

УДК 81-13

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/30.212514>**Наталья ВАРЕШКИНА,***orcid.org/0000-0002-2184-1007**кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков № 1**Национального университета «Одесская юридическая академия»
(Одесса, Украина) vareshkinanv@gmail.com*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО КОММУНИКАТОРА КАК СРЕДСТВА ПОДДЕРЖАНИЯ ДОЛЖНОГО УРОВНЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

Целью статьи является рассмотрение вопросов составления словаря-минимума для студентов гуманитарного факультета университета, а также той методической и психомотивационной роли, которую ему надлежит сыграть в структуре учебного процесса по иностранному языку. Актуальность тематики обусловлена тем, что, несмотря на многочисленные попытки, окончательный отбор словаря-минимума для студентов, которые изучают английский язык для специальных целей, так и не был осуществлен. Особое внимание было уделено методам, подходам и принципам, которые должны быть комплексно применены в процессе отбора словаря-минимума.

История методики зарегистрировала целый ряд подходов к отбору и комплектованию лексических минимумов. Среди них – дедуктивно-лексикографический, интуитивно-прагматический, тематико-понятийный, индуктивный, статистический, смешанный (комбинированный) и другие подходы. Наиболее плодотворным и эффективным, как с методической, так и психомотивационной точки зрения, является коммуникативный (точнее, коммуникативно-индуктивный) подход.

Основываясь на исследованиях, мы пришли к выводу, что «высеванию» лексического инвентаря из текста должны предшествовать целенаправленные селективные работы на коммуникативном уровне – отбор письменных материалов (для рецептивной части минимума) и отбор типичных ситуаций общения (для репродуктивного минимума). На каждом этапе и «участке» отбора используются свои правила селекции. Так, если статистический принцип пригоден при обработке письменных источников для пассивного запаса ЛЕ, то при комплектовании продуктивного словаря ведущим должен быть принцип ситуативно-тематического моделирования, дополненный критериями семантической важности, «наличности» понятий (*availability*), отношения ЛЕ к некоторой лексической микросистеме.

Предложенный подход предполагает использование дифференцированных правил и процедур отбора, в наибольшей степени соответствующих природе, характеру и назначению данных функционально-методических классов лексики, составляющих минимум для конкретных условий обучения. Использование на аудиторных занятиях пробных материалов учебного минимума, составленного на основе описанных процедур, вызвало у студентов большой интерес.

Давая общую характеристику лексико-ориентированного блока форм работы, развивающих лексический коммуникатор, отметим, что как в тренировочно-подготовительной, так и в коммуникативно-речевой фазе их отличают некоторые качества.

1. Они обеспечивают планомерное, методически релевантное по типологическим трудностям и информационным потребностям пополнение лексического запаса, которым владеют студенты;

2. Любые лексические единицы, вводимые на той или иной стадии учебного процесса, отрабатываются на коммуникативном, контекстуально интересном (на продвинутом этапе – профессиональном) материале;

3. Методическим аппаратом блока предусматривается повторяемость лексических единиц с частотностью, адекватной типологии их трудности (*learnability*);

4. Всем комплексом форм работы обеспечивается формирование так называемого резервного словаря (*vocabulaire disponible*).

Подводя итог изложенному выше, можно сделать вывод о диалектической взаимосвязанности методическо-го и психомотивационного аспектов системы обучения лексике – формирования лексического коммуникатора. Чем более корректна лингвистическая база ЛК и способы его развития, в чисто методическом аспекте, тем сильнее и устойчивее их мотивационный потенциал.

Ключевые слова: отбор, подход, словарь, лексический материал, количественный и качественный состав.

Наталія ВАРЄШКІНА,

orcid.org/0000-0002-2184-1007

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов № 1

Національного університету «Одеська юридична академія»

(Одеса, Україна) *vareshkinanv@gmail.com*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО КОМУНІКАТОРА ЯК ЗАСОБУ ПІДТРИМКИ НАЛЕЖНОГО РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ В ГУМАНІТАРНОМУ ЗВО

Метою запропонованої статті є розгляд проблеми складання словника-мінімуму англійської мови для навчання студентів гуманітарного факультету університету, а також тієї методичної і психомотивуючої ролі, яку йому належить відіграти в структурі навчального процесу під час вивчення іноземної мови. Актуальність тематики зумовлена тим, що, незважаючи на численні спроби, остаточний відбір словника-мінімуму для студентів, які вивчають англійську мову для спеціальних цілей, не був здійснений. У статті розглядаються питання, пов'язані з кількісним та якісним складом словника-мінімуму англійської мови. Особливу увагу було приділено методам, підходам та принципам, які мають бути комплексно застосовані в процесі відбору словника-мінімуму.

