

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра английской филологии

Томаева Валентина Олеговна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Сопоставительное исследование лексико-семантической
группы глаголов приема пищи в английском и русском
языках как основа для создания комплекса упражнений
для факультативных занятий**

Направление **44.03.05** - педагогическое образование

Направленность/профиль - иностранный язык (английский) и иностранный язык(немецкий)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: к.ф.н., доцент, Бабак Т.П.

« ____ » _____ 2017 г. _____

Руководитель: к.ф.н., доцент, Штейнгатт Е.А.

Дата защиты « ____ » _____ 2017 г.

Обучающийся: Томаева В.О. 53а

Оценка _____
(прописью)

Красноярск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лексико-семантическая группа – как объект семасиологии.....	6
1.1 Понятие системности в семасиологии	6
1.2 Особенности ЛСГ.....	10
1.3 Использование метода сопоставительного анализа для изучения ЛСГ различных языков.....	14
Выводы по главе 1.....	17
Глава 2. Обучение лексике с использованием результатов анализа ЛСГ глаголов приема пищи в сопоставительном аспекте.....	19
2.1 Процесс формирования лексических навыков на старшем этапе обучения.....	19
2.2 Результаты сопоставительного анализа ЛСГ глаголов приема пищи.....	25
2.3 Комплекс упражнений для факультативных занятий по теме «Food».....	32
Выводы по главе 2.....	42
Заключение.....	44
Библиографический список.....	47
Приложение А.....	51
Приложение Б.....	52
Приложение В1, В2, В3, В4, В5, В6.....	53
Приложение Г1, Г2.....	57

Введение

Изучение и сопоставление различных лексико-семантических групп можно однозначно отнести к достаточно прогрессивному направлению в лексикологии, направленному на восполнение некоторого языкового дефицита в связи с отсутствием универсального метаязыка, с помощью которого исследователи смогли бы без возникающих сложностей описать все единицы различных уровней языка.

Актуальность исследования связана с необходимостью дальнейшего изучения лексико-семантических групп и их сопоставления в различных языках для определения сходных и различных черт лексических систем русского и английского языков. Логика научного познания требует продолжения исследований в области сопоставительного анализа лексики, к числу перспективных направлений которого относится соотношение парадигматических, синтагматических и эпидигматических свойств слов, относящихся к системам двух различных языков.

Объектом исследования выступают глаголы, входящие в ЛСГ «процесс приема пищи» в английском и русском языках.

Предметом исследования выступают общие и специфические особенности семантики глаголов «приема пищи» в английском и русском языках.

Цель исследования — сопоставительное изучение глаголов приема пищи с целью создания комплекса упражнения для факультатива.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) рассмотреть имеющиеся работы по идеи системности лексики и определить понятие структуры языка;
- 2) выявить отличительные черты ЛСГ, позволяющие разграничить ЛСГ с семантическим полем и тематической группой;

3) рассмотреть метод сопоставительного анализа и его использование при сопоставлении ЛСГ различных языков;

4) выявить особенности обучения лексике на старшем этапе обучения;

5) провести сопоставительный семантический анализ глаголов, обозначающих процесс приема пищи и процесс питья в английском и русском языках;

6) разработать комплекс упражнений и заданий и модель факультативного занятия по теме «Food» на основе результатов сопоставительного анализа глаголов приема пищи.

В нашей работе мы использовали метод лингвистического описания, с помощью которого проводился отбор, систематизация и интерпретация. Также мы использовали метод сопоставительного анализа.

В ходе нашего исследования были проанализированы работы лингвистической направленности, толковые словари русского и английского языков и публикации в отечественной профессиональной периодической печати, а именно таких изданий, как «Иностранные языки в школе» и «В мире научных открытий» за последние семь лет. Так же был учтен опыт прошедших практик, что позволило констатировать ограниченное количество материала по нашей теме, наличие некоего дефицита основного курса УМК, и, следовательно, убедило нас в актуальности нашей темы.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что представленный материал может быть полезен студентам в ходе профессиональной практики и учителям английского языка.

Теоретической базой исследования явились труды В.Г. Гака, В.Н. Манакина, Г.С. Щура, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой.

Структура работы отвечает поставленной цели и задачам и включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы и приложения.

В первой главе мы рассмотрели понятие системности в языке, выявили особенные характеристики и способы разграничения ЛСГ, тематической

группы и семантического поля и проанализировали методику сопоставительного анализа.

Вторая глава включает в себя рассмотрение особенностей обучения лексике на старшем этапе, результаты сопоставительного анализа глаголов, входящих в состав ЛСГ «процесс приема пищи», описание особенностей факультативных занятий и разработку комплекса упражнений и заданий для активного усвоения и использования лексики по теме «Food» на основе глаголов приема пищи.

Данная работа была апробирована на научно-практической конференции студентов факультета иностранных языков «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» в рамках XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА», посвященного 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева.

При проведении исследования было использовано 38 источников.

Глава 1. Лексико-семантическая группа – как объект семасиологии

1.1. Понятие системности в семасиологии

В данном параграфе мы рассмотрим один из центральных вопросов лингвистики - идею системности языка, выделим уровни и компоненты данной системы и выявим основные подсистемы лексического уровня языка.

Следует отметить, что язык как самостоятельная система систем стал рассматриваться только к концу XIX века, в связи с появлением такого направления в лингвистике, как структурализм, яркими представителями которого выступают значимые лингвисты И.А. Бодуэн де Куртенэ и Ф. де Соссюр. Под понятием «язык» структуралисты понимали некую большую комплексную структуру, состоящую из взаимосвязанных элементов и характеризующуюся определенными связями. Отсюда следует, что наиболее интересным и перспективным для лингвистов было изучение языка не как единого неразрывного целого, а именно отношений между его составляющими.

По словарю С.И. Ожегова система - это «нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей» [Ожегов, 2016: 756]. Иными словами система представляет собой совокупность множества элементов, которые взаимодействуют и находятся в связи друг с другом.

Данное понятие дает полное основание считать, что язык является «системой систем», который имеет свою сложную структуру, подсистемы и уровни. Именно такое восприятие языка, как системы, структуры и выявление его уровней, дало начало относительно молодой отрасли лингвистики – лексикологии.

Данная наука занимается изучением компонентов лексического уровня языка и определения их связей и отношений. К отечественным лингвистам, которые поддерживают идею системности лексики, относятся такие ученые как А.А.Уфимцева, Ф.П.Филин, С.И.Ожегов, Д.Н.Шмелев, Н.И.Толстой,

Л.А. Новиков и др., так что в настоящее время идею системности лексики в отечественном языкознании можно считать устоявшейся и общепризнанной. Однако взгляды на системность в языке часто варьировались от полного отрицания данной идеи и системности языка в целом до признания лишь некоторой системности. Некоторые ученые признавали системность только в функции языка транслировать и отражать существующую действительность, окружающую человека, а значит и отношения между явлениями действительности. Безусловно, такого вида системность присутствует в лексике и языке, но следует признать, что существует и языковая системность, проявляющаяся во взаимодействии многочисленных элементов, в многозначности слова и в формировании различных системных связей.

Система любого языка представлена фонемным, морфемным, лексическим и синтаксическим уровнями, каждый из которых также можно считать системой из-за огромного количества входящих в них компонентов. В рамках данного исследования наибольший интерес вызывает лексический уровень языка [Ручимская, 2015: 47].

Существует несколько признаков системности лексики, однако самый значимый заключается в способности лексических единиц формировать различные группы, которые так же могут варьироваться, иметь неустойчивый характер и различную наполняемость, исходя из целей и аспектов определенного исследования [Васильев, 1971: 39].

Лексическая система (лексический уровень) так же отличается вариативностью элементов, многообразием их отношений (так у одного только английского глагола *to get* насчитывается свыше пятидесяти значений), а также подверженностью к влиянию внешних факторов (исчезновение некоторых слов из активного словарного запаса и появление новых в связи с быстрым развитием мира и его явлений). Перечисленные особенности лексической системы языка приводят к тому, что изучить все отношения между компонентами и элементами системы крайне сложно и

трудоемко, поэтому выделяются другие подсистемы, между которыми тоже существуют своего рода связи и отношения.

К таким подсистемам можно отнести микросистемы семантического характера, то есть системность лексики может проявляться как в пределах одного конкретного слова, например, в связи различных значений (полисемия, омонимия, паронимия), так и в пределах определенных групп или же словарного запаса (антонимия, синонимия, тематические группы, семантическое поле, лексико-семантические группы).

Так же в рамках нашего исследования считаем необходимым рассмотреть возникновение теории семантического поля. Данное понятие характеризуется многообразием теоретических концепций и методологических подходов в его изучении.

Исследование лексического уровня языка всегда проводилось в форме выявления особых группировок различного типа и объема, что и привело к возникновению теории семантического поля. Впервые данный термин был введен Г. Ипсеном в 1924 году. Однако эта теория настолько многогранна и разнообразна, что включает в себя огромное количество точек зрения различных ученых о принципе семантической связи различных слов [Кузнецова, 1963: 38].

Следует отметить, что семантические поля образуются и выделяются по определенным признакам, которые в свою очередь образуют две группы – лингвистические признаки, связанные непосредственно с лексическим значением выделяемых в семантическое поле единиц, и экстралингвистические признаки, ориентированные на понятийную сферу употребления. Из этого следует, что существует два подхода к изучению семантических полей – лингвистический и экстралингвистический [Щур, 2009: 19].

Главным представителем экстралингвистического подхода к пониманию теории семантического поля является немецкий ученый Й. Трир, концепция которого опирается на представление языка, как закрытой,

самостоятельной системы, определяющих сущность всех ее составных частей. В его понимании весь словарь разделяется на большие лексические поля, которые подразделяются дальше на большое количество более мелких единиц, например, отдельные слова. Исходя из этого, Й. Трир считал, что слова не являются отдельными, обособленными носителями смысла, а каждое из них имеет смысл только потому, что его имеют другие, смежные с ним слова.

