на особенности синонимии в иностранном языке, на употребление антонимов, на особенности словообразования и структуру иноязычного слова.

Отбор лексических единиц осуществляется в сопоставлении с аналогичным лингвистическим явлением в родном языке в соотнесении либо с пониманием устных и письменных сообщений партнера, либо в соотнесении с непосредственным общением, т.е. употреблением в своей речи (устной или письменной). Источником информации в ходе чтения на иностранном языке становятся аутентичные тексты, содержащие значительное количество новых слов, без усвоения которых невозможно понять и обсуждать воспринятую в ходе чтения информацию.

Отобранные тексты, несущие новую информацию, должны быть доступными для понимания и содействовать усвоению новых лексических единиц.

- В неязыковом вузе наиболее актуальна сфера профессионального общения, имеющая отражение в тематике, ситуации общения, текстовом материале, который во многом не только является источником отбора лексических единиц, но эти же тексты могут служить образцами для построения собственных высказываний студентов.
- Лексика отбирается из текстов по специальности на основе разных критериев в соответствии с разными целями, например для чтения и аудирования, которые (лексические единицы) подлежат рецептивно-репродуктивному овладению (для письма и говорения) [2].
- Наряду с рецептивным запасом в освоении лексических единиц является овладение словообразовательными средствами (аффиксы, усвоение которых создает опору для языковой догадки о значении новых слов непосредственно в процессе чтения / аудирования). Языковая догадка способствует расширению потенциального информирования студентов.
- В любом аутентичном иноязычном научном тексте встречаются три ряда лексики: общеупотребительные лексические единицы, общенаучные и узкоспециальные. Слова первого ряда, как правило, усваиваются в школьном курсе овладения иностранным языком. Усвоение общенаучных терминов представляет наибольшие трудности в силу частичного сходства их формы и абстрактности их значений [3, 4].
- Узкоспециальные термины легче усваиваются благодаря конкретности их значений и возможности установления в сознании студентов множества ассоциаций [3].

Все описанное свидетельствует о возможности решения задач, связанных с отбором лексических единиц, учетом специфики каждого слова в соотнесении с различными целями их усвоения и определяет выбор не только лексической единицы, но и создание новых средств и способов обучения оперированию лексическими единицами в разных видах речевой деятельности. Это в целом способствует формированию у студентов лексических навыков. Преподаватель обязан проанализировать отобранные лексические единицы и определить как степень трудности, так и приёмы усвоения этих лексических единиц студентами. При этом возможно сопоставление с родным языком студентов и привлечение их прежнего

языкового опыта, что может послужить для усвоения новых слов и предусмотреть вероятные ошибки в узнавании, различении, воспроизведении, выборе лексических единиц и их сочетании с другими лексическими единицами. На этой основе преподаватель иностранного языка может организовать профилактику ошибок, вызванных интерференцией родного или другого неродного языка.

Что касается выбора способов ознакомления студентов с новыми лексическими единицами, т.е. их презентацией и семантизацией, то здесь возможно несколько способов презентации новых слов при опоре на зрительный или слуховой канал восприятия.

Методически целесообразно:

- слова, которые могут быть самостоятельно озвучены студентами по известным им правилам чтения, предъявить в графической форме;
- слова, которые читаются не по правилам, можно включить вместе со знакомыми словами в фонетические упражнения/зарядки, предлагаемые в начале занятия, чтобы избежать ошибок при чтении;
- слова, читаемые по еще незнакомым правилам, можно включить вместе со знакомыми словами и обобщить это правило вместе со студентами, например: *son, done, some, mother, brother, love, glove, above*, где [o] → [Λ] перед *-m, -n, -th, -ve*.

Существуют различные способы семантизации лексических единиц, объединяемых в группы, и к каждой группе предъявляются определенные требования, соблюдение которых способствует созданию у студентов осознанных ассоциаций с известными фактами и закономерностями.

