

Смолина Анастасия Дмитриевна

студентка

Щербакова Марина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

Воронеж, Воронежская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье обосновывается идея о необходимости принятия во внимание индивидуальных особенностей познавательных процессов учащихся, в частности, памяти, а также использования полученных в ходе диагностики данных с целью повышения эффективности урока иностранного языка. Исследователями представлены результаты экспериментального обучения школьников немецкому языку, примеры лексических упражнений, разработанных на основе учёта различных стратегий восприятия, для дифференцированного обучения лексике в микрогруппах.

Ключевые слова: иностранный язык, доминирующий вид памяти, восприятие, лексическая компетенция, рецептивные лексические навыки, продуктивные лексические навыки.

В связи с развитием науки и техники, установлением тесных экономических отношений между странами, а также учащением межнациональных контактов возрастает потребность в изучении иностранных языков. Язык представляет собой сложное многоаспектное образование, состоящее из фонетических, лексических и грамматических средств. Каждый вид языковых средств релевантен и должен изучаться в комплексе с остальными. Грамматику часто называют «скелетом» языка, однако владение данным аспектом не говорит о том, что человек владеет иностранным языком. Без лексического содержания грамматические конструкции не имеют никакой смысловой нагрузки. Это объясняется тем, что

одной из главных задач овладения лексической стороной речи является называние предметов и явлений окружающей среды (номинативная функция). Чтобы учащиеся могли успешно пользоваться иностранным языком как средством общения и свободно выражать свои мысли, необходимо в процессе обучения развивать лексические навыки, т.е. формировать лексическую компетенцию.

Сформированная *лексическая компетенция* при этом не ограничивается знанием значений отдельных слов и подразумевает способность обучающегося употреблять изученные лексические единицы в различных видах речевой деятельности. Учащийся должен не только уметь «вызывать» из долговременной памяти необходимые лексические единицы, но и использовать их для выражения собственной мысли согласно коммуникативной цели и речевой ситуации [4, с. 85; 6].

Свойства памяти играют отнюдь не второстепенную роль в процессе формирования лексических навыков. Так как память – психическое образование, а именно, психическое явление, формирующееся в процессе приобретения человеком жизненного и профессионального опыта, в содержание которых входит особое сочетание знаний, навыков и умений, следует вывод, что это явление индивидуально. В зависимости от врожденных способностей и выполняемой человеком деятельности могут развиваться различные виды памяти [1, с. 4]. Таким образом становится очевидно, что первичное усвоение лексического материала учениками тоже происходит с разной степенью эффективности, а именно в зависимости от: способа первичного предъявления лексических единиц учителем (на какой сенсорный регистр воздействует) и доминирующего вида памяти (через какой сенсорный регистр поступила информация) учащегося. Если способ предъявления соответствует когнитивным предпочтениям учащихся, то процент запоминания будет относительно высоким, если же преподаватель воздействует на регистр, отличный от того, через который обучающиеся воспринимают новую информацию, то процесс запоминания скорее всего будет затруднен.

С тем чтобы процесс формирования лексической компетенции проходил наиболее эффективно преподавателям рекомендуется провести диагностику когнитивных предпочтений учащихся группы (преобладание

логического/механического запоминания, направленность запоминания, доминирующий вид памяти). На основе анализа полученных результатов необходимо разделить учащихся на микрогруппы [5, с. 35–39].

Условно можно выделить следующие микрогруппы на основе учёта доминирующей памяти учащихся:

- 1) преобладает зрительная память;
- 2) преобладает слуховая память;
- 3) преобладает двигательная или письменная память.

Такое разделение учащихся поможет преподавателю сформировать блоки заданий, подходящих для каждого отдельного вида памяти, и позволит повысить эффективность запоминания лексических единиц, что в свою очередь позитивно повлияет на процесс формирования лексической компетенции.

Принцип индивидуализации, а именно учёт индивидуальных особенностей каждого учащегося, должен быть реализован на каждом из этапов урока формирования лексической компетенции: 1) отбор лексических единиц, 2) ознакомление с новым лексическим материалом, 3) семантизация, 4) первичное закрепление, 5) развитие лексического навыка и речевых умений [2, с. 296–297; 3, с. 8].

Отбор лексического материала осуществляется преподавателем и является одинаковым для всех учеников. Лексические единицы выбираются на основе частотности их употребления (использование в речи по изучаемой теме), степени абстрактности обозначаемых ими понятий и важности этих единиц для словообразования [7, с. 92–95].