Історія лінгвістики та методики викладання іноземних мов зареєструвала цілу низку методів і підходів до відбору та комплектування лексичних мінімумів. Серед них – дедуктивно-лексикографічний, інтуїтивно-прагматичний, тематично-понятійний, індуктивний, статистичний, змішаний або комбінований та інші. На нашу думку, найбільш плідним і ефективним, як з методичної, так і психомотивуючої точки зору, є комунікативний, точніше, комунікативно-індуктивний метод або підхід. Базуючись на дослідженнях, ми дійшли висновку, що відбору лексичного інвентарю з текстів мають передувати цілеспрямовані селективні роботи на комунікативному рівні – відбір письмових матеріалів (для рецептивної частини мінімуму) і відбір типових ситуацій спілкування (для репродуктивного мінімуму).

На кожному етапі відбору використовуються свої правила селекції. Наприклад, якщо статистичний принцип є ефективним у процесі обробки письмових джерел для пасивного запасу лексичних одиниць, то під час комплектування продуктивного словника ведучим має бути принцип ситуативно-тематичного моделювання, доповнений критеріями семантичної важливості, «наявності» понять (*availability*), відношення лексичної одиниці до певної лексичної мікросистеми.

Запропонований підхід передбачає використання диференційованих правил і процедур відбору, відповідних природі, характеру та призначенню функціонально-методичних класів лексики, що складають мінімум для конкретних умов навчання. Використання на аудиторних заняттях пробних матеріалів лексичного мінімуму, складеного на основі описаних процедур, викликало зацікавленість у студентів.

Надаючи загальну характеристику лексико-орієнтованого блоку форм роботи, що розвиває лексичний комунікатор, відмічаємо, що як на тренувально-підготовчій, так і на комунікативно-мовленнєвій фазі їм притаманні певні властивості.

1. Вони забезпечують планомірне, методично релевантне, згідно з типологічними труднощами й інформаційними потребами, поповнення лексичного запасу, яким володіють студенти;

2. Будь-які лексичні одиниці, які вводяться на тій чи іншій стадії навчального процесу, відпрацьовуються на комунікативному, контекстуально цікавому (на просунутому етапі – професійному) матеріалі;

3. Методичним апаратом блоку передбачається повторюваність лексичних одиниць з частотою, адекватній типології їхніх труднощів (*learnability*);

4. Всім комплексом форм роботи забезпечується формування так званого резервного словника (*vocabulaire disponible*).

Підсумовуючи все викладене вище, можна дійти висновку про діалектичний взаємозв'язок методичного та психомотивуючого аспектів системи навчання лексики – формування лексичного комунікатора. Чим більше коректна лінгвістична база лексичного комунікатора та способи його розвитку, тим сильнішим і стійкішим є їхній мотивуючий потенціал.

Ключові слова: відбір, підхід, словник, лексичний матеріал, кількісний та якісний склад.

Natalia VARIESHKINA,
 orcid.org/0000-0002-2184-1007
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 1
 National University "Odessa Academy of Law"
 (Odessa, Ukraine) vareshkinanv@gmail.com

METHODOLOGICAL ASPECTS OF EFFECTIVE COMMUNICATOR FORMATION AS MEANS OF PROPER MOTIVATION LEVEL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The purpose of the proposed article is to consider the problem of compiling a vocabulary minimum of English for teaching students at the Faculty of Humanities, as well as the methodological and psycho-motivational role that it should play in the structure of the educational process in learning a foreign language.

In the article we consider some of the methods, approaches, principles, and procedures for selecting a vocabulary minimum. The history of the methodology has recorded a lot of methods and approaches to the selection and acquisition of lexical minimums. Among them are deductive-lexicographic, intuitive-pragmatic, thematic-conceptual, inductive, statistical, mixed (combined) and other methods or approaches.

