

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Яковлева Арина Марковна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АССОЦИАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ЛЕКСИКЕ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (французский язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

«_____» _____ 2020 г. _____

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

«_____» _____ 2020 г. _____

Дата защиты «_____» _____ 2020 г

Обучающийся Яковлева А.М.

«_____» _____ 2020 г. _____

Оценка _____

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Основные цели, задачи и содержание обучения лексической стороне речи на уроке иностранного языка	
1.1 Способы семантизации лексики на уроке иностранного языка.....	7
1.2 Методы обучения лексике на уроке иностранного языка.....	20
Выводы по главе 1	27
2. Закономерности использования метода ассоциаций на уроке иностранного языка	
2.1 Ассоциативные методики обучения иностранному языку.....	30
2.2 Проведение эксперимента по использованию метода ассоциаций, направленного на обучение лексике на уроке французского языка в 9 классе (в дополнение к УМК «Le français c'est super 9» Авторы: А. С. Кулигина, А. В. Щепилова).....	43
Выводы по главе 2	55
Заключение	56
Список использованных источников	58
Приложение А	62

Введение

Актуальность исследования. Изучению иностранного языка уделяется особое внимание на каждой ступени образования. ФГОС основной целью изучения иностранного языка определяет формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к ситуативному общению в соответствии с целями и сферой взаимодействия, это готовность не только к речевому взаимодействию, но и взаимопониманию. Таким образом, образовательный процесс ориентируется не на язык как систему, а на речь и ее развитие. Сегодня одной из главных проблем обучения иностранному языку, которая требует поиска новых путей решения, является качественное знание иностранного языка обучаемыми при ограниченном количестве выделяемых на его изучение часов.

Методические основы обучения лексике на уроке иностранного языка рассмотрены Елухиной Н.В., Гез Н.И., Ляховицким М.В., Эшкрафт М.

Изучением применения ассоциаций в процессе овладения иностранным языком занимались Лысенко Н.Е., Павленко В.Г., Аткинсон Р., Кувшинов Н.Н., Фукс Е.А.

Тем не менее, метод ассоциаций при обучении французскому языку, по нашим данным, рассмотрен в недостаточной степени, что позволило определить тему исследования: «Использование метода ассоциаций при обучении лексике на уроке французского языка в 9 классе».

Объектом исследования являются методы обучения лексике на уроке иностранного языка.

В качестве **предмета** исследования рассматривается метод ассоциаций.

Цель исследования: определить возможности использования метода ассоциаций при обучении лексике на уроке французского языка в 9 классе.

С учетом поставленной цели решаются следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть методы обучения лексике на уроке иностранного языка.
2. Описать особенности обучения лексике на уроках иностранного языка в 9 классе.
3. Дефинировать понятие «метод ассоциаций».
3. Определить закономерности использования метода ассоциаций на уроке иностранного языка.
4. Провести эксперимент по использованию метода ассоциаций, направленного на обучение лексике на уроке французского языка в 9 классе (в дополнение к УМК «Le français c'est super 9» Авторы: А. С. Кулигина, А. В. Щепилова).

Теоретико – методологическую базу исследования представляют работы, посвященные проблеме обучения лексике на уроке иностранного языка (Н.Д. Гальскова, Е. И. Пассов); обучения французскому языку в 9 классе (В.Л. Скалкин, И.А. Зимняя, И.Л.Бим); нормативные документы ФГОС основного общего образования, Примерная основная образовательная программа основного общего образования.

База исследования - МАОУ СШ № 151 г. Красноярск.

Научная новина исследования заключается в разработке и проведении эксперимента по использованию метода ассоциаций, направленного на обучение лексике на уроке французского языка в 9 классе (в дополнение к УМК «Le français c'est super 9» Авторы: А. С. Кулигина, А. В. Щепилова).

Практическая ценность работы состоит в возможности использования ее результатов при обучении французскому языку в 9 классе.

Методы, используемые в ходе исследования: изучение методической литературы по теме исследования, теоретический анализ и синтез, изучение документации.

Апробация и этапы исследования: Изучение вопросов, связанных с темой исследования последовательно осуществлялось в период с сентября 2018 года по май 2020 года и включало этап педагогической практики, сбор

фактического материала, разработку собственного методического материала, оформление результатов исследования в выпускной квалификационной работе.

Результаты исследования прошли апробацию через выступление с докладом на VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2019г.).

Объем и структура исследования: работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, списка использованных источников. Работа изложена на 60 страницах машинописного текста.

Во **Введении** обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы, структура и содержание работы.

Первая глава посвящена рассмотрению методов обучения лексике на уроке иностранного языка; описаны особенности обучения лексике на уроках иностранного языка в 9 классе.

Вторая главапредоставляет дефиницию понятия «метод ассоциаций» и определяет закономерности использования метода ассоциаций на уроке иностранного языка. Практическая часть главы содержит описание разработанного автором исследованияэкспериментапо использованию метода ассоциаций, направленного на обучение лексике на уроке французского языка в 9 классе (в дополнение к УМК «Le français c'est super 9» Авторы: А. С. Кулигина, А. В. Щепилова).

В **Заключении** обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

Список использованных источников включает 36 наименований работ отечественных и зарубежных авторов и словари.

Приложение А содержит глоссарий слов-ассоциаций и их толкование, осуществленное педагогом Богдановой О.С, автором данного исследования и обучающимися школы № 151 г.Красноярска.

Глава 1 Основные цели, задачи и содержание обучения лексической стороне речи на уроке иностранного языка

1.1 Способы семантизации лексики на уроке иностранного языка

Каждый методист с уверенностью скажет, что усвоение лексики имеет главенствующее значение в познании иностранного языка, потому что именно словарный запас включает себя те значения, которые позволяют межкультурному общению состояться.

Лексический материал - это тот словесный материал, которому учащиеся должны научиться легко и быстро оперировать в процессе общения на иностранном языке, поэтому владение им - необходимая предпосылка использования языка как средства общения. Основной целью обучения лексики является создание необходимых предпосылок для формирования речевой деятельности, поскольку она является одной из ее важнейших компонентов. [Друзь, 2002, с. 61]

В своей работе Ямшинська Н.В. указывает, что отсутствие достаточного количества лексических единиц в словарном запасе учащихся затрудняет процесс овладения иностранным языком как средством общения. В связи с этим остро встает необходимость поиска таких средств обучения, которые наиболее эффективно способствовали усвоению и сохранению лексических единиц в памяти учащихся в течение долгого времени и создавали потенциальные возможности для вызова необходимых лексических единиц соответственно языковой задачи, стратегии и тактике говорения. Это вопросам освещалось в трудах таких специалистов, как Бухбиндер В.А., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А., Воронина Л., Коростелев В.С., Куклина С.С., Лapidус Б.А., Соловцова Э.И., Рогова Г.В., Сахарова Т.Е., Скалкин В.Л. и др. На протяжении многих десятилетий ученые исследовали проблему обучения лексического материала. Но этот вопрос и сегодня остается актуальным [Ямшинська Н.В., 2012].

Чтобы воплощать рецептивные виды речевой деятельности при коммуникации, необходимо следующее: соотносить аудитивный или зрительный образ с семантикой; преодолевать направленность внимания на внутреннее артикулирование; пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой [Гез, Ляховицкий, 1982, с.194].

Работая над изучением лексики выделяют три основных этапа:

- 1) ознакомление;
- 2) первичное закрепление;
- 3) развитие умения использовать изучены лексические единицы в разных видах речевой деятельности. Первые два этапа часто объединяют в один - презентация (семантизации) лексики. Этап презентации играет большую роль в обучении лексики.

На последних этапах новую лексическую единицу следует вводить с обязательными сочетаниями, акцент на которые в рамках учебных минимумов должен являться самой главной задачей. Важно учитывать при этом характерные связи в словах, относящихся к одной предметно-тематической группе [Рогова, 1988, с.59].

Способы семантизации делятся на две группы: переводные и беспереvodные. Переводные способы связаны с использованием перевода, однако, перевод может привести к интерференции, поскольку объем слов в разных языках не совпадает, поэтому данный способ семантизации должен сопровождаться анализом остальных значений слова [Ямшинська Н.В, 2012]. Преимущество перевода в его экономичности по времени, он универсален в применении, одна увеличивается возможность межъязыковой интерференции [Кувшинова, Фукс, 2014, с.126].

Беспереvodные способы имеют особую ценность, так как позволяют использовать и развивать зрительный, артикуляционный, акустический каналы восприятия и осмысления информации. К беспереvodным способам раскрытия значений иноязычных лексических единиц относят: наглядная

семантизации - демонстрация предметов, рисунков, диапозитивов, картин, жестов, движений и т.п.); языковая семантизация:

а) с помощью контекста, иллюстрированного предложения / предложений сопоставления одной ЛЕ с другими известными словами иностранного языка - с помощью антонимов и изредка синонимов

дефиниция - описание значение нового слова с помощью уже известных слов толкование значения ЛЕ на иностранном языке. Выбор способа семантизации зависит от целого ряда факторов, прежде всего от особенностей самого слова: его формы, значения, сочетаемости, совпадения или несовпадения со словами родного языка. [Столяр, 2017, с. 52]

Выбирая способ семантизации, необходимо также принимать во внимание принадлежность слова к активному или пассивному минимуму, степень обучения (начальный, средний, старший), возрастные особенности и языковую подготовку учащихся. Исследуя формирование иноязычных лексических знаний у учащихся именно неязыковых специальностей, В. Терещук пришла к выводу о необходимости обучения англоязычной лексики в профессионально-ориентированной среде, что потенциально служит мотивационным ресурсом. Ознакомление учащихся с иноязычными ЛЕ в контексте их будущей профессиональной деятельности значительно активизирует познавательные мотивы, кроме того, решение учащимися задач профессионального характера посредством использования иностранных слов обеспечивает возможность глубокого понимания значений ЛЕ и их практического использования [Терещук, 2013]. Метакогнитивный подход к обучению иноязычной лексики, основывается на осознанном, целенаправленном, оценочном, саморегулируемой, планируемом и ориентированном на будущее принципа, согласно которому учащийся является активным участником процесса обучения [Карпов, Скитяева, 2002, с. 352].

Кулюткин Ю.Н., и Муштавинська И.В. считают, что метакогнитивный подход включает в себя также использование метакогнитивных образовательных технологий - это те технологии, которые формируют интеллектуальные умения и усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности; способствуют формированию метапознания и развития метакогнитивных способностей [Муштавинская, 2009, с. 144]. К метакогнитивным технологиям относятся следующие технологии: диалогового взаимодействия; развития критического мышления, педагогического мастерства, кейс-технологии, проектные, исследовательские, развивающего обучения и др. Использование метакогнитивного подхода заключается в организации активной речевой-мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения иноязычной профессиональной лексики. Обучение лексики должно осуществляться на основе активного и целенаправленного привлечения когнитивных стратегий переработки, метакогнитивных стратегий, сохранения и воспроизведения лексической информации.

Под когнитивными стратегиями, за Борщовецькою В.Д., подразумевается учет процесса повторения лексических единиц при применении мнемических приемов запоминания английской лексики профессионального направления [Борщовецька, 2002]. Обращая внимание на исследование Roberts и Erdos, метакогнитивные стратегии представляют собой специфическую последовательность действий, направленных на планирование и контроль когнитивных процессов, а также соотнесения их результатов с целями деятельности. Они отличаются от когнитивных не так содержательно, сколько функционально. Так, например, когнитивные стратегии используются для достижения определенной цели, а метакогнитивные - для проверки насколько была достигнута цель. Как правило, метакогнитивная активность предшествует и завершает когнитивную. И только в случаях появления определенных трудностей при

реализации когнитивной активности, метакогнитивные стратегии включаются в деятельность [Roberts M.J., Erdos G, 1999, p.259].

