

И все-таки ведущим, главным различительным признаком, использование которого не оставляет на уровне языка сомнений в отнесении лексемы к классу нарицательных или собственных наименований, является наличие либо одного носителя (и тогда это имя собственное), либо больше чем одного носителя (и тогда это имя нарицательное). Все трудные случаи разграничения двух классов – это проблемы речи, а не языка. И здесь главная трудность заключается в том, что в речи сплошь и рядом выступают названия *меньше* чем одного предмета – названия *одного* признака *одного* конкретного предмета. Такие величины, меньше, чем единица, выражаются в речи нарицательной лексикой, и величины эти нужно обозначить, указать на их понятийную отнесенность. Но вместе с тем обязательно сохраняется понимание того, что речь идет о части, аспекте целого, имеющего собственное имя.

Всё вышесказанное, безусловно, не исчерпывает сложности и многообразия проблемы разграничения собственных и нарицательных наименований, поскольку язык предоставляет все новые и новые факты для лингвистических (и не только) исследований.

Литература:

1. Карпенко Ю.О. Літературна ономастика/ Ю.О.Карпенко. Зб.наук.пр.. – Одеса. - 2008. – 328 с.
2. Карпенко Ю.А. Разноязычная топонимия и границы топонимической системы / Ю.А.Карпенко. Разноязычная топонимия и границы топонимической системы // В кн. Beitrage zur Theorie und Geschte Eigennamen – Berlin - 1976. – С. 87-89.
3. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного/ А.В.Суперанская// М. - 1973. - 320с.
4. Курилович Е. Положение имени собственного в языке / Е.Курилович. Положение имени собственного в языке // Зб.наук.пр: Очерки по лингвистике. - М. - 2002.- 267 с.
5. Ковалик І.І. Про власні загальні назви в українській мові / І.І.Ковалик. Про власні загальні назви в українській мові//Ж. «Мовознавство», 1977, № 2.- С. 15 -17.

К вопросу об обучении конспектированию

Варва С.В.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: varava22@gmail.com

Учёные и методисты определяют конспектирование как особый вид аналитико-синтетической переработки информации, основной целью которого

является извлечение, систематизация и обобщение наиболее существенного содержания источника и письменная его фиксация в форме, не требующей повторного обращения к нему [2; 3]. Вслед за ними под конспектированием мы будем понимать процесс мыслительной переработки и письменной фиксации воспринимаемого на слух текста, результатом которого должна стать запись, которая позволит студенту, ее сделавшему, с необходимой полнотой восстановить полученную информацию [5; 3].

Конспектирование представляет собой очень сложный процесс, в котором сочетаются аудирование (рецептивный вид речевой деятельности) с письмом (продуктивный вид речевой деятельности). При этом они сочетаются не механически, поскольку фиксации полученной информации предшествует ее специфическая обработка, или «свертывание» текста (термин Н. И. Жинкина [1]), то есть конспектирующий не просто отсекает лишнюю информацию и сокращает текст, но сворачивает таким образом, чтобы через достаточно длительный промежуток времени он смог бы снова развернуть полученный конспект без значительной потери информации.

Процесс конспектирования лекций отличается рядом особенностей, связанных со специфическим временным соотношением рецептивного и продуктивного видов речевой деятельности, со сложной комбинаторикой процессов переключения и распределения внимания [5; 8].

Иностранные студенты, окончившие подготовительные факультеты (этап довузовской подготовки) и поступившие на первый курс вузов Украины, сталкиваются с необходимостью с первых дней занятий слушать лекции. Конспектирование лекций – один из самых трудных видов конспектирования, что связано с ограниченностью времени, темпом речи преподавателя и скоростью записи текста студентом, умением извлечь и перефразировать наиболее важную информацию.

Студенты, не владеющие навыками конспектирования, могут:

1) вести дословную запись (что невозможно в связи с быстрым темпом речи лектора);

2) пытаться составить план вместо конспекта (что не позволит им в дальнейшем самостоятельно восстановить изложенную лектором информацию с опорой на составленный план);

3) выборочно записывать наиболее важную, с их точки зрения, или трудно запоминаемую информацию (что неизбежно приведет к утрате важных смысловых фрагментов и не воссоздаст в дальнейшем целостной картины).

Другими словами:

1) во время попыток вести дословную запись студенты часто записывают материал обрывочно, упуская важную информацию и нарушая логическую и смысловую связь между фрагментами лекции и внутри отдельных фрагментов в том числе;

2) составление подробного плана лекции не дает положительных результатов, поскольку со временем информация стирается из памяти студентов и восстановить ее они более не могут;

3) запись наиболее важной, с точки зрения студентов, и трудно запоминаемой информации тоже имеет свои недостатки: при отсутствии остальной информации студенты часто неспособны восстановить логическое построение материала; записанная информация при этом не воссоздает целостной системы знаний.

Кроме перечисленных нерациональных способов записи лекций, студенты-иностранцы часто сталкиваются и с другими проблемами. Иногда студенты отказываются от записи лекций на русском языке и переходят на родной язык или язык-посредник. При ведении такого конспекта появляется еще одна проблема – двойной перевод: при записи лекции и при попытке расшифровать эту запись. Бесспорно, нарушается один из главных принципов ведения конспекта: все важные термины должны записываться на русском языке, так как на родном языке или языке-посреднике студент часто не знает

их. Транскрибирование русских терминов средствами языка-посредника очень быстро проявляет свою нецелесообразность.