Данная концепция послужила значительным толчком для дальнейшего развития теории поля.

Представителями лингвистического направления являются Г. Ипсен, В. Порциг, В. Ройнинг, Л. Рудскогер. Данное направление характеризуется пониманием семантического поля через различные лингвистические отношения входящих в него единиц [Щур, 2009: 20].

Г. Ипсен исходил из лингвистической трактовки поля и понимал под «смысловым полем» группу этимологически связанных слов, объединенных смысловой и грамматической общностью, а общность, в свою очередь, образует некое соединение, при котором вся группа составляет единое членящееся «смысловое поле».

Еще одним немецким ученым, который занимался теорией поля, был В. Порциг, который рассматривал поля, как сочетание двух или более слов, представляющие собой некое семантическое единство, обусловленное, с одной стороны, лексическим содержанием, а с другой, соответственной моделью их синтаксических отношений. Как отмечает А.А. Уфимцева: «заслуга В. Порцига заключается в рассмотрении слов как самостоятельных языковых единиц, их характерных связей, значений, выявляющиеся в словосочетаниях и деривации слов» [Уфимцева, 1961: 49].

Справедливо рассмотреть и позицию выдающегося отечественного лингвиста Г.С. Щура, который в своей работе «Теории поля в лингвистике» дал анализ концепций поля в языкознании на основе гипотезы о существовании в языке различных типов групп. Г.С. Щур пишет: «в

современной лингвистике обнаружить последовательность в интерпретации тех или иных явлений как поля весьма трудно; справедливо так же то, что, несмотря на обилие определений поля, понять, какое содержание тот или иной автор вкладывает в этот термин, можно лишь эмпирически» [Щур, 2009: 22].

Проанализировав представления лингвистов о том, что же включает себя понятие «поле», можно сделать вывод, что одним из важнейших свойств семантического поля выступает его специфическая структура, о которой писали многие отечественные и зарубежные лингвисты. Все члены поля находятся в семантических отношениях разного рода, которые складываются по отношению к его ядру, однако характер этих отношений варьируется и формирует периферию. Структура семантического поля неравномерна, так как структура может меняться и имеет неоднородную структуру [Босова, 1980: 43-56].

Таким образом, основными свойствами семантического поля можно выделить его специфическую структуру, обязательное наличие ядра и периферии, отношения между всеми единицами, входящими в конкретное поле и его неоднородность. Подытоживая все вышесказанное, изучив и рассмотрев идею системности языка, его подуровни, системы и отношения между ними, следует отметить, что идею системности по праву можно считать центральным вопросом лингвистики, в связи с большим количеством компонентов и вариативностью взглядов и теорий исследователей на данную проблематику.

1.2 Особенности ЛСГ

В данном параграфе мы рассмотрели такую семантическую единицу, как лексико-семантическая группа (далее ЛСГ), а так же изучили работы по данной тематике и предприняли попытку выделить отличительные

характеристики, которые позволят разграничить ЛГС, семантическое поле и тематическую группу в нашем исследовании.

В настоящее время наблюдается большой интерес к изучению и сопоставлению ЛСГ различных языков. Такой интерес связан с тем, что изучение ЛСГ дает возможность представить лексическую систему определенного языка, выявить уникальное и специфичное в определенном языке, а так же сопоставить ЛСГ двух языков. Такое сопоставление носит не только теоретический характер, но и практическую значимость, например, при овладении иностранным языком.

Выделение ЛСГ является наиболее интересным вопросом современной лингвистики, так как ее определение весьма размыто, не до конца выработаны общепринятые принципы ее выделения, и порой сложно разграничить ЛСГ с другими лингвистическими понятиями. Именно поэтому возникает обоснованная трудность разграничения таких похожих, но в то же время различающихся понятий как ЛСГ, тематическая группа и семантическое поле.

Для полного описания отличительных характеристик ЛСГ следует обратиться к работам В.И. Кодухова, Ф.П. Филина, И.П. Слесаревой, Л.М. Васильева и П.Н. Денисова. В своих работах лингвисты предпринимают попытку трактовки наиболее важных принципов выделения ЛСГ, тематических групп и семантического поля.

Так в работе отечественного языковеда «Введение в языкознание» В.И. Кодухов отмечает, что «слова могут объединяться по однородности или близости их лексических значений, образуя лексико-семантические категории» [Кодухов, 1987: 177]. Важным аспектом разделения автор выделяет способность тематических группировок включать в себя слова различных частей речи, объединенные общим семантическим признаком и необходимые для реальных коммуникативных задач. ЛСГ же могут объединять слова только одной части речи, и такие объединения

свойственны системе языка, так как каждая часть речи имеет свои лексико-семантические разряды и определенные группы слов.

В «Очерках по теории языкознания» Ф.П. Филин рассматривает понятия «тематическая» и «лексико-семантическая» группы, но четких границ между ними не проводит. Он утверждает, что в тематических группах все зависит от того, какие признаки объединяют слова в классификацию. В тематические группы, по мнению лингвиста, могут входить как их основные части, так и лексико-семантические группы: «в рамках одной тематической группы существуют более мелкие, но тесно спаянные между собой лексико-семантические группы слов» [Филин, 1982: 132]. Следовательно, тематическая группа – это более широкое суждение, чем лексико-грамматическая.

Анализируя особенности употребления в языке тематических и лексико-семантических групп, Ф.П. Филин выделяет общее и различное в этих понятиях.

Общим автор называет то, что значение слов, входящих в состав данных групп, отражают познания объективной действительности, а различное – лексико-семантические группы слов представляют собой продукт законов и закономерностей развития лексической семантики языка. Тогда как состав тематических групп слов зависит только от уровня знаний того или иного народа, от умения классифицировать явления действительности, получившие свои словарные обозначения [Филин, 1982: 134–136].

И.П. Слесарева в свою очередь связывает необходимость разграничения и изучения ЛСГ и тематических групп с возможностью преподавания лексики со стороны ее системных связей. Автор отмечает, что обучение лексике сводится к тому, что она, как правило, связана с текстом или же с определенной темой, например, «Транспорт», «Человек», «Путешествия», «Профессии». При этом изучении отражается лишь какая-то сторона системных связей и не учитываются специфические трудности,

возникающие при овладении ЛСГ. Под данным понятием автор понимает: «языковую и психологическую реальность, объединение слов, члены которого имеют одинаковый грамматический статус и характеризуются однородностью смысловых отношений» [Слесарева, 1976: 79].

Определенный вклад в изучение ЛСГ и тематических групп внес Л.М. Васильев, выразив собственное понимание этих лингвистических терминов. По его мнению: «терминов ЛСГ можно обозначать любой семантический класс слов (лексем), объединенных хотя бы одной общей лексической семьей (или хотя бы одним общим семантическим множителем); а к тематическим группам следует относить лишь такие классы слов, которые объединяются одной и той же типовой ситуацией или одной семьей, но общая ядерная сема для них не обязательны» [Васильев, 1971: 110].

В своей работе «Лексика русского языка и принципы ее описания» автор П.Н. Денисов тоже дает свою трактовку ЛСГ и тематических групп, в которой отмечает, что «ЛСГ объединяют слова, принадлежащие только к какой-либо одной части речи, т.е. в них могут объединяться только или существительные, или прилагательные, или глаголы; а тематические группы, ядро которых формируется именами существительными, могут реализовать определенные категории, например «часть-целое»» [Денисов, 1980: 128].

Таким образом, проанализировав работы отечественных ученых, можем сделать вывод о том, что разграничение ЛСГ, семантического поля и тематических групп существует, но обозначено не так явно, в связи со сложностью и разнообразием лексической системы языка. Под ЛСГ следует понимать класс слов одной части речи, называющих определенный класс предметов и объединенных категориально-лексической семьей. Например, ЛСГ "заболевания крови" включает в себя анемию, анаплазмоз, гемофилию и другие медицинские понятия, у которых есть одна общая КЛС - заболевание.

Семантическое поле объединяет слова разных частей речи, выражающие универсальные оттенки какого-либо смысла. Например, поле "мышление" содержит в себе такие компоненты как думать, размышлять,

психика, философия, логика и пр. В поле могут быть включены компоненты различных частей речи, фразы, фразеологизмы и др.

Под тематической группой принято понимать объединение слов, которые связаны с определенной тематикой [Алефиренко, 1981: 342]. Такие группы часто используются в разговорниках (например, тема "экскурсия" включает в себя компоненты достопримечательность, гид, фотография, сувенир). Отличается от ЛСГ тем, что слова могут не иметь общей КЛС, а так же в тематическую группу могут быть включены компоненты различных частей речи.

1.3 Использование метода сопоставительного анализа для изучения ЛСГ различных языков

Понимание языка как системы становится важнейшим методологическим принципом лингвистики XX в. Поэтому в качестве одной из главных задач лингвистического исследования, анализа выдвигается задача, связанная с адекватным описанием и интерпретацией отношений, в которых находятся между собой составляющие языковой системы.

В лингвистических исследованиях долго главенствовали описательные приемы и концепции, в которых язык выступал только как средство общения и познания, а не как языковой код определенной нации. Значение сопоставительного метода возрастает в связи с увеличением интереса к лингвистическим основам преподавания неродных языков, однако для того, чтобы определить, в чем же заключается полезность и особенность использования данного метода в современной лингвистике, следует обратиться к его определению и принципам использования [Горбачевич, 1978: 238].

Сопоставительный метод заключается в рассмотрении и описании одного конкретного языка или каких-либо уровней (морфемного, лексического, грамматического) через его последовательное и системное

сопоставление с другим языком, с целью выявления его специфичности, уникальности. Иными словами, сопоставительный метод – это система приемов и методики анализа, используемая для выявления общего и особенного в сравниваемых языках.

Такой метод направлен в первую очередь на выявление различий между двумя сравниваемыми языками и поэтому называется также контрастивным и лежит в основе контрастивной лингвистики, задачей которой является сопоставительное изучение нескольких (двух и более) языков для выявления их сходств и различий на всех языковых уровнях.

