Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Автономное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования Удмуртской Республики
«Институт развития образования»

На правах рукописи

ПЕТРУСЕВИЧ Полина Юрьевна

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИМИ НЕСКОЛЬКИХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень общего образования)

Д И С С Е Р Т А Ц И Я
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
ТРОФИМОВА Галина Сергеевна

Нижний Новгород–2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…….. 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРИ ОСВОЕНИИ ИМИ НЕСКОЛЬКИХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1.1 Проблемы обучения школьников среднего звена нескольким иностранным языкам в системе основного и дополнительного образования ……...……..……... 15

1.2 Коммуникативно-когнитивный и сравнительно-сопоставительный подходы как определяющие при обучении школьников нескольким иностранным языкам…….……...…….. 28

1.3 Структура лексической компетенции школьников как цель обучения иностранным языкам и ее место в иноязычной коммуникативной компетенции……..……... 44

Выводы по первой главе…… 57

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИМИ НЕСКОЛЬКИХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

2.1 Характеристика авторской методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков ……..…….. 59

2.2 Описание одноаспектных и комплексных модулей авторской методики……..…….……... 87

2.3 Цели, задачи, содержание опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности авторской методики …… 116

2.4 Итоги опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности реализации методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков…….…… 142

Выводы по второй главе……... 153

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……. 155

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК……. 158

ПРИЛОЖЕНИЯ……. 175

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Процесс обучения школьников нескольким иностранным языкам обладает существенным потенциалом для развития личности, включая ее интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, социальное и культурное развитие. Согласно разделу 18.3.1 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования второй иностранный язык является обязательным предметом в учебном плане. Преподавание нескольких иностранных языков также является актуальным для системы дополнительного образования, где школьникам предлагаются курсы не только английского, но и немецкого, французского, испанского, китайского, корейского и других языков мира.

На данный момент пока еще не сложилась целостная система преподавания нескольких иностранных языков. Одной из задач, требующих к себе особого внимания, является формирование лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков. Установлено, что обучающиеся с трудом справляются с необходимостью осваивать лексические единицы двух / трех иностранных языков. У школьников не сформирован навык положительного переноса уже имеющихся лексических знаний и умений, и они не владеют в полной мере стратегиями запоминания слов.

Степень разработанности проблемы. Данные анализа научной литературы по методике преподавания иностранного языка позволяют сделать вывод о том, что проблеме лексической компетенции уделяется достаточное внимание исследователей, и на сегодняшний день данная тема детально разработана во многих аспектах. Вопросу формирования этой компетенции у школьников посвящены труды таких исследователей, как К.В. Александров (2010), Е.А. Буданова (2010), Ю.Г. Давыдова (2013) и др. В их работах:

– анализируется роль лексического компонента в формировании коммуникативной иноязычной компетенции;

– рассматриваются вопросы отбора лексического содержания обучения, мотивации школьников в усвоении лексики изучаемого языка, обучения стратегиям запоминания слов;

– изучаются психологические и когнитивные особенности освоения лексики в различных возрастных группах;

– разрабатываются критерии сформированности лексической компетенции и создаются методики формирования и совершенствования лексических навыков и умений;

– обсуждаются вопросы применения компьютерных технологий в рамках исследования.

Вместе с тем в связи с необходимостью обучения школьников нескольким иностранным языкам возникает ряд вопросов, которые недостаточно раскрыты в научных исследованиях:

– не определены сущность и структура лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков;

– не обозначена специфика формирования лексической компетенции при обучении школьников двум или трем иностранным языкам;

– не уточнена роль межъязыковых лексических соответствий в указанных условиях;

– не выявлены способы преодоления межъязыковой интерференции и пути формирования навыка осуществления положительного переноса ранее приобретенных лексических знаний и умений у школьников;

– не уточнен диагностический инструментарий для определения уровня сформированности лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков;

– не разработаны практические рекомендации для учителей по обучению школьников нескольким иностранным языкам.

Частично обозначенные вопросы затрагиваются в работах Н.С. Балясниковой (2009), Л.В. Молчанова (2009) и др. Однако исследователи обсуждают данную проблему с точки зрения преподавания иностранных языков студентам, а не школьникам.

Актуальность исследования обусловлена **противоречиями**:

– *на социально-педагогическом уровне*: между высокими требованиями ФГОС ООО к результатам освоения иностранных языков школьниками, личностными, социальными и профессиональными возможностями, которые открываются перед обучающимися при условии владения ими несколькими иностранными языками и недостаточным уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в целом и лексической компетенции, в частности;

– *на научно-теоретическом уровне*: между значимостью лексической компетенции при освоении школьниками нескольких иностранных языков и недостаточной изученностью структуры, содержания и путей формирования данной компетенции в указанных условиях;

– *на научно-методическом уровне*: между трудностями в овладении обучающимися лексической компетенцией при изучении нескольких иностранных языков и отсутствием учебно-методических пособий, учитывающих особенности обучения школьников нескольким иностранным языкам.

Представленные противоречия обусловили формулировку **проблемы** исследования: какова должна быть методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков?

Актуальность данной проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор **темы** научного исследования: «Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков».

Объект исследования: процесс формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков.

Предмет исследования: создание методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков (английского, немецкого, испанского).

Цель исследования: разработка, теоретическое обоснование методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков и проверка эффективности ее реализации.

Гипотеза исследования: процесс формирования лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков будет эффективным, если:

– определены структура и содержание компонентов лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков;

– разработана типология трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при освоении нескольких иностранных языков;

– создана методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков, основанная на идеях коммуникативно-когнитивного и сравнительно-сопоставительных подходов;

– разработана система модулей, которая включает одноаспектные модули (интернациональная лексика, ложные омонимы, полисемичные слова, безэквивалентная лексика) и комплексные модули (многоязычный фестиваль, многоязычный спектакль, многоязычный лагерь);

– определены критерии, показатели, уровни сформированности лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков.

Для достижения поставленной цели необходимо решение ряда **задач**:

1. Определить структуру и содержание компонентов лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков, и установить средства диагностики уровня ее сформированности;

2. Разработать типологию трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при освоении нескольких иностранных языков;

3. Создать методику формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков, основанную на идеях сравнительно-сопоставительного и коммуникативно-когнитивного подходов;

4. Разработать систему образовательных модулей, направленных на формирование лексической компетенции школьников 5–7 классов на английском, немецком и испанском языках;

5. Определить критерии, показатели, уровни сформированности лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков;

6. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение по проверке эффективности разработанной методики с помощью установленных средств диагностики.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялись **методы научных исследований**:

– *теоретические методы*: изучение нормативных документов (федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и примерных программ по иностранным языкам); анализ исследований по методике, педагогике, лингвистике, лингводидактике; изучение и обобщение педагогического опыта по обучению школьников нескольким иностранным языкам; анализ теории и практики формирования лексической компетенции школьников;

– *эмпирические методы*: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов учебной и творческой деятельности обучающихся, опытно-экспериментальная работа;

– *статистические методы*: статистико-математические методы обработки полученных данных, количественно-качественный анализ, сравнительный анализ динамики и графическое представление результатов опытно-экспериментального обучения.

Методологическую основу исследования составили положения коммуникативно-когнитивного (Н.В. Барышников, Е.А. Буданова, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, А.В. Щепилова); сравнительно-сопоставительного (И.Л. Бим, А.О. Овсянников, О.В. Чичкова); компетентностного (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, И.А. Зимняя, Б.А. Крузе, Р.П. Мильруд, Г.С. Трофимова) подходов.

Теоретическую базу исследования составили

– положения в области лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, М.А. Викулина, Н.Д. Гальскова, Э.Г. Крылов, М.А. Мосина, О.Г. Оберемко, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, А.Н. Щукин);

– работы по вопросам многоязычия (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, У. Ванрайх, Н.Д. Гальскова, М.В. Давер, Б.А. Жетписбаева, Д.Б. Никуличева, Г.Т. Смагулова, Т.К. Цветкова, А.В. Щепилова, М. Эрард);

– идеи в области теории формирования иноязычной компетенции (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, Э.Г. Крылов, С.С. Куклина, Р.П. Мильруд, К.Г. Чикнаверова);

– исследования в области формирования лексической компетенции (К.В. Александров, Ю.Г. Давыдова, И.П. Павлова, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, Е.В. Ятаева);

– труды по вопросам учебных стратегий (М.В. Давер, И.Ю. Мангус, Д.Б. Никуличева, R. Oxford);

– исследования в области модульного обучения (Т.В. Сафонова, П. Юцявичене).

Опытно-экспериментальная база исследования: Центр многоязычия «Мультилингв» (система дополнительного образования), МБОУ СОШ № 84, АМОУ «Гуманитарный Лицей» г. Ижевска Удмуртской Республики РФ. Общую выборку участников эксперимента составили 139 школьников 5–7 классов.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2015 по 2018 гг.

На первом (*диагностико-прогностическом*) *этапе* (*2015–2016 гг.)* проведен анализ научно-методической литературы по теме диссертационного исследования; определена цель, сформулированы гипотеза, задачи, предмет и объект исследования.