The most fruitful and effective, both from a methodological and psycho-motivational point of view, is the communicative (more precisely, the communicative-inductive) method/approach.

The "choosing" of lexical inventory from the texts should be preceded by targeted selective work at the communicative level – the selection of written materials (for the receptive part of the minimum) and the selection of typical communication situations (for the productive minimum).

At each stage and "site" of selection their own selection rules are used. So, if the statistical principle is suitable for processing written sources for a passive vocabulary of lexical units, then while completing a productive vocabulary, the leading principle should be the principle of situational-thematic modeling, supplemented by the criteria of semantic importance, availability of concepts, the relationship of lexical units to a certain lexical microsystem, etc.

Thus, the communicative approach involves the use of differentiated rules and selection procedures that are most consistent with the nature, characteristic and purpose of these functional and methodological vocabulary classes, which compose minimum for specific learning conditions. The use of sample materials of the training minimum, based on the described procedures, aroused great interest among students in classroom studies. Giving a general description of the lexis-oriented block of work forms developing lexical communicator, we should note that some qualities distinguish them both in the training-preparatory and in the communicative-speech phase.

1. They provide a systematic, methodologically relevant for typological difficulties and information needs, replenishment of the lexical vocabulary of students.

2. Any lexical units introduced at one or another stage of the educational process are practiced on communicative, contextually interesting (at an advanced stage – profession oriented) material.

3. The methodological apparatus of the block provides for repeatability of lexical units with a frequency adequate to the typology of their difficulty (learnability).

4. The whole complex of work forms ensures the formation of «so called» reserve/potential vocabulary (vocabulaire disponible).

Summing up the above, we can conclude that there is a dialectic interconnectedness of the methodological and psycho-motivational aspects of the vocabulary learning/teaching system – the formation of the lexical communicator. The more correct is the linguistic base of lexical communicator and the ways of its development, in a purely methodological aspect, the stronger and more stable is their motivational potential. Further perspectives of our research we see in development and compiling of a vocabulary minimum for students learning ELSP with the aim of using it in classroom and self-study to achieve better results in English.

Key words: approach, selection, vocabulary, formation, lexical material, qualitative and quantitative composition.

Постановка проблеми. Развитие разнообразных форм и технологий обучения иностранным языкам, изменения в социокультурном аспекте современной жизни влекут за собой изменение требований, которые общество предъявляет к высшему образованию в целом и к лингвистическому образованию в частности.

Нельзя не согласиться с Н. А. Аристовой, что «процес вдосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний та зумовлений адекватністю мотивації навчальної

діяльності студентів цілям і завданням освітньої системи у ВНЗ» (Аристова, 2008: 5).

Однако мы можем наблюдать отсутствие у некоторых обучаемых «естественной» потребности в общении на иностранном языке. И тогда преподаватель должен непременно воспользоваться одним из важнейших факторов, стимулирующих процесс иноязычного речевого общения, а именно – мотивацией. Большую популярность в последние десятилетия получили установки гуманистической психологии А. Маслоу о мотивации

и самоактуализирующейся личности (Маслоу, 2011), а также работы З. Дорнье о мотивации студентов во время изучения второго либо иностранного языка (Dornyei, 1998; 2009). Мотивация как один из ключевых факторов, влияющих на успех в процессе изучения иностранных языков, признается как преподавателями, так и исследователями. «Without sufficient motivation even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement» (Dornyei, 1998: 117).

Источники мотивации к обучению носят как внутренний, так и «внешний» характер. Понятно, что любые побудительные обстоятельства внешнего плана (например, необходимость или возможность общения с носителями языка) переходят в конечном счете в глубинные сферы человеческой активности, выступая затем в качестве сильного внутреннего мотивационного начала.

К внешним источникам мотивации можно отнести: 1) «интересность» и познавательность занятия, учебного процесса в целом; 2) личностные и профессиональные качества педагога; 3) успехи, непосредственно ощущаемые студентом в ходе овладения иноязычно-речевой компетенцией. Эти моменты особенно наглядно видны во время обучения иностранным языкам на базе интенсивных методов обучения, апеллирующих к резервным возможностям личности и коллектива обучаемых (Китайгородская, 1986).