*Опора на внешнюю предметную наглядность*

Демонстрация предметов, действий: рисунков, фотографий, чертежей, моделей, схем, таблиц, диаграмм, производственных процессов на экране и т.п. Если невозможно установить прямые связи слова с предметом, то следует прибегнуть к раскрытию значения лексической единицы, особенно если это слово многозначно во фразе, в знакомом окружении, демонстрируя функцию слова. Например, при ознакомлении студентов с новым значением слова *coat* известное им из школьной программы как *пальто* следует прибегнуть к раскрытию значения слова *coat* в технике как *внешнее покрытие металла с целью предохранения от коррозии* либо посредством перевода, либо в прозрачном контексте: *the surface of metal is coated with paint against corrosion*.

*Опора на знания студентов в изучаемом иностранном языке в ходе чтения текстов имеющих техническую направленность, имеет место понимание:*

- в отношении знаний словообразовательных элементов, значений производных, сложных, сложнопроизводных слов на основе знания словообразовательных моделей и компонентов слов (основ и словообразующих аффиксов);
- в отношении значений конверсивов (на основе умения ориентироваться в структуре предложения);
- на основе знания антонимов и синонимов лексических единиц (в последнем случае надо объяснить различия в значении и употреблении синонимов);
- на основе новых терминологических значений многозначных слов на основе знания других значений (общеупотребительных);
- на основе контекстуальной догадки слов, включенных в контекст (в качестве последнего может выступать как текст для чтения / аудирования);
- на основе значений слов-когнатов, совпадающих не только по форме, но и по семантике в родном и изучаемом иностранном языке; в противном случае может возникать ложная ассоциация; обычно к когнатам относятся слова, заимствованные из изучаемого иностранного, перенесённые в родной, например из латинского, встречающиеся в нескольких языках («интернациональные» слова).

Для того чтобы преодолеть влияние «ложных друзей переводчика», целесообразно семантизировать их в детерминирующих контекстах. В этом случае подзадачи презентации и семантизации должны решаться во взаимодействии: такие слова следует предъявлять в их

звучащей форме, в контексте, а затем вычленять их с целью овладения орфограммой слова, его словарной формой.

*Опора на знания родного языка, а также на умение пользоваться словарями (двуязычными и одноязычными). Среди раскрытия значения слова в словаре могут быть:*

- перевод-толкование лексических единиц;
- перевод лексических единиц на родной язык с помощью нескольких слов;
- однословный перевод на родной язык.

Перевод-толкование позволяет разграничить либо истинные синонимы (*suggest* и *propose*) в изучаемом иностранном языке, либо ложные синонимы (*watch* и *clock*); с точки зрения точности понимания значений иноязычных слов это наиболее эффективный способ семантизации слов, предназначенных для активного владения и для самостоятельного понимания конкретных значений многозначных слов в контексте (например, *coat* – всякое защитное покрытие от холода и осадков).

Перевод с помощью нескольких слов родного языка более целесообразен при семантизации многозначных слов для точного понимания их конкретных значений в контексте (*to put* – поставить, положить; *solution* – решение, химический раствор), поскольку именно этот способ используется в переводных словарях.

Однословный перевод, который чаще всего используется авторами учебников для вузов, подчас буквально наталкивает студентов на некорректное понимание значений слов – ложных синонимов, когда не учитывается многозначность предлагаемого русского слова. Однословный перевод заполняет целиком «нишу» в сознании студентов, препятствуя тем самым пониманию других иноязычных слов, соотносимых с тем же русским переводом, отсылка к словарю также не спасает. Кроме того, прежде чем открыть словарь, студент должен определить «грамматическую категорию» слова, принадлежность его к той или иной части речи (*coat – to coat*), и искать значение глагола (действие) или существительного (предмет) и т.п. К сожалению, студенты выбирают в словарной статье первое значение (перевод) и, не умея соотнести его с контекстом, устанавливают ложные смысловые связи. Следовательно, целесообразно учить их рациональной работе со словарем, в том числе и с одноязычным, что является надпредметным умением.

