

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

УДК 378

Т. А. Соколова

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Отражены результаты изучения и решения проблемы совершенствования подготовки специалистов, способных в процессе чтения иноязычной литературы по специальности знакомиться с новейшими зарубежными достижениями науки и техники с целью их использования в своей работе. Представлена методическая система, позволяющая улучшить качество обучения чтению будущих специалистов, готовых к профессиональному росту и мобильности в условиях развития новых наукоемких технологий, способных понимать информацию, изложенную в аутентичных, актуальных, постоянно пополняющихся текстовых источниках на иностранных языках.

Ключевые слова: обучение чтению, словообразовательная стратегия, текст по специальности, неязыковой вуз, принципы обучения, методы обучения.

Необходимость совершенствования умений чтения у студентов неязыкового вуза вызвана противоречием между все усиливающимися и усложняющимися требованиями к подготовке студентов в этой области и отсутствием у них способности преодолевать неизбежно возникающие в ходе чтения трудности, обусловленные с незнанием незнакомых слов (терминов). Преодоление этого противоречия, связанного с формированием у студентов словообразовательных стратегий, позволит существенным образом облегчить процесс чтения.

Общеизвестно, что каждая система обучения включает в себя следующие инвариантные и взаимосвязанные компоненты: цель, содержание, принципы, методы, средства и организационные формы обучения. Целью методики, о которой пойдет речь, предусматривается формирование словообразовательных стратегий, необходимых студентам в процессе чтения текстов по специальности на иностранном языке. В качестве содержания создаваемой системы выступают знания, навыки и умения – инвариантный и вариативный компоненты словообразовательных стратегий.

Принципы обучения есть «первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету» [1, с. 139]. Принимая во внимание разработанные в дидактике и методике принципы обучения иностранным языкам, акцентируем внимание на тех аспектах, которые важны для процесса формирования словообразовательных стратегий при обучении чтению литературы по специальности. При

этом будем исходить из понимания сущности словообразовательной стратегии, которая включает в себя индивидуально обусловленные действия, связанные с самостоятельным выбором и применением словообразовательных моделей для эффективного понимания иноязычного текста по специальности. Стратегии в обязательном порядке являются лично маркированными, вариативными.

Одним из первых принципов лично ориентированного обучения В. В. Краевский и А. В. Хуторской предлагают рассматривать принцип лично ориентированного целеполагания. «Этот принцип опирается на глубинное качество человека – способность постановки целей своей деятельности» [2, с. 234]. Следование этому принципу означает, что студент сам определяет для себя конечные, промежуточные цели и задачи. Последние, как видится, включают в себя задачу, связанную с определением незнакомого слова (термина) путем использования словообразовательных стратегий. Эта задача формируется и формулируется каждым студентом по своему, исходя из его знаний в области словообразования, его речевого опыта, уровня владения языком. Соответственно, объем лично заданных задач, которые студенту необходимо решить в ходе понимания незнакомого слова путем словообразования, будет вариативным.

Постановка студентами индивидуальных целей позволит им, исходя из их реальных возможностей, индивидуальных способностей, выстроить свою собственную траекторию преодоления лексических трудностей при чтении текста по специальности.

Таким образом, принцип личностного целеполагания тесно связан с принципом выбора индивидуальной образовательной траектории. Этот принцип, по словам В. В. Краевского и А. В. Хуторского, связан со свободой самовыражения обучающихся, свободой выбора (определения) собственной образовательной траектории. Это может стать достижимым только в том случае, если снабдить студента способами самостоятельной креативной, когнитивной и организационной деятельности [2]. Сказанное задает свои ориентиры в организации процесса формирования у студентов словообразовательных стратегий. Такими способами применительно к рассматриваемой образовательной ситуации выступают словообразовательные модели, знания в области словообразования и т. д. Следует научить студентов осмысленно действовать в ситуации выбора, вооружать их необходимым деятельностным инструментарием.

Следующим принципом, на который необходимо опереться при создании методической системы формирования словообразовательных стратегий, является принцип продуктивности обучения. В данном случае акцент сделан не столько на овладении студентами алгоритмизированными знаниями, навыками, умениями, определенными программой, сколько на их совершенствовании, приобретении новых знаний. Необходимо создать такую образовательную ситуацию, в которой студент сам осуществляет словообразовательные действия, совершает творческую деятельность, принимает собственные решения.