На втором (*поисково-практическом*) *этапе* (*2016–2017 гг.*) создавалась и теоретически обосновывалась методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков; разрабатывались средства диагностики и комплекс инновационных упражнений; проводилась опытно-экспериментальная работа по выявлению эффективности авторской методики.

На третьем (*обобщающем*) *этапе* (*2017–2018 гг.*) обрабатывались и анализировались результаты опытно-экспериментальной работы, формулировались выводы и рекомендации, подводились общие итоги исследования; оформлялся текст диссертационного исследования.

Научная новизна исследования:

– разработана типология трудностей, которые испытывают обучающиеся при освоении нескольких иностранных языков;

– предложена методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков, определены ее структурные компоненты: методологический (подходы и принципы),

содержательный (темы, компетенции), технологический (методы, формы, средства обучения), оценочно-результативный (критерии и показатели оценки, результаты обучения);

– разработана система образовательных модулей, реализация которых в совокупности позволяет перевести обучающихся на более высокий уровень сформированности лексической компетенции;

– установлены критерии определения уровня сформированности лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков.

Теоретическая значимость исследования:

– уточнена структура лексической компетенции (мотивационный, знаниевый, деятельностный, стратегический компоненты) школьников, изучающих несколько иностранных языков;

– выявлены межъязыковые лексические соответствия, которые определяют возможности для продуктивного сравнительного анализа лексических единиц русского, английского, немецкого, испанского языков;

– теоретически обоснована методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков (английского, немецкого, испанского).

Практическая значимость исследования:

– разработана и внедрена в образовательную практику методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух или трех) иностранных языков (английского, немецкого, испанского);

– материалы исследования используются в ряде организаций Удмуртской Республики: Центр многоязычия «Мультилингв»; Центр языкового образования Института Языка и Литературы Удмуртского государственного университета (г. Ижевск);

– подготовлены и используются методические рекомендации для учителей иностранного языка по обучению школьников нескольким иностранным языкам.

Личный вклад автора состоит в разработке и внедрении в процесс обучения иностранным языкам школьников 5–7 классов методики формирования лексической компетенции при освоении обучающимися нескольких иностранных языков; обработке и интерпретации результатов опытного обучения; разработке методических рекомендаций для учителей иностранных языков по обучению школьников нескольким иностранным языкам.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует паспорту научной специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень общего образования), пункт 3: Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (теоретические основы создания и использования новых методических систем обучения; разработка содержания предметного образования; методы, средства, формы предметного обучения).

Апробация исследования и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты исследования апробированы в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной в центре многоязычия «Мультилингв» в 2018 г. Основные положения диссертации обсуждались на заседание кафедры педагогики и психологии АОУ ДПО УР «Институт развития образования», а также международной конференции «Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности» (Уфа, 2016), научно-образовательном форме «Международная неделя многоязычия УдГУ» (Ижевск, 2016, 2017, 2018). Автор исследования прошел курсы повышения квалификации учителей по направлениям «Языковое и межкультурное образование в полиэтническом регионе» (Ижевск, 2016), «Современное языковое образование в

полиэтническом регионе в условиях реализации ФГОС» (Ижевск, 2018), «Английский язык для преподавателей нового поколения» (Москва, 2018) и обучение на тренинге «Игры и геймификация на уроках английского языка» (Москва, 2018). Автор имеет сертификаты о подтверждении квалификации соискателя по преподаванию английского, немецкого, испанского языков: Kings College London (2012), DID deutsch-institut Berlin (2014), Enforex Marbella (2017). Результаты исследования отражены в 10 публикациях, из которых 4 публикации – в научных рецензируемых изданиях, рекомендуемых Министерством образования и науки Российской Федерации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлена соответствием общенаучных, эмпирических, статистических методов исследования цели и задачам работы; логической структурой теоретического и экспериментального исследования; внедрением в практику разработанной методики; статистической обработкой экспериментальных данных; получением положительных результатов, доказывающих эффективность предложенной методики и возможность широкого применения данной методики в иноязычном образовании школьников.

Положения, выносимые на защиту:

1. Структуру лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков, составляют мотивационный, знаниевый, деятельностный и стратегический компоненты. *Мотивационный* компонент предполагает развитие интереса к лексическим единицам иностранных языков и стремление их запомнить. *Знаниевый* компонент включает представление о межъязыковых лексических соответствиях, словообразовательной структуре слова, семантической структуре многозначных слов. *Деятельностный компонент* направлен на формирование навыков восприятия, узнавания и семантизации лексических единиц, их выбора и употребления адекватно коммуникативной задаче, осуществления межъязыкового сравнения. *Стратегический компонент*

подразумевает применение стратегий запоминания лексических единиц, поиск информации в бумажных и электронных словарях и справочниках, ведение многоязычного портфолио.

2. Трудности, которые испытывают школьники при освоении одного и нескольких иностранных языков, не равнозначны. Типология трудностей в освоении обучающимися нескольких иностранных языков, включает три типа: 1) языковая интерференция (лексическая, грамматическая, фонетическая); 2) трудности перехода с одного иностранного языка на другой; 3) трудности в освоении большого объема языкового материала на нескольких иностранных языках и дифференциация его по принадлежности. При этом, лексической интерференции отдается наибольшее значение в силу необходимости расширения словарного запаса обучающихся для успешной коммуникации.

3. Методика, обеспечивающая эффективность процесса формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков, включает пять одноаспектных модулей «InterView с языками» (о системе лексики языков), «Слова-близнецы» (интернациональные слова), «Коварные слова» (межъязыковые омонимы), «Многогранные слова» (полисемантичные слова), «Уникальные слова» (безэквивалентная лексика) и три комплексных модуля «Однажды в сказке…» (многоязычный спектакль), «Игра полиглотов» (многоязычный фестиваль), «Секреты полиглота» (многоязычный лагерь). Каждый модуль содержательно наполнен и дидактически обеспечен.

4. Определение уровня сформированности лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков осуществляется на основе двух групп *критериев*: основных (владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка; применение лексических единиц в речи в соответствии с коммуникативной задачей; владение межъязыковыми лексическими

соответствиями) и вспомогательных (мотивация к освоению нескольких иностранных языков; восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами; владение учебными стратегиями; осуществление перехода между иностранными языками).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка из 167 наименований, в том числе 11 на иностранных языках, 14 приложений, 24 таблиц, 28 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРИ ОСВОЕНИИ ИМИ НЕСКОЛЬКИХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1.1 Проблемы обучения школьников среднего звена нескольким иностранным языкам в системе основного и дополнительного образования

На современном этапе развития российского общества к процессу обучения школьников иностранному языку предъявляются новые требования. Традиционно результатом иноязычной подготовки считается формирование коммуникативной компетенции школьников на одном (как правило, английском) языке. Однако в современных социально-экономических и общественно-политических условиях возникает необходимость в овладении несколькими иностранными языками. Факторами, повлиявшими на введение в систему основного и дополнительного образования второго/третьего иностранного языка, явились:

- требования ФГОС;
- вступление России в Болонский процесс;
- дополнительные возможности личностного и когнитивного развития школьников;
- социальные, образовательные, профессиональные и туристические возможности.

Согласно разделу 18.3.1 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования второй иностранный язык является обязательным предметом в учебном плане [134]. Одним из требований ФГОС ООО является формирование интереса у школьников к дальнейшему изучению второго и третьего иностранных

языков. Идея многоязычия соответствует требованиям ФГОС к результатам освоения школьниками основной образовательной программы (прил. 1).

Процесс изучения нескольких иностранных языков дает *дополнительные возможности личностного развития* школьников, включая аспекты:

- формирование общечеловеческих моральных ценностей: гуманистического мировоззрения, интернационализма, уважения свободы и права выбора личности (Е. И. Пассов);
- осознание и принятие языкового и культурного многообразия, способность обращать внимание не только на различия, но и на сходство между языками и культурами (А. Л. Бердичевский, П. В. Сысоев);
- расширение мировоззрения и мировосприятия личности за счет соприкосновения с другими языковыми картинами мира (А. Л. Бердичевский, П. В. Сысоев);
- осознание своей идентичности: этнокультурной (как представителя определенной культуры), гражданской (как гражданина российского общества), общечеловеческой (как субъекта мирового сообщества) (А. П. Василевич, Н. Д. Гальскова);
- формирование интереса к другим языкам и культурам: дружелюбного, уважительного и бережного отношения к проявлениям собственной культуры и иных культур (А. Л. Бердичевский, П. В. Сысоев);
- формирование умения вести диалог культур, проявлять инициативу в установлении межкультурного контакта с целью постижения ценностей, духовного наследия культуры (В. С. Библер, М. М. Бахтин);
- формирование индивидуального стиля (учебной и коммуникативной) деятельности (М. В. Давер);
- развитие волевых качеств, умения преодолевать трудности и контролировать собственное эмоциональное состояние;

- повышение уровня самостоятельности и ответственности за собственную учебную и коммуникативную деятельность; самоорганизация, самоконтроль, самокоррекция, рефлексия (М. И. Ариян, К. Э. Безукладников, Е. Н. Соловова);
- творческое самовыражение в речи на иностранных языках.