Теоретические основы обучения конспектированию и изложению, возможные типы заданий описаны в различных книгах [2, 3, 4, 5, 6, 7]. В частности, среди предлагаемых методистами типов упражнений для обучения навыкам конспектирования на начальном этапе выделяют (перечислим лишь некоторые из них):

1) словарный диктант, цель которого – выработать автоматизм письма;

2) письменные ответы студентов на заданные преподавателем вопросы с целью выработки навыка заимствования словоблоков из презентуемого текста, развития оперативной памяти;

3) диктанты на словосочетания, составленные из знакомой лексики, способствующие выработке умений творчески комбинировать усвоенные грамматические и лексические комплексы (особенно важно это при изучении флективных языков, в нашем случае – русского);

4) фразовые диктанты, помогающие выработке навыка звукового анализа чужой речи, развивающие слуховую речевую память;

5) свободные диктанты как необходимый переходный этап от дословной записи к конспектированию предъявляемого текста, способствующие выработке навыков беглого письма, скоростной записи, звукового анализа чужой речи, умению использовать элементы переконструирования предложения с извлечением опорных словоблоков, упрощению информации за счет отсечения избыточной [5; 36-47].

В то же время практической методики пошагового обучения с демонстрацией системы заданий, направленной на обучение данному виду речевой деятельности, не представлено в методической литературе, либо же имеющиеся разработки невозможно применить в процессе обучения конспектированию китайских студентов-филологов на начальном этапе. В

связи с этим в настоящей статье мы хотим предложить методику обучения конспектированию со слуха при обучении русскому языку как неродному, апробированную в группах обучения китайских студентов-филологов. В качестве образца будет представлен один из текстов для конспектирования и система упражнений, направленная на извлечение важной информации и письменную ее фиксацию, отсечение излишней информации, обучение составлению конспекта.

Перед китайскими школьниками стоит задача выучить большое количество иероглифов (около 1000), поэтому больший акцент делается на развитие механической памяти, а не на осмысление материала. В процессе обучения преобладают письменные виды работы, экзамены также, как правило, проводятся, в письменной форме. Кроме того, большое внимание уделяется такому виду речевой деятельности, как чтение. Говорение заменяется чтением и выполнением послетекстовых заданий, направленных на проверку правильности усвоения текста. Продуцирование собственного высказывания предлагается крайне редко. Запоминание выученного материала и его дословный пересказ распространены повсеместно, что также часто препятствует осмыслению материала и ведет лишь к его механическому заучиванию. В качестве основного метода обучения можно выделить грамматико-переводный, а не коммуникативный. Всё вышеизложенное приводит к тому, что китайские учащиеся не всегда быстро и хорошо воспринимают информацию на слух, в связи с чем подход к обучению конспектированию студентов данной категории имеет свою специфику. Облегчить формирование навыков свертывания прослушанного текста могут медленный темп речи преподавателя, многократное повторение, предъявление информации небольшими фрагментами, специально сформированная система заданий, направленная на обучение составлению конспекта.

Литература:

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 378 с.

2. Кузнецова Л.М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов (на материале общественно-политической литературы). – М.: Русский язык, 1983. – 88 с.
3. Методические указания к развитию навыков конспектирования (специальность – «Русский язык и литература»): для слушателей подготовительных отделений. / Сост. Л. И Галузинская, Н. Ф. Сазонова. – Киев: УМК ВО, 1980. – 40 с.
4. От диктанта – к изложению // Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, И. А. Пугачев, Н. П. Пушкин. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 321 с.
5. Павлова В. П. Обучение конспектированию (теория и практика). – М.: Русский язык, 1989. – 97 с.
6. Пишем изложение, составляем конспект // И. А. Пугачев, Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева. – М.: Русский язык, 2003. – 167 с.
7. Чистякова А. Б. Методика обучения иностранных студентов языку в вузе. Виды речевой деятельности. – Харьков: ООО «ЭДАНА», 2009. – 159 с.

Організація лексичної роботи на уроці іноземної мови

Гура В.О.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail rki314@ukr.net

Без оволодіння словниковим запасом неможливо розуміння мови та вираження особистих думок. Саме тому лексичній роботі на всіх етапах навчання іноземної мови приділяється особлива увага. Оволодіння іноземною лексикою пов'язане з певними труднощами, головними з яких є: великий обсяг словникового складу нової іноземної мови, складність кожної лексичної одиниці, розбіжності у значенні іноземного слова та його еквівалента у рідній мові студента.

Основною метою лексичної роботи на уроці іноземної мови є формування лексичних навичок. Є два типи таких навичок – продуктивні та рецептивні. Продуктивні навички дають можливість правильного словотворення та використання слів згідно з ситуаціями спілкування та метою комунікації. Рецептивні навички забезпечують впізнавання та розуміння лексичних одиниць у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, до яких належать аудіювання та читання.

Формування у іноземних студентів навичок використовувати лексику згідно з потребами навчання є важливим методичним процесом. Зауважимо, що