Принцип первичности образовательной продукции обучающегося «конкретизирует личностную ориентацию, природосообразность обучения и приоритет внутреннего развития ученика перед усвоением внешней заданности» [2, с. 237]. Это означает, что студенту дается возможность проявить себя и самому понять незнакомое ему иноязычное слово; и это приоритетно по сравнению с тем случаем, когда ему предлагается преподавателем вариант (несколько вариантов) определения значения незнакомого слова. В первом случае студент способен шире раскрыть свои потенциальные возможности, «овладевать технологией творческой деятельности, создавать образовательный продукт, подчас более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса» [2, с. 237].

Для того чтобы организовать творческую деятельность студента, преподаватель должен создать или использовать возникшую образовательную ситуацию. Это говорит о важности принципа ситуативности обучения. Данный принцип предполагает создание такой учебной обстановки, при которой студент был бы вынужден (при наличии внутренней мотивации) самостоятельно в индивидуально

заданном режиме деятельности определять значение нового (незнакомого) слова, пользуясь словообразовательными стратегиями. Эффективной является та ситуация, когда студенты имеют возможность познакомиться не с одним, а с несколькими вариантами решения одной и той же проблемы. Создание таких ситуаций позволяет студентам пополнять свой опыт определения значения незнакомых слов при чтении специальных текстов; оценивать оптимальность и эффективность словообразовательной деятельности в том или ином виде чтения для принятия решений о последующих случаях чтения литературы по специальности; формировать собственную копилку словообразовательных действий при том или ином виде чтения.

Процессы осознания, осмысления, анализа своего и чужого опыта в области словообразовательной деятельности при чтении предполагают включение в процесс обучения студентов принципа образовательной рефлексии. Следование данному принципу предполагает создание осознанного плана преодоления студентом лексических трудностей путем словообразовательной деятельности. В результате студент осознает не только достигнутое им понимание текста по специальности, но еще и способы достижения, т. е. то, как это было достигнуто.

Помимо принципов личностно ориентированного обучения важно опираться на методические принципы. К общеметодическим принципам, безусловно, относится принцип коммуникативной направленности. С ним напрямую согласуется принцип ситуативности обучения, что значительно усиливает влияние этого принципа на процесс формирования словообразовательных стратегий. Принцип коммуникативной направленности предполагает использование речевого материала, «обладающего всеми признаками текста как единицы коммуникации» [3, с. 42], коммуникативно ценного для ситуации общения (чтения) в сфере профессиональной деятельности. Этот принцип не может не повлиять на разработку таких упражнений, которые обеспечивали бы возможность: а) реализовывать все мыслительные и словообразовательные действия, связанные с определением значения незнакомой лексики, необходимого для понимания содержания читаемого текста по специальности; б) осуществлять выбор (подбор) средств достижения коммуникативно значимой цели; в) справляться с языковой (лексической) трудностью, несмотря на ограниченность своих иноязычных возможностей.

Специфика реализации другого общеметодического принципа – принципа опоры на родной язык – обусловлена тем, что процессы чтения в разных языках протекают в целом одинаково. «Благодаря имеющемуся опыту в родном языке становление целого ряда умений при овладении чтением на иностранном

языке происходит в значительно более сжатые сроки» [3, с. 49]. Учет принципа опоры на родной язык предполагает использование студентом опыта читательской деятельности на родном языке, где помимо прочего полноценно задействованы словообразовательные процессы. Использование студентом знаний из области словообразования, применяемых в родном языке, позволит выполнять действия по аналогии при определении незнакомого слова при чтении иноязычного текста по специальности. Объем этих знаний, безусловно, варьируется, каждый студент обладает своим словообразовательным багажом. Но даже в случае его минимального объема этот опыт все же имеется и может пригодиться при формировании словообразовательных стратегий, необходимых при чтении литературы по специальности.