Освоение первого иностранного языка способствует развитию вышеуказанных качеств личности, навыков и знаний. Однако только в условиях соприкосновения с несколькими языками и культурами у школьников формируется полноценное понимание многообразия и многогранности мира, устанавливается активная жизненная позиция по отношению к данному вопросу. Изучая несколько иностранных языков, обучающиеся постоянно сравнивают их между собой и с родным языком. Обнаруживая лингвистические и культурные сходства и различия, они приходят к соответствующим выводам, влияющим на формирование языкового и культурного сознания школьников.

В процессе освоения нескольких иностранных языков происходит *когнитивное развитие обучающихся*: улучшается память, повышается уровень избирательности и концентрации их внимания, развивается аналитическое и абстрактное мышление. Владение несколькими иностранными языками положительно сказывается на пластичности мышления школьников. Это проявляется в оригинальности, многовариантности принимаемых решений, умении ориентироваться в стремительно меняющихся ситуациях. Для людей, говорящих на нескольких иностранных языках, характерна многозадачность, то есть они способны успешно выполнять параллельно несколько задач, постоянно переключаясь с одной на другую.

Указанные элементы когнитивного развития объясняются тем, что процесс изучения иностранных языков является по своей сути активной когнитивной практикой. Обучающиеся, концентрируя внимание на

изучаемом материале, постоянно взаимодействуют со значительным объемом информации, осознанно запоминают новые лексические единицы, анализируют правила языка и применяют их в речи. Особую роль в данном процессе исследователи (Bialystok, Martin, Т. В. Черниговская) отводят таким видам когнитивной деятельности, как осуществление перехода с одного языка на другой в соответствии с условиями и задачами коммуникации.

Язык является сложнейшей системой, и его освоение представляется трудной задачей для мозга, выполнение которой стимулирует развитие когнитивных способностей человека. В работе («Growth of language-related brain areas after foreign language learning») швейцарских и немецких исследователей (J. Mårtensson, J. Eriksson, N. C. Bodammer и др.) приводятся доказательства того, что благодаря изучению иностранных языков увеличивается объем гиппокампа и плотность коры головного мозга ряда зон: левой средней лобной извилины, нижней лобной извилины, верхней височной извилины. У испытуемых, которым требовалось прилагать больше усилий, чтобы освоить иностранный язык, также увеличился объем серого вещества в средней лобной извилине [167].

Значимую роль в процессе внедрения в систему образования изучения нескольких иностранных языков играет вступление России в *Болонский процесс*, который основан на идеях многоязычия и культурного плюрализма. Левенское коммюнике 2009 г. побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции Европейского образовательного пространства. Основными приоритетами Болонского процесса являются международная открытость и мобильность. Иностранные языки воспринимаются как действенное средство дальнейшей интернационализации образовательной деятельности. Они способствуют формированию глобального сотрудничества в целях устойчивого развития и долгосрочных связей различных этнических групп. Реализация положений

Болонского процесса в России предполагает формирование условий для развития искусственного многоязычия в стране.

Для людей, владеющих несколькими иностранными языками, открываются широкие *образовательные возможности*, в том числе: программы академического обмена (с Германией, Испанией, США, Финляндией, Францией и др.), дистанционные курсы (coursera, udemy, skillshare и др.) на иностранных языках, международные конференции и совместные научные мероприятия, обучение и практика в университетах мира.

В рамках партнерских соглашений с зарубежными вузами некоторые университеты России предлагают программы студенческого обмена, которые предоставляют возможность пройти семестровое или годичное обучение за рубежом. Ключевым условием участия в программах является владение языком/языками, на которых ведется обучение в вузе. Например, для обучения в университете г. Гранада (Испания) необходимо владеть испанским языками на уровне не ниже B1, а в Лейпцигском университете (Германия) обязательным условием является владение немецким языком на уровне не ниже B2. Для студентов организуются производственные практики за рубежом, где они могут ознакомиться с международным опытом в своих профессиональных сферах. Например, студенты Медицинского университета имени Н. И. Пирогова проходят стажировку в Университете Хуманитас (Италия). Для того чтобы студенты смогли воспользоваться существующими образовательными возможностями, необходимо начинать изучение второго иностранного языка уже на этапе школьного образования.

Актуальность вопроса многоязычия также *определяется социальными возможностями*, которые расширяются и становятся доступными для изучающих несколько иностранных языков. В условиях глобализации и межкультурной интеграции у школьников возникают возможности общаться с представителями различных культур, устанавливать дружеские контакты

по всему миру, участвуя в международных лагерях, языковых и социальных проектах.

В России с каждым годом увеличивается количество иностранных туристов. Особую значимость приобретают мероприятия, проводимые на международном уровне. Например, на Чемпионат мира по футболу 2018 г. в Россию приехали 1,2 миллиона иностранных болельщиков, с которыми граждане страны, в том числе и школьники, осуществляли коммуникацию на иностранных языках. Для создания позитивного образа России на мировом уровне желательно, чтобы россияне были готовы общаться с представителями других стран на иностранных языках.

Необходимость в освоении иностранных языков возникает и в связи с *путешествиями* за рубеж. В процессе общения с жителями другой страны становится возможным более тесное соприкосновение с проявлениями их культуры, что делает отношение обучающихся к стране визита осознаннее и уважительнее.

Знание иностранных языков открывает для обучающихся широкие перспективы в *профессиональной деятельности*. Владение иностранными языками рассматривается как форма человеческого капитала. Этот фактор обеспечивает конкурентные преимущества на российском и мировом рынках труда. Исследование Р. И. Капелюшникова и А. Л. Лукьяновой, представленное в работе «Трансформация человеческого капитала в российском обществе (на базе «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения»)», показало, что работники, владеющие иностранными языками, зарабатывают на 25–30 % больше, чем работники, говорящие только на родном языке. В группах специалистов высшей квалификации о знании иностранных языков сообщает каждый третий. Исследователи подчеркивают, что формирование достаточно многочисленного количества работников со знанием иностранных языков

является необходимым условием успешного участия страны в международном разделении труда [65].

Научно-теоретические условия обучения школьников нескольким иностранным языкам раскрывают в своих работах Н. В. Баграмова, Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Д. Б. Никуличева, А. В. Щепилова. Исследователи:

- обосновывают актуальность освоения нескольких иностранных языков;
- выявляют отличительные особенности обучения второму иностранному языку;
- анализируют психолингвистические основы этой деятельности;
- рассматривают современные подходы к его обучению;
- разрабатывают этапы формирования иноязычной компетенции обучающихся.

Ключевыми особенностями процесса обучения второму иностранному языку, по мнению авторов, являются формирование живого интереса к языкам, стимулирование положительного переноса ранее приобретенных знаний и умений, учет специфики коммуникативной и когнитивной деятельности школьников, развитие индивидуальных стратегий освоения языков.

Многие вопросы в рамках темы освоения нескольких иностранных языков еще не изучены и полностью не определены.

Во-первых, отсутствует единый термин, определяющий ситуацию владения тремя и более языками. В лингводидактической литературе отсутствует единый термин для обозначения явления освоения и использования более двух иностранных языков. Понятие «билингвизм» (Э. Г. Крылов, Л. Л. Салехова, А. Г. Ширина) является устоявшимся и широко применяется для описания ситуации владения двумя языками. Однако когда рассматривается вопрос изучения большего количества языков,

возникают трудности с выбором подходящего термина. Многие исследователи прибегают к описательным конструкциям («при изучении/освоении двух и более иностранных языков»; «на уроках второго иностранного языка»). В некоторых работах применяются термины «многоязычие» (Н. В. Барышников, Л. В. Молчанова, А. В. Щепилова), «мультилингвизм» (Н. С. Балясникова, Л. М. Малых), «полилингвизм» (М. А. Бодоньи), «полиязычие» (Б. А. Жетписбаева) и «субординативный трилингвизм» (Н. В. Барышников). В большом энциклопедическом словаре «Языкознание» многоязычие (мультилингвизм, полилингвизм) определяется, как: 1) употребление нескольких иностранных языков в пределах определенной социальной общности; 2) употребление индивидуумом нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [31, 303].

В диссертации используется понятие «**освоение нескольких иностранных языков**», под которым мы подразумеваем организованный процесс параллельного изучения двух или трех иностранных языков в системе основного или дополнительного образования, при котором по каждому языку ведется отдельный курс занятий и проводится ряд многоязычных мероприятий [106].

Во-вторых, большинство диссертационных исследований посвящены вопросу обучения студентов двум и более иностранным языкам (Н. С. Балясникова, И. В. Воеводина, А. В. Дроздова, Н. С. Иванова, Т. А. Лопарева, Л. В. Молчанова, Н. А. Парилова, Р. С. Полесюк). Однако современные условия требуют особого внимания научного сообщества к многоязычию в системе школьного образования. Нами выявлено только четыре диссертационные работы (Н. В. Барышников, Н. В. Лучинина, А. Л. Тихонова, О. В. Ходинова), в которых рассматривается вопрос формирования многоязычия у школьников.

В-третьих, в исследованиях изучается, в основном, специфика преподавания второго/третьего иностранного языка. Процесс освоения нескольких иностранных языков положительно влияет не только на обучение второму иностранному, но и на обучение первому. Этот аспект на сегодняшний день не обсуждается в научных публикациях.