В своих исследованиях Дж. Шроу и Д. Мошман указывают на то, что метакогнитивные стратегии выполняют функции метакогнитивного контроля, а именно с некоторой специфической последовательностью действий, которые нацелены на планирование и контроль когнитивных процессов [G. Schraw, D. Moshman, 1995, p. 351] .

Особенностями метакогнитивных стратегий являются: способность планировать - выдвигать цели и под-цели собственной интеллектуальной деятельности, продумывать способы ее реализации. Ключевую роль в организации метакогнитивного опыта этой особенности играют процессы целеполагания. Следующей является способность учитывать последствия принимаемых решений, а также умение прогнозировать возможные изменения проблемной ситуации.

Еще одна особенность - это способность оценивать, а именно, субъективно оценивать качество отдельных «шагов» собственной интеллектуальной деятельности. Способность полностью останавливать или частично интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения. И последней является способность выбирать стратегию собственного обучения, и модифицировать ее под влиянием новых условий, с учетом собственных интеллектуальных возможностей [G. Schraw, D. Moshman, 1995, p. 351]. Важно отметить, что в своих исследованиях А. Браун, указывает, что действенным методом в цель когнитивном подходе является метод словесных самоотчетов. Например, перед тем, как начать запомнить иноязычную лексику, можно предложить респонденту подумать что ему известно о свое мышление, операции и с какой целью будут использоваться им при обработке лексического материала. Исследовательница считает, что на процессы мышления в значительной степени влияют факторы трудностей при выполнении задания и мотивация испытуемого.

Рассмотрим способы семантизации лексики.

Первый способ, самый простой, состоит из 4 этапов: 1) введение, 2) отработка слухопроизносительной стороны, 3) перевод лексических единиц (далее – ЛЕ), 3) запись ЛЕ [Богданова, 2011, с.118].

Второй способ предложен Богдановой О.С, состоит из 6 этапов. 0)вызов потребности; 1) семантизация; 2) контроль понимания; 3) отработка слухопроизносительной стороны; 4) дальнейшая автоматизация; 5) прочтение ЛЕ; 6) запись ЛЕ. Последние этапы могут применяться в произвольном порядке [Там же, С. 119].

Третий способ связан с синтагматическим и парадигматическим полями. Данный способ мы обговорим позднее, в практической части.

В своих трудах методист Богданова О.С отмечает, что, завершая курс обучения в старших классах учащиеся должны усвоить значение и формы этих единиц и уметь их использовать в различных видах речевой деятельности, то есть овладеть навыками лексического оформления экспрессивной речи и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении [Богданова, 1988, с.35].

Способы семантизации лексики на уроке иностранного языка

Арсенал средств, которые учитель может применить с целью раскрытия значений слов и словосочетаний, достаточно широк:

1. Визуальные средства наглядности. Речь идет о применении предметов, предметных картин и рисунков типа шаге, имитации действий, специально созданные ситуации, демонстрирующие взаимоотношения между объектами и т.д., Таким образом можно объяснить слова, обозначающие названия предметов, некоторых их качеств, действий, а также немало предлогов .

2. Словесное объяснение значений родным или иностранном языках. Таким образом семантизации предусматривает несколько вариантов:

1) Развернутое определение иностранном языке. Конечно, применение его возможно при наличии у учащихся необходимого уровня владения языком.

Например, в английском языке: «blind» - a man who can not see; «Aunt» - a sister of your father or mother, etc.

2) описательное объяснение на родном языке значения нового слова. К этому способу можно прибегать тогда, когда значение слов в иностранном и родном языках не совпадают, а также для объяснения реалий, например, в английском языке: a day, to go, a driver, a weekend.

3) Объяснение новой лексики с опорой на контекст. Этот способ семантизации оказывается целесообразным при усвоении слов в процессе чтения. Он может быть также средством самостоятельного усвоения языка.

4) Использование словообразовательных аффиксов и международных корней, известных ученикам, для объяснения значений новых слов, например: greatly, post-office, unbelievable.

5) Использование синонимов и антонимов с целью семантизации новых слов и словосочетаний, например: town - city, short - long.

3. Перевод. Прибегать к переводу с целью семантизации значений новых слов целесообразно тогда, когда значение лексической единицы нельзя раскрыть с помощью перечисленных выше способов (абстрактные понятия и т.д.). Кроме того, перевод является самой легкой формой семантизации. Применение его целесообразно по словам, значение которых в родном и иностранном языках совпадают (например, молоко, вода, любовь, спать, четыре и т.д.). В тех случаях, когда сферы значений соответствующих слов в двух языках несколько отличаются, учитель должен применить перевод-объяснение.

Беспереводным средствам семантизации следует всегда отдавать предпочтение, поскольку на их основе сразу возникают прямые ассоциации между словом иностранного языка и понятием. Зато перевод мешает этому.

Названные способы семантизации имеют свои преимущества и свои недостатки. Вот почему все попытки найти оптимальный способ остаются тщетными. Выбор способа семантизации зависит от целого ряда факторов, прежде всего от особенностей самого слова: его формы, значения,

сочетаемости, совпадения или несовпадения со словами родного языка. Так, слова, выражающие абстрактные понятия, нецелесообразно семантизировать с помощью иллюстрации или иллюстративного предложения, а слова, выражающие понятия, отсутствующие в родном языке учащихся - с помощью однословного перевода [Столяр, 2007, с. 53].

Выбор того или иного способа семантизации определяется характером лексического материала. Однако определенную роль при этом играют также возраст учащихся и уровень их знаний и квалификации учителя.

Во многих случаях целесообразно объединять два или более способов, например, вербальную наглядность (контекст) и невербальную (рисунок, движения, жест и т.д.). Такую возможность дает преподавателю рассказ с элементами беседы, которая включает новые лексические единицы.

Перед новой лексической единицей преподаватель немного замедляет темп речи и выделяет новое слово интонацией. Затем в зависимости от факторов, о которых говорилось ранее, семантизует новое слово тем или иным способом и продолжает свой рассказ, время от времени привлекая учащихся к беседе в пределах их языковых возможностей.

После того, как новая лексическая единица была введена, осуществляется совершенствование действий учащихся и как результат - ситуативное употребление усвоенных лексических единиц при высказывании своих мыслей в устной форме (говорение) и письменной форме (письмо), а также контекстное понимание лексических единиц при чтении и аудировании. Здесь мы имеем дело с речевыми умениями, основанные на навыках, в том числе и лексических, то есть, лексические навыки должны функционировать в речевых умениях. Учащиеся должны научиться употреблять новые слова свободно, без внутреннего перевода, приспособившись к речевым ситуациям, которые изменяются. Перед выполнением ситуативных задач желательно повторение изученных лексических единиц с акцентированием внимания на словах, трудно читаются и произносятся.

Преподаватель постоянно добавляет к ранее изученным словам новые, а следовательно, расширяется количество коммуникативных ситуаций. Для организации такой работы преподаватель готовит опорные карточки, компьютерные презентации. Задачи лексического характера можно разрабатывать в виде кроссвордов и других творческих форм. К подготовке таких задач преподаватель может привлекать учащихся.

В процессе таких видов работы учащиеся усваивают и учатся активно использовать в речи большое количество лексических единиц. Преподаватель руководит работой учащихся на занятиях, формируя лексические навыки, необходимые для решения проблем общения. Кроме аудиторной работы, новые лексические единицы имеют усваиваться учащимися самостоятельно, во время работы над домашним чтением, подготовленным преподавателем на основе оригинальной литературы по специальности и Интернета.

Учащиеся должны постоянно вести словарь, где они не только записывают перевод и транскрипцию новых слов, но и вносят в него словосочетание с данным словом, синонимы и антонимы к нему, производные слова. Часто целесообразно записывать и словосочетания со служебными словами. Тогда употребление учащимися лексических единиц в речи будет максимально приближено к их употреблению носителями языка. Для закрепления лексических навыков очень эффективным является использование ситуативных задач и ролевых игр, связанных с будущей профессиональной деятельностью студента. Такие задания помогут им в решении будущих коммуникативных проблем.

Например, для учащихся экономических специальностей это могут быть ситуативные задания и игры, связанные с открытием счета в банке, получением займа и тому подобное. На практических занятиях используются четыре основных принципа общепринятой педагогической техники. Принцип свободы выбора [Гин, 1999, с. 8].

Существует большое количество ценностей в жизни и наиболее признан библейский - это выбор. Одни мы игнорируем, вторых - соблюдаем, третьи - пренебрегаем. Но среди них наибольшее значение в обучении имеет актуальное чувство выбора. В каждой своей управляющей действия мы стараемся вложить в объяснения возможность выбора. Например, изучая грамматику, преподаватель предлагает много упражнений, а учащиеся сами выбирают любые из них, обязательно мотивируя свой выбор.

Принцип открытости. Для того, чтобы вызвать интерес, необходимо обращать внимание, конкретизировать требования усвоения и использования. Например, ставить проблемы такие, которые студент сможет решить, исходя из собственных соображений и чтения методики (изучение стилистики, лексикологии, агробиологической лексики и т.д.). Учащиеся, с которыми мы работаем, привыкли к так называемым «закрытым» задачам, то есть, когда четко сформулированная задача требует только одну деятельность. Но наша жизнь ставит перед нами «открытые» задачи и проблемы, которые имеют различные пути решения.

Поэтому гораздо интереснее и полезнее будет предлагать в упражнениях студентам «открытые» задачи. Например, тема для обсуждения предлагается в коммуникативно направленных упражнениях. В связи с тем, что целью обучения иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией, то базовой единицей должна быть минимальная единица речевой коммуникации. История методики обучения иностранным языкам знает множество мнений относительно определения такой единицы. Ею считались высказывания, речевая модель (образец) предложения. Такие позиции зависели от особенностей методических подходов к обучению языку, поэтому возникает вопрос о выборе основной единицы обучения, успешно обеспечивала бы такой процесс овладения языком как средством общения. Представители коммуникативного подхода к обучению этой единицей определяют речевое

действие как единство, состоящая из речевой интенции как минимум двух собеседников, условий для общения и языковых средств.

Принцип деятельности [Гин, 1999, с. 9]. Единственный путь к знаниям - это деятельность. При изучении темы для усвоения знаний учащимися в форме деятельности, применить упражнения по сбору материалов в окружении, обращая внимание на применение, что расширяет и дополняет навыки и умения, новые связи и соотношения в различных моделях и контекстах. Надо использовать ситуации, позволяющие применять умения и навыки (посещать картинную галерею, где экскурсия проводится на английском языке; организовывать встречу с носителями изучаемого языка).

Позабывшись, чтобы наряду с физическим, умственным, нравственным и эстетическим воспитанием человека не была забыта такая важная, что касается всех четырех сторон жизни, задача, как задачи развития речи. Только живая речь приучает человека к самостоятельной деятельности, профессионального и общего в различных областях и ситуациях жизни.

Письменная речь - вторичная, это просто управление, передача, запись устной речи. Но нужны навыки и понимание истины, устное слово всегда первично, даже в воображении, в припоминании, в творчестве. Образы значение, как и понятия, переданные словом, не несут информации о значении слова - это основная трудность при обучении иностранным языкам и низкий эффект полезного действия обучения. Преодоление лежит в обучении семантики. Делать акценты на интересных случаях, чтобы объяснить как значение слова (а их так много в слове, в его семантике) влияет на человеческую деятельность, на работу коры головного мозга.

Принцип идеальности (высокое КПД) [Гин, 1999, с. 8].

Содержание этого определения конкретизируется направлением на высокое КПД. Слово «идеал» указывает на бесконечный поиск наиболее эффективного достижения в подготовке специалиста, используя «методику интенсивного обучения». К ним относятся суггестивность (Г. Лозанов, Л.Ш.

Гегечкори), эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), релаксопедия (Е.И. Шварц), ритмопедия (М. Бурденко, Я.И. Мархма) [Низенко, 2010, с. 20]. Но для учащихся термин «идеальность» является малопонятным. Лучше говорить о соответствии подготовленности. Большую роль играет усвоение лексики, которая необходима настоящему профессионалу.

