4. Махлах, Е.С. Психологические особенности ролевой игры в школьном возрасте [Текст] : Автореферат дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук (по психологии) / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т психологии. – М. : [б. и.], 1955. – 15 с.

5. Хвойнова, В.В. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к английскому языку в процессе игровой деятельности : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Хвойнова. – Якутск, 2021. – 184 с.

ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ракова Е.В.,
студентка 4 курса ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Научный руководитель – Бобылева Л.И., канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: потенциальный словарь, семантизация, уровни трудности понимания, производные слова, слова общего корня, контекст.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, получивший широкое распространение на современном этапе иноязычного образования, предусматривает развитие самообразовательного потенциала учащихся, обеспечение их готовности не только к речевой коммуникации, но и к самостоятельной работе над языком, которая достигается путем овладения методами и приемами учебно-познавательного труда, формированием умений использовать дополнительные вербальные средства для решения коммуникативных задач в условиях дефицита языковых средств. В настоящее время ученики часто испытывают недостаток лексического материала для выражения своих мыслей или понимания мыслей других людей. Таким образом, расширение потенциального словаря учащихся в процессе изучения иностранного языка относится к числу наиболее актуальных вопросов методики.

Данная работа преследует следующие *цели*: определить способы овладения учащимися потенциальным словарем; выделить уровни трудности понимания не изучавшихся ранее лексических единиц.

Материал и методы. Для реализации указанных целей мы применили следующие методы исследования: описательный метод, контекстуальный анализ, метод интерпретации.

Результаты и их обсуждение. В методике под потенциальным словарем понимаются такие аффиксальные производные, сложные и многозначные слова, конвертированные слова и слова одного корня, которые ранее не встречались учащимися, но могут быть поняты ими на основе языковой догадки [1, с. 139].

Языковая догадка может быть результатом: а) узнавания отдельных элементов слова (например, корня или аффикса); б) установления его сходства со словом родного языка (например, общего корня в словах

иностранного и родного языков); в) выведения значения слова на основе контекста предложения или общего содержания текста. В первом случае учащийся опирается на свой опыт в иностранном языке, учитывая знакомые корни и аффиксы, во втором – на опыт в родном языке, а в третьем – на оба языка. Это означает, что в зависимости от характера незнакомого слова учащемуся нужно применять различные методы для определения его значения.

Рассмотрим более подробно особенности работы с каждым источником потенциального словаря.

1. Производные слова. Термином «производные» мы объединяем все случаи словообразования (включая конверсию и словосложение). Производные слова, по мнению многих исследователей, не хранятся в памяти в виде самостоятельных единиц (эталонов). В долговременной памяти ученика необходимо запечатлеть схемы/модели. Наряду с этим он должен овладеть и определенным набором языковых единиц – словообразовательных морфем, в частности, аффиксов. Презентация словообразовательных моделей может быть организована различными способами. Наиболее распространенными в практике являются два: так называемый гнездовой способ и работа по модели. По мере накопления лингвистического опыта работы процесс выделения и понимания новых устойчивых словосочетаний данной гнездовой принадлежности все больше облегчается [2]. У учащихся начинает развиваться обоснованная языковая догадка, они начинают ощущать связь, общность между устойчивыми словообразовательными моделями одного гнезда. Все чаще происходит явление переноса, когда ученик начинает понимать значения данной гнездовой принадлежности, встречаемые впервые и даже вне контекста.

2. Слова общего корня. К лексическим единицам общего корня относят как интернациональные, т.е, имеющиеся во всех изучаемых языках слова, так и «одинаковые» слова только в двух языках – русском (родном) и изучаемом.

При понимании слов данной группы читающий опирается на свой опыт в родном языке. Основной задачей обучения является развитие у учащихся способности видеть в графическом образе иностранного слова схожее слово родного языка. Однако это восприятие не так просто, как может показаться: слово, написанное латинскими буквами, не всегда узнается сразу.

С точки зрения графики слова можно подразделить на: а) слова с полным соответствием графики (например: *computer, hotel, bank*); б) слова с незначительным расхождением графики (например: *information, situation, family*); в) слова с довольно значительным расхождением графики (например: *base, psychology*).