Между тем «ощущение» успеха, прогресса в знаниях чаще всего наблюдается лишь тогда, когда обучаемый испытывает свободу при оперировании языковыми знаками высших порядков, что позволяет ему легко семантизировать высказывания, сверхфразовые единства, текст, где происходит произвольный прыжок из плана формы в царство содержания. Здесь смыкаются целенаправленные и «неорганизованные» усилия студентов с результатом, являющимся по сути психомотивационным подкреплением (motivation feedback).

Анализ исследований. Нет нужды говорить, что знание лексики как потенциально-информационного поля играет решающую роль. Отсюда создание эффективного по покрытию текстовых массивов и надежного по операции цепочки «языковая форма – смысл», равно как и «смысл – языковая форма», лексического коммуникатора является первой задачей методиста – организатора обучения.

«To understand a text, learners need to know words, and knowing a word involves knowing: its spoken and written contexts of use, its patterns with words of related meaning» (Carter, 2012: 43).

Под термином «лексический коммуникатор» мы понимаем специфический сектор общей речевой компетенции, ответственный за комплекс знаний, умений и навыков в нормативном словоупотреблении при смыслокодировании и в восприятии лексических единиц при смыслодекодировании. Термин «коммуникатор» как речеподражающее (психолингвистическое) устройство был впервые использован Э. П. Шубиным (Шубин, 1982). Несколько позже появились исследования, в которых изучаются психологические механизмы владения аспектным языковым материалом в рамках конкретного вида речевой деятельности, что, по сути, является детализацией понятия коммуникатора (Куклина, Рахман 1992).

Психолингвистические аспекты формирования у студентов лексического коммуникатора включают задачи: 1) овладения на уровне навыка продуктивным словарем-минимумом; 2) освоения на уровне умений рецептивным минимумом; 3) воспитания так называемого лексического «чутья», манифестирующего в объеме потенциального словаря (уровень знаний) (Петрушевская, 1987).

Собственно методические аспекты формирования лексического коммуникатора (далее – ЛК) предполагают: 1) проведение адекватного отбора и комплектования словаря-минимума для конкретных условий обучения (целевая установка, программа, набор учебных факторов); 2) разработку системного лексико-ориентированного блока упражнений, развивающих ЛК во всех основных видах речевой деятельности в рамках сложившейся или вновь конструируемой системы обучения.

Цель статьи. В данной статье предпринимается попытка рассмотреть некоторые вопросы составления словаря-минимума для студентов гуманитарного факультета университета, а также той методической и психомотивационной роли, которую ему надлежит сыграть в структуре учебного процесса по иностранному языку.

Изложение основного материала. Известно, что студенты, изучающие иностранный язык, наибольшие затруднения испытывают при овладении его лексической системой. В отличие от фонетической и грамматической систем, являющихся практически закрытыми, лексика языка представляет собой открытую, безграничную сферу в лоне любого естественного (живого) языка. В современном развитом языке насчитывается порядка 100 тысяч лексических единиц (далее – ЛЕ), появление которых в тексте кажется непредсказуемым, случайным (каковым оно, по сути, и является), причем, по наблюдениям статистиков речи, наиболее информативные части текста

обеспечиваются в первую очередь низкочастотными, или «редкими» словами.

Постоянное столкновение обучающегося с незнакомыми ЛЕ раздражает его, снижает мотивационный потенциал. Причем дальнейшее его продвижение в освоении программы, как кажется, не снимает этих проблем. Напротив, они обостряются, получая новый импульс, когда соискатели ученой степени переходят к работе с оригинальной научной литературой. Подтверждение этому мы находим и в исследованиях зарубежных лингвистов Д. Гарднера и М. Дейвиса. «Almost without exception, experts are calling for more explicit instruction of academic vocabulary, including more focused lists of «core» academic vocabulary, as well as lists specific to certain disciplines of education (e.g. history, philosophy, law and political science). Such lists are useful in establishing vocabulary learning goals, assessing vocabulary knowledge and growth, etc.» (Gardner, Davies, 2014: 306).

В свете сказанного значение надежного, эффективного словаря-минимума трудно переоценить. Комплектуя его, следует исходить из того, что каким бы обширным ни был словарь изучаемого языка, всегда можно выделить ядро, которое составляет важную и необходимую часть лексического коммуникатора каждого носителя языка, без которой осуществление языковой коммуникации невозможно.