Наибольший эффект для достижения идеальности несет «Привлекательная цель».

Начиная занятия, очень часто преподаватель ставит абстрактную цель, которая, как правило, никогда не воспринимается учащимися. Например, рассматривая грамматическое явление или конструкцию, преподаватель обычно говорит: «Для того, чтобы без ошибок говорить по-английски, сегодня мы рассмотрим вопросительную форму английского предложения.» Где ошибка? А ошибкой является то, что сказав выражение «говорить по-английски» мы сразу же цель разрушили. Учащиеся не представляют, не знают, вообще им придется разговаривать с носителями языка, когда они будут разговаривать, при каких обстоятельствах. Лучше было бы сформулировать цель следующим образом: «Сегодня мы рассмотрим ситуацию» английского «магазина. Для того, чтобы приобрести себе товар, необходимо поставить вопрос продавцу.

Вещи могут быть представлены рисунками. Причем важно отбирать то, что запомнится, удивит. Хорошо известно, что ничто так не стимулирует умственный труд и не привлекает внимание, как необычная вещь.

«Фантастическое дополнение». Полезной является ситуация, когда преподаватель дополняет реальные ситуации фантастикой. Например, перенесем реальную ситуацию на сто лет назад; изменим значение одного слова на другое; придумаем фантастическое растение (цветок, исполняющий желания), животное; рассмотрим тему с необычной точки зрения: например, глазами инопланетянина или древнего грека ...

«Найди ошибку!». Сначала учащихся предупреждают по выявлению ошибок в устной речи или при работе над текстом, в котором преподаватель умышленно допускает ошибки. Жесты и интонация смогут подсказать «опасные места». Интересна работа со «снежным комом» ошибок. Преподаватели знают, что наименее продуктивный и, к сожалению, наиболее распространенный способ повторения - традиционно репродуктивный, но учащиеся часто отдают предпочтение изучению наизусть, поскольку оно упрощает умственное усилие [Гнаткевич, 1980, с. 21].

Существуют другие пути повторения: активные и те, развивающие логическое мышление: «Своя опора». Студент сам составляет свой собственный опорный конспект изучения нового материала или план ответа. Прекрасно, когда студентам хватает времени, чтобы объяснить друг другу свои конспекты. И не страшно, когда конспекты почти не отличаются друг от друга. Вариант: учащиеся обмениваются опорными конспектами и проговаривают тему, используя конспект соседа.

«Контрольное повторение». Учащиеся составляют серию контрольных вопросов к материалу, который рассматривается. Затем одни задают вопросы, а другие по вызову преподавателя или одногруппника, который спрашивает, на них отвечают. Постепенно необходимо приучить учащихся к тому, чтобы система вопросов полностью учитывала весь материал. Вариант: учащиеся работают парами, по два над задачей. «Повторение с расширением». Учащиеся составляют серию вопросов, которые дополняют знания при изучении нового материала. Не обязательно, чтобы преподаватель на них отвечал! Пусть некоторые из них (или все) остаются открытыми проблемами.

«Итог - опрос». В конце занятия преподаватель задает вопросы, побуждающие к рефлексии занятия. Например, что на занятии главным? Что было интересным? (Следует различать главное и интересное). Что нового узнали сегодня? Чему научились? На одно и тоже вопрос ответ могут дать несколько человек. Взгляды, возможно, и не совпадут. Главное преподавателю

не следует добиваться административными мерами, чтобы главным назвали именно то, что считает именно он. Другое дело - он также может высказать свое мнение. Вредный и достаточно распространен, к сожалению, педагогический прием - наказание домашним заданием повышенного объема и сложности. Задача давать необходимо, но с максимальной пользой. Рассмотрим еще некоторые приемы относительно домашних заданий.

«Обсуждаем задачи». Преподаватель вместе со учащимися обсуждает вопрос: какими должны быть задачи, чтобы лучше и качественно усвоить новый материал. Талантливый преподаватель не позволит манипулировать собой во время такого обсуждения но всегда прислушивается и к мнению учащихся. Такой прием особенно хорошо срабатывает при условиях, когда формы и типы задач весьма разнообразны [Скуратовская, 2003, с. 45].

Описанные методы обучения, на нашуку мнению, наиболее эффективно способствуют усвоению и сохранению лексических единиц в памяти учащихся в течение долгого времени и создают потенциальные возможности для вызова необходимых лексических единиц соответственно языковой задачи.

1.2 Методы обучения лексике на уроке иностранного языка

Анализируя современные подходы к обучению иностранному языку, отмечаем ориентированность его содержания на ценности личностного развития и гуманизма. Гуманизм - это мировоззрение, основанное на отношении к человеку как к высшей ценности, на защите права личности на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление своих способностей. На основе Государственного стандарта разработаны учебные программы по иностранным языкам для общеобразовательных учебных заведений, для профильной школы и дошкольников. Специалисты продумывают план действий по улучшению качества изучения иностранных языков в дошкольных учебных заведениях и в начальной школе, в общеобразовательных учебных заведениях, специализированных школах с

углубленным изучением иностранных языков, в билингвальных классах, в общеобразовательных учебных заведениях с обучением на языках национальных меньшинств, с изучением двух иностранных языков.

Среди особенностей формирования у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции в школах с углубленным изучением иностранных языков следует назвать введение курса перевода и курса гидов-переводчиков, усиление интегрированного обучения, внедрения билингвального обучения, обеспечение профильного обучения.

Формирование навыков переводческой деятельности, развитие умений устного и письменного перевода осуществляется на основе аутентичных материалов, соотносятся по своей тематике с типом профильного обучения и должны отвечать интересам и потребностям учащихся. Курс гидов-переводчиков направлен не только на совершенствование коммуникативной компетенции учащихся, но и на формирование личности и индивидуального мировосприятия, расширения и обобщения знаний родной культуры и истории, развитие навыков исследовательской работы. Для этого могут использоваться проектные формы организации деятельности, дискуссии, диспуты, подготовка докладов, сообщений. Особое внимание должно уделяться развитию умений ясно и четко выражать мысли, учитывать специфику аудитории и адаптировать свою речь в соответствии с условиями общения, грамотно аргументировать свою точку зрения.

Проектная культура является как бы тем общим клише, в которой претворяется искусство планирования, созидания, изобретения, исполнения и оформления и которая определяется как проектирование [Берн, 1998, с. 87].

Приобретая опыт владения культурой проектирования, школьник разрабатывает привычку творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя все возможные варианты, решения появляющихся перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной

практики в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам.

В условиях интеграции школьники быстрее учатся креативно мыслить, осуществлять поиск необходимой информации, сопоставлять, анализировать, делать выводы. Данный подход к обучению способствует формированию у учащихся целостной картины мира, понимание роли и места культуры своего народа и других народов в глобальном мировом пространстве. Билингвального обучения - процесс получения билингвальной образования и формирования личности, открытой к взаимодействию с окружающим миром. Иностранный язык в процессе такого обучения является не только средством коммуникации, но и инструментом познания мира, получение профессиональных знаний и умений, достижение высокого уровня языковой и речевой компетенции. Билингвальное образование - результат учебного процесса, в котором ряд дисциплин преподается на иностранном языке. Такое образование предполагает приобретение школьниками языковой и речевой компетенции на родном и иностранном языках, дает возможность свободного диалога двух языков, расширяет и углубляет поликультурное понимание мира, готовит основу для использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Профильное обучение обеспечивает возможности для равного доступа молодежи к получению общеобразовательной профильной и начальной допрофессиональной подготовки, непрерывного образования на протяжении всей жизни, воспитания личности, способной к самореализации, профессионального роста и мобильности в современных условиях реформирования общества [Сажко, 2011. с. 28].

Профильное обучение иностранному языку определяют как углубленное изучение иностранного языка и специализацию, то есть ориентацию на продолжение образования в определенном направлении с целью овладения соответствующей специальностью: учителя, преподавателя,

лингвиста, переводчика.

Для достижения специализации вводятся спецкурсы, факультативы, курсы по выбору, например: «Введение в языкознание», «Основы иностранной филологии», «Деловой иностранный язык», «Основы перевода», «Иностранная литература», «Второй иностранный язык». «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: обучение, преподавание и контроль», Европейские Стандарты и другие современные европейские стратегические документы в области обучения иностранным языкам направляют деятельность школы на формирование языковой личности как стратегического ориентира школьной образовательной политики, продиктовано самой сущностью этого феномена и статусом речевого развития человека как основы будьякой образования, поскольку когнитивные аспекты функционирования личности и ее интеллект, прежде всего, проявляются в языке [Карпюк, 2008. с. 112].

На основе положения Караулова Ю.Н. о языковой личности как носителе не только языкового материала в системном и функциональном аспектах (языковое сознание) И. И. Халеева выдвинула положение об изучении иностранного языка как формирования «вторичной языковой личности». Указанная языковая личность включает в себя комплекс определенных качеств. Прежде всего, это способность участвовать в различных видах осознанной речевой деятельности и использовать различные коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и с миром, что их окружает. Вторичная языковая личность - универсальная общепедагогическая категория, которой присущи такие качества, как творчество, самостоятельность, способность социально взаимодействовать с партнерами, адекватно понимая цели такого взаимодействия; включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать общество [Халеева, 1992, с 120]. Данная сущность категории «языковой личности» претендует стать объектом

формирования на уровне учебных дисциплин в любом учебном заведении. Реальностью и необходимостью сегодняшнего стало изучение в школе двух иностранных языков. К этому вопросу приковано внимание педагогов, методистов, лингвистов. Целью иноязычного образования в глобальном масштабе становится развитие поликультурной и многоязычной личности, в том числе через формирование ее коммуникативной компетентности, проявляется в способности и готовности осуществлять общение средствами иностранного языка на межкультурном уровне в широком культурологическом аспекте.

Учитывая это, сформулируем методические принципы коммуникативной методики:

Важнейший принцип, к которому каждый педагог не должен забывать возвращаться при планировании урока, это принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общение. Иноязычной культурой здесь называют все то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах [Пассов, 2003, с.31]. Данный метод заперво выдвинул положение о том, что общению полагается обучать лишь через общение. В данном случае общение может использоваться в качестве канала воспитания, познания и развития.

Общение происходит в социальной среде, осуществляется обмен деятельностью, опытом, воплощенными в материальную и духовную культуру. В общении осуществляется эмоциональное и рациональное взаимодействие людей и влияние друг на друга. Именно общение является важнейшим условием правильного воспитания.

Непременным условием эффективности процесса обучения иностранному языку является ее осознанное усвоение; главное место отводится задачам познавательного характера. В процессе обучения иностранному языку важно использовать современные образовательные

технологии, при таких условиях уменьшается доля репродуктивной деятельности. К таким технологиям относятся проблемное обучение; коллективное обучение; разноуровневое обучение; исследовательские методы обучения; проектные методы обучения; технологию дебатов; технологию деловых, ролевых и других видов игр; обучение в сотрудничестве; технологию дистанционного обучения.

Начиная с 5-го класса, все эти технологии на том или ином уровне внедряются на уроках и во внеурочное время. Ученики защищают свои проекты, проводят исследования, выступают в разных ролях, предлагают свой вариант решения проблемы с учетом возрастных и языковых возможностей. Коммуникативная направленность обучения при этом сохраняет свое приоритетное значение. Специалисты отмечают, что успешное обучение второму иностранному языку зависит не только и даже не столько от усвоения материала учебного пособия, сколько от степени погружения в «жизни с иностранной», участия в иноязычной жизни не только первой, но и второй иностранного языка.

Педагог должен постоянно учитывать, что для одних учеников надо создавать условия для более быстрого продвижения, другим давать возможность для повторения и тренировки. Очень важные принципы экономии и интенсификации обучения.