Таким образом, тема исследования включает обширный ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения, анализа и конкретизации.

В *научно-практическом плане* необходима более глубокая разработка рассматриваемой проблемы. Обучение второму иностранному языку в школе сопряжено с некоторыми трудностями и дополнительной нагрузкой на преподавателей. На данный момент пока еще не сложилась целостная система преподавания второго иностранного языка: не определены периоды начала и окончания изучения предмета, количество академических часов, учебные пособия и методические указания, определяющие уровень подготовки школьников по данной дисциплине. Администрация каждой школы самостоятельно принимает решения относительно этих вопросов.

Не менее актуален вопрос обучения нескольким иностранным языкам в системе дополнительного образования. По данным доклада о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации, охват дополнительным образованием детей школьного возраста составляет 68 % от общей численности детей. Дополнительные общеобразовательные программы реализуются не только в языковых центрах и клубах, но и в системе дополнительного образования школ. В общеобразовательных организациях дополнительными программами охвачено 12 188 205 детей, рассматриваемого возраста (46,5 %). В системе дополнительного образования обучается 10 861 391 детей (41,8 %) [71].

Согласно статье 75 Федерального закона об образовании в Российской федерации (декабрь, 2012) дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие их творческих способностей, удовлетворение их

индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании. Дополнительное образование обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, способствует профессиональной ориентации, выявлению и поддержке школьников, проявивших выдающиеся способности.

В соответствии с имеющимся спросом языковые центры открывают для школьников курсы не только английского, но и немецкого, французского, испанского, итальянского, китайского и других языков. Однако предлагаемые ими программы представляют собой в большинстве случаев не целостную систему, учитывающую особенности процесса освоения второго иностранного языка, а лишь курс занятий, позволяющих расширить словарный запас и ознакомиться с особенностями грамматики. Решая проблему отсутствия компетентных преподавателей, владеющих методикой обучения второго/третьего иностранного языка, языковые центры организуют занятия с носителями языка. Во многих случаях носители языка не способны качественно обучать иностранным языкам, так как не имеют педагогического образования и соответствующего опыта работы.

Для успешного обучения школьников нескольким иностранным языкам необходимо решение проблемы недостатка учебно-методической литературы. Отсутствие учебников, в которых учитывались бы в полной мере особенности освоения школьниками нескольких иностранных языков, было выявлено в результате анализа существующих УМК. В табл. 1 видно, что в современных УМК по английскому, немецкому и испанскому языкам нет упражнений, знакомящих обучающихся с межъязыковые омонимами и полисемичной лексикой. Упражнения на интернациональную и безэквивалентную лексику присутствуют, но в недостаточном количестве. УМК не направлены на развитие навыков перехода с одного языка на другой. Не имея необходимого количества методического и учебного материала,

преподаватели оказываются в затруднительной ситуации и вынуждены самостоятельно решать данную проблему.

Таблица 1

Анализ УМК по иностранному языку на наличие упражнений и заданий, учитывающих особенности освоения школьниками нескольких иностранных языков

Критерий анализа УМК	Английский язык		Немецкий язык		Испанский язык	
	«Spotlight» Ю.Е. Ваулина, Д.Дули	«English» В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа	«Horizonte» М.М. Аверин, Ф. Джин	«Wir» Г. Мотта, Е.В. Дженкинс	«Español» Е.Е. Липова	«Mañana» С.Ф. Костылева, О.В. Сараф
Интернациональная лексика	1	0	2	2	0	0
Межъязыковые омонимы	0	0	0	0	0	0
Полисемичная лексика	0	0	0	0	0	0
Безэквивалентная лексика	3	3	2	1	6	4
Межъязыковое переключение	0	0	1	0	0	0
Учебные стратегии	0	0	3	0	0	0

Как правило, школьники начинают изучение второго иностранного языка в 5 классе, когда первый иностранный язык освоен на достаточном уровне, являясь основой для изучения последующих языков. Третий иностранный язык может быть введен в 7 классе, когда обучающиеся чувствуют себя достаточно уверенно в первом и втором языках. 5-7 классы являются наиболее благоприятным периодом для формирования многоязычия у школьников и требуют к себе особого внимания, так как они предполагают:

- формирование устойчивой мотивации к освоению нескольких иностранных языков;
- развитие индивидуальных стратегий изучения языков у обучающихся и навыков переноса ранее приобретенных знаний и умений;

- формирование системного восприятия иностранных языков, видения связей, сходств и различий между изучаемыми языками.

Начало изучения второго и третьего иностранных языков именно в 5-7 классах обусловлено возрастными особенностями школьников. Согласно выводам исследователей (И. А. Зимняя, В. А. Караковский, Р. С. Немов, Д. И. Фельдштейн), занимающихся вопросами возрастной психологии, для детей 11-13 лет ведущей деятельностью является коммуникация со сверстниками. Актуальность иностранных языков для подростков заключается в возможности общения с представителями других культур.

Процесс познавательного развития школьников этого возраста включает способности мыслить логически, делать общие выводы на основе частных посылок и, наоборот, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок. Благодаря этому возможно системное освоение нескольких иностранных языков: проведение параллелей между языковыми явлениями, выявление схожих или аналогичных элементов, анализ структуры изучаемых языков.

Согласно Р. С. Немову в подростковом возрасте активно развивается логическая, произвольная и опосредованная виды памяти. Они заменяют механическую и непроизвольную виды памяти, которые преимущественно использовались обучающимися в более раннем возрасте. Следовательно, становится возможным знакомство обучающихся с существующими стратегиями запоминания и формирование их индивидуального стиля освоения языков [89].

Д. И. Фельдштейн и В. А. Караковский подчеркивают значимость формирования само-процессов у школьников 5-7 классов. Происходит структурирование самопознания и самоопределения как активно действующего субъекта. Подростки осуществляют попытки самооценки, рефлексии своего поведения и контроля собственной деятельности. Изучение иностранных языков побуждает школьников к самопознанию, культурному и

социальному самоопределению, самоконтролю и самосовершенствованию. Центральную роль играет развитие сознательности и самостоятельности обучающихся в процессе освоения нескольких иностранных языков.

Для школьников 5-7 классов характерны ярко выраженная эмоциональность и чувствительность. Обучающиеся с трудом контролируют свои эмоции. От преподавателя требуется терпение и готовность поддержать подростков в овладении ими стратегий регулирования эмоций и взаимодействия в обществе. Школьники данного возраста склонны отрицать авторитет преподавателя, отстаивать собственную независимость и самостоятельность, утверждать свои позиции и взгляды. Обучающимся 5-7 классов важно давать возможность выбора для реализации их стремления к проявлению индивидуальности.

Наблюдение за процессом освоения школьниками 5-7 классов нескольких иностранных языков позволяет констатировать, что многие из них не мотивированны к изучению языков. Это связано с отрицательным опытом при освоении первого иностранного языка. У школьников отсутствует понимание того, зачем им изучать второй/третий иностранный язык. Они не проявляют интерес к той деятельности и тем материалам, которые используются на занятиях. На первых этапах изучения второго иностранного языка школьники жалуются на то, что им сложно переключаться с одного языка на другой. Они допускают значительное количество ошибок из-за отрицательной интерференции на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Это вызывает у подростков чувство недовольства, раздражения, неуверенности в себе и, как следствие, нежелание продолжать изучение нескольких языков. Зачастую неспособность преодолеть сложности при освоении нескольких иностранных языков приводит к формированию таких убеждений, как «Я не могу», «Это слишком сложно», «Это скучно», «Мне это не надо». Тем не менее, наш педагогический опыт показывает, что при грамотно организованном учебном

процессе школьники способны справиться с задачей освоения двух иностранных языков, и некоторые даже начинают изучать три языка по собственной инициативе.

Таким образом, проведенный анализ современных социально-педагогических, научно-теоретических и научно-практических условий обучения школьников нескольким иностранным языкам в системе основного и дополнительного образования позволил выявить существующие на сегодняшний день проблемы, которые влияют на успешность освоения школьниками двух или трех иностранных языков. К ним относятся отсутствие: 1) понимания в современном обществе значимости владения несколькими иностранными языками; 2) исследований, посвященных вопросу обучения школьников (а не студентов) нескольким иностранным языкам; 3) целостной системы преподавания нескольких иностранных языков в школе и в системе дополнительного образования; 4) учебно-методической литературы, учитывающей особенности обучения нескольким иностранным языкам.

1.2 Коммуникативно-когнитивный и сравнительно-сопоставительный подходы как определяющие при обучении школьников нескольким иностранным языкам

В предыдущем параграфе мы отметили, что преподавание нескольких иностранных языков школьникам требует учета особенностей процесса освоения ими параллельно двух или трех иностранных языков. Исходя из этого, задачей данного параграфа является выявить определяющие подходы в обучении нескольким иностранным языкам.

Методологией современного образования является компетентностный подход**.** По мнению ряда исследователей (Н. Н. Абакумова, М. А. Викулина, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. А. Ибрагимова, Р. П. Мильруд), необходимость внедрения идей компетентностного подхода обусловлена рядом факторов.