Речь идет о словаре-минимуме, содержащем только ту лексику, которую следует усвоить в первую очередь при изучении любого иностранного языка в тех или иных условиях. Известно, что словарь-минимум может быть создан как для обучения языку «в целом», так и для общения с отдельными группами языкового коллектива (социальными, профессиональными, территориальными, возрастными и т. п.). Такие словари значительно различаются по своему объему и составу, так как в них могут быть включены терминология, социальная лексика, аргументация и т. д. Объем в таком случае может варьироваться от нескольких сотен (ср. Basic English) до многих тысяч единиц. Однако обязательное наличие в каждом из них ядерной части лексики обеспечивает возможность свободного общения между членами языкового коллектива.

Создание словарей-минимумов – относительно молодая отрасль лексикографии, однако о ней можно говорить как об отдельной дисциплине – учебной лексикографии (Морозенко, 1987), под которой В. В. Морковкин, например, понимает «комплексную лингвометодическую дисциплину, содержанием которой являются теоретические

и практические аспекты описания лексики в учебных целях» (Морковкин, 1994). Эту дефиницию следует существенно дополнить указанием на то, что в основе учебной лексикографии лежит научно обоснованный отбор, качество которого решает все дело.

Практика составления лексических минимумов свидетельствует о недостатках именно в этом аспекте: в предельно ограниченный минимум ЛЕ часто попадает «необязательная» лексика, в то время как крайне необходимая нередко остается за его пределами. Причины недостаточности многих словарей-минимумов в том, что в основе их создания используются главным образом «лингвоцентрические» принципы, т.е. положения, ориентированные на внутренние закономерности и механизмы языка, но оставлявшие вне его внимания его коммуникативные характеристики и свойства, его главное назначение – служить средством общения.

Разрабатывая вопросы моделирования словаря-минимума, методист должен иметь ясность относительно: 1) учебных условий, определяющих количественные параметры словаря-минимума; 2) социально-коммуникативной позиции выпускника высшего учебного заведения – будущего специалиста, речевую компетенцию которого предполагается сформировать; 3) роль, которую в его общей речевой компетенции будут занимать основные виды речевой коммуникативной деятельности (в каком объеме, на каком материале).

Рассмотрим кратко указанные выше предпосылки формирования лексического минимума.

Первый вопрос: каким должен быть объем словаря-минимума? Методисты полагают, что для ведения беседы на обиходные темы может потребоваться знание 1000–1600 наиболее употребительных слов. Подробный обзор данной проблемы содержится в работе Б. А. Лapidуса (Лapidус, 1986). Несколько иначе решается вопрос о количестве ЛЕ, знание которых нужно для понимания письменного текста. В языке монографии, газеты, научно-популярных и литературно-художественных произведений мы встречаем значительное количество слов, которые в повседневном обиходе используются редко или вовсе не встречаются. Установленный для устной речи «критический» объем наиболее употребительной лексики (1000 ЛЕ) не в состоянии обеспечить понимание письменного текста, особенно специального.

Поисково-информативное понимание источника наступает, когда знакомыми являются 70% слов. Однако такое соотношение не представляется оптимальным, поскольку оно дает лишь общее,

приблизительное осмысление речевого произведения, неприемлемое для специального (например, юридического) текста. Данные словаря сварки, например, показывают, что 3612 словоформ покрывают текст на 90% (Петрушевская, 1987: 123).

На объем словарного запаса студентов влияют условия обучения – длительность курса, количество аудиторных часов в неделю, метод обучения, качество и характер упражнений. Поэтому в процессе обучения возможны коррективы. ЛЕ активного запаса словаря-минимума (1600 ЛЕ) составляют его стабильное ядро. Состав остальных 1200 рецептивно усваиваемых слов, надстраиваемых над активным ядром (хотя они и принадлежат к наиболее существенным для понимания текста), может претерпевать определенные изменения, вызванные смещениями в формулировках целей обучения, колебаниями в сетке аудиторных часов, изменениями организационных форм обучения.