Факторы, способствующие экономии времени и интенсификации процесса обучения:

- владение латинским шрифтом сокращает период алфавитизации и сводит его к разъяснению и усвоения различий звукобуквенного соответствий в разных иностранных языках, графического и звукового образа слова;

- наличие значительного потенциального словарного запаса (слова английского языка, имеющие сходство с другими иностранными языками, прямые заимствования из английского языка, интернационализм облегчают

процесс обучения чтению и способствуют более быстрому овладению лексикой второго иностранного языка);

- быстрое продвижение в области чтения способствует более быстрому развитию социокультурной компетентности.

Итак, современная организация обучения иностранному языку обеспечивает коммуникативно-деятельностный характер процесса овладения языком в интеграции с межкультурным направлением его содержания. Содержание современного обучения иностранному языку ориентировано на ценности личностного развития и гуманизма. Для формирования языковой личности надо объединить усилия всех учителей и преподавателей всех школьных предметов. Вопрос улучшения качества обучения иностранному языку остается актуальным.

В рамках ФГОС предусмотрено применение интерактивных и активных методов:

Кейс-метод. Педагог предлагает рассмотреть ситуацию, которая частично или максимально похожа на реальную. Школьники должны проанализировать ситуации, высказать варианты ее решения, отсортировать лучшие и выбрать один.

Метод проектов заключается в самостоятельном анализе предложенной ситуации и в умении находить пути решения поставленной проблемы. Для проектного метода характерно объединение исследовательских, поисковых, творческих методов и приемов обучения по ФГОС [Елухина, 1995, с.4].

Проблемный метод подразумевает постановку проблемы, ей может выступать любая ситуация или какой-либо вопрос, а потом следует поиск решения данной проблемы при помощи разбора схожих явлений.

Метод развития критического мышления с активным привлечением чтения и письма. Данный метод направлен на формирование критического (логического, самостоятельного, творческого) мышления. Здесь идет

определенная структура уроков, состоящая из этапов вызова, уяснения и размышления.

Стандарты второго поколения уделяют огромное внимание духовному, нравственному развитию обучающихся. Учебный предмет "Английский язык" содержит ценностные ориентиры, которые опираются на концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, являющейся методологической основой реализации ФГОС общего образования. Сопоставив с настоящей концепцией "духовно-нравственное воспитание личности гражданина России — педагогически организованный процесс усвоения и принятия базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей выступают многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурнотерриториальные общества, традиционные русские религиозные объединения, мировое сообщество" [Цит. по: Данилюк, 2009, с. 9].

Выводы по главе 1

Рассмотрев основные правила введения иноязычной лексики, методики, которые используются при обучении лексике, мы пришли к выводу, что, в учебных группах все еще возникают трудности с запоминанием слов, в хранении слов в систематизированных группах. Когда иноязычный материал не имеет строгой внутренней логики, нет перспективы того, что изученная лексика отложится в долговременной памяти.

Усвоение лексики является важнейшим звеном при обучении иностранному языку на всех этапах, так как невозможно знать язык, говорить на нем, не владея средствами языка, словами.

На данный момент в методике преподавания иностранных языков, как мы выяснили, применяются множество как традиционных, так и нетрадиционных

методов формирования лексических навыков. Все вышеупомянутые методы имеют свои особенности, достоинства и недостатки.

Одним из нетрадиционных методов является метод ассоциаций. Тема исследования «Использование метода ассоциаций на уроке французского языка при обучении лексике» является актуальной, так как в настоящее время среди других приемов и методов обучения иностранным языкам метод ассоциаций не получил достаточного распространения в современной методике и только начинает внедряться в процесс обучения. Кроме того, мы не обнаружили четкой формулировки понятия «метод ассоциаций при обучении лексике». Предложим свое определение.

Метод ассоциаций – это метод, при котором используются логически связи развития памяти, при котором преимущественно используется логическая память

творческой активности и логического мышления учащихся, совершенствует механизмы запоминания, обогащает словарный запас. Зачастую не существует рационального объяснения, почему тот или иной образ вызывает представление о другом. Благодаря тому, что ассоциации у каждого человека могут быть сугубо индивидуальными, ребята не боятся ошибиться и чувствуют себя свободно, проявляют значительную активность на уроке. Соответственно, повышается интерес к учебному процессу и усиливается мотивация в обучении.

В данной работе мы попытаемся выявить особенности применения метода ассоциаций на уроке французского языка, а также на практике доказать его эффективность.

Глава 2 Закономерности использования метода ассоциаций на уроке иностранного языка

2.1 Ассоциативные методики обучения иностранному языку

Изучение языков- это проблема не столько запоминания, сколько сохранения в памяти слов, моделей и т.п.

При обучении иностранному языку первостепенное значение имеет организация иноязычного материала, главным образом, материала лексического.

Как известно, при изучении иностранного языка одной из основных причин является добавление словарного запаса. Многие люди запоминают слова, используя «зубрежку». Однако существуют эффективные способы сокращения количества повторений путем запоминания до минимума, такие как использование заменителей, как продуктивных средств для запоминания иностранного языка. Этот метод будет более подробно описан в данной главе.

Ассоциирование – это своеобразная виртуальная связь между двумя или более словами по определенному признаку (фонетическая схожесть, смысловое сходство и т.д.). Это ориентиры, которые предлагаются в качестве замены абстрактных лингвистических понятий с учетом возрастных, этнопсихологических особенностей обучающихся и особенностей их родного языка.

Во-первых, лексику надо вводить в определенном контексте. Это формирует первичное поле, определенное словесное окружение, а значит, и ассоциации. Чем обширнее ассоциативные связи слова, тем выше процент запоминания и разнообразнее контекст употребления лексики. Отсюда вытекает необходимость создания различных связей слова в различных контекстах. На данном этапе возможно установление парадигматических связей слов как по формальному признаку (учитывая особенности звуковой, графической формы, грамматические особенности), так и смысловых связей на уровне контекста употребления в определенных ситуациях. Обеспечить расширение контекста невозможно без соединения смежных семантических полей. Соловова Е. Н. замечает, что в результате исследования содержания существующих учебников иностранных языков был сделан вывод о том, что «все учебные темы в них можно условно вместить в пять базовых учебных тем: «Природа», «Человек и его окружение», «Праздники», «Страны и путешествия», «Книги», и почти во всех «учебниках активная лексика к каждой из перечисленных тем живет лишь в одном параграфе и при переходе

к новой теме исчезает из поля зрения практически полностью» [Соловова, 2005, с. 86].

Учителю необходимо объединять эти темы. Например, говоря о природе, можно говорить и о книгах (книги как источник познания природы, книги как отражение природы, природа как источник вдохновения писателей, поэтов, музыкантов и художников, времена года и их отражение в творчестве людей искусства). Говоря о природе и разных странах, каждый также найдет что сказать, не повторяя товарища. Здесь можно рассуждать о разнообразии флоры и фауны, культурой страны и ее бытом, национальной кухней, природным календарем, особенностями менталитета жителей изучаемой страны. о том, как они связаны с культурой страны и ее бытом, особенностями менталитета жителей изучаемой страны.

Главное в образовании ассоциаций - это яркость образа. Чем ярче воображение, тем легче создавать связи между ними, соответственно появляется возможность запомнить намного больше слов. Ассоциации должны быть необычными, нестандартными, абсурдными, смешными, образными, неожиданными, новыми. В данном контексте нам кажется целесообразно привести классификацию ассоциативных связей.

Любая ассоциация в конечном итоге представляет собой логическую связь между какими-либо понятиями. Принято классифицировать ассоциации в зависимости от типа этой логической связи. Обычно выделяют три типа простых ассоциаций и достаточно большое число сложных типов [Чунчаева, 1999, с.115]. К простым типам ассоциаций относятся ассоциации, в которых логическая связь строится при помощи отношений смежности, сходства или контраста. Между словами (понятиями) имеется логическая связь по смежности, если они следуют в определенной очередности друг за другом в пространстве, во времени или по какому- либо еще признаку. Так, например, слова:

французский язык

русский язык

l'été - l'automne	лето- осень
le matin - le jour	утро - день
la leçon – la récréation	урок–перемена

ассоциируются между собой по смежности, благодаря тому, что обозначаемые ими предметы расположены последовательно во времени. Слова являются ассоциатами по смежности из-за того, что то, что они обозначают, расположено на временной шкале не "как попало", а в определенной последовательности по отношению друг к другу. Английские слова: "warm" и "hot" образуют ассоциацию по смежности в результате того, что расположены в определенной последовательности на температурной шкале. Логическая связь по сходству между различными словами возникает тогда, когда эти слова обозначают в чём-то схожие между собой явления, предметы, признаки, действия и т.д. [Там же, с.116].

Например, между словами:

<i>французский язык</i>	<i>русский язык</i>
rapide - prompt	быстрый - скоростной
une tasse - un gobelet	чашка- кружка

имеется ассоциация по сходству, так как то, что они обозначают, схоже между собой. Необходимо отметить, что для того, чтобы между словами возникли ассоциации по сходству, совершенно не обязательно, чтобы эти слова являлись синонимами. Например, слова:

<i>французский язык</i>	<i>русский язык</i>
hockey(m) - football(m)	хоккей- футбол
bas - petit	низкий - маленький
vif-rouge	яркий - красный

не являются синонимами, однако обозначают похожие между собой (по назначению) предметы, поэтому между ними существует логическая связь по сходству.

Логические связи, основанные на отношении контраста, возникают

между словами, обозначающими что-то противоположное друг другу.

Например:

французский язык

русский язык

lourd - léger

тяжелый- лёгкий

fort- faible

сильный - слабый

optimiste–pessimiste

оптимист–пессимист

Возвращаемся к важной мысли о том, ассоциативные связи лежат в основе мышления, памяти, творчества, воображения и т.д. Следовательно, какая-то часть психической деятельности обусловлена тем, что слова: категории, признаки, концепты- соединяются и взаимодействуют помимо сознания человека.

Память играет важнейшую роль во всех процессах, связанных с интеллектуальной деятельностью человека. Существовало множество точек зрения о специфике памяти, но в логику нашей работы вписывается теория об ассоциативной структуре человеческой памяти. Ученые пришли к выводу о том, что запоминание информации происходит за счет установления нейронных связей. При этом, чем прочнее связи, тем дольше информация сохраняется в памяти человека. Когда речь идет о связывании новой информации с другой, уже запомненной, то такие связи принято называть ассоциациями. Психологи утверждают, что информация носит ассоциативный характер. Таким образом, мы отмечаем, что лексические единицы существуют в человеческой памяти в тесной связи друг с другом, находятся в определенных систематизированных группах и ассоциативных связях.

Конечным этапом выработки любых навыков и умений является перевод полученной при их выработке информации в долговременную память, где она хранится практически всю жизнь и актуализируется при возникновении соответствующих условий. Д. Рундус и Р. Аткинсон, Н. Во и Д. Норман полагают, что при правильной организации процессов контроля перевод

информации в долговременную память обеспечивается почти механически, без особых усилий со стороны учащихся. Чтобы обеспечить поступление информации в долговременную память, необходимо активно вмешиваться в процесс переработки полученной информации [Rundus, 1980, с.684].

Периодический целенаправленный контроль, проводимый после введения нового материала, значительно более эффективен, чем эпизодический контроль. Ориентировка на контрольное воспроизведение материала мобилизует учащихся, активизирует работу памяти.

Переходя к главной мысли, на начальном этапе формирования навыков и умений, или, иными словами, на этапе кратковременной памяти, контроль является одним из условий поступления информации в долговременную память. Контроль этот проходит не только в виде контрольного ответа, но и в виде выполнения отдельных упражнений, заданий под контролем преподавателя и при его непосредственном участии. Преподаватель должен выступать на этом этапе активным помощником, предупреждающим возможные ошибки и готовым прийти на помощь учащимся в случае затруднения. Но эта помощь не должна быть простой подсказкой, а должна осуществляться в виде наводящего вопроса, позволяющего учащемуся самому найти необходимый ответ или решение, необходимое по условию задания. В этом случае сохраняется требование самостоятельной работы для более успешного овладения умениями и навыками.