Помимо указанных выше принципов важна опора на частный принцип, необходимый при формировании словообразовательных стратегий при чтении иноязычных текстов по специальности. При его выделении необходимо, во-первых, исходить из определения стратегии, акцентирующего тот факт, что обучающийся, исходя из своего речевого опыта, степени самостоятельности, может по-своему использовать имеющиеся у него знания, навыки и умения из области словообразования в достижении поставленной цели. Это связано с тем, что уровень владения необходимыми сведениями из области словообразования и словообразовательными навыками и умениями является индивидуальным для каждого отдельно взятого читателя. Во-вторых, в ходе читательской деятельности студенты проявляют себя по-разному. Индивидуальными являются степень концентрации внимания и его объем, память как оперативная, так и долговременная, мышление, уровень владения словообразовательными моделями. Это, безусловно, говорит о том, что и программа обучения должна строиться с учетом всех вышеперечисленных индивидуальных особенностей студентов, помогая им достичь того уровня владения знаниями, навыками и умениями, который позволит самостоятельно решать возникающие лексические трудности при чтении иноязычных текстов по специальности. Таким образом, особую важность приобретает принцип равноуровневости. Этот принцип призван учесть при организации процесса обучения особые исходные характеристики (параметры) студентов в области их словообразовательного и в целом читательского опыта.

Итак, формирование словообразовательных стратегий, необходимых студентам в процессе чтения иноязычных текстов по специальности, должно основываться на целом ряде принципов. Они, в свою очередь, оказывают определяющее влияние на выбор и обоснование методов обучения, необходимых в процессе формирования словообразова-

тельных стратегий для чтения иноязычных текстов. При выборе методов необходимо учитывать следующее: стратегия вообще и словообразовательная стратегия в частности реализуются в ситуации умственного поиска, что предполагает операции выбора, подбора, перебора вариантов деятельности (речь идет о выборе (подборе) средств достижения цели, а именно словообразовательных моделей); реализуя словообразовательные стратегии, студент разрабатывает свой собственный план преодоления трудностей при встрече с незнакомым словом, что позволяет студентам с ограниченной филологической подготовкой справляться с лексическими трудностями; поиск путей решения возникающих трудностей рассматривается как самостоятельная деятельность студента; при решении лексических трудностей активизируются индивидуальные способности студентов; самостоятельность студентов постепенно возрастает.

Указанные положения напрямую соотносятся с общеизвестным в педагогике и лингводидактике проблемным обучением, в процессе которого весь учебный материал усваивается в основном путем самостоятельного решения проблем. В связи с этим следует обратиться к системе методов, предложенной М. И. Махмутовым применительно к организации проблемного обучения [4]. К проблеме формирования словообразовательных стратегий, необходимых студентам при чтении иноязычных текстов по специальности, из числа рассмотренных им методов следует применять показательный, частично-поисковый и эвристический методы.

Рассмотрение специфики каждого из указанных методов обучения в ходе описания его этапов является следующим шагом в построении искомой методической системы. Каждый из этапов направлен на формирование, совершенствование (в зависимости от уровня владения) знаний, навыков и умений, выделенных в составе словообразовательных стратегий, как следствие, на формирование самих словообразовательных стратегий.

Первый этап, который выступает одновременно как диагностирующий этап и как этап предъявления, нацелен на обеспечение ориентировочной основы для выполнения действий на последующих этапах и включает две стадии.

Первая стадия предусматривает прежде всего измерение исходного уровня владения студентами необходимыми знаниями, навыками и умениями. С этой целью студентам предлагается ряд заданий, предусматривающих оперирование словообразовательными моделями, которые входят в словообразовательный минимум.

На второй стадии студентам предъявляется информация, необходимая для ознакомления их

со спецификой словообразовательной деятельности при чтении иноязычной литературы по специальности. Для этого необходимо использовать показательный метод, одной из функций которого является объяснение учебного материала (вводная беседа). Помимо беседы на данном этапе преподаватель может воспользоваться созданием проблемных ситуаций с разными уровнями сложности.

Выполнение таких заданий способствует определению той совокупности словообразовательных элементов, которые студенты могут вспомнить и которые могут быть ими использованы при определении незнакомых слов-терминов в ходе чтения литературы по специальности. Создавая, таким образом, проблемную ситуацию и в то же время указывая на пути выхода из нее, преподаватель помогает студенту определить ту словообразовательную модель, по которой слово было образовано. После чего преподаватель предлагает студенту серию заданий на совершенствование навыков оперирования этой словообразовательной моделью. Количество заданий на формирование тех или иных навыков и умений является различным для каждого отдельно взятого студента.

