



Рис.3. Механические свойства стали 5XNM в зависимости от температуры предварительной закалки и промежуточного отпуска.

Кроме того, повышенная плотность дислокаций, сформировавшаяся при первой фазовой перекристаллизации с нагревом до экстремальных температур, наследуется при новых α - γ - α превращениях. Это наследование сопровождается, однако, значительным ростом плотности дислокаций в α - фазе. По данным работ [5] исходные дислокации в аустените играют важную роль при мартенситном превращении. Их определенные построения могут служить местами преимущественного зарождения мартенситных кристаллов. Столь значительные структурные различия после термической обработки с двойной фазовой перекристаллизацией провели по сравнению с термической обработкой по стандартной технологии где, к заметному росту износостойкости при трении качения с проскальзыванием, при скольжении по закаленному и незакрепленному абразиву, при скольжении металл по металлу (рис.3).

Можно сделать выводы, что после двойной фазовой перекристаллизации период решетки и величина аустенитного зерна принимает минимальное значение, если предварительная закалка была с 1100°C и промежуточный отпуск 550°C. Термическая обработка теплостойкой штамповой стали, проведенная по экстремальным режимам, по-

вышает статическую прочность (пределах текучести) от 11 % до 20%.

Литература:

1. Калитин, Ю.М., Садовский В.Д. Структурная наследственность в цементуемых легированных сталях. МиТОМ. - 1966. - № 2. - с. 7 -11.
2. Мухамедов, А.А. Исследование свойств после перекристаллизации стали. МиТОМ. - 1972. - № 12. - с. 14-20.
3. Пугачева, Т.М., Кенис, М.С., Трахтенберг, Б.Ф. Повышение работоспособности холодновысадочных матриц методом термоциклической обработки. В кн.: Термоциклическая обработка металлических материалов. - Л. 1980.
4. Меженный, Ю.О., Скоков, Ю.А., Ярославцева, Р.С. Некоторые структурные превращения в сплаве Fe - 24%, связанные с выделением азота из твердого раствора. В кн.: Взаимодействие между дислокациями и атомами примесей в металлах и сплавах. - Тула. ТПИ. 1969.
5. Кальнер, В.Д. Влияние предварительной обработки на прочность деталей. МиТОМ. - 1971. - № 4. - с. 41.

**ВВЕДЕНИЕ ЛЕКСИКИ С УЧЁТОМ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧАСТЕЙ РЕЧИ**

Науменко Н.П.

*Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А. Серова  
Краснодар, Россия*

Одной из главных задач при обучении иностранному языку является систематическое накопление словарного запаса. Но и выучив множество слов, можно не суметь объяснить, либо понять смысл предложения или текста.

Главное в обучении лексике - добиться того, чтобы обучаемые овладе-

ли словоупотреблением. Эта задача решается в двух аспектах: необходимо научиться не только употреблять лексику в собственной речи, но и понимать её в речи других.

Но, оказывается, даже хорошо усвоенное слово часто трудно узнать, так как в тексте, а особенно в устной речи оно маскируется новым окружением, изменяя свое основное значение и внешний облик. Отсюда следует, что слова, входящие в словарный минимум обучаемых должны усваиваться ими довольно двояко: как в целях говорения, так и в целях чтения и слушания. Необходимо проводить работу по привитию обучаемым умений узнавать и понимать словарные единицы, встречающиеся впервые, но содержащие знакомые элементы, опора на которые, дает возможность достичь их понимания. Так, встретив при чтении или аудировании незнакомые слова, обучаемый может вывести значение слов из составляющих их основ и суффиксов, или по их подобию с аналогичными словами родного языка.

Исходя из свойств лексических единиц, как отмечает В.А.Бухбиндер, можно уточнить виды лексических знаний:

- фонетические, необходимые для развития произносительных навыков;
- знания в области орфографии для их распознавания в тексте;
- знания в области грамматики, связанные с образованием словоформ;
- знания семантики изучаемых лексических единиц, необходимые для образования осмысленных словосочетаний;
- знания, связанные с правилами сочетаемости данных слов в иностранном языке, которые часто не совпадают с их сочетаемостью в родном, что представляет собой главную трудность словоупотребления.

Ведущие методисты (П.К.Бабинская, Т.П.Леонтьева) выделяют ко-

личественные и качественные показатели трудностей усвоения лексики: трудности произношения, трудности написания, трудности семантики (многозначные слова труднее однозначных, абстрактные труднее конкретных, слова с переносным значением труднее слов, имеющих прямое значение), строевые слова труднее слов с ярко выраженным лексическим значением.

Более трудными можно считать лексические единицы:

- 1) самые короткие и самые длинные;
- 2) выражающие абстрактные понятия (в отличие от выражающих конкретные);
- 3) с ослабленной лексической семантикой;
- 4) строевые слова ("но", "этот" "здесь", "с", "такой" и т.п.);
- 5) многозначные;
- 6) сложные и производные;
- 7) фразеологические сочетания;
- 8) речевые клише, состоящие из нескольких слов.

Как отмечает В. А. Бухбиндер, в процессе обучения и подачи лексики в высшей школе главными принципами являются:

- а) принцип направленного предъявления лексических единиц: все Изучаемые лексические единицы должны приобретать при введении и Объяснении, а также в процессе тренировки и практики учебно-оперативный характер, то есть обучаемые сами должны производить с ними действия, наилучшим образом закрепляющие лексические операции в интересах развития лексических навыков. Это достигается правильным показом лексической единицы, демонстрирующей её взаимодействия с другими лексическими единицами в составе предложения речевого образца) на основе замен, подстановок, сочетаний;

б) принцип учёта дидактических особенностей обучения: каждая лексическая единица на всех ступенях обучения получает постепенное, последовательное и расширяющееся раскрытие своих особенностей в условиях систематической и интенсивной тренировки и речевой практики. Это требует достаточной повторяемости лексики в постоянно меняющихся сочетаниях и контекстах;

в) принцип расширения словарного запаса и развития лексической догадки;

г) принцип опоры на лексические правила: семантики, сочетаемости, стилистической дифференцированности;

д) принцип единства обучения лексики и речевой деятельности. Все вышеперечисленные принципы учитываются и при обучении лексике в вузе.