На этапе перехода информации из кратковременной памяти в долговременную функция контроля несколько видоизменяется. Теперь цель уже состоит не в закреплении рефлекторной связи стимул-реакция, а в актуализации уже образованной связи в определенных условиях. Соответственно изменившейся цели меняются и способы контроля. Контроль становится эпизодическим, но при этом остается по-прежнему целенаправленным, то есть это не просто контроль знаний учащегося, а

контроль конкретных знаний, умений и навыков. Цель такого контроля - создать внутренние механизмы самоконтроля [Колобаев, 2014, с. 2].

Продолжая рассуждения в этом направлении, можно сказать, что каждое слово всегда связано с несколькими другими ассоциативными связями, которые могут быть проанализированы в парадигматическом, так и в синтагматическом плане, отражающемся в языке и речи. Возьмем к примеру такой прием, как метод наводящих ассоциаций. Метод наводящих ассоциаций (сокр. МНА)- это комбинация пяти приемов: прием символизации (любовь - сердечко); кодирование по созвучию (Аляска - коляска); прием привязки к хорошо знакомой информации (планета Марс - шоколадка "Марс"); образование слова из слога (НИК - приемНИК); прием образования ассоциации (всесозданные образы соединяются в ассоциацию). Все вышеперечисленные приемы применяются импровизационно. Применение тех или других приемов зависит как от самого запоминаемого слова, так и от содержания вашей памяти. Одно слово может быть преобразовано в зрительные образы разными приемами. Полученная комбинация зрительных образов как бы "наводит", подсказывает произношение [Козаренко А.В. Метод наводящих ...].

Зачем это нужно? Речевой анализатор не может быстро запомнить много новых слов. В среднем - 5 слов в день. И при этом нет никакой гарантии долговременного запоминания. В зрительном анализаторе мы можем запомнить десятки и сотни новых слов. И при этом быстро и в строгой последовательности.

Первоначально список новых названий читается по зрительным образам, возникающим в воображении. Но уже через несколько дней новые названия хорошо закрепляются в мозге в полном объеме и легко воспроизводятся без картинок.

Задача учителя в этом случае помочь в образовании этих ассоциативных связей, научить учеников самих облегчать работу памяти, не

зубрить новые слова, а постараться выделить в них какой-то знакомый подтекст, окраску или смысл, найти тот крючок, за который можно зацепиться в процессе обучения.

Проведя анализ научно-методической литературы, мы сделали вывод о том, что необходимо на уроке иностранного языка создать такие условия, при которых у обучающегося возникнет потребность в иноязычных словах, что будет способствовать их лучшему запоминанию. Это положение важно для нашего исследования, так как мы пришли к мнению о том, что человеческая память носит избирательный характер, и в наилучшей степени запоминается то, что интересно. Предметы мыслительной деятельности должны быть значимыми и даже, можно сказать, будоражащими сознание, именно в этом случае ученик будет непроизвольно возвращаться к изученному материалу, будет способствовать более прочному его запечатлению.

Мы изучили особенности долговременного удержания усвоенной информации и отмечаем, что сохранение и забывание – это две стороны этого процесса. Проанализировав исследования С.Л.Рубинштейна, мы склонны утверждать, что материал, который усваивается механически с помощью «зубрежки», без должного осмысления, подвержен более быстрому забыванию. При этом полученные автором данного исследования данные показывают, что прочность запоминания осмысленного материала значительно выше.

После анализа всей вышеизложенной информации мы пришли еще к одному выводу о том, что отбор и организацию нового материала учитель должен проводить с учетом таких специфических трудностей усвоения иноязычного материала, как интерференция. И когда иноязычный материал не имеет строгой логики, учителю необходимо вносить ассоциации в новый материал искусственно, сцепляясь с другими глаголами уже полученными знаниями (случай проективной интерференции), что намного эффективнее бездумного многократного повторения. При этом учителю не стоит допускать

прецедентов ретрактивной интерференции (когда изучение нового материала ослабевает или вовсе разрушает устоявшиеся связи уже усвоенного материала).

Процесс запоминания иноязычного материала заключается в образовании ассоциативных связей с уже пройденным материалом. Эта особенность процесса запоминания лежит в основе всех ассоциативных методик. Анализ психолингвистической и методической литературы (Залевская А. А., Рубинштейн С. Л., Соловова Е. Н. и др.) позволил нам выделить общие принципы построения и конкретные методы, используемые при разработке ассоциативных методик. На основании данных принципов и методов, с учётом данных, полученных нами в эксперименте, была разработана методика применения лексических ассоциаций на уроке французского языка.

Перечислим основные принципы построения ассоциативных связей, которые выделяет Залевская А.А. [Залевская, 2005, с. 234].

1) Расширение ассоциативного поля, связанного с данным словом.

Представляется очевидным, что если бы количество ассоциативных связей, вызываемых словами на иностранном языке, было бы сколько-нибудь сравнимо с количеством ассоциативных связей на родном языке, то намного упростились бы процессы аудирования, чтения, перевода, понимания смысла всей фразы. В большинстве случаев трудности при работе с тем или иным иностранным материалом возникают вовсе не из-за того, что ученик не помнит перевода каких-либо иностранных слов, а из-за того, что некоторые из них употреблены в незнакомом лексико-семантическом варианте и ассоциации, возникающие при восприятии этих лексических единиц, только мешают понять правильный смысл фразы или предложения.

Например, если вместо обычного перевода слова "tuby"(m) - "труба" показать все возможные лексико-семантические варианты этого слова, такие как "тюбик", "лампа", "трубка", "тубус", "пробирка" и т.д., то при встрече с этим словом у учащегося возникнет не ассоциация с русским

словом "труба" (имеющим близкий, семантический оттенок), а множество ассоциаций, объединённых общей идеей данного слова: "нечто продолговатое и полое изнутри". Из этого поля с необычайной лёгкостью извлечётся необходимый лексико-семантический вариант этого слова согласно контексту. К тому же ассоциативная цепь понятий, связанных с данным словом, интуитивно подкреплённых общей идеей, гораздо легче и крепче запоминается, чем простая передача иноязычного слова его аналогом из другого языка, который к тому же имеет несколько другие лексико-семантические оттенки.

2) Направленное ассоциирование слова с понятием, интересным для обучаемого.

Если использование предыдущего принципа было направлено в основном на то, чтобы создать как можно большее количество ассоциаций, которые в конце концов создадут огромное многомерное ассоциативное пространство, то данный принцип ставит своей целью не количественное, а качественное улучшение ассоциаций. Яркие, актуальные образы сыграют роль катализаторов, как при вспоминании значения слова, так и при последующей активизации всей ассоциативной цепи, связанной с этим словом. Например, слово «paradis (m)» гораздо лучше запомнится учениками, которые интересуются музыкой, если упомянуть о певице Vanessa Paradis. Однако при этом нужно очень точно представлять себе возрастные и индивидуальные особенности ученика.

3) Использование образных ассоциаций.

Все перечисленные выше методики основывались на использовании ассоциаций. По-видимому, в процессах речеобразования, памяти, мышления они занимают доминирующее положение. Однако не следует забывать и о том, что неизбежно должна существовать некоторая область в пространстве слов, которая напрямую связана с образами внешнего мира. Процесс разъяснения одних слов через другие продолжался бы бесконечно, если бы

он не прерывался там, где мы доходим до слов, смысл которых воплощается в образах, представлениях, отражающих предметы внешнего мира. И можно, таким образом, утверждать, что языковые единицы с конкретным чувственным значением составляют основу успешного использования всех других языковых единиц. Сложные действия типа «путешествовать» репрезентируются как комплексы под-действий; действия на элементарном уровне могут редуцироваться до набора состояний, описывающих их результаты и условия осуществления; понятия типа существительных осуществляются с помощью связей четырёх типов, ведущих к а) примерам таких понятий, б) понятиям более высокого порядка, в) аргументам действий-прототипов, г) физическим объектам как соответствующего класса [Колесникова, 2001, с.221].

Именно к этой области памяти должны в конце концов сводиться все ассоциативные цепочки, иначе им бы пришлось либо замкнуться самим на себя, либо остаться незавершёнными, открытыми. В связи с этими утверждениями представлялось бы крайне интересным задействовать по возможности как можно больше таких областей, а ещё лучше, если при этом еще и расширить эти области. Особенно это относится к людям с образным типом мышления. Приёмы, которые направлены на достижение этой цели, всем достаточно хорошо известны и постоянно используются в самых различных схемах преподавания иностранного языка. Это и картинки, и прослушивание песен на иностранном языке, в которых употребляются изучаемые на уроке грамматические формы. Во всех этих случаях наряду с образной памятью включается ещё и эмоциональная, поскольку ассоциативные цепи, связанные с изучаемыми словами «цепляются» за эмоции участников игры или обсуждения яркой, запоминающейся картины. Как известно, эмоции являются одним из сильнейших факторов, влияющих на все процессы в организме, в том числе и на процессы высшей нервной деятельности.

4) Эмоциональная окрашенность ассоциаций.

Общеизвестно, что поведение человека, в отличие от компьютера и других машин определяется не только и даже не столько внешними условиями, сколько теми эмоциями, во власти которых он в данный момент находится. Уроки иностранного языка не являются исключением из этого правила. Самый лучший план урока, опирающийся на самые последние достижения методологической науки, будет в лучшем случае работать в полсилы, если учитель не сумеет придать процессу подачи материала соответствующую эмоциональную окраску. С.Л. Рубинштейн отмечал: "Основной исходный момент, определяющий природу и функцию эмоций, заключается в том, что в эмоциональных процессах устанавливается связь, взаимоотношение между вразрез ходом событий, совершающемся соответствии или деятельности, направленной на потребности индивида, удовлетворение этих потребностей, с одной стороны, и течением внутренних ходом его органических процессов, захватывающих основные витальные функции, от с другой; в результате которых зависит жизнь организма в целом, индивид "настраивается" для соответствующего действия или противодействия" [Рубинштейн, 2002, с. 330]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что, во-первых, весь ход урока должен нести эмоциональный заряд для учащихся, а во-вторых, подбор лексического материала должен быть таким, чтобы изучаемые слова пробуждали в учениках разнообразные эмоции, чтобы изучаемая лексика была эмоционально окрашенной и возникающие ассоциативные связи проникали бы на эмоциональный уровень.

Все, что было сказано о методиках в этой главе, в принципе, применимо к любому лексическому материалу. Однако, на данный момент точно известно, что существует очень малая часть лексикона, с которой у носителя языка связано огромное количество входящих ассоциаций. Именно эта часть языка, судя по всему, напрямую связана со зрительными,

слуховыми, тактильными и прочими образами, и на эту область опираются все логические цепочки, у носителей языка. Очевидно, что для изучающего иностранный язык человека, в случае, если у него ещё не сформировалось такое ядро или оно недостаточно хорошо проработано, множество ассоциативных цепочек как бы повисает в воздухе. Тем самым, несмотря на возможно огромный словарный запас, человек может испытывать серьёзные трудности в переводе и употреблении иностранных слов.

Поэтому, видимо, гораздо более эффективен такой подход к изучению лексики, когда затруднения вместе с постоянным расширением словарного запаса мотивируют разъяснить непонятные слова, выражения. При этом процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы новые слова связывались со словами из ядра. По-видимому, только в этом случае можно надеяться на то, что у учащихся сложится со временем ассоциативное поле слов, подобное тому каким владеет носитель языка. Таким образом, использование ассоциативных цепочек позволяет формировать у учеников яркие устойчивые ассоциации и способствовать более прочному запоминанию иноязычного материала. Однако стоит заметить, что подсказанные учителем ассоциации для одних учащихся могут оказаться значимыми, а для других - нет, поэтому "запас" эталонов-субститутов в арсенале учителя должен быть достаточно большим. Применение слов-заменителей с учётом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся требует творческого подхода со стороны обучающихся, постоянного анализа полученных результатов с целью последующей корректировки используемых методик.

