

альное) оформление текста, использование знаков графики, орфографии и пунктуации для выражения субъективной информации, выделение в письменном высказывании основных мыслей (абзацев), а также зачина, середины и концовки, соблюдение логики изложения, учет социокультурных особенностей иноязычной эпистолярной речи, умение показать культуроведческую осведомленность в письменных текстах страноведческой тематики и др. [1, с. 258].

Следует отметить, что перед написанием текста следует обдумать тему и цель, сформулировать основные идеи, продумать последовательность повествования, составить и записать четкий план того, о чем будет идти речь [2, с. 178]. Для того, чтобы научиться составлять логичные и связные тесты можно выполнить следующие упражнения: составьте план к тексту; напишите рассказ о ваших летних каникулах, следуя данному плану; разработайте план для раскрытия следующей темы. Немаловажным при письменном составлении текстов является отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи, а также осуществление связи между предложениями с помощью разнообразных вводных слов [1, с. 258].

Таким образом, обучение письменной речи играет важную роль при изучении иностранного языка. Для повышения эффективности обучения следует использовать разнообразные подготовительные и речевые упражнения. Переход к речевым упражнениям происходит лишь после прочного формирования языковых и речевых навыков с помощью подготовительных упражнений. Следует отметить, что обучение письменной речи должно осуществляться в тесной взаимосвязи и с опорой на другие виды деятельности: чтение, аудирование, говорение.

Список цитированных источников:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М: Academia, 2004. – 334 с.
2. Дубовик, М.Е. Справочное пособие по письменной речи английского языка / М.Е. Дубовик, Ю.В. Стулов, Е.И. Дубовик. – Минск: Вышэйшая школа, 1990. – 229 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ БЕСПЕРЕВОДНОГО ПОНИМАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЛЕКСЕМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Черныш Е.А.**, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

Преподавание иностранного языка сопряжено с целым комплексом проблем, связанных с адекватной семантизацией иноязычных лексем. Данное исследование представляет собой описание одного из подхода к обучению словарного состава, а именно использование языковой догадки.

Методическая система признает переводные способы введения нового лексического материала как наиболее эффективные и экономичные [1, с. 53]. Однако, как показывает практика, всё чаще требуется иной подход к введению, тренировке и закреплению лексических единиц, поскольку наибольшую долю словарного запаса составляет его пассивное, а не активное владение. Выполняя ряд рецептивных операций, касающихся таких видов работы, как чтение или аудирование, учащиеся сталкиваются с неизвестными для них лексемами и граммемами. Таким образом, неотъемлемой частью языкового обучения является формирование языковой догадки, которая и содействует снятию лексических и грамматических трудностей. Языковая догадка предполагает логическую выводимость семантического поля той или иной единицы посредством ранее выученных слов или их значений, контекстуального окружения, знакомого словообра-

зования или конвертированных образований. Вдобавок, существует и ряд внелингвистических, или экстралингвистических факторов, обеспечивающих понимание смыслов. К ним относятся названия того или иного источника, иллюстративный материал, размещенный в текстах (к примеру, картинки, статистические данные или таблицы), а также видеоряд при просмотре учебных видео. Уровень языковой догадки напрямую зависит от лингвистической компетенции и общего кругозора учеников. Так, знание об открытии А. Флеминга и глагольной парадигмы нивелирует незнание глагола 'to discover' в следующем предложении: *A. Fleming discovered penicillin by chance in 1929* (А. Флеминг открыл пенициллин случайно в 1929). В случае, когда школьнику приходится пользоваться методом дедукции в рамках контекста, в его сознании неясная языковая единица отсутствует, как если бы это была неизвестная переменная при решении уравнения: *A. Fleming (X) penicillin by chance* (А. Флеминг ? пенициллин случайно в 1929 году). Но, зная, во-первых о подобном историческом факте, во-вторых, используя синтаксическую подсказку, а именно тот факт, что искомое слово является глаголом, поскольку английское предложение зачастую имеет фиксированный порядок слов и содержит сказуемое, стоящее после подлежащего (*A. Fleming*). К тому же, неизученный элемент имеет окончание характерное для глагола в простом прошедшем времени или для причастия прошедшего времени. Принимая во внимание структуру вышеуказанного предложения: наличия подлежащего, требующего соответственно, сказуемое, прямого дополнения (*penicillin*) и временной показатель в виде предлога времени с годом двадцатого века (*in 1929*), мы делаем вывод о том, что перед нами глагол в простом прошедшем времени с переводом на русский язык: «открыл» или «обнаружил». Такую операцию можно отнести к контекстуальному анализу. Следует заметить, что контекст является благодатной почвой для лингвистической беспереводной семантизации учителем новых лексем. Так, вводя лексему 'domestic,' можно употребить ее во фразе с перечислением: *Cats, dogs, hamsters and parrots are domestic animals*.