Поскольку обучение чтению направлено на достижение более или менее адекватного понимания, в тексте знакомых слов должно быть не менее 85%, что будет соответствовать пассивному словарю в 2500–2800 наиболее употребительных слов. Следует также иметь в виду, что к такому учебному минимуму студент добавит 500 ЛЕ, представляющих узкоспециальную терминологию (ср. подъязык юриспруденции: to accuse, advocacy, to allege, attorney, barrister, bill, burglary, convict, coroner, crime, courtroom, dock, evidence, forgery, guilty, investigate, jail, jury, law, legal, murder, offence, plaintiff, probation, prosecutor, rob, shoplifting, solicitor, trial, will, witness, etc.).

Рассмотрим теперь подходы, принципы и процедуры отбора словаря-минимума. История методики зарегистрировала целый ряд подходов к отбору и комплектованию лексических минимумов. Среди них – дедуктивно-лексико-графический, интуитивно-прагматический, тематико-понятийный, индуктивный, статистический, смешанный (комбинированный) и другие подходы (Скалкин, 1983).

Наиболее плодотворным и эффективным, как с методической, так и психомотивационной точки зрения, является коммуникативный, точнее коммуникативно-индуктивный, подход. Он был исследован и обоснован в работах В. Л. Скалкина. В основе этого подхода – точное определение социально-коммуникативной позиции выпускника высшего учебного заведения, в нашем случае – дипломированного специалиста (юриста).

Социопсихолингвистический подход к функционированию языка как объекта обучения (в частности, его лексической системы) позволяет точно

оценить текстообразующую роль тех или иных пластов минимума ЛЕ и тот коммуникативный декорум, который раскрывает их семантическую ценность и обуславливает их реальную роль в речевой деятельности. Ибо ЛЕ существуют не только в «тексте», но и в концентрической системе коммуникативных категорий, таких как сфера и вид общения, типичная речевая ситуация и др.

Таким образом, «высеванию» лексического инвентаря из текста должны предшествовать целенаправленные селективные работы на коммуникативном уровне – отбор письменных материалов (для рецептивной части минимума) и отбор типичных ситуаций общения (для репродуктивного минимума). В обоих случаях учитываются профессиональные и личностные интересы студентов, что уже на данной стадии должно обеспечить мотивационный компонент лексического запаса.

На каждом этапе и «участке» отбора используются свои правила селекции. Так, если статистический принцип пригоден при обработке письменных источников для пассивного запаса ЛЕ, то при комплектовании продуктивного словаря ведущим должен быть принцип ситуативно-тематического моделирования, дополненный критериями семантической важности, «наличности» понятий (availability), отношения ЛЕ к некоторой лексической микросистеме и т. д. Здесь могут найти применение комплексные принципы отбора.

Таким образом, коммуникативный подход предполагает использование дифференцированных правил и процедур отбора, в наибольшей степени соответствующих природе, характеру и назначению данных функционально-методических классов лексики, составляющих минимум для конкретных условий обучения (Яременко, 1989). Использование на аудиторных занятиях пробных материалов учебного минимума, составленного на основе описанных процедур, вызвало у студентов большой интерес.

Давая общую характеристику лексико-ориентированного блока форм работы, развивающих ЛК, отметим, что как в тренировочно-подготовительной, так и в коммуникативно-речевой фазе их отличают некоторые качества.

1. Они обеспечивают планомерное, методически релевантное по типологическим трудностям и информационным потребностям пополнение лексического запаса, которым владеют студенты;

2. Любые ЛЕ, вводимые на той или иной стадии учебного процесса, отрабатываются на коммуникативном, контекстуально интересном (на продвинутом этапе – профессиональном) материале;

3. Методическим аппаратом блока предусматривается повторяемость ЛЕ с частотностью, адекватной типологии их трудности (learnability);

4. Всем комплексом форм работы обеспечивается формирование так называемого резервного словаря (vocabulaire disponible) (Гугенейм, 1976).

Предложенная система позволяет на всех этапах работы по развитию у обучающихся ЛК постоянно иметь в виду психомотивационные аспекты обучения лексике. Раскрывая значение слов, преподаватель подключает лексический коммуникатор студента через смыслы и семантические поля отдельных пластов лексики к экстралингвистическому содержанию, имеющему познавательномотивационные характеристики. Это происходит по такой общей корреляционной схеме:

РЕАЛИИ ----- жизнь страны изучаемого языка;

ТЕРМИНЫ ----- новые данные, концепции юридической науки;

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА ----- социально-экономическое, политическое положение в странах, регионах, в мире;

АНТРОПОНИМЫ ----- жизнь и деятельность выдающихся исторических личностей, политических деятелей и юристов той или иной страны;

ПРАГМОНИМЫ ----- деятельность зарубежных юридических корпораций, торговых, производственных и научно-исследовательских организаций.