Мировая тенденция к глобализации и интеграции явилась причиной создания единого языка описания академических уровней образования. Единый язык оценки обучающихся открывает возможности академической мобильности и профессионального признания в разных странах. Обсуждаемый подход призван обеспечивать качество образования в соответствии с современными ценностями, потребностями и представлениями о будущем. Основной целью обучения становится формирование готовности и стремления школьников применять свои знания, умения и личностные качества в определенной области деятельности посредством развития самостоятельности, инициативности, творческих способностей, критического мышления.

В качестве единого определения В. И. Байденко и И. А. Зимняя предлагают принять определение, выведенное европейским проектом TUNING: «…понятие компетенций включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемой части способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)» [17].

Среди исследователей существуют расхождения в трактовке терминов «компетенция» и «компетентность». Можно выделить два варианта толкования: их отождествление и их дифференциация. В рамках первого подхода, авторы (Л. Н. Болотов, Н. Д. Никандров) не разделяют эти понятия, подчеркивая практическую направленность компетенций и утверждая, что компетентностный подход в первую очередь способствует усилению практической стороны образования.

Другие же исследователи (И. А. Зимняя, Б. А. Крузе, Р. П. Мильруд, А. И. Субетто, Г. С. Трофимова) придерживаются мнения, что понятия «компетенция» и «компетентность» не могут быть тождественны. Они подчеркивают многомерность, неоднозначность и сложность трактовки этих

терминов. Под компетентностью понимается формируемая социально-профессиональная характеристика человека. Эта характеристика обусловлена интеллектуально и основывается на знаниях, правилах оперирования ими и их использовании [58]. И. А. Зимняя, Б. А. Крузе, Г. С. Трофимова считают, что в компетенции особый акцент делается на деятельностную составляющую понятия. Она включает мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, оценочный, этический и социальный аспекты и может быть соотнесена с понятием готовности. Компетенции формируются в рамках определенного круга предметов и процессов. В образовательном процессе она является единицей учебной программы, которой школьник может владеть на разных уровнях (например, минимальном, продвинутом, высоком).

Понятие компетентности представляется в трудах исследователей (К. Э. Безукладников, Л. И. Ибрагимова, Б. А. Крузе, Ю. А. Молчанова, Р. П. Мильруд, Г. С. Трофимова) как более широкое. Она рассматривается как комплексный личностный ресурс, включающий набор компетенций. Компетентность обеспечивает возможность успешного и эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области. Другими словами, компетенция представляет собой деятельностную характеристику, в то время как компетентность предполагает личностную характеристику. Компетентность включает комплекс компетенций, т. е. наблюдаемых проявлений успешности и продуктивности личности в деятельности, поведении, решении проблем.

Вслед за Б. А. Крузе, отметим, что компетентностный подход на системном, деятельностном и междисциплинарном уровнях предполагает диалектическую интеграцию существующих образовательных подходов [73]. Анализ трудов по иноязычной коммуникативной компетенции показывает, что ее формирование и развитие основывается на интеграции личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного,

культурологического, системного и сравнительно-сопоставительного подходов.

Отечественные исследователи (Е. В. Бондаревская, М. А. Викулина, О. С. Газман, А. В. Качалов, Т. А. Строкова) определяют *личностно ориентированный подход* как направленность образовательного процесса на приоритеты индивидуальности, самобытности, самоценности индивида. Данный подход предполагает совместную деятельность учителя и школьника по развитию «того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы, или что он приобрел в собственном уникальном субъектном опыте» [41]. Создаются условия для максимально свободной реализации заданных природой физических, эмоциональных, творческих, интеллектуальных способностей и возможностей школьника. Сутью индивидуализации, по мнению ученых Т. В. Анохиной, О. С. Газмана, является поддержка человека в его автономном, духовном самостроительстве, творческом самовоплощении, познании себя, своих притязаний и возможностей.

Личностно ориентированный подход является непосредственным проявлением концепции гуманистической педагогики (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. А. Сухомлинский). Она предполагает:

- совместную деятельность преподавателя и обучающегося «во имя развития личности»;
- формирование гуманных отношений;
- бережное внимание к внутреннему миру человека, в том числе его интересам и потребностям;
- обогащение его душевного и духовного потенциала [8].

Существенную роль в личностном развитии обучающихся играет *культурологический подход***,** который раскрыт и обоснован в работах М. М. Бахтина и В. С. Библера. В результате реализации положений данного подхода школьники осваивают навыки ведения диалога культур, осознают

культурное многообразие и многогранность мира, осмысляют свою культурную идентичность, видят собственное бытие «со стороны» другой культуры и тем самым культурно развиваются и обогащаются [26].

А. Л. Бердичевский и П. В. Сысоев подчеркивают необходимость ознакомления школьников с вариативностью и разнообразием культур изучаемых сообществ. Это является основой для формирования открытости в восприятии и взаимодействии с представителями собственного и изучаемого культурного сообщества. Обучающиеся приходят к пониманию того, что в основе каждой культуры лежит система ценностей и норм, объединяющая людей по определенным признакам, поэтому оценка каждой культуры может производиться только с позиции ее собственных норм и ценностей. Школьники становятся субъектом диалога культур, когда осуществляется переход от мышления и понимания к активной деятельности.

Обучение иностранным языкам основывается на идеях *деятельностного подхода* (И. Л. Бим, Л. С. Выготский, М. А. Давыдова, А. Н. Леонтьев), так как только собственный деятельностный опыт человека способен оказывать непосредственное влияние на развитие, воспитание и обучение личности. Согласно Л. С. Выготскому, именно приобретение знаний, навыков и умений через личную деятельность и личный опыт должно быть основной базой педагогической работы. Психолог утверждает, что «знание, не проведенное через личный опыт, вовсе не есть знание» [39]. Деятельность обучающегося рассматривается как основа образовательного и воспитательного процесса, а функция учителя определяется организацией, направлением и регулированием этой деятельности. Учебная среда должна приносить с собой ежедневно новые задачи (трудности), которые требуют от школьников каждый раз новых комбинаций мыслей и новых действий.

Проблемно-ориентированный подход направлен на формирование готовности обучающимися преодолевать препятствия, возникающие у них в процессе освоения языков и культур. Учитель не решает проблему за

обучающегося, а дает возможность самостоятельно преодолевать возникающие препятствия, тем самым развивать его интеллектуальный, эмоциональный, нравственный, волевой потенциал. Самостоятельное решение проблемы способствует развитию ряда само-процессов личности (саморефлексии, самоидентификации, самопознания, самоопределения, самоорганизации, самоконтроля, самовыражения, самореализации) [11].

Самостоятельно преодолев трудности, школьник переживают ситуации успеха в процессе освоения языков и культур. Это помогает ему ощутить радость познания и достижения, осознать свои возможности, поверить в себя в ситуации преодоления препятствия. Ситуация успеха невозможна там, где допускается сравнение одного обучающегося с другим, сопоставление одной группы с другой [66].

Содержание и характеристики *системного подхода* раскрываются в работах И. В. Блауберга, Н. В. Кузьмина, Э. Г. Юдина.

Концепция системного подхода, по мнению В. А. Сластенина, предполагает, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Данный подход реализуется в двух направлениях. *Лингвистическая системность* проявляется применительно к объекту усвоения – иностранному языку. В процессе обучения языку необходимо руководствоваться пониманием его системного характера при развитии языковой компетенции учащихся. На практике системность языка может проявляться и осознаваться школьниками при систематизации, структурировании и группировки языкового материала, выделении схожих и различающихся признаков, выстраивания связей между различными элементами языка [114].

Методологическая системность раскрывается применительно к процессу обучения. Выделяют компоненты педагогической системы: цели и задачи, методы, принципы, средства, содержание, структура,

организационные формы обучения. Педагогической системе присущи такие свойства, как целостность, структурность, гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, преемственность.

Особый интерес для нашего исследования представляют *коммуникативно-когнитивный и сравнительно-сопоставительный подходы*.

Коммуникативно-когнитивный подход предусматривает реализацию двух аспектов: учета коммуникативной направленности процесса обучения иностранным языкам и учета познавательного процесса. Целостность коммуникативного и когнитивного компонентов основана на единстве двух равнозначно важных функций языка – общения и познания. Данный подход направлен на формирование адекватного представления обучающегося о лингвистическом явлении и развитие умений использовать эти знания в реальной коммуникации (Н. Л. Ушакова, А. В. Щепилова).

Коммуникативная составляющая данного подхода детально разработана теоретически (И. А. Зимняя, Е. И. Пассов) и широко применяется на практике. Главной её задачей является формирование способности обучающихся организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно условиям общения. Данный подход предполагает организацию обучения иноязычной устной речи как модели процесса естественного (аутентичного) устно-речевого общения. Н. И. Алмазова выделяет следующие характеристики этого подхода:

- речемыслительную активность, возникающую в ходе решения учащимися новой речемыслительной задачи;
- эвристичность, подразумевающую спонтанный и творческий характер речевой деятельности учащихся;
- проблемность, проявляющуюся в отборе учебного материала и постановке заданий проблемного характера [7].