Идея сопоставительного метода была теоретически обоснована И.А. Бодуэном де Куртенэ, однако элементы сопоставления встречались и в работах исследователей языка 18-19 годов, но как лингвистический метод с определенными принципами он стал формироваться только в 30-40 гг. 20века.

Из отечественных лингвистов стоит отметить таких ученых, как Е.Д. Поливанова, Л.В. Щербу, С.И. Бернштейна, работы которых имели типологический характер и внесли огромный вклад в теорию и практику сопоставительного метода, путем рассмотрения проблем сопоставления неродных языков.

Особая значимость контрастивной лингвистики и сопоставительного метода в целом заключается в том, что «языки могут сравниваться совершенно независимо от их родства, от всяких исторических связей между ними; подобного рода сравнение языков служит основанием для самых обширных лингвистических обобщений, как в области фонетики, морфологии языка, так и в области семасиологии, или науки о значении слов и выражений» [Бодуэн де Куртене, 1963: 371].

Сопоставительный анализ позволяет выявить то общее, что свойственно всем языкам, так же выявить, что характерно только для отдельной группы языков, и распознать то, что присуще только одному конкретному языку. Однако результат такого сопоставительного

исследования одних языков не может быть перенесен на другие группы, поэтому явления и особенности каждого отдельного языка должны быть изучены универсально.

На наш взгляд особенность использования такого метода заключается в том, что, во-первых, исторический аспект не играет никакой роли, а, во-вторых, сопоставляться могут как родственные, так и неродственные языки. Следствием такого изучения и рассмотрения языков стало возникновение двуязычных словарей и всеобщей грамматики [Зуров, 2012: 369].

Основные приемы сопоставительного изучения языков: установление основания сопоставления, сопоставительная интерпретация и типологическая характеристика. Рассмотрим эти приемы подробнее.

Установление основания сопоставления является определением предмета сопоставления, его характера, типов сопоставительного сходства и различия. Основание сопоставления устанавливается при помощи двух основных приемов. Первым выступает прием языкового сопоставления. Данный прием сопоставительного метода заключается в том, что основой сопоставления выступает какой-то один язык, который обуславливается либо задачами исследования, либо степенью изученности сопоставляемых языков. Вторым приемом выступает прием признакового сопоставления – основанием сопоставления избирается какое-либо явление определенного языка, признаки этого явления.

Сопоставительная интерпретация осуществляется при помощи методики параллельного изучения, структурной интерпретации, в том числе типологической характеристики, и стилистической интерпретации. Важным моментом сопоставительного изучения языков является определение принципов и методики интерпретации сравниваемого материала двух или нескольких языков.

Подытоживая все вышесказанное, стоит отметить, что сопоставительный метод в лингвистике, несмотря на значительные успехи и реально ощутимую практическую значимость, пока еще находится на

начальном этапе своего становления. Нерешенными остаются вопросы, касающиеся определения единиц и категорий, принципов и параметров лексических сопоставлений. Так же неясными остаются и границы сопоставительного анализа, как в плане выбора языков, так и в отношении допустимой диахронической глубины.

Выводы по главе 1

Язык как самостоятельная система систем стал рассматриваться только к концу XIX века, в связи с появлением такого направления в лингвистике, как структурализм. По мнению Ожегова, структура или система – это единое целое, включающее в себя большое множество компонентов, которые, в свою очередь находятся в определенных связях и взаимоотношениях.

Система любого языка представлена фонемным, морфемным, лексическим и синтаксическим уровнями. Лексический уровень, наиболее интересный уровень в нашем исследовании, отличается сложностью и огромным количеством входящих в него частей, которые изменяются в связи с развитием общества и происходящими в нем перестановками.

Лексический уровень составляют различные подсистемы, к которым можно причислить подсистемы, которые носят семантический характер, например, полисемию, омонимию, антонимию, синонимию, тематические группы, семантическое поле и лексико-семантические группы.

Существует большое количество работ, в которых затрагивалась проблема разграничения семантического поля, тематических групп и лексико-семантических групп. Присоединяясь к мнению В.И. Кодухова, отмечаем основной чертой разграничения данных понятий возможность семантического поля и тематических групп включать в себя слова различных частей речи, в то время как в лексико-семантическую группу могут объединяться лексические единицы только одной части речи.

Для того чтобы сопоставить лексико-семантические группы различных языков, которые не являются родственными, следует выбрать наиболее продуктивный метод их изучения, например, сопоставительный метод. Данный метод заключается в рассмотрении и описании одного конкретного языка или каких-либо уровней (морфемного, лексического, грамматического) через его последовательное и системное сопоставление с другим языком, с целью выявления его специфичности, уникальности. Иными словами, сопоставительный метод – это система приемов и методики анализа, используемая для выявления общего и особенного в сравниваемых языках.

Глава 2. Обучение лексике с использованием результатов анализа ЛСГ глаголов приема пищи в сопоставительном аспекте

2.1 Процесс формирования лексических навыков на старшем этапе обучения

В настоящее время, в связи с изменением социально-экономического и политического контекста иноязычного образования, с одной стороны, и новой образовательной парадигмой, с другой, предусматривается развитие у учащихся не только всех видов речевой деятельности, но и способности (соответствующих компетенций) участвовать в межкультурном общении [Гальскова, 2012: 2].

В современной системе образования обучать иностранному языку в школе начинают со второго класса, так как именно в это время у ребенка закладываются необходимые навыки для овладения новыми видами деятельности.

Стандартно возрастное развитие школьника подразделяется на три этапа [Леонтьев, 2014: 70]:

- младшие школьники от 6-7 до 11-12 лет (происходит резкая смена вида деятельности – от игры к учению, но игровая форма все равно сохраняет свою ведущую роль);
- ученики среднего школьного звена от 12 до 14-15 лет (ведущими видами деятельности этого возраста являются учение и общение);
- старшие школьники от 15 до 18 лет.

Известно, что каждому этапу сопутствуют некоторые психологические и физические изменения ребенка, которые должны быть учтены педагогом для построения грамотной программы воспитания и обучения. Также ученые отмечают, что в каждом возрастном периоде наблюдается сосуществование различных ступеней, еще остаются следы предшествующего этапа развития, но уже возникают новые явления, которые могут стать типическими и

получить развитие в последующие возрастные периоды [Микельсон, 1940: 96].

На каждом этапе формируются практические умения в аудировании, говорении и чтении, используется и письмо в качестве помощника в овладении коммуникативной функцией иностранного языка, однако особенность старшего этапа заключается в том, что основное внимание уделяется сохранению и развитию навыков и умений.

На данном этапе ученик подвергается важным психологическим и эмоциональным изменениям, так как стоит на пороге самостоятельной жизни и перед определением собственного места в жизни, перед выбором профессии. Стоит отметить, что все изменения, происходящие с ребенком на протяжении обучения, не растрчиваются, а наоборот подкрепляются и видоизменяются в зависимости от условий и требований.

Ведущая деятельность старшего школьника – учебно-профессиональная, а отношение к дисциплинам становится излишне избирательным, как и отношение к педагогу. Продуктивные отношения ученика и учителя должны строиться на взаимном уважении. В отличие от младших школьников, старшие ищут в педагоге наставника, советчика и своего рода опытного друга, который сможет наставить их в непростом выборе жизненного пути. Для педагога важно не только заинтересовывать учеников в своем предмете, в определенной теме, но и укреплять веру в себя, развивать силу духа, волевые качества, необходимых для достижения поставленных целей, «важно знать мотивы, лежащие в основе деятельности учащихся, и уметь поддерживать мотивацию обучения на достаточно высоком уровне» [Щукин, 2006: 161].

Мотивы обучения также определяются устремленностью в будущее и выбором будущей профессиональной деятельности. Стоит отметить, что профессиональные и учебные интересы на данном этапе тесно связаны.

На данной ступени развития преобладает абстрактное мышление, которое подкрепляется творческой деятельностью – старший подросток

хочет дойти до сущности вещей, установить причинно-следственные связи. Он теперь не заучивает и не воспроизводит необходимый учебный материал, а выдвигает гипотезы, ищет пищу для размышлений и собственных выводов, вырабатывает собственный стиль умственной деятельности. Е.И. Пассов отмечает, что мышление не теряет своей критичности и приобретает личностный, эмоциональный характер, поэтому педагог должен отбирать такие материалы и задания, которые носят острый, проблемный характер, смогут спровоцировать учеников на размышления, живую дискуссию, на обмен мнениями и защиту собственных убеждений [Пассов, 1991: 73].

Такой же позиции придерживается и Сысоев П.В. в своей статье, где он отмечает, что обучающийся проявляет способность самостоятельно овладевать необходимыми ему навыками, которые он считает наиболее полезными и пригодными для собственной жизни [Сысоев, 2015: 15].

К этому этапу у старших подростков уже формируется ответственное и сознательное отношение к учебной деятельности [Бим, 1988: 150].

Их память в большей части произвольна, они умеют удерживать и контролировать свое внимание на учебном процессе, поэтому на уроках все чаще стоит организовывать самостоятельную работу и развивать умение учеников индивидуально работать со справочными материалами, учебником, систематизировать и анализировать полученную информацию.

Не стоит забывать про активное сочетание групповых, индивидуальных и парных работ, так как коммуникативная направленность обучения и наиболее комфортные условия для проявления своей индивидуальности являются главными факторами осознанного и добровольного овладения иностранным языком. Еще одной особенностью данного этапа является то, что ученик способен на адекватную рефлекссию не только самого учебного процесса, но и своих способностей, предрасположенностей и интересов, что, разумеется, необходимо в будущей профессиональной деятельности.

Так в чем же заключается сущность содержания обучения лексике? И как грамотно выстроить весь процесс обучения, учитывая все выдвигаемые педагогу требования и возрастные особенности учеников?