Выводы. Подводя итог изложенному выше, можно сделать вывод о диалектической взаимосвязанности методического к психомотивационного аспектов системы обучения лексике – формирования лексического коммуникатора. Чем более корректна лингвистическая база ЛК и способы его развития в чисто методическом аспекте, тем сильнее и устойчивее их мотивационный потенциал.

Перспективу дальнейших исследований мы видим в разработке и создании словаря-минимума по английскому языку для студентов-гуманитариев с целью использования его в аудиторной и самостоятельной работе для достижения более высокого уровня владения иностранным языком.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ; Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2008. 20 с.
2. Гугенейм Г. Некоторые выводы статистики словаря. *Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. Москва : Прогресс, 1976. С. 299–305.
3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Москва : Высшая школа, 1986. Изд. 2-ое. 103 с.
4. Китайгородская Г. А. Не только иностранные языки. *Метод активизации возможностей личности и коллектива 25 лет спустя*. Москва : Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2000. С. 7–12.
5. Куклина С. С. Ситуативно-функциональная обусловленность механизмов лексического навыка говорения. *Коммуникативный метод обучения иноязычной деятельности*. Воронеж, 1992. С. 36–47.
6. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. Москва : Высшая школа, 1986. 144 с.
7. Маслоу А. Х. Новые рубежи человеческой природы. Москва : Смысл ; Альпина Нон-фикшн, 2011. 496 с.
8. Морковкин В. В. Типология филологических словарей. *Вестник Харьковского политехнического университета*. Харьков, 1994. № 19. *Vocabulum et vocabularium*. Вып. 1. С. 13–23.
9. Морозенко В. В. Типы учебных словарей по английскому языку для вузов неязыковых специальностей. *Иностранные языки в высшей школе*. Москва : Высшая школа, 1987. Вып. 20. С. 37–48.
10. Петрушевская Н. Н. Формирование и расширение лексического запаса для чтения специальных текстов. *Иностранные языки в высшей школе*. Москва : Высшая школа, 1987. Вып. 19. С. 121–126.
11. Рахман С. Е. Статус лексических навыков чтения. *Коммуникативный метод обучения иноязычной деятельности*. Воронеж, 1992. С. 58–65.
12. Скалкин В. Л. Коммуникативные основы отбора языкового материала для обучения устной иноязычной речи. *Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности*. Воронеж, 1983. С. 21–27.
13. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва : Русский язык, 1981. 248 с.
14. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1982. 351 с.
15. Яременко Г. И. К вопросу о репродуктивном лексическом минимуме для первого этапа обучения иностранному языку в техническом вузе (на материале английского языка). *Анализ содержания курса иностранного языка*. Томск. 1989. Вып. V. С. 112–119.
16. Carter R. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Routledge, 2012. 320 p.
17. Davies M., Gardner D. *A Frequency Dictionary of Contemporary American English*. Word Sketches, Collocates and Thematic Lists. Routledge, 2010. 368 p.
18. Dornyei Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31. Issue 3. P. 117–135.
19. Dornyei Z., Ushioda E. The L2 Motivational Self System. Motivation, Language Identity and the L2 Self. *Multilingual Matters*. Bristol, 2009. P. 9–42.
20. Gardner D., Davies M. A new academic vocabulary list. *Applied linguistics*. 2014. Volume 35. Issue 3. P. 305–327.