Анализ научных трудов по данной теме позволяет сделать выводы о том, что коммуникативный характер подхода проявляется в приближении

учебно-воспитательного процесса к процессу реальной коммуникации. В качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Используются парные, групповые и коллективные формы работы.

Содержательная сторона речи является приоритетной, то есть в первую очередь важно выразить речевое намерение. Посредством постановки коммуникативных задач организуется активная творческая деятельность обучающихся на иностранном языке. Реализация идей коммуникативности подхода предполагает побуждение школьников к активности, инициативности, мотивированности, самовыражению через речь.

В отборе и организации материала применяется принцип функциональности, ситуативности и новизны. Языковой и речевой материал должен отбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал (предложение, отказ, выражение эмоций и т. д.). Материал выбирается применительно к определенным ситуациям общения и отрабатывается в типичных ситуациях с использованием тех или иных языковых форм. Новизна изучаемого материала позволяет поддерживать интерес школьников на занятиях. Выбираются актуальные и проблемные темы для обсуждения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Используются аутентичные материалы, которые содержат культурно маркированные компоненты и имеют форму текстов (не только письменных, но и текстов разных видов, как вербального, так и не вербального плана).

Благодаря вышеперечисленным особенностям практическая речевая направленность иноязычного обучения при данном подходе становится не только целью, но и средством, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено.

Однако развитие способности к общению также связано с умением

глубоко осмыслить и осознать каждое отдельное явление как часть определенной целостной системы языка, творчески ее переработать и применить подходящее языковое средство в различных ситуациях общения. Для этого важны способности проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение. Все это реализуется через *когнитивную составляющую подхода*.

Когнитивность в широком смысле может проявляться на разных уровнях. В работах Н. И. Алмазовой и Е. А. Будановой представлены уровни:

- уровень правила – выполнение речевых действий в соответствии с правилом;
- уровень значения – осознание и понимание значения употребляемых языковых единиц;
- уровень выполнения речевой деятельности – как говорящий строит высказывание;
- социальный уровень – осознание содержания того, что говорится, какую функцию несет высказывание;
- культурологический уровень – осознание того, насколько сообщаемая информация и ее речевое оформление соответствуют культурным нормам носителей языка;
- когнитивный стиль работы – осознание того, какие учебные стратегии используются, оценка их эффективности, самооценка уровня владения языком.

Представленные уровни когнитивности соотносятся с компонентами коммуникативной компетентности и свидетельствуют о непосредственном влиянии когнитивных процессов на ее формирование.

Вслед за А. В. Щепиловой и Н. Д. Гальсковой определим когнитивный компонент подхода как оптимальную организацию иноязычного образовательного процесса, которая должна совпадать с естественным путем

познания, свойственным психике человека, и развивать когнитивные способности обучающегося. Используемые методы и приемы, текстовые материалы, формы взаимодействия, структура занятий и др. должны учитывать закономерности естественного познавательного процесса и особенности ментальной деятельности школьников. Учет способностей обучающихся предполагает не только «адаптацию» учебного процесса к их возможностям, но и целенаправленное оптимальное развитие когнитивных способностей под влиянием особым образом организованного образовательного процесса [148].

Естественными стадиями познавательного процесса, которые проходят школьники, являются:

- анализ и синтез,
- припоминание предшествующих знаний в осваиваемой области,
- осуществление переноса,
- наблюдение нового,
- классификация и систематизация,
- выявление противоречий,
- постановка задачи и выдвижение гипотезы,
- концептуализация новых знаний,
- экспериментальное использование новых знаний и их коррекция.

Исследователи (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. В. Щепилова) утверждают, что концепция обсуждаемого подхода предполагает побуждение школьников к осознанному соотношению языковых и культурных явлений не только в рамках одной лингвокультуры, но и между всеми языками и культурами, которыми владеет обучающийся в той или иной степени. Новые знания и умения полностью осваиваются и запоминаются надолго, если они могут интегрироваться с уже имеющимися запасами. Предыдущий опыт и уже усвоенный материал являются значительным преимуществом, если к ним

обращаются как к опоре для построения нового. В процессе установления связей в сознании обучающихся между элементами усваиваемых ими языков и культур происходит их непосредственное когнитивное развитие. Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией приводит к усовершенствованию познавательной деятельности, что оказывает модифицирующее воздействие на интеллектуальное развитие и на формирование языкового сознания обучающегося [42].

Сравнительно-сопоставительный подход рассматривается в работах И. Л. Бим, В. Н. Вагнера, И. И. Китросской, О. В. Чичкова, А. В. Щепиловой. Наряду с термином «сравнительно-сопоставительный подход» в литературе встречается понятие «контрастивный подход». По мнению В. Н. Вагнера, различия между этими терминами заключается в том, что «контрастивный подход» ориентирован только на учет межъязыковых различий, а «сравнительно-сопоставительный» исходит из необходимости проведения сопоставления всех языковых фактов вообще. Исходя из представленной трактовки этих подходов, мы будем применять термин «сравнительно-сопоставительный подход» [35].

Этот подход основан на необходимости максимально учитывать и стимулировать использование знаний, умений и навыков, которые были приобретены школьниками ранее. Он предполагает поиск аналогий и различий в изучаемых языках для осуществления положительного переноса и интенсификации процесса обучения. Результатом реализации идей подхода является сформированность системного восприятия языков, то есть осознание общих закономерностей языковых систем и их уникальных элементов.

Формирование системы иностранного языка неизбежно проходит под влиянием уже известной школьникам системы языка (родного и других иностранных) и имеющегося языкового сознания. Это влияние может носить положительный характер при имеющихся соотношениях сходства или

отрицательный при имеющихся межъязыковых соотношениях различия и частичного несовпадения [34].

Положительный перенос возникает, когда обучающийся встречается со сходными лингвистическими явлениями в разных языках. Наличие сходств между языками значительно облегчает их усвоение. Перенос определяется И. И. Китросской как «сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей деятельности (в том числе речевой) то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах». Перенос предполагает умение осмыслять свои действия, обобщать найденные в процессе освоения языков закономерности, анализировать и систематизировать информацию, находить в новой ситуации возможности переноса имеющихся знаний и навыков, осуществлять рефлексию реализованных действий [67].

И. Л. Бим утверждает, что опорой для положительного переноса могут служить как родной, так и уже известные иностранные языки. Положительный перенос знаний и умений в область нового иностранного языка помогает ускорить процесс его изучения. При осуществлении переноса происходит более быстрое, адекватное построение модели лингвистического явления в языковом сознании школьников и более быстрое формирование навыка. Например, зная алфавит английского языка, обучающиеся могут за несколько занятий научиться читать на немецком или испанском, значительно сокращая период алфабетизации [28]. Другим примером являются интернациональные слова, заимствованные слова и слова, имеющие единый праязык. Благодаря сходству их фонетической или графической формы школьники быстрее запоминают такие слова.

Помимо умения увидеть сходства между определенными единицами разных языков и сделать соответствующие выводы, положительный перенос также раскрывается в умении осуществлять сравнения и сопоставления внутри системы одного языка. Например, распознавание слова по его

словообразовательным признакам. И. А. Азалевская, О. В. Чичкова подчеркивают важность формирования навыка определения значения слова на базе знания структуры слова и с опорой на элементы знакомого.

Кроме языкового уровня положительный перенос также возможен на уровне речемыслительной деятельности, на уровне учебных умений и на социокультурном уровне. Уровень речемыслительной деятельности проявляется в развитии памяти, механизмов восприятия, способов построения предложения и др. На уровне учебных умений школьники переносят ранее приобретенные навыки использования словарей и справочников, выполнения типичных упражнений, применения стратегий запоминания, самостоятельной работы над языком. На социокультурном уровне это могут быть общие в изучаемых культурах праздники, схожие традиции, одинаковые средства невербальной коммуникации.

Вследствие отрицательного воздействия родного языка и других иностранных языков на изучаемый язык возникает интерференция. Интерференцию, вслед за В. А. Виноградовым, мы определяем как «взаимодействие языковых систем в условиях многоязычия, при котором происходит неконтролируемое перенесение определенных структур или элементов одного языка в другой». Интерференция в разной степени охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический, орфографический) и влияет в целом на развитие речевой деятельности (продуктивной и рецептивной). Она может сказываться и на внеречевом поведении.

Ученые (Н. В. Баграмова, У. Вайнрайх, С. К. Гураль) выделяют виды интерференции:

- межъязыковая и внутриязыковая,
- речевая и языковая,
- коммуникативно-релевантная и коммуникативно-нерелевантная,
- экспрессивная и импрессивная.

Интерференция может проявляться в различных формах. При большей дифференциации аналогичных фактов в изучаемом языке, чем в исходном, происходит недодифференцирование учащимися явлений иностранного языка. При меньшей дифференциации явлений в исходных языках учащиеся испытывают неуверенность в возможности его более широкого употребления. Может происходить непосредственный перенос форм, лексических и грамматических значений, дистрибуций структур предложений исходных языков, то есть калькирование. Скрытая интерференция возникает, когда учащиеся избегают употреблять в своей речи те явления иностранного языка, которые не имеют аналогии в исходных языках и заменяют их сходными по значению явлениями, имеющими в исходном языке аналогию.