Данный вопрос рассматривался многими школами методистов, но наиболее ценные положения представлены в трудах Г.В. Роговой, которая выделяет три важнейших компонента содержания обучения: лингвистический, методологический и психологический [Рогова, 1991: 89].

Грамотная реализация лингвистического компонента заключается в том, чтобы подбор лексических единиц, устойчивых словосочетаний, фразовых глаголов, идиом для решения актуальных речевых задач и коммуникативных ситуаций производился с упором на возрастные особенности, на потребности и интересы учащихся.

Например, включая в процесс обучения такие темы, как «Здоровье» или «Глобальные проблемы» в старших классах, учителю позволено затронуть речевые ситуации, касающиеся возникновения опасных, хронических болезней в настоящее время, поддержания здорового образа жизни, правильного питания, путей решения глобальных проблем, их причин, последствий и опасности для всего мира. Разрешается устраивать дискуссии, обмен мнений по проблеме, обсуждение острых вопросов.

Для сравнения представленной лексики на разных этапах обучения иностранному языку мы обратились к учебнику Spotlight седьмого и десятого класса, в каждом из которых представлена тема глобальных проблем современного мира.

В седьмом классе тема носит название «*Green issues*» и содержит в себе лишь наименования процессов и участников процесса, например, *pollution, acid rain, eco-helper, food chain, nature reserves* [Афанасьева, 2010: 75].

В то время как в учебнике десятого класса эта тема «Earth Alert!» рассматривается глубже, обширнее, предлагая учащимся старших классов не только назвать происходящие губительные процессы в мире, например,

energy consumption, burning of oil and coal, use of cars, excessive packing, но и предугадать последствия, выявить возможные пути разрешения этих проблем, например, такие как: *reduce, reuse and recycle* [Афанасьева, 2012: 64].

Рассмотрев лингвистический компонент, можно перейти к следующему, не менее важному, методологическому компоненту обучения иностранному языку. Данный компонент затрагивает процесс планирования собственной учебной деятельности, выбора оптимальных средств решения поставленных задач, использования, организации и систематизации различных технологий работы со справочной или же учебной литературой, которая может быть представлена в словарях, карточках, личных памятках учеников.

В младшей и средней школе такие словари стандартно включают в себя иностранное слово, эквивалент на родном языке и транскрипцию.

В старшей школе при обучении старшеклассников мы можем говорить о включении в активный словарный запас каждого ученика синонимов, антонимов, устойчивых выражений и контекстов, в которых данное слово или словосочетание может быть использовано. На данном этапе также целесообразно включать работу с различными лексико-семантическими группами, под которыми понимается объединение слов по сходству значений [Гак, 1977: 150].

Главная профессиональная задача, которая стоит перед учителем – постоянно активировать самостоятельную работу со словарями не только на уроке при выполнении того или иного задания, но и дома. Например, формировать тематические словари, которые будут включать подходящий набор слов и выражений под определенную речевую ситуацию, и организовывать составление диалогов или же проигрывание этой ситуации на уроке [Карлинский, 2013: 60].

По мнению Е.Н. Солововой, психологический компонент содержания обучения лексике иностранного языка напрямую связан с проблемой

лексических навыков и умений [Соловова, 2006: 85]. Данный компонент призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям.

Однако многие ученые указывают на важность разграничения понятий «умение» и «навык». По И.Ф. Харламову, «умение – это владение способами, приемами или действиями применения усваиваемых знаний на практике, а навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства» [Харламов, 1990: 150].

В методике обучения иностранному языку навыки в большей степени связаны с освоением фонетических, лексических и грамматических сторон речи, то есть с обучением различным аспектам языка и речи. Однако для осуществления общения недостаточно сформированных речевых навыков. Необходимы речевые умения, которые предполагают творческую деятельность, связанную с использованием воображения, эмоций и мышления. Следует отметить, что в каждой конкретной речевой ситуации речевые умения могут проявляться по-разному, с учетом личности, эмоций и предпочтений говорящего.

Речевые умения всегда неразрывно связаны с личностью говорящего и его способностью правильно оценивать речевую ситуацию, готовностью при необходимости изменять ранее намеченный план речевого взаимодействия, адекватно использовать различные приемы аргументации, убеждения, получения информации.

Таким образом, формирование лексических навыков сложный и комплексный процесс, результативность которого напрямую зависит от грамотного понимания учителем всего содержания обучения лексике иностранного языка, а так же от учета склонностей, способностей и возрастных особенностей учеников.

2.2 Результаты сопоставительного анализа ЛСГ глаголов приема пищи

Вопрос о семантической своеобразии глаголов является одной из насущных проблем современного языкознания, требующей более детального и тщательного изучения [Ибрагимова, 2015: 202]. Существуют различные подходы к изучению глаголов. Один из них – изучение с использованием сопоставительного метода.

Для проведения полного сопоставительного исследования ЛСГ глаголов приема пищи мы произвели выборку из различных толковых словарей русского и английского языка, например толковые словари русского языка С.И. Ожегова и Д.Н. Ушакова, и электронные словари английского языка Merriam-Webster Dictionary и Oxford Living Dictionaries.

Сопоставительное исследование выбранной нами ЛСГ глаголов приема пищи в русском и английском языке мы производили, опираясь на работу отечественного лингвиста В.Н. Манакина «Сопоставительная лексикология», в которой автор выделил основные пункты сопоставления различных уровней системы языка. К таким критериям относятся: количественный состав единиц двух языков; парадигматические отношения, включающие в себя деференциальные синонимы (антонимы); стилистические отношения (сочетаемость единиц одного и другого языков); эпидигматические отношения, подразумевающие многозначность и регулярную полисемию [Манакин, 2004: 326].

Первым критерием сопоставительного исследования мы выбрали количественный состав, который представлен в английском языке 67 единицами, а в русском 50 единицами. Данный критерий может быть весьма показательным, например, если количество лексических единиц одного языка превышает количество лексических единиц другого языка. Однако в нашем исследовании количество единиц примерно равно, так как выбранная нами тема является фундаментальной и основной в жизнедеятельности каждого человека, поэтому в обоих языках насчитывается большое

количество вариативных лексических единиц для описания процесса приема пищи.

Помимо количественного состава актуально определить типы соотношений сопоставляемых слов в различных языках. Следует отметить, что существуют три основных типа. Первый тип подразумевает отношение полного наложения или полного совпадения (эквивалентность); второй тип – частичную эквивалентность или отношение частичного совпадения и третий тип подразумевает отношение внеположенности или безэквивалентности.

Итак, рассмотрим эти типы подробнее.

Отношение частичного совпадения

Данный тип означает, что в значении слова одного языка имеются больше сем, чем в значении соответствующего слова другого языка, то есть в семный состав значения слова одного языка входят все значения слова другого языка с дополнительными семами или наоборот. Отношение включения, по мнению семасиологов, является очень важным показателем в сопоставительной семасиологии, так как данный тип является показателем того, что в одном языке тот или иной предмет не имеет специального наименования. Считается, что именно такой тип отношений позволяет выявить более тонкие особенности сопоставляемых слов в семантико-стилистическом плане.

Данный тип отношений явился самым частотным в нашем исследовании. В него вошли 56 лексических единиц (глаголов) английского и русского языка, например, to bite/кусать, to gnaw/грызть, to fast/поститься, to scoff/жрать, to chomp/чавкать, to digest/переваривать, to swill/лакать, to consume/поглощать, to taste/пробовать и т.д.

Для примера такого типа отношений между лексическими единицами мы выбрали глаголы английского языка to gnaw и to fast, а в русском соответствующие глаголы грызть и поститься.

Полученные результаты сравнения значений глаголов можно увидеть в Таблице 1.

Английский язык	Русский язык
<p><i>To gnaw</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to bite or chew on with the teeth • to be a source of vexation to • to bite or nibble persistently • to eat into or away by slow destruction of substance <p>The dog was gnawing a bone.</p>	<p><i>Грызть</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • раскусывать зубами (что-н. твердое) • Постоянно придирается к кому-н., бранить, терзать, мучить • грубо и злобно ссориться <p>Собака грызла кость.</p>
<p><i>To fast</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to eat no food for a period of time • to abstain from food <p>Religious people always fast during the Lent.</p>	<p><i>Поститься</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • воздерживаться от пищи во время поста, соблюдать предписания Великого поста <p>Верующие люди постятся во время Великого поста.</p>

Таблица 1

В данном случае мы видим не полное соответствие двух представленных глаголов, не полные эквиваленты, а наличие дополнительных сем, которые отсутствуют в одном из языков. Например, глагол *to gnaw* имеет дополнительную сему «*to eat into or away by slow destruction of substance*», которая в русском имеет отдельный эквивалент *разжедать*, однако по другим значениям они соответствуют полностью. Так же и глагол *to fast* демонстрирует большую многозначность, так как русский глагол *поститься* может быть употреблен только в конкретной языковой ситуации и имеет религиозный контекст. Английский же глагол имеет особую сему «*to eat no food for a period of time*», которая никак не связана с соблюдением правил и традиций Великого поста и имеет эквивалент *голодать/ничего не есть*.

Отношения полного наложения

Категорию эквивалентности можно считать центральной и универсальной при исследовании различного рода взаимоотношений языковых единиц на системном уровне, так как основная цель анализа двух различных языков, которые, к тому же, не являются родственными – это установление состава и функций элементов по интегральным и дифференциальным признакам.

Отношение полного наложения или эквивалентность понимается как равноценность или равнозначность, то есть, эквивалентными можно считать такие единицы, которые полностью совпадают по всем признакам внутри одной или в разных сопоставляемых системах.

Следует отметить, что этот корпус единиц, находящийся в отношении полного наложения включает 44 глаголов английского и русского языков, например, *to dine/ужинать*, *to drink/пить*, *to eat/есть*, *to breakfast/завтракать*, *to relish/смаковать*, *to chew/жевать*, *to lick/лизать*, *to overeat/переесть* и т.д.