Степень различия в графике влияет на легкость узнавания слова, при этом наиболее трудные слова часто содержат «лишние» буквы в начальной

позиции (например: *history*). Меньшие затруднения вызывают суффиксы в конечной позиции, поэтому, когда соотношение суффиксов в родном и изучаемом языках регулярное, учащихся следует с ним ознакомить, например: *-ment* – ‘мент’; *-ing* – ‘инг’ и т.д. При чтении таких слов трудность представляет правильное озвучивание, особенно в английском языке. Слова общего корня, с точки зрения семантики, также не являются однородной группой. Здесь можно выделить три случая: 1) слова, совпадающие по значению (например: *bank, doctor, music*); 2) слова, значение которых в иностранном языке шире или уже, чем в родном (например: *detail, actual*); 3) слова, схожие по графике, но имеющие совершенно иное значение (так называемые «ложные друзья» переводчика, такие как *magazine, complexion*).

3. Контекст. Семантизация слова через анализ контекста развивает у учащихся важное качество для чтения – способность прогнозировать. Определению значения слова на основе контекста помогают: а) упоминание известного факта/реалии (*Thomas Edison* ***invented*** *the lightbulb*); б) общее содержание предложения (*After the* ***heavy*** *rain the streets were flooded, and many people had to find alternative routes*); в) частотное, обычное сочетание в родном языке, совпадающее с сочетанием в иностранном (*The cat* ***chased*** *the mouse*); г) наличие обобщающего слова при перечислении (*Such fruits as apples, oranges, and bananas are* ***healthy*** *snacks*).

Вероятность понимания каждого источника потенциального словаря варьируется и зависит от характера и вида мотивированности. В этой связи можно выделить следующие уровни трудности понимания лексических единиц: 1) простой; 2) осложненный; 3) сложный. Лексические единицы первого уровня трудности понимания обладают простой выводимостью. Они могут самостоятельно семантизироваться учащимися и не требуют особой работы для обучения их пониманию. Лексические единицы второго уровня трудности понимания (осложненная выводимость) могут быть выявлены и семантизированы только при условии знания учащимися определенных правил (моделей), звуко-буквенных соответствий. Лексические единицы третьего уровня трудности понимания (сложная выводимость) могут быть поняты только в контексте, на основе языковой догадки. Как правило, такие лексические единицы учащиеся не всегда понимают даже при наличии определенных опор для их семантизации. В этой связи необходимо выполнение специальных тренировочных упражнений.

Заключение. В методике работы по расширению потенциального словаря акцент делается на графический признак, так как главная задача заключается в том, чтобы научить учащихся визуально распознавать эти слова. Рекомендуется начинать семантизацию потенциального словаря с интернациональных слов, а затем переходить к производным, поскольку

в предыдущих классах учащиеся уже изучали основные суффиксы и префиксы английского языка. Параллельно следует начинать формирование потенциального словаря на основе сложных слов. К развитию словарного запаса за счет анализа многозначности и конверсии лексических единиц предлагается переходить в более старших классах, по мере накопления языкового опыта.

1. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку / И.М. Берман. – М. : Высшая школа, 1970. – 230 с.

2. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 564 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Сухорукова В.С.,
студентка 2 курса СГПИ, г. Ставрополь, Российская Федерация
Научный руководитель – Рябченко Н.Н., канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвокультурологический анализ, художественный текст.

Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся на уроках русского языка посредством лингвокультурологического анализа художественного текста – это многоаспектный и трудоемкий процесс. Это связано не только со сложностью лингвокультурологического анализа художественного текста, но и с особенностями развития коммуникативной компетенции учеников [4, с. 35].

Материал и методы. Учитывая, что преодоление речевых недостатков требует специальной работы, нами была разработана и апробирована технология формирования коммуникативной компетенции у обучающихся 10 классов на уроках русского языка посредством лингвокультурологического анализа художественного текста.

Цель технологии: формирование коммуникативной компетенции у обучающихся 10 классов на уроках русского языка в процессе деятельности, направленной на выявление лингвокультурологического потенциала художественного текста.

Задачи:

1) формирование речеведческих знаний (знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы, способы связи предложений в тексте),