При подготовке к учебному процессу, учителю необходимо произвести анализ упражнений, данных в учебнике (в пособии), и в случае необходимости составить лексические упражнения, которых там нет. Решение этой задачи зависит от того, каков исходный уровень студентов в области иностранного языка, и от того, с какой целью должны быть усвоены лексические единицы: для рецептивного владения (только ради чтения и / аудирования) или для репродуктивного (т.е. для других видов речевой деятельности). В любом случае надо сначала обеспечить понимание текста, что предполагает формирование навыков узнавания слов, соотнесения их с контекстом, распознавание частично сходных слов (по форме) типа – *then – than, expensive – expansive*.

Для обеспечения рецептивного владения в практике обучения иностранному языку необходимо больше рецептивных упражнений, а для формирования продуктивных навыков употребления лексических единиц – больше репродуктивных. Однако и там, и здесь упражнения должны быть организованы в систему, которая включает не только собственно лексические упражнения, но и речевые (упражнения в чтении, аудировании, говорении, письме). Это обеспечит формирование продуктивных навыков и их актуализацию в речи, ибо языковые навыки становятся навыками только в том случае, когда они функционируют не только в рецептивных видах речевой деятельности, но и в продуктивных.

Следовательно, нужны две группы лексических упражнений:

А. Для подготовки к чтению / аудированию; что и сделает аутентичные тексты доступными для студентов.

Б. Для подготовки к говорению и письму по поводу прочитанного или прослушанного; что позволит студентам сосредоточиться на содержании своих сообщений.

И в той, и в другой группе должно быть обеспечено постепенное переключение произ-



вольного внимания студентов с языковых средств на содержание воспринимаемых или продуцируемых сообщений. Этой цели служат: отработка лексических единиц в связи с решением коммуникативной задачи как в собственно лексических упражнениях [5], так и на речевом уровне при постановке только речевой задачи (тогда языковые средства должны быть уже в постоянной памяти студентов). Это достигается за счет постепенного снятия языковых опор и целенаправленной интенсивной тренировки на подготовительном уровне. Вместе с тем на речевом уровне вполне уместны смысловые опоры: план, схемы, таблицы и т.п.

Тексты для чтения или аудирования должны быть непосредственно снабжены предтекстовыми и послетекстовыми заданиями: первые настраивают на определенный вид чтения (аудирования), а вторые контролируют результат (понята ли необходимая информация в соответствии с заданной целью).

Послетекстовые задания могут предусматривать комментирование воспринятой информации, что требует от студентов выражения своего отношения к ней и определённой оценки. Для этого студентам необходимо владеть эмоционально оценочной лексикой, которая по своей сути является атематической лексикой [6].

Для решения задач, связанных с отбором и инвентаризацией языкового материала, подлежащего усвоению, методически целесообразно, чтобы преподаватели иностранного языка исследовали функционирование языковых единиц в реальных текстах, выделив при этом «потенциальный» словарный запас и отобрав необходимый лексический минимум в соответствии с направленностью подготовки студентов, выявив наиболее продуктивные способы словообразования, характерные для определения тематики, и т.д. Так, для отбора лексического минимума можно воспользоваться различными текстоориентированными лексикографическими автоматизированными системами, доступными любому интернет-пользователю. К ним можно обратиться для получения наиболее полной лингвистической информации об исследуемых текстах.

#### Литература

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. акад. РАО А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.
3. Евдокимова М.Г. Проблема использования компьютерных языковых игр в работе над рецептивной лексикой (англ. яз., неяз. вуз): автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 25 с.
4. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технич. вуз, англ. яз.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.
5. Павлова И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М., 2011. – С. 43-60. – (Вестник Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки).
6. Соловцова Э.И. VI-ые Степановские чтения. Сборник материалов и докладов международной конференции. // Об одном из подходов к овладению лексической составляющей языковой компетенции – РУДН, М.: 2007, – с. 361-365.

#### **О когнитивном аспекте обучения письменной речи магистрантов технического вуза**

к.филол.н. проф. Савицкая Т.П.  
Университет машиностроения  
8 (495) 674-23-70

*Аннотация.* Вопрос сознательного (когнитивного) обучения различным видам иноязычной деятельности – один из актуальных вопросов современной методики