Считаем, что глаголы английского языка, например, *to dine*, *to drink*, *to eat* находятся в отношении полного наложения, то есть эквивалентны русским глаголам *ужинать*, *пить* и *есть* и не имеют дополнительных сем.

Английский язык	Русский язык
<p><i>To dine</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to eat dinner <p>We often dine with friends in this restaurant.</p>	<p><i>Ужинать</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • есть ужин <p>напр. Мы часто ужинаем с друзьями в этом ресторане.</p>
<p><i>To drink</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to take liquid into the mouth for swallowing • to join in a toast • to bring to a specified state by drinking alcoholic beverages <p>I used to drink wine a lot.</p>	<p><i>Пить</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • принимать, проглатывать питье; употреблять в качестве напитка • пить спиртной напиток за здоровье • постоянно употреблять спиртное, пьянствовать <p>Раньше я часто пил вино.</p>

<p><i>To eat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to take in through the mouth as food • to consume gradually • to consume with vexation • to affect something by gradual destruction or consumption <p>He ate all the cookies and did not even share with me!</p>	<p><i>Есть</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • принимать пищу, употреблять в пищу • разрушать химически • причинять болезненное, неприятное ощущение, попрекать, бранить <p>Он съел все печенье и даже не поделился со мной!</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таблица 2

Следующий тип, который мы рассмотрим в нашем исследовании, *отношение внеположности или безэквивалентности*.

К данному типу относятся слова, семантика которых соотносится с обозначением специфических для определенной культуры реалий и явлений. И реалии, и слова, их обозначающие, являются уникальными, единственными в своем роде, поэтому их в принципе не с чем сравнивать или сопоставлять. О безэквивалентной лексике какого-либо языка обычно говорят только по отношению данного языка к какому-либо другому языку, где нет подобных лексических соответствий. То есть, то, что в одном языке является безэквивалентным по отношению к другому языку, может существовать в каком-нибудь третьем языке.

Этот корпус единиц самый немногочисленный и насчитывает только 17 глаголов английского и русского языков. В список этих глаголов входит *to raven, to wolf, to spoon, to diet, to fork, to picnic*, русский глагол *обедать* и т.д.

Английский язык	Русский язык
<p><i>To raven/ to wolf</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to feed greedily • to prowl for food • to devour greedily <p>The boys wolfed the sandwiches and then started on the cake.</p>	<p>Иметь волчий аппетит; набрасывать на еду словно зверь</p> <p>Мальчики зверски уплетали сэндвичи, а потом перешли на торт.</p>

<p><i>To spoon</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to take up and usually transfer in a spoon • to nestle close together while lying down with one person facing the back of another <p>Spoon a little sauce over the fish.</p>	<p>Есть с помощью ложки</p> <p>Сбрызни рыбу соусом.</p>
<p><i>To diet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to cause to eat and drink sparingly or according to prescribed rules • to cause to take food <p>If you want to reduce your weight, you should diet.</p>	<p>Сидеть на диете; правильно питаться</p> <p>Если ты хочешь скинуть вес, ты должен правильно питаться.</p>
<p><i>To cannibalize</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to cannibalize one unit for the sake of another of the same kind • to practice cannibalism <p>Female spiders cannibalize courting males.</p>	<p>Поедание видом себе подобных; заниматься каннибализмом</p> <p>Самки пауков пожирают самцов.</p>
<p><i>To fork</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • to use or work with a fork <p>They bring the steaks out on a silver platter and fork them onto your place.</p>	<p>Есть с помощью вилки</p> <p>Они разложили бифштексы на серебряное блюдо и переложили с помощью вилки к тебе на тарелку.</p>

Таблица 3

Следует отметить, что и в русском языке есть лексические единицы, которые не имеют эквивалентов на английском языке. Например, глаголы *завтракать, обедать, ужинать* в русском языке обозначают определенные временные периоды приема пищи человека, в то время как в английском есть обозначения только для утреннего приема пищи – *to breakfast* и для

вечернего *to dine*, а обеденное время они обозначать через структуру *to have lunch*.

При исследовании этих глаголов в словарях можем проследить появление дополнительных сем, помимо архисемы «процесс приема пищи», например, «есть с жадностью», «есть до отвала», «есть культурно», «есть с помощью столовых приборов», «отказываться от пищи».

В английском языке сема «есть с жадностью, быстро» представлена большим количеством лексических единиц, например, *to devour, to gobble, to bolt, to wolf, to raven, to gorge, to pig out* и т.д.

Еще одним важным и интересным критерием сопоставления лексических единиц двух языков являются стилистические особенности т различия слов, ведь, как правильно заметил М.М. Бахтин: «все слова пахнут профессией, жанром, направлением, партией, определенным произведением, определенным человеком, поколением, возрастом, днем и часом» [Бахтин, 1986: 253].

Результаты нашего исследования и выявления стилистических регистров глаголов английского и русского языков показали, что глаголы приема пищи в русском языке имеют эмоциональную окраску, более экспрессивны и подразделяются на книжный (нейтральный) 43%, разговорный 33% и просторечный стиль 24%, в соответствии с рис. 1 (см. Приложение А). Данные регистры отмечены в словарях С.И. Ожегова и Д.Н. Ушакова. В то время как в английских словарях мы нашли только два обозначения, которые показывали стилистическую особенность или ее отсутствие – *neutral* и *informal* в соответствии с рис. 2 (см. Приложение А).

На рис. 2 можем заметить, что подавляющее количество лексических единиц не имеют стилистической окраски, и только 20% из отобранных нами глаголов могут нести экспрессивный характер и передавать эмоции конкретного человека в конкретной ситуации личного общения.

Таким образом, выбранная нами лексико-семантическая группа, выраженная глаголами приема пищи, отличается значительной

семантической насыщенностью, а результаты семемного и компонентного анализов показывают богатый синтагматический потенциал лексических единиц обоих языков – английского и русского. При примерном соотношении количественного состава мы выявили корпус лексических единиц двух языков, которые находятся в различных межъязыковых лексико-семантических отношениях: отношения полного наложения, частичного совпадения и внеположности. Корпус глаголов, относящихся к первому типу, составил 37%, ко второму – 48% и третий тип оказался самым немногочисленным и составляет 15%. Определили стилистические особенности глаголов приема пищи в русском и английском языках, которые показали, что русские глаголы обладают большей способностью к эмоциональному и экспрессивному выражению человеческих мыслей в реальных ситуациях общения. На основе результатов сопоставительного исследования мы предлагаем комплекс упражнений и заданий по теме «Food».

2.3 Комплекс упражнений для факультативных занятий по теме «Food»

Для разработки грамотных и соответствующих особенностям старших школьников упражнений и заданий мы проанализировали УМК Spotlight 10 класса. Учебники для старших классов должны содержать материал, соответствующий задачам воспитания учащихся и достаточных для решения важнейших практических задач, стоящих перед средней общеобразовательной школой [Гез, 2012: 9].

К плюсам данного УМК можно отнести соответствие всем требованиям ФГОС, логичность, последовательность материала. Однако в заинтересовавшем нас модуле «Food and health», который относится к нашей теме исследования, мы заметили, что УМК содержит недостаточное количество лексических единиц, которые соответствовали бы запросам ученика старшей школы. Более того, не нашли упоминание таких глаголов,

как to fork/to wolf/to diet/to spoon/to raven, которые в свою очередь являются безэквивалентными в русском языке и могут вызывать особую трудность при обучении. Таким образом, выбранную нами тему на факультативные занятия по английскому языку по праву следует считать актуальной.

Проанализировав необходимый для нашего исследования модуль 6 в учебном комплексе Spotlight 10, мы пришли к выводу, что для более глубокого и полного усвоения такой фундаментальной темы, как «Food», необходимо разработать блок упражнений с рекомендациями для учителя, который может быть использован на факультативных занятиях, так как время на основном уроке ограничено. Однако данные упражнения учитель может включить и на основные уроки, если хочет разбавить материал, представленный в учебнике, или разнообразить процесс обучения. Но для начала необходимо разобраться со всеми особенностями такого вида внеурочной работы, как факультативный курс, рассмотреть особенности методики проведения факультативных занятий, проблемы их организации, а также роль факультатива в формировании лексических навыков у учащихся старшего этапа обучения.

Факультативный курс органически связан с обязательным курсом целями и содержанием и обогащает его. Факультативное обучение иностранному языку может быть реализовано на основе действующего учебно-методического комплекса или же на личных наработках учителя, которые будут использованы для реализации актуальных проблем с усвоением основной программы. Факультативный курс иностранного языка является важной составной частью системы обучения этому предмету в общеобразовательной школе и тесно связан с основным курсом.

Однако следует отметить, что содержание факультативного курса, организационные формы и методы учебной работы должны соответствовать общим целям воспитания и закономерностям процесса обучения в школе. Реализация такого курса так же должна быть основана на общедидактических принципах.

Факультативному обучению, как и обязательному, свойственны воспитывающий характер, наглядность, сознательность и активность, прочность усвоения знаний, систематичность и последовательность, доступность и индивидуальный подход в условиях коллективной учебной работы [Барина, 2012: 31].

Принципы построения факультативного курса опираются также на методические принципы обучения иностранному языку. В первую очередь это коммуникативная направленность обучения, его дифференцированность и функционально-ситуативный подход.

С шестого класса учащиеся имеют возможность посещать факультативные занятия по предметам, выбор которых доброволен. В случае набора группы заинтересованных в занятиях учащихся отмечается их высокая внутренняя мотивация и желание изучения языка, что может послужить основой для продуктивной работы по углублению знаний по данному предмету, который, вполне возможно, к 2020 году станет третьим обязательным экзаменом для старшей школы.

По нашему мнению, важным фактором успешности и продуктивности факультативных занятий является техническая оснащённость кабинетов или школьных аудиторий, которая позволит организовать занятие интересно, ярко и запоминающееся. Доступ к Интернету, наличие компьютера, проектора позволят преобразовать процесс обучения, сделать его более насыщенным.