А. В. Щепилова объясняет наличие явлений положительного и отрицательного переноса тем, что в языковом сознании обучающегося формируется определенный «общий фонд» лингвистических представлений. Школьник анализирует систему нового языка через призму уже известных языков, а не через новое обращение к предметному миру. Этот общий фонд содержит представления об универсальных свойствах языка как системы, о типичных характеристиках языков, о принципах, на которых строится речевая деятельность на любом языке. Например, общими являются представления о разграничении имени и глагола, имен собственных и нарицательных, гласных и согласных звуках, синонимии и многозначности слова. Наряду с общими лингвистическими знаниями, в сознании формируются отдельно специфические особенности каждого языка [149].

Сравнительно-сопоставительный подход направлен на полноценное и грамотное формирование общего языкового фонда учащегося, развитие навыка использования возможностей положительного переноса при освоении иностранных языков и минимизацию отрицательного эффекта интерференции.

На сегодняшний день существует ряд методик, основанных на идеях сравнительно-сопоставительного подхода. В прил. 3 представлено описание методики национально-языковой ориентации обучения целевому языку (русскому как иностранному) В. Н. Вагнера, проекта «Семь Сит», разработанного исследовательской группой Евроком (Eurocom), «Метода ключей» А. О. Овсянникова, методики изучения трех языков одновременно Я. Р. Хайдарова. Анализ представленных методик позволил выделить пути реализации идей сравнительно-сопоставительного подхода:

- двустороннее сопоставление языков с преобладанием анализа материалов целевого языка;
- проведение сопоставления формальной стороны языкового явления в связи с функциональной (единство формы и содержания);
- сопоставление не единичных языковых фактов, а целых категорий и микросистем [35];
- поиск и узнавание интерлексем (внешне сходные лексемы с полным или частичным совпадением значений) и идентичных синтаксических структур [117];
- узнавание и понимание регулярных графемных и морфологических соответствий [95];
- сопоставительное изучение практической фонетики трех языков;
- осуществление сравнения на основе текстов и диалогов, отражающих естественную разговорную речь на нескольких языках [137].

В современной методике сравнительно-сопоставительный подход, как правило, применяется при обучении второму и последующим иностранным языкам (И. Л. Бим, А. О. Овсянников, А. В. Щепилова, Я. Р. Хайдаров) или русскому как иностранному (В. Н. Вагнер). Однако мы считаем возможным и необходимым использование данного подхода при обучении не только второму, но и первому иностранному языку.

Ряд исследователей (В. Н. Вагнер, Е. В. Верещагин, А. В. Щепилова)

подчеркивают особую значимость влияния родного языка на процесс освоения иностранного языка, который должен стать опорой для формирования иноязычной компетенции. Практика показывает, что школьники не производят самостоятельно и осознанно положительный перенос с родного языка. Они не осуществляют анализ и сравнение между языками или внутри структуры одного языка. Например, на занятиях по английскому языку обучающиеся 5 классов не смогли догадаться, что слова «information», «facts», «tendency» переводятся как «информация», «факты» и «тенденция». Школьники часто совершают ошибки из-за интерференции языков, если не осуществляется целенаправленная деятельность для формирования и развития этих навыков.

Для того чтобы обучающиеся более успешно осваивали впоследствии два/три иностранных языка, формирование и развитие навыка сравнения и анализа необходимо начинать на этапе обучении первому иностранному языку. На более старших этапах обучения нескольким иностранным языкам количество контрастивных упражнений и заданий может уменьшатся. Это происходит за счет того, что школьники начинают самостоятельно проводить параллели между языками каждый раз, когда знакомятся с новой лексической единицей или новым грамматическим правилом.

Таким образом, коммуникативно-когнитивный и сравнительно-сопоставительный подходы считаем определяющими при обучении школьников нескольким иностранным языкам. Реализация идей этих подходов позволяет: учитывать коммуникативную направленность процесса обучения иностранным языкам; организовывать учебный процесс в соответствии с особенностями познавательной деятельности школьников; минимизировать влияние отрицательной интерференции, возникающей при освоении нескольких иностранных языков; применять возможности положительного переноса ранее приобретенных языковых навыков и умений; формировать когнитивные стратегии, необходимые для успешного освоения

школьниками большого объема учебного материала на нескольких иностранных языках.

В следующем параграфе рассмотрим структуру и содержание лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков, ее место в иноязычной коммуникативной компетенции.

1.3 Структура лексической компетенции школьников как цель обучения иностранным языкам и ее место в иноязычной коммуникативной компетенции

Общей целью иноязычной подготовки школьников является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция определяется А. В. Щепиловой как «сложный комплекс знаний, умений и навыков, который позволяет субъекту общения получать и добывать информацию, учиться, действовать и взаимодействовать с другими субъектами в определенной культурной среде» [148, с. 90].

На сегодняшний день в научно-методической литературе нет единого мнения относительно того, какие составляющие входят в структуру иноязычной коммуникативной компетенции. Исследователи выделяют:

- лингвистическую/языковую (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, А. А. Миролюбов, Е. Н. Соловова, А. В. Щепилова),
- дискурсивную/речевую (Н. В. Обухова, Р. П. Мильруд, А. А. Миролюбов, Е. Н. Соловова),
- социолингвистическую (Н. Д. Гальскова, Е. Н. Соловова),
- социокультурную (Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. А. Миролюбов, Е. Н. Соловова, Э. И. Соловцова),
- лингвострановедческую (Е. М. Верещагин, О. Г. Оберемко),

- социальную (Е. Н. Соловова),
- компенсаторную (И. Л. Бим, А. А. Миролюбов),
- деятельностную (Р. П. Мильруд),
- учебную (И. Л. Бим, А. В. Щепилова),
- стратегическую (М. В. Давер) компетенции.

Одним из неоспоримых компонентов коммуникативной компетенции является *языковая (лингвистическая) компетенция.* Вслед за отечественными учеными (И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Е. Н. Солововой, А. В. Щепиловой) в данной работе под языковой компетенцией понимаем овладение школьниками определенными знаниями о системе языка и соответствующими им навыками оперирования языковыми средствами общения, связанными с различными уровнями языка: фонемным, морфемным, лексическим, синтаксическим в различных видах речевой деятельности (чтении, аудировании, письме, говорении).

В соответствии с Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком языковая компетенция включает компоненты: лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую, орфоэпическую компетенции [95]. Точное выделение и разделение указанных компонентов языковой компетенции является в некоторой степени условным, так как все уровни тесно связаны, и их овладение также осуществляется нераздельно. С целью определения критериев овладения компетенцией и постановки задач языкового развития личности, рассмотрим предложенную систему.

Значимость *лексической компетенции* в освоении иностранных языков неоспорима, поэтому данной компетенции уделяется пристальное внимание исследователей (К. В. Александров, Ю. Г. Давыдова, И. П. Павлова, Е. И. Пассов, С. Т. Сергеева, Е. Н. Соловова, А. Н. Шамов, Е. В. Ятаева и др.).

В частности, Е. В. Ятаева считает, что лексическая составляющая является одной из самых сложных задач теории и практики обучения

иностранным языкам. Процесс овладения данной компетенцией содержит ряд сложностей, связанных с многоаспектностью слова, обладающего грамматическим и собственным лексическим статусом, многомерностью смысловых отношений слова в словаре, непосредственной соотнесенностью слова с неязыковой действительностью [158].

Определяя роль лексической компетенции, А. А. Фетисова подчеркивает, что данная компетенция является по своей сути языковой основой коммуникативной компетенции, так как уровень развития коммуникативной компетенции в значительной степени определяется богатством лексического запаса. Именно он обеспечивает свободу и эффективность коммуникативного поведения, способность полноценного восприятия и переработки поступающей информации [135].

Таблица 2

Определения лексической компетенции

Авторы	Определение
Авторы документа «Обще-европейские компетенции: изучение, преподавание, оценка»	Знание словарного состава языка, состоящего из лексических и грамматических элементов, а также способность его использовать. К лексическим элементам относят отдельные слова и фразеологические единицы (речевые штампы, пословицы и поговорки), устойчивые сочетания (идиомы, усилительные конструкции), устойчивые модели, регулярные сочетания слов. Грамматические элементы принадлежат к различным классам слов (артиклям, местоимениям, предлогам, вспомогательным глаголам и т.д.).
А.А. Фетисова	Способность и готовность обучающегося на основе совокупности приобретенных лексических знаний, навыков и умений, языкового и речевого опыта осуществлять корректное межличностное и межкультурное иноязычное общение с языковыми, стилистическими и социокультурными нормами языка.
А.Н. Шамов	Способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять

	специфически национальное в значении слов.
К.В. Александров	Основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова.

Согласно Новым государственным стандартам по иностранному языку лексический минимум выпускника школы составляет 500 лексических единиц, неполной средней школы – 900, полной средней школы – 1400. В методике принято разделять активный, пассивный и потенциальный словарь обучающегося (И. Ю. Родионова, О. В. Чичкова, А. Н. Щукин).