Таким образом, следует обозначить задачи, решаемые на первом этапе организации работы по формированию словообразовательных стратегий:

- 1) измерить исходный уровень владения необходимыми знаниями, навыками и умениями, составляющими инвариантный и вариативный компоненты словообразовательных стратегий;
- 2) отнести студента (группу студентов) к той или иной группе; определить количество заданий, необходимых для формирования (совершенствования) знаний, навыков и умений, необходимых для формирования словообразовательных стратегий;
- 3) ознакомить студентов со словообразовательными особенностями лексики текстов по специальности, со словообразовательными моделями, которые необходимы при чтении иноязычной литературы по специальности.

Функции преподавателя и студента на этом этапе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Деятельность преподавателя и студента на этапе диагностики и предъявления

Преподаватель	Студент
Проводит диагностику исходного уровня владения знаниями, навыками и умениями, необходимыми для формирования словообразовательных стратегий	Выполняет предложенные преподавателем задания по определению исходного уровня владения знаниями, навыками и умениями, необходимыми для формирования словообразовательных стратегий

По результатам диагностики относит студента (студентов) к той или иной группе; определяет вместе со студентом индивидуально необходимое количество заданий для становления или совершенствования знаний, навыков и умений, необходимых для формирования словообразовательных стратегий	Относит себя к той или иной группе студентов; определяет вместе с преподавателем индивидуально необходимое количество заданий для становления (для 1-й группы) или совершенствования (для 2-й группы) знаний, навыков и умений, необходимых для формирования словообразовательных стратегий
При помощи беседы, проблемных ситуаций, инструктажа знакомит студентов (напоминает им) о специфике словообразовательной деятельности при чтении, объясняет роль такой деятельности для результативного извлечения информации из иноязычного текста	Активно усваивает информацию (1-я группа), анализирует ее (2-я группа), стремится к решению проблемных ситуаций, пробует варианты решения таких ситуаций

Следующим этапом предусматривается подкрепление. Целью его является дальнейшее формирование (в зависимости от исходного уровня) у студента (группы студентов) навыков и умений, выделенных в составе словообразовательных стратегий. На данном этапе происходит закрепление полученных знаний, навыков и умений.

Тип заданий и их количество определяются для каждого студента (группы студентов) индивидуально (исходя из результатов, полученных на предыдущем этапе обучения). Это означает, что задания носят вариативный характер.

На данном этапе уместно использовать частично-поисковый метод. Этот метод в концепции методов проблемного обучения заключается в том, что материал, предназначенный для закрепления, разбивается на отдельные элементы, в которых преподавателем дополнительно ставятся познавательные задачи, решаемые непосредственно студентами. При этом стоит заметить, что весь учебный процесс осуществляется под руководством преподавателя: им создаются проблемные ситуации, которые предстоит решить, констатируется правильность тех или иных выводов и решений, которые уже на следующем этапе служат основанием для самостоятельной словообразовательной деятельности обучающихся. Тем самым достигается имитация самостоятельной словообразовательной деятельности обучающихся при чтении иноязычных текстов по специальности, но в пределах руководства и помощи преподавателя.

Итак, на втором этапе процесса формирования словообразовательных стратегий решаются следующие задачи:

1) организовать работу, направленную на осуществление самостоятельной словообразовательной деятельности студентов при чтении (пользуясь разными видами чтения) иноязычных текстов по специальности (в пределах руководства и помощи преподавателя);

2) обеспечить самостоятельное выполнение студентом заданий и упражнений;

3) обеспечить контроль (самоконтроль) за самостоятельным выполнением студентом заданий и упражнений, постоянно фиксировать результаты.

С точки зрения организации и специфики этапа подкрепления деятельность преподавателя и студента наполняется следующим содержанием (табл. 2).

Таблица 2
Деятельность преподавателя и студента на этапе подкрепления

Преподаватель	Студент
Определяет (исходя из данных, полученных на предыдущем этапе) количество упражнений (заданий), необходимых для закрепления полученных знаний, навыков и умений	Определяет вместе с преподавателем количество упражнений (заданий), необходимых для закрепления полученных знаний, навыков и умений; выполняет самостоятельно предложенные преподавателем задания, имитируя тем самым самостоятельную словообразовательную деятельность при чтении иноязычных текстов по специальности
Создает проблемные ситуации, констатирует правильность принятия тех или иных решений, которые на следующем этапе служат основанием для самостоятельной работы	Выполняет самостоятельно предложенные преподавателем задания, имитируя тем самым самостоятельную словообразовательную деятельность при чтении иноязычных текстов по специальности
Обеспечивает контроль за выполнением заданий; предлагает студентам для чтения тексты, соотносимые с разными целями читательской деятельности	Выполняет задания, предложенные преподавателем, переходя от одного вида чтения к другому, совершенствуя свои знания, навыки и умения