Отличительная особенность факультативного курса от основного, обязательного заключается в методах и приемах обучения, его организации. Все меньше времени тратится на введение нового материала и больше времени на тренировку уже освоенных навыков и выведение учеников в речь через различные виды упражнений, которые и будут отражать в себе лексические, грамматические аспекты; свободное построение занятия и отсутствие оценок.

На факультативных занятиях общение учителя с учениками должно быть только на английском языке. Формирование групп желательно провести по результатам учебного года, чтобы к новому учебному году продумать программу факультативных занятий и определить их место в расписании. Как правило, они проводятся до или после уроков, а количество учеников в группе варьируется от 10 до 15 учеников.

Таким образом, проанализировав роль, особенности и организацию факультативных занятий, мы пришли к выводу, что такой вид работы полностью подходит для углубления и совершенствования полученных знаний и умений на основном курсе.

Изученный нами материал позволил разработать не только модель факультативного занятия по теме «Food», но и комплекс упражнений, который будет являться основным материалом для использования на наших факультативных занятиях.

Наши факультативные занятия рассчитаны на три недели (по одному часовому занятию в неделю) и соответствуют модулю 6 основного учебника Spotlight 10 «Food and health».

Выбор данной темы обусловлен фундаментальностью процессов жизнедеятельности человека, к которым и относится процесс приема пищи [Кроткова, 2013: 32].

Как показал опыт прошлых практик, опросы учеников, многие учащиеся старших классов из представленного разнообразия глаголов приема пищи и глаголов, обозначающих процесс питья, знают лишь самые основные – to eat/to drink. Этих двух лексических единиц вполне достаточно, если говорящий хочет только обозначить процесс или же то, что он уже свершился: «Денни съел этот вкусный кусочек торта. – Danny ate a delicious piece of cake». Как выразить свою мысль, если контекст будет подразумевать, что это вкусный кусочек торта Денни не просто съел, а смачно пережевывал, чавкая и причмокивая?

Цели факультативных занятий обусловлены ФГОС:

- формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенции обучающихся;
- социокультурное развитие старших школьников;
- формирование навыков самостоятельной работы;
- развитие творческого потенциала.

Главными задачами факультативных занятий выступают: комбинирование различных видов работ учащихся (самостоятельной, индивидуальной и групповой); формирование познавательных и социальных компетенций, а также формирование устойчивой познавательной мотивации к изучению английского языка.

Основным материалом, который будет использован на наших факультативных занятиях, является разработанный нами комплекс дополнительных упражнений и заданий с рекомендациями для учителя, который может быть использован преподавателями английского языка и студентами в ходе профессиональных практик.

Стоит отметить, что данный комплекс базируется на основной программе курса по английскому языку и создан с целью восполнения дефицита лексических единиц по теме «Food».

Перед началом факультативных занятий каждый ученик получает заблаговременно карточку, на которой будет представлен перечень глаголов, с которыми придется поработать дома самостоятельно, используя любые словари и Интернет ресурсы. Такое задание направлено на развитие умения получать информацию из любых источников и правильно с ней обращаться, развитие способности и готовности к самостоятельному поиску методов решения практических задач и применению различных методов познания (см. Приложение Б).

На основном занятии будет производиться непосредственное знакомство с глаголами приема пищи. Каждый ученик обсудит найденные им значения с партнером по парте или же в групповой работе, выявит

несоответствия, запишет понравившиеся дополнительные значения того или иного глагола, которые он почерпнет из ответов других учеников.

Для данного типа работ каждому учащемуся будут выданы опорные карточки с выражением своего мнения, потому что главная цель нашего факультатива на минимуме лексики и грамматических структур обеспечить активную речевую деятельность, а также формирование умения продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать чужие позиции, уметь разрешать возможные конфликты. Так же данное упражнение позволяет проявить свои творческие способности в представлении информации или же в представлении собственного мнения перед другими участниками факультативных занятий.

На этапе отработки лексики существует немало типов заданий и упражнений, которые способствуют успешному усвоению лексических единиц.

В нашей разработке мы выбрали упражнения, которые частично или полностью опираются на реальные коммуникативные ситуации, реалии, чтобы обучающийся в старшем звене понимал, в каких именно ситуациях ему могут пригодиться те или иные языковые единицы. На данном этапе учителю необходимо организовать деятельность учащихся, направленную на отработку навыков использования новой лексики как в рецептивных видах речевой деятельности, так и в продуктивных, постоянно побуждая учеников говорить, высказывать свое мнение, участвовать в дискуссиях.

В первом задании на этапе отработки лексики мы предлагаем несколько ситуативных картинок, к которым следует отнести подходящий глагол. После успешного соотнесения каждому ученику будет предложено описать данную ситуацию 4-5 предложениями, чтобы обеспечить выход в речь на факультативном занятии (см. Приложение В1).

Мы находим данное упражнение уместным для старшеклассников, так как обсуждение этих картинок можно вывести на уровень дискуссии, обмена мнений, речевой реакции, например, по проблемному вопросу «Diet or not

diet? When concern about appearance becomes an obsession?» [Скалкин, 2013: 25]. Например, опираясь на первую картинку, ученик сможет выразить свое мнение по поводу правильного питания, рассказать соблюдает ли он какие-либо правила или рекомендации при отборе пищи в употребление и знает ли он о существовании каких-нибудь курсов в городе, которые обучают людей здоровому и правильному питанию.

Вторым заданием на закрепление лексики можно предложить упражнения на словообразование, которое также будет побуждать учеников к поисковой деятельности, будет развивать навык работы со словарями и различными Интернет источниками. Следует отметить, что это задание также направлено развитие навыков выполнения заданий на словообразование, которые представлены в ЕГЭ (см. Приложение В2).

Следующая разработанная нами карточка, которую получит каждый ученик с различными словами, позволит сформировать умение планировать свое речевое и неречевое поведение, выходить из положения при дефиците языковых средств при получении и передачи информации. Задача данного упражнения – изучить все, что представлено на карточке, убедиться в собственной компетенции по данному вопросу (знать дефиницию слова, синонимы, антонимы, идиомы), а затем поработать в паре в качестве педагога, объясняя материал своему партнеру, если есть вопросы, исправляя ошибки и корректируя его ответ. Количество выбранных нами лексических единиц и форма работы позволит каждому ученику попробовать свои силы, проявить себя творчески и закрепить ранее полученные знания. Более того, работу с данной карточкой можно реализовать в виде мини-уроков, где каждый ученик, получив свою карточку, сможет заблаговременно организовать небольшой урок с продуманными заданиями и тестированием на проверку знаний в конце (см. Приложение В3).

На старшем этапе также целесообразно говорить о таком понятии, как лексико-семантическая группа. В разработанном нами упражнении представлены различные тематические группы слов.

Задача ученика определить эти лексико-семантические группы и распределить по ним предложенные глаголы. Форма работы – парная или индивидуальная, в зависимости от уровня владения языком. Помощью в выполнении этого упражнения служат различные словари, где ученики смогут проверить значение слова и его употребление с учетом значения. Упражнения этого вида рассчитаны на осознание значения слова, что очень важно для обогащения словарного запаса учеников (см. Приложение В4).

Процесс формирования лексических навыков невозможен без чтения аутентичных неадаптированных текстов, представляющие реальные жизненные явления: рекламные объявления, туристические брошюры, проспекты и буклеты с различной информацией [Милованова, 2013: 63].

В нашем исследовании мы подготовили небольшие аутентичные тексты, которые позволят на их основе выполнить большое количество упражнений по закреплению лексики. Например, упражнение в формате ЕГЭ. Задача каждого ученика после прочтения соотнести к текстам подходящие заголовки, учитывая, что один из заголовков лишний. Нами были выбраны небольшие статьи, касающиеся поведения и традиций народов за столом, на иностранном сайте (см. Приложение В5).

После первичного прочтения текстов и выполнения задания формата ЕГЭ предлагаем упражнение устного характера, которое будет подразумевать ответы на поставленные вопросы с использованием изученных лексических единиц, например, *Какие привычки вас раздражают? Есть ли в вашей семье традиции и особые правила поведения за столом? Какие правила поведения за столом в других странах вы знаете, что вас в них поражает или удивляет?*

Данный вид монологического устного высказывания позволит развить умение кратко высказываться о фактах и событиях, давать эмоциональные и оценочные суждения; передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст; выражать и аргументировать свое

отношение к прочитанному ранее, а так же адекватно воспринимать позицию другого человека и принимать чужую точку зрения.

На факультативных занятиях важно развивать коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности, поэтому в нашей разработке мы предлагаем ученикам написать эссе по теме «Table manners all over the world». В своем эссе ученик должен будет описать правила поведения за столом в целом, сообщить о важности соблюдения правил поведения за столом, а также описать наиболее понравившиеся или необычные традиции приема пищи в других странах. Дополнительным потенциалом, на наш взгляд, это задание обладает еще и потому, что каждый ученик сможет поделиться собственным опытом общения с другой культурой, если, например, он посетил страну, традиции которой он описывает, что придаст эссе эмоциональную составляющую (см. Приложение В6).

Более того, данное упражнение позволит увеличить объем знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, а также сформировать умение выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка.

На заключительном этапе проверки знаний мы предлагаем лексический тест с подстановкой глагола под конкретную речевую ситуацию, который также имеет форму ЕГЭ, что позволит еще раз проверить свою готовность к выполнению такого вида заданий. Тестирование включает себя дополнительно переводное упражнение, позволяющее каждому ученику проверить уровень своей языковой догадки, а так же способность замены или перефразирования при некотором дефиците лексических единиц, способность самостоятельно находить пути решения познавательных задач (см. Приложение Г1).

И, конечно же, серия наших факультативных занятий будет оканчиваться проектной творческой работой, которая включает в себя создание индивидуального или группового проекта и носит название «International food etiquette rules that might surprise you!». Каждый ученик

сможет по собственному желанию выбрать любую страну и, используя различные видео и аудиоматериалы, буклеты, представить необычные или удивительные лично для него традиции и манеры поведения за столом (см. Приложение Г2).