Однако, выполняя задачи по введению, закреплению и активации специальной лексики по профилю высшего учебного заведения преподаватель часто сталкивается с проблемой у обучаемых не просто усвоить лексические единицы, а употребить их в связном предложении и в 1 устной речи.

Трудность в употреблении возникает при выборе формы лексической единицы в зависимости от того, каким членом предложения является лексическая единица в высказывании, её связь с другими предложениями при помощи служебных слов.

При введении новых глаголов, например, преодолеть данную трудность поможет опора на знание значений основных форм английского глагола, их образование.

Например, *to move* (двигаться), *moved* (двигался), *moved* (подвинутый кем-то), *moving* (двигающийся, двигаюсь). Во время предъявления глаголов преподаватель тут же активизирует их в предлагаемых для перевода словосочетаниях, использующих различные

глагольные формы: «двигаюсь к...», «продвинулись на юг», «войска, продвигающиеся к: роду...» и т.п.

При переводе же предложенного на слух или написанного: предложения «*The military academy moved to another city*», обучаемые самостоятельно выводят другое значение данной логической единицы - «переехать». Таким образом, используя формы вводимого глагола и многократное проговаривание, обучаемые легко усвоят данную лексическую единицу.

Практика введения глаголов движения вместе с предлогами также с успехом оправдала себя, расширив возможность скорейшего выхода в устную речь. Подбирая предлоги, отражающие тематическую направленность занятия, преподаватель может ввести словосочетания (и движения + предлог) иллюстративным, беспереводным методом, подчёркивая смысловую разницу в употреблении.

Например, предлог, вызывающий затруднения в усвоении, «через» *to move: over* (поверх), *across* (дорогу), *through* (сквозь), *in* (2 часа) и т.п.

Подчеркивая, что мы переводим не слова, а мысль, преподаватель последовательно проводит работу по дифференциации значений предлогов, возможно, отведя особое место в тетрадах обучаемых для записи подобных лексических единиц. Например, значение русского предлога «с», *with* (вместе с ...), *from* (откуда-то), *against* (против кого-то), *since* (с какого-то времени).

Значение служебных слов, дифференциация их и выбор нужного играет огромную роль в обучении устной речи, но и вызывает большие трудности, поэтому постоянная и последовательная работа с ними на каждом занятии даёт неплохие результаты.

При введении и усвоении существительных служебные слова также имеют неопределимое значение для акти-

визации их в речи, например, предложом падежных отношений, вызывающие определенные затруднения и часто игнорируемые обучаемыми. И этому следует уделять особое внимание.

Обучаемые должны чётко усвоить, что при отсутствии падежных окончаний в английском языке (в отличие от русского языка) отношение в предложении регулируются предлогами (of - кого - чего, to - кому - чему, куда, by - кем, with - чем, about - о ком, о чём), и при активизации вводимых лексических единиц (существительных или существительных с прилагательными) преподаватель постоянно использует примеры с данными предлогами, подчёркивая таким образом должную связь слов в предложении.

Постоянная и последовательная работа со служебными словами поможет обучаемым не только справиться с переводом иноязычного предложения, воспринять его на слух, но и правильно построить устное высказывание.

Большое внимание при обучении лексики в вузе следует уделить антонимам и антонимам, которые в изобилии встречаются в текстах по специальности и дифференцировке в их значениях. Например, значения слова "цель" (aim, objective, purpose, target) также можно вывести иллюстративно, предложив несколько примеров:

The aim of the lesson is ...

The main objective of the operation is...

The purpose of the device is...

The target was destroyed ...

Тексты по специальности (технические, военные) изобилуют такими лексическими единицами как сложные предлоги (as well as, in order to), глаголами с послелогом (carry out), такими словами как the only, the very и т.п.

В этих случаях при постоянных затруднениях с запоминанием преподаватель может также предложить

обучаемым отвести в тетрадах специальное место (своего рода справочник, или ссылки), куда будут заноситься лексические единицы, вызывающие иногда путаницу или затруднения (fast - least, some - the same, very - the very, only - the only, to carry - to carry out и т.п.)

Все вышеописанные особенности введения и активизации тематически направленного лексического материала в высшем учебном заведении наряду с последовательным обучением работе со словарём и словарной статьёй, лексическому и грамматическому анализу, построению предложения, позволит обучаемым не только справиться с иноязычным текстом, но и быстрее выйти в самостоятельное монологическое высказывание и устную речь.

### **НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ИНФЕКЦИЙ, СВЯЗАННЫХ С ОКАЗАНИЕМ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ В ИНФЕКЦИОННОМ СТАЦИОНАРЕ**

Носиков Д.В., Городин В.Н.,  
Зотов С.В., Дитрих Л.И., Кулик О.А.  
*МАОУ ВПО «Краснодарский  
муниципальный медицинский институт  
высшего сестринского образования»;  
ГБУЗ «Специализированная  
клиническая инфекционная больница»  
министерства здравоохранения  
Краснодарского края  
Краснодар, Россия*

Стратегической задачей здравоохранения является обеспечение качества медицинской помощи и создание безопасной больничной среды [2,3,5].

В настоящее время проблема инфекционной безопасности пациентов и персонала медицинских организаций, особенно инфекционных стационаров, приобретает первостепенное значение. Это объясняется наличием многих пу-