Теперь разберем алгоритм работы с интернациональной лексикой английского словарного состава. В преобладающем большинстве случаев лексика подобного рода не вызывает затруднений: учащиеся сразу же сличают схожую письменную или звуковую форму иностранного слова со словом родного языка (*e.g. park, golf, film, computer, etc.*). Единственной сложностью в рамках преподавания интернациональных единиц выступает группа слов под общим названием: 'Interpreter's false friends' – ложные друзья переводчика (*for instance, artist, complexion, data, prospect, scene, etc.*). Такие лексемы требуют строго дистанцированного от интернациональных языковых элементов введения, отработки в многочисленных упражнениях и постоянного напоминания.

Поскольку английский язык характеризуется целым набором аффиксальных морфем определенных частей речи, указывающих на значение соответствующих лексем, особую роль играет закрепление в сознании словообразовательных моделей. Суффиксы: *-ful* и *-less*, (у прилагательных: *-ful* для выражения семантики полноты качества или признака, *-less*, наоборот, для выражения недостаточной выраженности или отсутствия качества или признака), *-er, -or, -ist* и *-ian* (у существительных со значением профессии или рода деятельности). Префиксы: *re-* (у глаголов с семантикой повторения действия или состояния) и отрицательные приставки различных частей речи, указывающие на антонимическое значение соответствующих лексем: *un-, mis-, il-, non-, ir-, im-, in-, anti-, de-, etc.*

В отличие от производства слов русского языка, в котором конвертированные единицы встречаются довольно редко: *ванная, гостиная, слепой* (субстантивированные прилагательные), в английском языке конверсия признана самым продуктивным средством образования новых лексем: *a fly – to fly, a match – to match, a watch – to watch, a look – to look, a book – to book, a cry – to cry, a call – to call, etc* [2, с. 34]. Исходя из такого маргинального положения транзитивной природы частей речи в родном языке, ученикам трудно адаптироваться к различающимся грамматическим ипостасям по сути

одной единственной лексемы. В этой связи, крайне необходимо выполнять трансформационные задания на перевод, в которых учащийся смог бы ощутить разницу между грамматическими парадигмами и сходным семантическим полем лексем.

В ходе нашего исследования, мы наметили стратегию практических приемов по обучению рецептивной лексики на основе непереводной базы. Этот педагогический прием составляет одну из частей проблемного обучения. Языковая догадка, как средство осмысленности значения, способствует высокой эффективности мыслительных операций учащихся и, как следствие, содействует возможному непрерывному изучению иностранного языка.

Список цитированных источников:

1. Berman, J. *Teaching Method of the English Language* / J. Berman. – Moscow: Prosveshcheniye, 1970. – 139 p.
2. Shapkina, A. *The Development of a Direct Comprehension Reading Skills: A Handbook for Teachers* / A. Shapkina, V. Semiryak. – Kiev: Rad. shkola, 1987. – 96 p.

## THE PRINCIPLE OF CONSECUTIVENESS AS ONE OF THE BASIC PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR TEACHING

Tsao Vey, master's degree student  
(Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov)

Research advisor – Bobyleva L.I., cand. of ped. sciences., associate professor

A command of any foreign language cannot be ensured without grammar study. Everyone needs grammar for speaking, listening comprehension, reading, and writing in the target language.

The goal of our research is to analyze the peculiarities of the consecutiveness principle and carry out the analysis of potential possibilities of its application in teaching English grammar.

When writing this article, the following research methods were used: a critical analysis of literature resources; a scientifically fixed observation of English grammar teaching at East China University of Political Science and Law; talks with teachers and students; study of teachers' advanced experience.

In foreign language teaching as in teaching of every other subject the sequence must be observed from the known to the unknown, from the simpler to the more complex, and from the proximate to the more distant.

In the first place this should be realized with respect to the native language. Pupils should not be referred to the parts of speech, tenses of the verb, or the parts of the sentence in English before they have been made familiar with the corresponding phenomena in the native language [1, p. 172-174].

The principle of consecutiveness should further be adhered to within the language taught. *The Past Perfect* and *the Past Continuous* tense-aspect forms of the English verb can only be explained to children, and the children can only be trained in the uses of these forms on the basis of what they know about the *Present Perfect* and *the Present Continuous* forms, and of their ability to use the latter forms. More complex syntactical constructions should be introduced only after the use of simpler ones has been mastered.

The sequence from the more proximate to the more distant takes place in the order of the topical subjects to be learnt, the first subject being either the pupil himself (*I am a boy; my name is ..., I am eleven years old, I study English*), or things surrounding him at the lesson (*a desk, a pen, a book, etc.*) to more distant things and actions in the city, the country, etc.