Данное упражнение отвечает требованиям ФГОС к развитию компетенций ученика, а именно [ФГОС, 2014]:

- участие в проектной деятельности, в том числе межпредметного характера, требующей использование иноязычных источников информации;
- осуществление межличностного и межкультурного общения с применением знаний о национально-культурных особенностях различных стран;
- формирование умения представлять родную культуру на иностранном языке;
- формирование умений написания текстов по различным темам на изучаемом языке и по изученной проблематике, в том числе демонстрирующих творческие способности обучающихся.

Таким образом, стоит отметить, что проведение факультативных занятий на основе разработанного комплекса упражнений и тематических заданий обеспечит формирование всех составляющих коммуникативной компетенции – лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической и социальной. Данное утверждение обусловлено тем, что на определенном наборе лексических единиц, представленным глаголами приема пищи, ученик сможет корректно использовать языковые умения и навыки в правильных коммуникативных задачах, участвовать не только в диалоге двух индивидуумов, но и в диалоге и сотрудничестве культур. Также ученику будет обеспечена возможность формирования умений и навыков грамотной организации речи, построения логичного высказывания, постановки и реализации языковых целей.

Выводы по главе 2

Процесс формирования лексических навыков сложный и комплексный процесс, результативность которого зависит от понимания учителем всего содержания обучения лексике иностранного языка, а так же грамотной реализации трех важных аспектов: лингвистического (подбор лексических единиц), методологического (планирование учебной деятельности) и психологического (соотношение определенных навыков и умений и готовность учеников к их формированию). Реализация этих компонентов производится с учетом возрастных особенностей, потребностей и интересов учащихся.

К лексическим единицам, которые смогли бы заинтересовать учащихся старшей школы, справедливо можно отнести глаголы английского и русского языков, обозначающие процесс приема пищи. Сопоставительное исследование данных глаголов показало, что при примерном соотношении количественного состава можно выявить их стилистические особенности, а так же три корпуса лексических единиц, которые находятся в различных межъязыковых лексико-семантических отношениях. Результаты нашего сопоставительного исследования послужили основой для разработки комплекса упражнений и заданий по теме «Food» для факультативных занятий, а именно, для разработки упражнений были отобраны только нейтральные английские глаголы (Neutral).

Отличительная особенность факультативного курса от основного заключается в методах и приемах обучения и его организации. Учитель тратит меньше времени на введение нового материала, посвящая больше времени на отработку и тренировку уже освоенных навыков и выведение учеников в речь через различные виды упражнений, которые и будут отражать в себе лексические и грамматические аспекты. Дополнительно данные упражнения и задания будут способствовать формированию и совершенствованию лексических навыков у старшеклассников, расширению,

углублению и коррекции знаний в соответствии с их потребностями, запросами, способностями и склонностями, а так же будут направлены на активизацию познавательной деятельности.

Заключение

Изучение теоретического материала позволило признать идею системности языка общепринятой и устоявшейся, так как она находит отражение в работах таких отечественных лингвистов, как А.А.Уфимцева, Ф.П.Филин, С.И.Ожегов, Д.Н.Шмелев, Н.И.Толстой, Л.А.Новиков. Однако представление языка как системы получило свое развитие только к концу XIX века с появлением такого направления в лингвистике, как структурализм. Система любого языка представлена фонемным, морфемным, лексическим и синтаксическим уровнями. В данном исследовании особый интерес вызывает лексический уровень, который, в свою очередь, отличается вариативностью элементов и многообразием их отношений.

К элементам лексического уровня можно отнести и лексико-семантические группы. Существует несколько критериев разграничения лексико-семантической группы, семантического поля и тематической группы. Основным критерием разграничения данных понятий является возможность семантического поля и тематической группы включать в себя слова различных частей речи, в то время как в ЛСГ могут объединяться лексические единицы только одной части речи.

Понимание языка как системы становится важнейшим методологическим принципом лингвистики XX в. Поэтому в качестве одной из главных задач лингвистического исследования, анализа выдвигается задача, связанная с адекватным описанием и интерпретацией отношений, в которых находятся между собой составляющие языковой системы. Изучив сопоставительный метод можно прийти к выводу, что основная особенность данного метода заключается в том, что сопоставляться могут как родственные, так и неродственные языки с целью выявления общих и специфических свойств данных языков. Следствием такого изучения и рассмотрения языков стало возникновение двуязычных словарей и всеобщей грамматики. Более того, следует отметить огромное значение метода сопоставительного анализа для методики обучения иностранным языкам, так

как он помогает выявить расхождения и специфические свойства языка, чтобы предупредить интерференцию языкового материала.

В практической части работы были выявлены особенности обучения лексике на старшем этапе обучения и изучен процесс формирования лексических навыков, включающий в себя три аспекта: лингвистический, методологический и психологический. Грамотная реализация данных аспектов производится с учетом возрастных особенностей, потребностей и интересов учащихся. Таким образом, опираясь на изученный теоретический материал, был разработан комплекс упражнений для факультативных заданий на основе сопоставительного исследования ЛСГ глаголов приема пищи в английском и русском языках.

Сопоставительное исследование показало, что при примерном соотношении количественного состава, можно выявить корпус лексических единиц двух языков, которые находятся в различных межъязыковых лексико-семантических отношениях: отношения полного наложения, частичного совпадения и внеположности. Корпус глаголов, относящихся к первому типу, составил 37%, ко второму – 48% и третий тип оказался самым немногочисленным и составляет 15%. Так же мы выявили стилистические особенности глаголов приема пищи в русском и английском языках, которые показали, что русские глаголы обладают большей способностью к эмоциональному и экспрессивному выражению человеческих мыслей. Всего было проанализировано 117 лексических единиц, 67 в английском языке и 50 в русском.

Последняя методическая задача была реализована в ходе разработки комплекса упражнений, который послужит основным материалом для использования на факультативных занятиях по теме «Food». Лексические единицы, на основе которых производилась разработка упражнений, были отобраны с учетом их стилистических особенностей, то есть в упражнениях использовались только нейтральные глаголы, обозначающие процесс приема пищи и процесс питья (Neutral). Разработанные упражнения на каждый этап

работы по обучению лексике соответствуют требованиям ФГОС и направлены на формирование всех составляющих коммуникативной компетенции, совершенствование лексических навыков у старшеклассников, расширению, углублению и коррекции знаний, а так же направлены на активизацию познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Алефиренко Л.Ф. Теория языка: введение в общее языкознание: Учебн. пособие. – Волгоград: Перемена, 1981. 342 с.
2. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений. 5-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. 64 с.
3. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. Английский язык. 7 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений. 5-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2010. 75 с.
4. Баринаева С.Э. Факультативный курс «Второй иностранный язык в IX-XI классах общеобразовательной школы» // Иностранные языки в школе. №9. 2012. С. 31.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: «Искусство», 1986. 253 с.
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учебное пособие. М.: Просвещение, 1988. 150 с.
7. Бодуен де Куртене О смешанном характере всех языков // Избранные труды по языкознанию. М., 1963. Т.1. С. 371.
8. Босова Л.М. Построение и анализ семантического поля // Лексическая и синтаксическая семантика. Барнаул, 1980. 43-56 с.
9. Васильев Л.М. Единицы семантической системы языка. // Вопросы семантики. М., 1971. 39 с.
10. Васильев Л.М. Теория семантических полей. Вопросы языкознания, 1971. №5. С. 105-113.
11. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). М., «Международные отношения», 1977. 150 с.

12. Гальскова Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики и науки // Иностранные языки в школе. 2012. №4. С. 2.
13. Гез Н.И. О построении учебников иностранного языка для старшей школы // Иностранные языки в школе. №4. 2012. С. 9.
14. Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма (на материале современного русского языка). Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. – 238 с.
15. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М.: Русский язык, 1980. 128 с.
16. Зуров А.М. Сопоставительный метод в изучении и преподавании иностранных языков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. 2012. №1. С. 369
17. Ибрагимова Б.Ф., Тарасова Ф.Х. Семантические особенности глаголов приема пищи в английском языке // В мире научных открытий. №3. 2015. С. 202-207
18. Карлинский А.Е. Работа со словарем в средней школе // Иностранные языки в школе. 2013. №4. С. 60.
19. Кодухов, В.И. Введение в языкознание: Учеб. для студентов пед. ин-тов / В.И. Кодухов. – М.: Просвещение, 1987. 177 с.
20. Кроткова О.М. Урок английского языка по теме «Healthy Food» // Иностранные языки в школе. 2013. №6. С. 32.
21. Кузнецова А.И. Понятие семантической системы языка и методы ее исследования. М.: Издв-во МГУ, 1963. 38 с.
22. Леонтьев А.А. Возрастные особенности школьников в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2014. №1. С. 70.
23. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. – К.: Знания, 2004. 326 с.

24. Микельсон Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. М: Учпедгиз, 1940. 96 с.
25. Милованова Л.А. Учебные материалы как средство обучения иностранному языку в профильной школе // Иностранные языки в школе. 2013. №5. С. 63.
26. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 73 с.
27. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 24 - 89 с.
28. Ручимская Е.М. И снова о системности естественного языка // Русская речь. 2015. №3. С. 47
29. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. №4. 2013. С. 25.
30. Слесарева И.П. Изучение типологии лексико-семантических групп // Русский язык за рубежом. 1976. №1. С. 79
31. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам 4-е издание. М.: Просвещение, 2006. 85 с.
32. Сысоев П.В. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку // Иностранный язык в школе. 2015. №10. С. 15.
33. Уфимцева А.А. Теория «семантического поля» и возможности их применения при изучении словарного состава языка. Вопросы теории языка в совр. зарубежной лингвистике. М.: Наука, 1961. 49 с.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2014.
35. Филин Ф.П. Очерки по теории языкознания. – М.: Наука, 1982. 132-136 с.