Уже на этапах *ознакомления и семантизации* необходимо дифференцированное представление учащимся лексических единиц. В связи с тем, что время урока иностранного языка ограничено, у преподавателя нет возможности проводить первичное ознакомление с лексическим материалом по отдельности каждой микрогруппе. Мы считаем целесообразным на этапе семантизации знакомить учащихся с лексическим материалом, задействуя несколько сенсорных регистров.

Примеры заданий для данного этапа: *прослушать лексические единицы в контексте, со знакомым языковым окружением (слух.), составить ассоциогамму по теме (зрит.), предложить учащимся записать новый материал в тетради (письм.) и т. п.*

После этапов ознакомления и семантизации следует не менее важный этап *первичного закрепления лексики*, процесс которого также должен быть дифференцирован. Для этого нужно выбрать хотя бы по одному заданию, соответствующему когнитивным предпочтениям учащихся микрогруппы. Таким образом, на занятии будут задействованы все учащиеся и будет реализован принцип индивидуализации.

Пока работают учащиеся одной группы, другие внимательно следят за их выполнением заданий, а затем ведущие роли меняются, и те, кто слушал других, выполняют задания, подходящие их когнитивным особенностям.

Варианты возможных упражнений: *прочитай предложения и заполни пропуски, используя приведенные в рамке слова, прослушай диалог двух друзей и отметь высказывания к нему как верное/неверное, задай к утверждению специальный вопрос, запиши его и т. д.* Помимо приведенных примеров заданий широко могут использоваться упражнения с двухсторонним переводом, трансформационные упражнения и упражнения на классификацию лексических единиц на основе общей темы [2, с. 298–299].

На последнем этапе, выводящем учащихся к формированию лексической компетенции, а именно на *этапе развития навыков и речевых умений*, задания тоже имеет смысл дифференцировать, хотя уже в меньшей степени, так чтобы были задействованы и другие сенсорные регистры. Это делается для того, чтобы школьник не терялся, когда информация поступает через другие каналы, и мог правильно отреагировать в соответствии с коммуникативной целью.

В ходе прохождения производственной педагогической практики в МБОУ гимназия №6 г. Воронеж было организовано и проведено экспериментальное обучение учащихся седьмого класса (возраст 13 лет) по теме «Ich und meine Interessen». Методический эксперимент состоял из 3 этапов: констатирующий,

формирующий и контрольный эксперименты. В рамках констатирующего эксперимента была проведена диагностика когнитивных предпочтений двух групп учащихся 7-го класса. Обучение в экспериментальной группе строилось на основе полученных диагностических данных и разработанных для каждой микрогруппы системы упражнений. Предполагалось, что такая технология обучения будет способствовать более эффективному запоминанию нового лексического материала и создаст для учащихся благоприятные условия для развития лексической компетенции. Целью экспериментальной работы было доказать, что результаты учащихся экспериментальной группы будут выше, чем у учащихся контрольной группы, где в ходе предъявления нового лексического материала и автоматизации речевых навыков особенности памяти и когнитивных предпочтений учащихся не учитывались.

При анализе результатов экспериментального обучения была подтверждена гипотеза о его положительном влиянии на процесс формирования лексической компетенции: 91% учащихся экспериментальной группы, в которой было применено разделение на микрогруппы по ведущему сенсорному регистру, смогли достичь более высокого результата и проявили способность к автоматизированному владению лексикой по предложенной тематике. Стоит отметить тот факт, что данная технология, включающая в себя диагностику когнитивных предпочтений учащихся и разработку методического плана работы с микрогруппами, требует больших усилий от преподавателя, так как:

- обучение нацелено не на среднестатистического ученика, а учитывает когнитивные предпочтения выделенных микрогрупп;
- преподаватель должен проектировать урок так, чтобы были применены разные стратегии запоминания;
- предложенная технология подразумевает дифференцированный подбор домашних заданий для каждой из микрогрупп.

Проведенное экспериментальное обучение даёт нам основание полагать, что принятие во внимание индивидуальных особенностей функционирования

памяти учащихся на уроке иностранного языка выступает залогом его эффективности.

Список литературы

1. Агафонов А.Ю. Психология мнемических явлений: Учебное пособие. / А.Ю. Агафонов, Е.Е. Волчек. – Самара: Универс-групп, 2005. – 120с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
5. Педагогическая практика: программа и методическое обеспечение: Учебно-методическое пособие / И.Ф. Бережная, К.М. Гайдар, Л.А. Кунаковская, З.Д. Черемисова. – Воронеж, 2004. – 80 с.
6. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
7. Gertraude Heyd. Deutsch lernen: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. – Frankfurt am Main, 1991. – 291 S.