Способность нового иностранного слова или же его компонентов соотноситься с ранее усвоенным материалом, то есть возможность включения слова в ассоциативные связи различных уровней, является одним из факторов, влияющих на запоминание. Поэтому средствами обучения в данном случае могут стать конкретные ориентиры

(ориентировочная основа действий по П. Я. Гальперину) или эталоны-субституты, предложенные Макаровой Е.А. [Макарова, 1990, с. 3].

Проанализировав основные положения теории памяти, мы пришли к выводу о том, что память играет решающую роль во всех процессах, связанных с интеллектуальной деятельностью человека. Теория ассоциативной структуры человеческой памяти соответствует логике нашей работы: чем сильнее нейронные связи, тем дольше информация хранится в памяти человека. Когда вам нужно связать новую информацию с другой, уже запомненной, то такие связи принято называть ассоциациями. Психологи утверждают, что запоминание и сохранение информации также носит ассоциативный характер.

2.2 Проведение уроков французского языка в 9 классе с использованием метода ассоциаций, направленных на обучение лексике (в дополнение к УМК «Le français c'est super 9» Авторы: А. С. Кулигина, А. В. Щепилова)

В предыдущей главе были рассмотрены некоторые особенности механизмов функционирования памяти человека. Однако изобцетеоретических соображений можно понять лишь основные направления и принципы построения различных методик обучения иностранному языку.

Метод ассоциаций является одним из наиболее гибких и универсальных методов обучения. Эти методы активизируют познавательную деятельность, делают процесс обучения более продуктивным, формируют и развивают мотивацию учения.

Мы рассмотрели понятие метода ассоциаций с точки зрения психологии и методики. Теперь необходимо выявить особенности использования данного метода при обучении французскому языку. Для того, чтобы построить или усовершенствовать конкретную методику, необходимо также иметь информацию о том, какие конкретно ассоциации преобладают у учащихся, выявить типы и глубину этих ассоциативных цепочек, проследить динамику изменения во времени этих ассоциаций. Для повышения эффективности запоминания материала необходимо также иметь данные о том, каким типом памяти обладает ученик. Немало корректив в теоретически хорошо спланированный замысел подачи учебной информации может внести такое явление, как «интерференция». Для того, чтобы оценить силу влияния тех или иных видов ассоциаций, необходимы явления каждой конкретной языковой ситуации, экспериментальные данные. Ниже описываются некоторые варианты постановки таких экспериментов. На протяжении многих лет ученые занималась исследованиями в области психолингвистики, и, в частности, проблемами, связанными с ассоциативной моделью человеческой памяти [Тылец, 2005, с.15].

Многие эксперименты, направленные на выявление закономерностей образования ассоциативных связей в настоящее время можно считать классическими. Значительный вклад в осуществление этих экспериментов был внесён А.А.Залевской [Залевская, 2005, с. 82]. Среди экспериментов, проведённых А.А.Залевской, можно выделить две большие группы: *направленный ассоциативный эксперимент* и *свободный ассоциативный эксперимент*.

Направленный ассоциативный эксперимент – это такой эксперимент, в ходе которого задание для испытуемых каким-либо образом искусственно ограничивает или направляет ход ассоциативного процесса (например, участников эксперимента просят написать не любое слово, а прилагательное в ответ на стимул - существительное). Свободным ассоциативным экспериментом - стимулом называется такой эксперимент, который никак не ограничивает направление ассоциативных процессов испытуемых (например, предлагается написать все слова, которые приходят в голову в ответ на предъявленное слово-стимул). Сопоставительный анализ результатов свободных ассоциативных экспериментов при условии, что число участников этих экспериментов достаточно велико, принято называть *ассоциативными нормами* данного языка.

Рассмотрим в качестве примера более подробно один из ассоциативных экспериментов, проведенных А.А.Залевской со учащимися Алма-Атинского университета [Там же, с. 83]. Испытуемым предлагалось письменно воспроизвести запомненные ими (без предварительной установки на запоминание) русские и английские слова, ранее предъявлявшиеся им в качестве исходных слов свободного или направленного ассоциативного теста.

Выполнение ассоциативного теста, служившего в данном исследовании промежуточной ступенью, будем называть первым этапом работы испытуемых. Далее последуют обозначения второй и третий этап

соответственно, немедленное и отсроченное воспроизведение исходных слов. Сопоставление записанных испытуемыми на втором и третьем этапах слов с действительно предъявлявшимися на первом этапе словами, позволило обнаружить допущенные испытуемыми ошибки, в то время как анализ ошибочно записанных слов и материалов служившего в ассоциативного теста (исходных слов и полученных на них ассоциативных реакций) служил средством выявления причин допущенных ошибок.

Анализ полученных данных показывает, что во всех случаях подмены слова или приписки (т.е. включение наряду со словом, изначально присутствовавшим в списке, другого слова), слова, являющиеся подменами или приписками, связаны с исходным словом более или менее сложными смысловыми ассоциациями. А.А. Залевская пишет: "При воспроизведении слов родного языка в таких случаях находят проявление признаки разных типов. Особое место занимает признак принадлежности к некоторой семантической микросистеме, что наиболее чётко проявилось, когда в добавление к нескольким включенным в исходный список членам испытуемые дописали недостающие члены" [Цит по: Залевская, 2005, с. 3].

Большое место в ассоциативном поиске иностранных слов занимают квазиассоциации. В отличие от ассоциативного эксперимента на родном языке, где подмены и добавления, основанные на сходстве звучания или написания, не встречались, квазиассоциации в эксперименте на иностранном языке занимают одно из самых заметных мест. Другой особенностью результатов, полученных в эксперименте с неродным языком, является то, что смысловые ассоциации гораздо беднее, чем в ходе эксперимента на родном языке.

Поскольку целью данной работы являлась разработка и проверка на практике, в условиях реальной школы, конкретной методики организации материала, мы сочли необходимым получить данные эксперимента, проведенного нами.

Целью эксперимента было выявление индивидуальных и групповых особенностей восприятия иноязычного материала в группах обучающихся, с которыми велась работа.

Эксперимент проводился в двух учебных группах 9-го класса, МАОУ СШ № 151 г.Красноярска. В первой группе было 7 человек (9 «Б» класс), во второй - 8 человек (9 «В» класс). Успеваемость в группах была примерно одинаковой. На каждом уроке отводилось время - 15 минут – на выполнение заданий. В контрольной группе лексический материал вводился традиционным способом (семантизация лексики), в экспериментальной группе - с помощью метода ассоциаций.

Эксперимент № 1

Цель эксперимента: Выявление основных цепочек ассоциативных связей, возникающих у обучающихся в процессе изучения французского языка.

Методика проведения эксперимента: Эксперимент состоял из трех этапов.

На первом этапе обучающимся предлагалось прочитать список иноязычных слов из числа пройденных ими на предыдущем уроке (см. Табл. 1). Установка на запоминание слов из списка не была единой. Что имеется в виду?

На втором этапе участникам эксперимента требуется воспроизвести слова, которые предъявлялись им на первом уроке. Второй этап эксперимента проводился непосредственно по окончании первого этапа.

Третий этап эксперимента был отсроченным и проводился через три дня после первого этапа. В ходе третьего этапа участникам эксперимента вновь было предложено воспроизвести слова из списка.

Результаты эксперимента: Данные, полученные в ходе проведения эксперимента приведены в Таблице 1 и Рисунке 1.

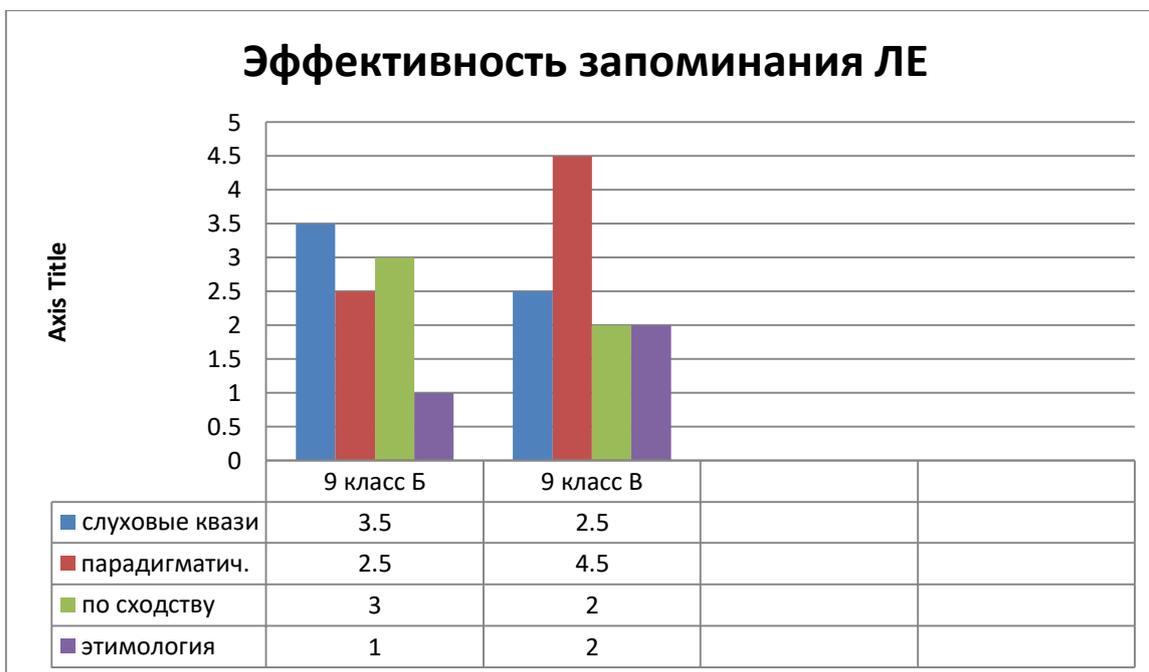


Рисунок 1 – Сравнение эффективности запоминания слов в 9 «Б» и 9 «В» классах

Таблица 1–Результат ассоциативного эксперимента №1

Исходное слово	Ошибочно записанное слово	Типы ассоциативных цепей
mer	1) mère, 2) lac	1) слуховая квазиассоциация mer 2) парадигм. (по сходству)
garçon	1) homme, 2) fille	1) парадигм. (по смежности) 2) парадигм. (по контрасту)
jaune	jeune	слуховая квазиассоциация
ensemble	ansemble	слуховая квазиассоциация
fruit	légume	парадигм.(по сходству)
jeudi	1)samedi, 2)jadis	1) парадигм. (по смежности) 2) слуховая квазиассоциация

Анализ результатов эксперимента: Анализ результатов эксперимента состоял в сопоставлении подмен исходных слов и вставок слов со словами

исходного списка. Очевидно, что подмены и вставки и есть те ассоциации, которое вызвало исходное слово. Разделение эксперимента на три этапа было сделано специально для выявления наибольшего количества ассоциативных цепочек между лексическими единицами, чтобы понять их характер. Приведённые в Таблице 1 результаты эксперимента показали, что:

1) Ученики 9 «Б» класса, участвовавшие в эксперименте, чаще всего для запоминания иностранных слов используют слуховые квазиассоциации (в 8 подменах из 16 на 10 исходных слов имели место именно слуховые квазиассоциации), которые выступают в качестве слов-ассоциаций.

2) Достаточно часто использовались парадигматические ассоциации по смежности, которые, по-видимому, также играют роль слов-заменителей.

3) У учащихся 9 «В» класса, участвующих в эксперименте, основным типом запоминания являются парадигматические ассоциативные связи по смежности и сходству.

4) У учащихся 9 «В» классов отмечаются также подмены на основе этимологического анализа и синтагматических связей.

Эксперимент №2

Определение эффективности различных презентаций лексического материала.

Цель эксперимента: Выявление наиболее эффективных способов подачи новой лексики в конкретном коллективе учащихся.