Последним (третьим) этапом обучения предусматривается актуализация усвоенных знаний, сформированных навыков и умений при чтении студентами иноязычных текстов по специальности. На данном этапе целесообразно использовать эвристический метод, который делает возможным создание на занятии атмосферы творческой профессиональной, зачастую непредсказуемой деятельности, в которой будущий специалист осуществляет чтение специальных текстов на иностранном языке, самостоятельно преодолевая при этом трудности, связанные с незнанием лексических единиц. Этот метод призван обеспечить ре-

шение следующих задач: а) принятие студентом решения об используемых способах словообразовательной деятельности; б) развитие творческого мышления (перенос знаний, навыков и умений в области словообразования в новую ситуацию); в) видение новой проблемы в традиционной и нетрадиционной ситуациях; г) развитие мотивации учения и мотивации чтения в профессиональных целях.

Знаменательно, что этап актуализации характеризуется обильным чтением текстов по специальности с разными целями. На предтекстовом этапе работы при обучении изучающему чтению возможны задания следующего содержания: студентам предлагается воспользоваться своими знаниями по теме, которой посвящен текст, и спросить себя: «Что я знаю по этой теме?», «Что я видел, слышал, читал об этом?», «С какими трудностями я могу столкнуться при чтении этого текста?»; студенты выписывают незнакомые слова и составляют словообразовательные ассоциогаммы, связанные с незнакомыми словами (терминами), встречающимися в тексте; студенты составляют содержательную ассоциогамму, фиксируя в ней ассоциации, возникшие у них до прочтения текста (в связи с анализом названия текста, незнакомых слов); преподаватель предлагает студентам разбиться на пары, обсудить составленные ассоциогаммы и уточнить свои предположения относительно определения значения незнакомых слов, содержания текста.

После этого преподаватель ставит задачу прочитать (быстро или медленно) текст самостоятельно, тщательно анализируя его содержание, проверить свои первоначальные предположения. Студенты вступают в непосредственный контакт с текстом, используют методы помет, выписки, с помощью которых читающий осмысливает воспринимаемую информацию.

При тщательном, медленном (повторном) чтении текста студенты решают различные коммуникативные задачи. Помимо традиционной деятельности по выделению всей глубины содержательной информации; деления текста на смысловые куски; определения основной мысли каждой части текста и т. п., студенты активизируют словообразовательные стратегии. Они отмечают незнакомую для себя информацию и уточняют значение отдельных незнакомых лексических единиц, необходимых для точного понимания информации в целом; определяют спектр проблем, при решении которых потребуется привлечь знания из области словообразования. Преподавателем задаются вопросы, в чем совпали (не совпали) первоначальные предположения о значении незнакомых слов, какие элементы помогли определить значение новых слов;

что помешало правильно определить значение того или иного слова; какие знания понадобились в определении значения незнакомых слов; какие действия необходимы при тщательном анализе текста по специальности; каких ошибок можно было избежать.

Работа с текстом при ознакомительном чтении, как известно, также предполагает три этапа: до чтения (выдвижение гипотез, формирование ожиданий), в процессе чтения (быстрое чтение, актуализация усвоенных знаний, сформированных навыков и умений), после чтения (выражения своего отношения, мнения с опорой на текст).

На этапе работы до чтения студентам предлагается просмотреть заголовок (подзаголовки, иллюстрации, начало и конец текста) и высказать свое предположение о теме и содержании текста. После этого студенты разбиваются на пары (группы) для того, чтобы обсудить и уточнить свои предположения о теме и содержании текста. После просмотра начала и конца текста студенты устанавливают случаи необходимой (обязательной) актуализации словообразовательных стратегий; оценивают словообразовательную сложность незнакомого материала. Студенты принимают решение о значимости незнакомых (забытых) слов для понимания основного содержания и, опираясь на знания в области словообразования, определяют значение тех слов, которые абсолютно необходимы для выявления значимой информации.