36. Харламов И.Ф. Педагогика. 2-е издание, переработанное и дополненное. М.: Высшая школа, 1990. 148 – 151с.
37. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Учебное пособие. 2-е изд., исправленное и дополненное. М.: Филоматис, 2006. 161 с.
38. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике / Предисл. М.М. Маковского. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 19 – 22с.

Словари

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Ок. 100 000 слов, терминов фразеологических выражений/Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд. перераб. – М.: Мир и Образование. 2016. – 756 с.
2. Ушаков Д.Н. Толковый словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakova-slovar.ru> (дата обращения: 13.05.2017).
3. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 13.05.2017).
4. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 13.05.2017).

Приложение А

Диаграммы стилистических особенностей глаголов приема пищи в английском и русском языках

Стилистические различия глаголов русского языка

■ Книжный(нейтральный) ■ Разговорный ■ Просторечный

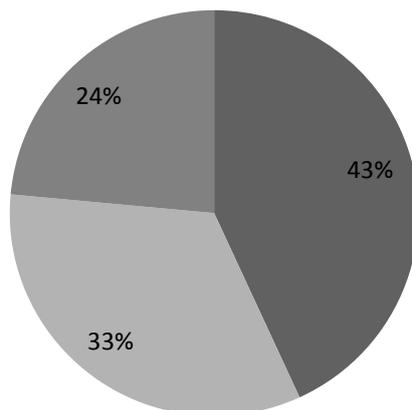


Рис. 1

Стилистические особенности глаголов английского языка

■ Informal ■ Neutral

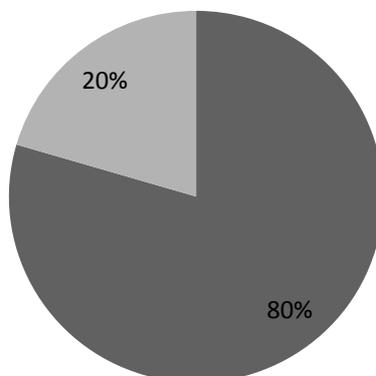


Рис. 2

Verb	Definition
<i>to bite</i>	
<i>to bolt</i>	
<i>to chew</i>	
<i>to consume</i>	
<i>to crunch</i>	
<i>to demolish</i>	
<i>to devour</i>	
<i>to diet</i>	
<i>to dine</i>	
<i>to feast on</i>	
<i>to fork</i>	
<i>to gnaw</i>	
<i>to gorge</i>	
<i>to gulp</i>	
<i>to ingest</i>	
<i>to munch</i>	
<i>to nibble</i>	
<i>to overeat</i>	
<i>to raven</i>	
<i>to relish</i>	
<i>to sample</i>	
<i>to savor</i>	
<i>to sip</i>	
<i>to slurp</i>	
<i>to snack</i>	
<i>to snack</i>	
<i>to spoon</i>	
<i>to swallow</i>	
<i>to taste</i>	
<i>to tipple</i>	

Be ready to discuss information that you have found and correct the mistakes of your partner.

In my opinion...

That way I see...

According to my research...

As far as I'm concerned...

This definition may be inaccurate / uncertain / outdated...

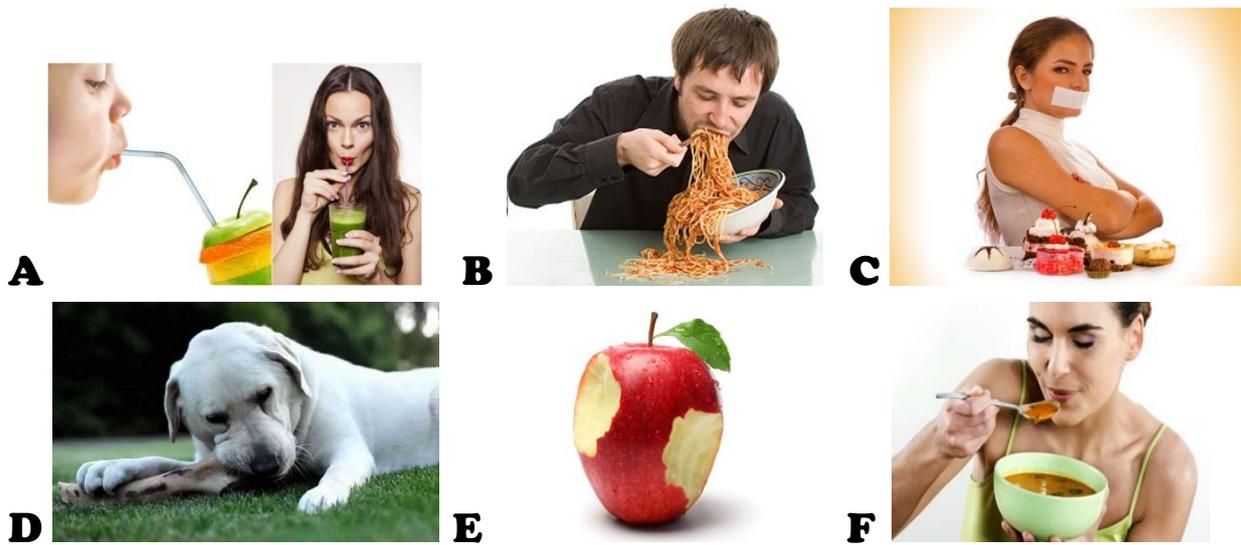
I'm afraid but...

You are absolutely right!

I suppose so.

You have a point there.

Приложение Б



Answers:

A _____

D _____

B _____

E _____

C _____

F _____

Приложение В1

noun	verb	adjective/participle
	to chew	
muncher		
	to demolish	
		champed
	to devour	
		swallowable
sipper		
dinner		dined
	to nibble	
		savored
	to relish	
dieter		
	to tittle	
		crunchable
gorger		gorged

Приложение В2

Swallow

1. Define the word.
2. Give a derivative/derivatives or compounds.
3. Name synonyms/antonyms. Explain and illustrate the difference between synonyms.
4. Give set phrases or idioms.
5. Translate:
 - He was swallowed by the crowd.
 - Consumers will have to swallow new price hikes.
 - Take one swallow of brandy.
 - An increasing amount of the countryside is being swallowed by the town.
 - Taxes have swallowed up nearly half of my pay increase.
 - Не споря, он принял чужую точку зрения.
 - Мое горло болит, поэтому мне так больно глотать пищу.
 - Майк сглотнул комок в горле и сказал: «Отец, мне нужно серьезно с тобой поговорить!»
 - Его отговорка звучало слишком неправдоподобно. Не удивительно, что его начальник не поверил.

Приложение В3

Feel, crunch, possess, raven, murmur,
contain, grin, appear, exist, matter,
want, learn by heart, eat alive, bite,
express, chew, understand, prove, roll,
preface, find out, consider, munch,
accentuate, beg, beseech, dislike,
expect, recollect, sound, realize, make a
mistake, observe, listen, distinguish,
describe, fork, study, flap, groan, add,
call, dine, chat, desire, wish, wine, love
respect, hear, consume, notice, believe.

- Verbs of physical perceptions
- Verbs denoting emotions
- Verbs denoting wish
- Verbs denoting mental processes
- Verbs denoting eating processes
- Verbs denoting the processes of saying

Приложение В4

A. Louder – better!	D. Not to touch
B. Respect for the chef	E. Bad manners or good?
C. Eating with your hands	F. No need to wait

1. For Westerners, it's normal to use your hands to messily chow down on a piece of pizza or a burger. Who doesn't love licking their lips after that? However, in most other instances cutlery seems like the proper thing to do. In some countries though eating with your hands is something you should do for every meal. However it's not just as simple as digging in with both hands. In most places you can only use your right hand because otherwise it is considered unclean and you should make sure you've washed your hands thoroughly before touching anything.
2. While some countries embrace 'playing' with our food, others are completely against it. In Chile for example it's considered as a bad manner to ever touch any part of your meal with anything except a knife and fork. This includes things like fries. The proper way is to fold the leaves around your fork and then eat it.
3. In places like Japan if you're eating noodle soup, it's consider good manners to get noisy with it and slurp them up like you're a five year old. Slurping shows that you're really enjoying your meal and is also said to be the best way to taste every flavor. The louder you do it, the better.
4. If you're eating anywhere in Egypt and you're a salt fan, we've got some bad news for you. Putting salt on your food when you're in Egypt is considered an insult. This is because the person who cooked you the meal cooked it with the intent for it to taste a certain way. By putting salt on it you're changing the flavor. It's almost like you're saying you don't like their cooking.
5. Something else that we would normally consider downright bad manners, is burping during a meal or while at the table. However in countries including India, Turkey, parts of the Middle East and China it's actually a good thing. Letting out a good burp at the end of a meal just means you really enjoyed your food.

1	2	3	4	5

Приложение B5

Task 2: Write an essay. In your essay you should mention:

- *describe the table manners in general;*
- *specify the reasons why it is important to follow the table manners;*
- *specify the table manners in other countries.*

Приложение В6

Task 1.

lick nibble digest chew

1. Better not go to this restaurant! I tried a steak there and barely ____ it!
2. Junk food is _____ poorly and can damage your stomach.
3. If you do not _____ your fingers, you would not have disgraced us in front of guests.
4. Okay, _____ my apple, but only slightly.

swallow dine fork demolish

1. Anna was so hungry that she _____ the whole plate of cookies!
2. Can you stay and _____ with us? It will be a great pleasure.
3. In Italy, pasta is eaten with hands, but we are used to _____ it.
4. Just take water and _____ this pill. Don't be such a baby.

consume crunch feast on gnaw

1. I cannot stand people who _____ popcorn and disturb watching the movie.
2. Jack loves strawberries, and allows himself to _____ it even in the winter.
3. Watch out! It is very dangerous to approach a dog that _____ a bone. It can attack you.
4. Many people consider the calories they _____ daily.