Методика проведения эксперимента: Работа проводилась по 2 модулям УМК: «Partir ailleurs» (путешествия и таможенные процедуры в аэропорту) и «Qui est responsable?» (ответственное отношение к сохранению окружающей среды).

Эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе, после презентации новой лексики, учащимся предлагалось выучить новые слова, причем во время презентации слова были разбиты на следующие группы:

Группа I. Слова, которые вводились ассоциирования с уже пройденным

иноязычным материалом, с другими новыми лексическими единицами, либо с предметами окружающей действительности. Привести в соответствие с нормами русского языка

При подборе слов-ассоциаций новых лексических единиц были задействованы различные типы ассоциаций: Привести в соответствие с нормами русского языка

1) слова, ассоциируемые с конкретным ярким образом

а) слуховым (заучивание коротких стихов, считалок, использование квазиассоциаций типа:

route -> рутина (долгая, как дорога) *дорога*;

clair->произносится чётко, *ярко*;

sombre ->какое-то туманное, тёмное слово, *тёмный*);

б) зрительные (показ картинок и других наглядных пособий, иллюстрирующих новые слова);

в) тактильные (предлагалось представить, что чувствуешь этот предмет на ощупь, либо нарисовать его на доске);

2) слова, вводимые с учётом синтагматических и парадигматических связей между новыми лексическими единицами;

3) слова, вводимые при помощи этимологического анализа.

Группа II. Слова, которые учитель предлагал запомнить путём многократного повторения.

Первый этап эксперимента проводился в течение трёх уроков. На первом уроке ученикам было предложено изучить 5 слов, образующих различные квазиассоциации, и 4 слова, ассоциативные связи которых никак не выделялись (т.е. заучивались путём многократного повторения). На втором уроке изучались слова, образующие синтагматические и парадигматические связи между собой и ранее изученным материалом, всего предлагалось 8 слов. На третьем уроке изучалось 4 слова с разбором этимологии слова и 4 слова путем многократного повторения. Используемая

в эксперименте лексика приведена ниже.

Урок №1

9 «Б» класс

Новые Лексические

единицы

itineraire (m) –маршрут

descendre - спускаться, выходить из

квазиас-я

être en regle - в порядке

arriver – прибывать

annoncer - объявлять

hotesse (f) - стюардесса

étranger (m)- иностранец

renseignement (m)- справка

valise (f)- чемодан

ассоциаты

с русс, «идти», квазиас-я

с русс, «десант» спускается,

«отрегулировано» , квазиас-я

«il arrive» - «прилив», квазиас.

«анонс», квазиассоциация

ни с чем не ассоциировалось

есть сходство с русским «странник»

ни с чем не ассоциировалось

ни с чем не ассоциировалось

9 «В» класс

protection (f)-охрана

fuite de gaz-утечка газа

la destruction des plantes-

dommage -ущерб, урон

deficitde- нехватка

traitement (m)- переработка

«протекция»- защита- охрана

«фиииу»-и газ утёк, квазиас-я

дословно: «разрушение растений»

детструктивный

«c'est dommage» -печально видеть урон

«дефицит», заимствовано

ни с чем не ассоциировалось

Урок №2

9 «Б»класс

Новые лексические единицы, связанные синтагматически

Парадигм-ие и синтагм-ие ассоциаты из ранее пройденной лексики

voyage (m)	en avion, en bateau, dans le train
partir	long, d'affaires, d'agrement
être à board	d'un avion, d' un train, d'un bateau (mouche)
arivée (f)	à l'aéroport, à la station, dans une autre ville,
dans un autre pays	
douane (f)	passer
contrôle (m)	de passeport, du visa, des bagages
avoir	un visa, un document
déclaration (f)	-
prendre	un taxi, un autobus, un trolleybus

Урок №3

9 «Б»класс

Новые лексические

слова единицы

этимологические корни

comfortable уютный	«comfort» - комфорт
haut-parleur (m)	«haut»-> громко, «parler»-говорить громкоговоритель
douanier - таможенник	douane - таможня
nationalité (f)- националь-ть	нация
se renseigner	ни с чем не ассоциировалось
decollage (m)	созвучно с «коллаж»(фото)
embarquement (m)	ни с чем не ассоциировалось

9 «В» класс

nature1- naturellement	nature
polué-polution	poluer
surpopulation	population
dangereux	danger
nuisible	ни с чем не ассоциировалось
ordure	ни с чем не ассоциировалось
eviter	похоже на «увести (от беды)»

Второй этап эксперимента проводился через 2 урока. Учащимся предлагалось воспроизвести слова, которые они учили на первом этапе и составить несколько предложений с использованием различных групп пройденных слов. Результаты, полученные на втором этапе эксперимента № 2 приведены в таблице 2 и 3.

Таблица 2–Процентное соотношение воспроизведенных ЛЕ (отсроченные срезы)

Группа слов	9 «Б»	9 «В»
введенные при помощи квазиассоциаций (урок 1)	95%	97%
при помощи парадигм. и синтагм. связей (урок 2)	97%	92%
посредством этимологического анализа	85%	90%
путем многократного заучивания	73%	77%

Таблица 3. Процентное соотношение правильно составленных предложений со словами из изученного модуля

Группа слов	9 «Б»	9 «В»
-------------	-------	-------

введенные при помощи квазиассоциаций (урок 1)	60%	60%
при помощи парадигм. и синтагм. связей (урок 2)	80%	88%
посредством этимологического анализа	55%	62%
путем многократного заучивания	40%	40%

Анализ результатов эксперимента: Несмотря на относительно большой разброс экспериментальных данных (которые можно объяснить рядом субъективных факторов, влияющих на ход эксперимента, постоянство которых обеспечить было трудно), нельзя не заметить, что:

Во-первых, презентация лексического материала, с точки зрения прочности запоминания лексических единиц, лучше всего проходит при использовании квазиассоциаций.

Во-вторых, использование слов-ассоциаций, основанных на парадигматических и синтагматических связях, заметно улучшают качество запоминания иноязычного материала на старшей ступени изучения иностранного языка. К тому же следует отметить важность этого приема, так как в его основе лежит важный принцип опоры на уже полученные знания и их применение.

В-третьих, невозможно недооценить использование научных ассоциаций (этимологического анализа) при презентации лексики. Из полученных данных видно высокое качество использования учениками в предложениях иноязычного материала, представленного именно этим способом.

Анализ данных выше экспериментов явился отправной точкой для проведения нашей поисковой работы.

Специфика преподавания французского языка в данной школе состояла в следующем: французский язык в одной из экспериментальных групп начал изучаться позже, как второй иностранный.

Цель поисковой работы: Выявить эффективность использования эталонов-субститутов как категории ассоциативных связей при запоминании и сохранении в памяти иноязычного лексического материала. Методика проведения поисковой работы: работа состояла из трех этапов.

На **первом этапе** учащимся представлялся новый лексический материал, опирающийся на научные и ложные (личностные) ассоциации.

Ложные/квази (личностные) ассоциации:

Magnifique- как магнит притягивает то, что красиво, прекрасно,

Instruit - струятся знания, показывая образованность.

Triste - грустное слово, похоже на «грусть».

Второй этап

Мы использовали теорию парадигматических и синтагматических связей в ракурсе проблемы ассоциативных связей (парадигматические связи показаны курсивом).

<i>J' aime</i>	<i>visiter</i>	<i>un musée</i>	<i>de l'art</i>	<i>classique</i>
<i>Adorer</i>	<i>regarder</i>	<i>un théâtre</i>		<i>moderne</i>
<i>détester</i>	<i>contempler</i>	<i>une cinéma</i>		<i>impressionniste</i>
<i>se plaire</i>	<i>(à faire)qch</i>	<i>un centre</i>		<i>contemporain</i>

Третий этап

Через два дня после второго этапа был проведен отсроченный срез. Ученикам предлагалось воспроизвести список усвоенных слов, а затем составить монологическое высказывание.

Результаты поисковой работы: Результатом отсроченного среза был высокий процент правильных ответов- 80% лексических единиц переведено верно. Эти показатели превосходили во многом результаты контрольного среза, проведенного в параллельном классе, где семантизация лексических

единиц осуществлялась с помощью традиционного метода - всего лишь 20 % лексических единиц определено правильно. Результатом второго этапа поисковой работы было построение учениками логичного и грамотно оформленного монологического высказывания.

Анализ результатов

Таким образом, проанализировав результаты экспериментов, проведенных во время производственной практики и результаты сравнительных подсчетов, мы пришли к выводу о том, что наша гипотеза об эффективности использования метода ассоциаций по сути своей подтвердилась. Использование ассоциативных цепочек в большинстве своем оказывает положительное влияние на долгосрочное сохранение лексических единиц в памяти учеников.

Таблица 4–Результаты ассоциативного эксперимента №1 (класс 9)

Исходное слово	Ошибочно записанное слово	Типы ассоциативных цепей
Loisir	plaisir	слуховая квазиассоциация
Comfortable	comfort	Этимология
le repas (n)	manger (v)	синтагм. (субъект-действие)
meuble	table	парадигм. (целое-часть)
cathédrale	église	парадигм.(по смежности)
magasin	1)acheter,2)magazine	1)синтагматическая 2)слуховая квазиассоциация

Всё это дает нам право подытожить, что в процессе обучения иностранному языку идет процесс усложнения и углубления ассоциативных связей между словами иностранного языка. Изменяются в сторону усложнения и типы ассоциаций - от слуховых и зрительных квазиассоциаций к простым парадигматическим ассоциациям по смежности и сходству и далее к синтагматически связям и связям на основе этимологического анализа.

Выводы по главе 2

При реализации продуктивных видов речевой деятельности необходимо: иметь лексико-семантические и лексико-тематические ассоциации; объединить новые слова с ранее выученными; выбирать правильное слово из антонимов и синонимов; делать эквивалентные замены; адаптироваться к индивидуальным характеристикам и быстро реагировать; правильно использовать слова, учитывая языковые нормы и ситуацию общения; предвидеть на уровне формы и содержания.

Рецептивные виды речевой деятельности требуют: объединять слуховые или визуальные образы с семантикой; преодолевать упор на внутреннюю артикуляцию; различать омонимы, синонимы и антонимы; использовать словообразование и контекстные догадки; широко использовать прогнозирующие и перцептивные руководящие принципы для создания отношения к определенным действиям с новым лексическим материалом.

Важно отметить, что метод ассоциаций - принципиально новый подход к обучению лексике, поэтому в настоящее время он считается недостаточно развитым. Это и привело к тому, что мы сочли целесообразным исследовать его эффективность.

Метод ассоциаций эффективен, потому что в ходе урока, где использовались слова-ассоциации, было достигнуто более глубокое осознание учениками семантики новых слов, так как восприятие с помощью ассоциаций было ярким и устойчивым, этот метод способствовал более прочному сохранению иноязычного материала в памяти.

Заключение

Завершая наше исследование, мы можем утверждать, что современная методика обучения иностранному языку выделяет язык как структуру, состоящую из ряда уровней, каждый из которых отличается индивидуальным набором языковых знаков.

На лексическом уровне действуют такие единицы, как слова, словосочетания, клише, этикетные и речевые формулы.

В процессе обучения функциональным особенностям лексики появляются трудности, связанные с долгосрочным сохранением в памяти колоссального объема семантических значений слов, которые чаще всего не совпадают с родным языком, многозначностью слов, характером сочетаемости одних слов с другими, а также употреблением слова в конкретных ситуациях общения.

Специалисты на текущий момент выделяют три основных этапа работы над лексическим материалом. Первый- введение нового материал, второй- первичное закрепление, развитие умений и навыков употребления лексики в разных формах устного и письменного общения. Все ступени обучения лексике - это одно целое, и если убрать хотя бы один из них, возникают различные трудности в осмыслении изученного. Введение, типы упражнений, семантизация зависят от качества подготовки класса и от ступени обучения

Дабы повысить эффективность усвоения лексического материала, необходимо использовать разнообразные приемы и методы обучения. Одним из методов, рассмотренных в данной работе, является метод ассоциаций.