После прочтения текста студенты традиционно делают краткую передачу содержания текста на родном языке, выражают свое мнение к рассматриваемой в тексте теме с опорой на текст, устанавливают область знаний, где может понадобиться информация, содержащаяся в тексте. Кроме того, они определяют, какие знания были необходимы, чтобы понять незнакомые (или забытые) слова; в каких случаях использовались знания из области словообразования, применяемые в родном языке, для выполнения действий по аналогии при определении значения незнакомого иноязычного слова; в каких была необходимость актуализации словообразовательных моделей для понимания незнакомых слов. Студенты должны прийти к выводу

о том, что активизация словообразовательных моделей в ходе ознакомительного чтения наибольшая, и от эффективности этой деятельности зависит успешность чтения литературы по специальности.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что на этапе актуализации решаются следующие задачи:

- 1) организовать обильное чтение студентами текстов по специальности на иностранном языке;
- 2) создать условия для осуществления студентом самостоятельной словообразовательной деятельности в ходе чтения литературы по специальности с разными целями;
- 3) стимулировать анализ (самоанализ) студентами эффективности собственной словообразовательной деятельности.

Действия преподавателя и студента на этапе актуализации представлены в табл. 3.

Таблица 3

Деятельность преподавателя и студента на этапе актуализации

Преподаватель	Студент
Обеспечивает достаточную мотивацию студентов, способную вызывать и поддерживать интерес к содержанию заданий в процессе обучения	Осуществляет чтение текстов по специальности в соответствии с целями читательской деятельности
Обеспечивает посильность предъявляемых текстов, рациональное соотношение известного и неизвестного	Самостоятельно осуществляет словообразовательную деятельность с целью понять незнакомые или забытые слова
Подчеркивает значимость (в профессиональной сфере) для обучающихся информации, получаемой при чтении текстов по специальности	—

Планируемым итогом методики формирования словообразовательных стратегий является овладение студентами знаниями, навыками и умениями, выделенными в составе словообразовательных стратегий, и формирование у студентов готовности к самостоятельному осуществлению словообразовательной деятельности при чтении иноязычных текстов по специальности.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2005. 336 с.
2. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
3. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2005. 255 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1996. 264 с.

Соколова Т. А., доцент.

Иркутский национальный исследовательский технический университет.

Ул. Лермонтова, 83, Иркутск, Россия, 664074.

E-mail: tanya-sokolova76@mail.ru

Материал поступил в редакцию 30.07.2015.

T. A. Sokolova

METHOD OF WORD-BUILDING STRATEGIES IN TEACHING STUDENTS TO READ TEXTS ON SPECIALITIES IN FOREIGN LANGUAGE

The article presents the results of studying and solving the problem of improving the training of specialists capable to read foreign literature on specialities to learn about the latest achievements of foreign science and technology with the aim to use it in their work.

The article contains a methodical system which allows to improve the quality of training future specialists who are ready for professional growth and mobility in terms of development of new High Tech, and who are able to comprehend the information set out in relevant authentic and constantly updated textual sources in foreign languages.

The system of formation of word-building strategies is based on a number of principles (communicative orientation, reliance on native language, integrated and differentiated multilevel training) and methods (demonstration method, partial- search and heuristic methods) implemented by means of special techniques (conversation, putting problems for students to solve, giving instructions, heuristic conversation, independent solution of tasks) aimed at implementation of derivative activity in reading with different target orientation.

Key words: *teaching to read, word-building strategies, text on specialities, linguistic University, principles of training, methods of training.*

References

1. Gal'skova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika* [The Theory of language teaching: didactics and methods of teaching]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 336 p. (in Russian).
2. Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika* [Foundations of teaching. Didactics and methods of teaching]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 352 p. (in Russian).
3. Folomkina S. K. *Obucheniye chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze* [Teaching reading in a foreign language in non-linguistic higher school]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005. 255 p. (in Russian).
4. Makhmutov M. I. *Problemnoye obucheniye. Osnovnye voprosy teorii* [Problem-based teaching. The basic theory]. Moscow, Pedagogika Publ., 1996. 264 p. (in Russian).

Sokolova T. A.

Irkutsk National Research Technical University.

Ul. Lermontova, 83, Irkutsk, Russia, 664074.

E-mail: tanya-sokolova76@mail.ru