REFERENCES

1. Aristova N. O. Formuvannya motivatsiyi vyvchennya inozemnoyi movy u studentiv vyshchyykh nelinhivistychnykh navchal'nykh zakladiv. Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. [Formation of motivation to learn a foreign language in students of higher non-linguistic educational institutions]. Instytut vyshchoyi osvity Akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrainy. Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 2008. 20 p. [in Ukrainian].
2. Gougenheim G. Nekotoryye vyvody statistiki slovarya [Some findings of dictionary statistics] // Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom. Moscow: Progress, 1976. P. 299–305. [in Russian].
3. Kitaygorodskaya G. A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam. [Methods of intensive teaching of foreign languages]. Moscow: Vysshaya shkola, 1986. 2nd Edition. 103 p. [in Russian].
4. Kitaygorodskaya G. A. Ne tol'ko inostrannyye yazyki. Metod aktivizatsii vozmozhnostey lichnosti i kollektiva 25 let spustya. [Not only foreign languages. Method of activating the capabilities of the individual and the collective 25 years later]. Moscow: Scientific and educational center "Kitaigorodskaya School", 2000. P. 7–12. [in Russian].
5. Kuklina S. S. Situativno-funktional'naya obuslovlennost' mekhanizmov leksicheskogo navyka govoreniya. [Situational-functional conditioning of the mechanisms of the lexical skill of speaking] // Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnoy deyatel'nosti. Voronezh, 1992. P. 36–47. [in Russian].
6. Lapidus B. A. Problemy soderzhaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze. [Problems of the content of language training in a linguistic university]. Moscow: Vysshaya shkola, 1986. 144 p. [in Russian].
7. Maslow A. H. Novyye rubezhi chelovecheskoy prirody [New frontiers of human nature]. Moscow: Meaning; Alpina Non-Fiction, 2011. 496 p. [in Russian].
8. Morkovkin V. V. Tipologiya filologicheskikh slovarey [Typology of philological dictionaries] // Vestnik Khar'kovskogo politekhnicheskogo universiteta. No. 19. Vocabulum et vocabularium. Vyp. 1. Khar'kov, 1994. P. 13–23. [in Russian].
9. Morozenko V. V. Tipy uchebnykh slovarey po angliyskomu yazyku dlya vuzov neyazykovykh spetsial'nostey [Types of educational dictionaries in English for universities of non-linguistic specialties] // Inostrannyye yazyki v vysshey shkole. Moscow: Vysshaya shkola, 1987, vyp. 20. P. 37–48. [in Russian].
10. Petrushevskaya N. N. Formirovaniye i rasshireniye leksicheskogo zapasa dlya chteniya spetsial'nykh tekstov [Formation and extension of the vocabulary for reading special texts] // Inostrannyye yazyki v vysshey shkole. Moscow: Vysshaya shkola, 1987, vyp. 19, P. 121–126. [in Russian].
11. Rakhman S. E. Status leksicheskikh navykov chteniya [Status of lexical reading skills] // Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnoy deyatel'nosti. Voronezh, 1992. P. 58–65. [in Russian].
12. Skalkin V. L. Kommunikativnyye osnovy otbora yazykovogo materiala dlya obucheniya ustnoy inoyazychnoy rechi [Communicative basis of the selection of language material for teaching oral foreign language speech] // Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti. Voronezh, 1983. P. 21–27. [in Russian].
13. Skalkin V. L. Osnovy obucheniya ustnoy inoyazychnoy rechi. [Fundamentals of the teaching of oral foreign language]. Moscow: Russkiy yazyk, 1981. 248 p. [in Russian].
14. Shubin E. P. Yazykovaya kommunikatsiya i obucheniye inostrannym yazykam. [Language communication and teaching of foreign languages]. Moscow: Prosveshcheniye, 1982. 351 p. [in Russian].
15. Yaremenko G. I. K voprosu o reproduktivnom leksicheskom minimume dlya pervogo etapa obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuze (na materiale angliyskogo yazyka) [On the reproductive lexical minimum for the first stage of teaching a foreign language at a technical university (based on English)] // Analiz soderzhaniya kursa inostrannogo yazyka. Vyp. V. Tomsk. 1989. P. 112–119. [in Russian].
16. Carter R. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives. Routledge. 2012. 320 p. [in English].
17. Davies M., Gardner D. A Frequency Dictionary of Contemporary American English. Word Sketches, Collocates and Thematic Lists. Routledge, 2010. 368 p. [in English].
18. Dornyei Z. Motivation in second and foreign language learning. // Language Teaching. Vol. 31, Issue 3. 1998, P. 117–135. [in English].
19. Dornyei Z., Ushioda E. The L2 Motivational Self System. Motivation, Language Identity and the L2 Self. // Multilingual Matters. Bristol, 2009. P. 9–42. [in English].
20. Gardner D., Davies M. A new academic vocabulary list. // Applied linguistics, Volume 35, Issue 3, 2014. P. 305–327. [in English].