Важно отметить, что это преимущественно непривычный подход к обучению лексике, и из-за этого он считается недостаточно разработанным в настоящее время. Мы предположили, что метод ассоциаций может являться эффективным при обучении лексике на уроке французского языка.

Ассоциативные связи, прочно установленные в сознании ученика, облегчат работу памяти и позволят более эффективно усваивать материал.

Список использованных источников

1. Берн Э. Игра, в которую играют люди.- СПб.; М.: Университетская книга; АСТ, 1997. - 398с.
2. Богданова О.С. Логико-коммуникативные программы // Иностранные языки в школе. №5. 1988. С.35-43.
3. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2011. - 176 с.
4. Борщовецька В.Д. Обучение учащихся-экономистов англоязычной профессиональной лексики: Автореф. дис. на получение наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Валентина Дмитриевна Борщовецька. - М., 2004.
5. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 373с.
6. Гнаткевич Ю.В. О некоторых психолингвистических условиях интенсификации обучения активной лексики / Ю.В. Гнаткевич // Методика преподавания иностранных мовю. - М., 1980. - Вып. 9 - С 19-24
7. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 19 с.
8. Друзь Г.А. Рационализация процесса усвоения иноязычной лексики / Г. Друзь. - 2002. - № 1. - С. 61-65.
9. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. №2. 1995. С.4-7.
10. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. М.: Гнозис, 2005. 542 с.
11. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с

12. Карпюк О.Д. Европейское Языковой Портфолио: методическое издание / А. Д. Карпюк. - Тернополь: Либра Терра, 2008. - 112 с.
13. Козаренко А.В. Метод наводящих ассоциаций [Электронный ресурс]. URL: <http://mnemotexnika.narod.ru>(дата обращения: 15.05.2020).
14. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков/И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. СПб.: изд. Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 2001. 224 с.
15. Колобаев В.К. Психолингвистические особенности восприятия и запоминания иноязычного лексического запаса // Universum: Психология и образование, 2014. № 11 (10). С. 2-5.
16. Кувшинова Н.Н., Фукс Е.А. Эффективные приемы запоминания иноязычного лексического материала, ориентированные на индивидуальные особенности обучающихся // MagisterDixit, 2014. С. 126-134.
17. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48с.
18. Макарова Е. А. Эталоны-субституты как средство самоконтроля при формировании у учащихся средней школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Моск. пед. ин-т. М.: МПИ, 1990. 16 с.
19. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская: Учеб.-метод. Пособие. - СПб. КАРО, 2009. – 144 с
20. Низенко К. М. Развитие коммуникативных способностей учащихся 7 - 9 классов посредством использования инновационных технологий на уроках / К. М. Низенко // Английский язык и литература. - 2010. №13. С 20-1-20-8.

21. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис. 2003. 124с.
22. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 239с.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии//Эмоции и потребности. 2-е изд. Издательство: Питер, 2002 г., 1946. 458 с.
24. Сажко Л. А. Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в школах с углубленным изучением иностранных языков / Л. А. Сажко // Иностранные языки. - 2011. - № 1. - С. 26-30.
25. Скуратовская С. Обучение письменной английского профессиональной речи студентов финансово-экономических специальностей / С. Скуратовская // Английский язык и литература. - 2003. - № 1. - С.45
26. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
27. Столяр М.Е. Некоторые приемы закрепления лексики // ИЯШ 4/92. - С. 52-54.
28. Терещук В. Эффективные способы семантизации иностранных лексических единиц в условиях виртуальной учебной среды. - URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19199-efektivni-sposobi-semantizacii-inshomovnixleksichnix-odinic-v-umovax-virtualnogo-navchalnogoseredovishha.html>
29. Тылец В.Г. Психология обучения иностранным языкам : Историко-теоретический аспект : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 Таганрог: 2005. 400 с.
30. Халеева И. И. Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации / И. И. Халеева // Глядя в будущее. – М. : ЗЕМА ; МГЛУ, 1992. – С. 120–127

31. Чунчаева Е.В. Стратегии овладения в процессе изучения иностранного языка// Проблемы учебного процесса в инновационных школах: сб. науч. ст. Иркутск: Изд-во ИГУ, 1999. С.115-122.
32. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Учебное пособие для преподавателей и учащихся]. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
33. Ямшинська Н.В. Обучение лексических единиц на занятиях иностранного языка. Методика преподавания языка и литературы. - URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Philologia/1_120319.doc.htm
34. Rundus D., Loftus G.R., Atkinson R.C. Rehearsal process in free recall, a procedure for direct observation//Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1970. V. 9. P. 684-688.
35. Metacognitive theories/G. Schraw, D. Moshman// Educational Psychology Review. – 1995. – № 7. – P. 351-371
36. Roberts M.J., Erdos G. Strategy selection and metacognition. Educational Psychology, 1993. V. 13. P. 259-266.

Приложение А

Обширный перечень научных и квази(личностных) ассоциаций и примеры полей синтагматического и парадигматического уровней.

I. Научные ассоциации

1. Ассоциации фонетического уровня:

Ассоциации фонетического уровня предполагают практически идентичное с родным звучание слов иностранного языка, что облегчает понимание новой лексической единицы. При этом значение и объем понятий двух языков должен быть максимально сходным.

Например:

imiter, robe (f), citron (m), cigarette (f), comfortable, habiter, autobus (m), trolleybus (m), paysage (m), patron (m), salon (m), register, interpreter, chef-d'oeuvre (m), tolerant, classique, nuance (f), centre (m).

2. Ассоциации семантического уровня:

Ассоциации семантического уровня предполагают определения понятия через семантику слова. Семантический уровень предполагает следующий алгоритм: услышать - уметь рассуждать.

Famille-можно предположить, что это семья. Но если порассуждать, то приходим к выводу, что люди, живущие под одной фамилией- это близкие люди, семья. Следовательно, нужно переводить как семья.

Serpent (змея)- похоже на русское слово серпантин. Серпантин-это извивающаяся лента, он извивается как змея. В памяти откладывается картинка, что серпантин похож на змею.

Alimentation (питание)-однокоренное слово «aliment», которое похоже на русское «алименты». Если провести логическую цепочку, то при разводе отец платит алименты для обеспечения питания своему ребенку.

Artistique - артистичный, похоже на слово артист- человек, принадлежащий художественной профессии.

Fourchette- также по звучанию похоже на русское слово «фуршет». Фуршет- это мероприятие, на котором принимают пищу, при этом пользуются вилкой и ножом. Необходимо запомнить, что fourchette-это вилка.

Visage (лицо)- популярное сегодня слово визажист, это человек занимающийся макияжем лица. Лицо-визитная карточка человека, так же как карта visa.

Moderne (современный)- существует русское слово модерн новое, современное.

Impressionnisme - от слова impression (f)- впечатление. Импрессионизм - художественное течение, цель которого- влияние, воздействие, вызов эмоций и произведение впечатления.

Indifferent (равнодушный) - есть выражение индифферентные взгляды, безразличные, безучастные.

Illustration -иллюстрация или, по-другому, пояснение к тому, что написано.

Обращение к этимологии также является ассоциациями семантического уровня. Несмотря на то, что некоторые специалисты рассматривают использование этимологии отдельно, мы приводим некоторые примеры.

Fleur (цветок) - как русское «флора»,растительный мир, совокупность всех видов растений какой-либо местности.

Roubelle (урна)- в Париже был министр с фамилией Пубель, он привнес большое количество улучшений в жизнь горожан, среди которых было и предложение установить урны. Стечение обстоятельств привело к тому, что именно это нововведение и было названо его именем.

Appartement (m) - квартира. 1559 отитальянского «appartamento» (appartare - separer- отделять и partie - часть)

Plafond (m) -потолок.Plat + fond = плоское + дно (потолок, пришедший на смену сводчатым потолкам).

Indifferent - в основе слова "difference" (разница) - противоположность "indifference" (безразличие). Безразличный, равнодушный.

Assassin (m)- убийца. От арабс. Nachich и его производного hachichiya- пьющий гашиш, имя данное членам секты Vieux de la Montagne (XI-й век). Их глава заставлял пить гашиш, и под воздействием наркотического опьянения они совершали покушения на глав мусульманской и христианских церквей.

Escarpolette- качели. Произошло от слова escarpe - "echarpe" (сиденье для играющих) и holer- "lancer, pousser" (бросать, толкать).

Essanger (замачивать белье)- от лат. Sanies (сукровица или гной, текущий из раны), exsaniare (гноиться)- очищать белье.

L'herbe (травы)- поскольку 'h' во французском всегда немое, произносим [л'эrb]. Наш «гербарий» больше похож в написании, чем по звучанию, но оба слова имеют один общий латинский корень и достаточно легко запоминаются.

Marguerite (ромашка)-от греч. "margarita"-жемчужина, что в дальнейшем стало использоваться как женское имя.

II. Квази-ассоциации (личностные):

Они представляют собой слова, основанные на сходстве произношения либо на любых других ассоциациях, которое новое понятие вызывает у ученика- звук капающего дождя, мурлыканье кошки и т. д.

Enfant (ребенок)- созвучно на русское «инфантильный», что также можно понять как эмоционально незрелый, как ребенок.

Murmurer(шептать, говорить в полголоса)- кошка мурлычет тихо, еле слышно, в полголоса, как будто шепчет.

Jalousie (ревность, зависть)- похоже на «жалюзи», которые заглядывают от ревности, и от этого легко запомнить).

La porte (дверь)- созвучно с русским «порт» (вход-выход).

Gronder (ругать)- учитель показывает голосом и интонацией как схожи французское слово ругать и русское, оба они сильные, немного страшные,

Soleil (солнце)- так похожи русское и французское солнце, оба приятные и ласковые (при произнесении голосом учитель показывает схожесть при произношении).

Neige (снег)- французское слово очень похоже на русское слово «нежно». А ведь снег такой и есть: мягкий, нежный.

Signe (знак)- вам сигналист машина, ведь нельзя идти на красный. Это знак, означающий опасность.

Route (дорога)- похоже на русское слово рутина, скучное и долгое дело, так же как и дорога.

Vêtement (одежда)- близко по звучанию с русским словом “ветошь”, а одежда тоже со временем становится ветошью.

Parent- (родители) самая красивая пара, мои папа и мама.

Magnifique (прекрасный)- как магнит притягивает то, что красиво, прекрасно.

Instruit (образованный)-«струятся» знания, показывая образованность.

Парадигматические и синтагматические связи

Синтагматическая ассоциативная связь.

Синтагматические связи -это уровень линейного развертывания, уровень синтагмы, соединения слов в словосочетании и предложении. К синтагматическим относят динамические ассоциации слов, отражающие взаимодействие предметов, явлений, объективной действительности.

voyager → faire sa valise → prendre → le vêtement

квазиассоциация делать свой чемодан

La beauté d'apparence → être habillé avec élégance, avoir une bonne silhouette, se maquiller.

La beauté intérieure → la générosité, la bonté, s'intéresser à, aider, être attentif(ve), énergique.

Парадигматическая ассоциитивная связь.

Парадигматические связи непосредственно связаны с различными уровнями грамматических, фонетических и других парадигм (например, парадигма образования множественного числа существительных, чтения гласных в различных типах слогов). Парадигматические связи слов включают не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм (т.е. на уровне различных форм слова), но и семантические поля и микросистемы, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту.

L'appartement peut être: (квартира может быть)

Grand - neuf - modern - confortable

Большой - новый - современный-удобный

Les chiens peuvent être: (собаки бывают)

Boxer (m) - basset (m) - levrier

Боксер - борзая - такса

Конгломерат парадигматических и синтагматических связей

Paris → être un centre → on peut y visiter → une curiosité

administratif

admirer

un palais

politique

voir

une cathédrale

économique

aller

une église

culturel

s' émerveiller par

une tour

Курсивом набраны слова, образующие парадигматические ассоциации с соответствующими словами из синтагматической ассоциативной цепочки.