В активный словарь входят лексические единицы, которые школьник способен использовать в продуктивных видах речевой деятельности, то есть при диалогической и монологической устной и письменной речи. Пассивный словарь предназначен для рецептивного использования (восприятия устной и письменной речи). К нему относится вся та лексика, значение которой более или менее понимается воспринимающим её обучающимся и может быть конкретизировано благодаря контексту.

В отличие от активного и пассивного словаря потенциальный словарь представляет собой не определенный запас лексических единиц, в той или иной степени уже известный школьникам, а некоторую группу слов, которая в потенциале доступна для семантизации без перевода. Это возможно благодаря языковой догадке в процессе рецептивной речевой деятельности. Формирование лексической компетенции предполагает расширение всех трех видов словарных запасов обучающихся [143].

Анализ работ К. В. Александрова, Ю. Г. Давыдовой, В. В. Сафоновой выявил группы лексических знаний, которыми овладевают школьники при изучении иностранного языка:

- фонетика и орфография слова;
- словообразовательная структура слова;

- семантическая структура слова;
- грамматические формы слова;
- этимология отдельных слов;
- безэквивалентная лексика;
- наиболее частотные синонимы и антонимы;
- омонимы;
- лексическая и грамматическая сочетаемость;
- метафорические значения.

Владение лексической компетенцией помимо лексических знаний предполагает овладение определенными лексическими навыками. Основываясь на исследованиях К. В. Александрова, Н. Д. Гальсковой, И. П. Павловой, Т. М. Серовой, А. В. Щепиловой, выделим навыки, которые развиваются при формировании лексической компетенции обучающихся.

Продуктивные навыки:

- выбор и употребление лексической единицы адекватно коммуникативной задаче;
- сочетание лексических единиц в соответствии с их грамматическими и семантическими особенностями.

Рецептивные навыки:

- соотношение звукового и зрительного образа слова с семантикой;
- восприятие, узнавание и понимание лексических единиц;
- семантизация слов при помощи контекста;

Учебные навыки:

- осуществление межъязыкового и внутриязыкового сравнения лексики;
- работы с иноязычной лексикой: работа со словарем, группировка лексики по понятийному, функциональному, словообразовательному или другим признакам и т.д.;

- применение стратегий запоминания лексических единиц, усвоения их значений и смысла.

Вслед за Н. Д. Гальсковой, А. П. Василевич, А. Н. Щукиным выделим этапы, по которым происходит изучение лексики иностранного языка: ознакомление с лексической единицей (*далее – ЛЕ*), изучение особенностей формы, значения и структуры ЛЕ, закрепление и совершенствование навыка, применение слова в различных ситуациях общения.

На *первом этапе* слово вводится либо в изолированном виде, либо в контексте. На занятии создаются такие условия, в которых у обучающихся появляется потребность в этом слове (его понимании в тексте или употреблении в собственной речи). Для ознакомления школьников со значением слова используют беспереводные и переводные способы семантизации новых лексических единиц (И. П. Павлова, Е. Н. Соловова). К беспереводным относят следующие способы: опора на внешнюю предметную наглядность, опора на имеющиеся знания школьников (знание значений производных слов, знание многозначных слов, знание слов-когнатов в других языках), контекстуальная догадка. Переводными способами являются перевод и толкование лексической единицы на родном или другом иностранном языке.

На *втором этапе* осуществляется анализ словообразовательной структуры слова, его семантических особенностей (полисемичности, коннотаций), лексической и грамматической сочетаемости, её этимологии. При освоении школьниками нескольких иностранных языков проводится сравнительный анализ лексической единицы изучаемого языка с другими известными им языками с целью формирования системного восприятия языков и создания основы для положительного переноса. Благодаря приобретению теоретических знаний о лексической системе происходит обогащение лингвистического опыта обучающихся и развитие их филологического кругозора. Данный этап предполагает реализацию

обучающимися определенных интеллектуальных действий, таких, как восприятие, узнавание и различение лексических единиц, анализ, сравнение.

На *третьем этапе* организуется тренировка с лексическим материалом. Это предполагает выполнение школьниками лексических действий продуктивного и рецептивного характера, а также применение различных стратегий запоминания лексических единиц. Благодаря данному этапу формируются навыки употребления изучаемых лексических единиц и углубляются связи между понятием и формой слова.

На *четвертом этапе* осуществляется работа по применению усвоенных лексических единиц в разных видах речевой деятельности. Конечной целью является доведение действий с лексикой до уровня совершенства.

Очевидно, что лексическая компетенция не формируется изолированно, а развивается во взаимодействии с грамматической, семантической, фонологической, лингвострановедческой и стратегической компетенциями (рис. 1).

Рисунок 1. Связь лексической компетенции с грамматической, семантической, фонологической, стратегической и лингвострановедческой компетенциями.

Под *грамматической компетенцией* понимается знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. Грамматику языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять упорядоченные цепочки лексических единиц, то есть строить предложения. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка.

Семантическая компетенция заключается в знании возможных способов выражения определенного значения и в умении их использовать. Лексическая семантика занимается вопросами значения слова. Например, изучаются слово в общем языковом контексте (референция, коннотация, способы выражения некоторых общих понятий), отношения между языковыми единицами (синонимия, антонимия, сочетаемость, переводческие соответствия).

Фонологическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка (фонемы), их артикуляционно-акустические характеристики, фонетическую организацию слов, ударение и ритм, интонацию [95].

Отличительной характеристикой языковой компетенции школьников, осваивающих несколько иностранных языков, являются не лингвистические знания и умения, так как они объективно не могут быть другими при освоении второго, третьего и др. иностранного языка, а *системное восприятие языков*. В условиях взаимодействия с несколькими языками (родным и иностранными) обучающийся осознает и воспринимает языки как комплексную и цельную систему. Он видит сходства и различия ее элементов и понимает вариативность путей ее выражения в речи. У школьника формируются навыки сравнения определенных элементов языков и умение видеть уникальные особенности. Он учится проводить параллели между различными явлениями языков: фонетическими (аспирация, палатализация,

долгота, ассимиляция, редукция, латеральный и носовой взрыв и т. д.), грамматическими (грамматические категории, их значения и формы), лексическими (интернациональная лексика, полисемичная лексика, межъязыковые омонимы, фразеологизмы, безэквивалентная лексика), синтаксическими (порядок слов, типы и виды предложений).

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без ее *лингвострановедческой составляющей,* под которой О. Г. Оберемко понимает «целостную систему представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющую ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации» [93]. Связь данной компетенции с лексической проявляется в том, что полное понимание значения лексической единицы возможно лишь при условии знания особенностей культуры, отраженных в данном слове. Ряд лексических единиц языка представляют собой не просто название определенного предмета, явления или понятия, а социокультурный концепт. Он отражает традиции и ценности, мировоззрение и мироощущение представителей культуры. По словам В. В. Колесова, в расстановке слов, в их значениях, в смысле их соединений заложена та информация, которая передает нам знания о мире и людях, приобщая к тому духовному богатству, которое создали многие поколения предков [68]. При изучении лексики языка обучающиеся в том числе знакомятся с: безэквивалентной лексикой, отражающей реалии культуры; фоновой лексикой, несущей информацию национально-культурного характера; устойчивыми выражениями (идиомами, фразеологизмами, поговорками).

Согласно Е. В. Верещагину, О. Г. Оберемко, П. В. Сысоеву, владение лингвострановедческой компетенцией включает:

- знания по истории страны, её географии, общественно-политическому устройству, быту, культурному наследию;

- «фоновые знания», существующие в сознании носителей языка и служащие основой для акта коммуникации,
- знание невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, традиций, обычаев, повседневного поведения),
- готовность и желание обучающихся взаимодействовать с другими людьми, способность вести диалог культур и самостоятельно действовать в различных социальных ситуациях.

Стратегическая компетенция является ключевой в процессе формирования лексической компетенции обучающихся, так как высокий уровень сформированности данной компетенции определяет успешность запоминания школьниками лексических единиц и использования их в речи в соответствии с коммуникативной задачей. Наиболее полным видится определение стратегической компетенции, предложенное М. В. Давер: «способность разрабатывать различные краткосрочные или долгосрочные планы по использованию вербальных и невербальных средств преодоления затруднений в общении и изучении/усвоении языка» [47, 89]. Формирование этой компетенции предполагает высокий уровень осознанности и самостоятельности личности обучающегося в развитии комплекса стратегий с опорой на личностный опыт и индивидуальные особенности школьника.

Раскрывая сущность стратегической компетенции, ученые (М. В. Давер, Р. Оксфорд, Л. Селинкер) выделяют несколько ее элементов, а именно:

- универсальные стратегии: стратегии, которые применяются обучающимся при решении как учебных, так и коммуникативных задач [47];
- коммуникативные стратегии; стратегии общения как потенциально осознанные планы по преодолению того, что представляется обучающемуся затруднением в достижении коммуникативной цели [95];
- учебные стратегии: операции, используемые обучающимися, чтобы способствовать усвоению, запоминанию, воспроизведению и

использованию информации [167].

В прил. 2 представлена таблица обозначенных видов стратегий, их определение и перечень. Таблица была составлена на основе анализа трудов М. В. Давер, А. В. Зыковой, И. Ю. Мангуса, Д. Б. Никуличевой, Р. Оксфорд.

Среди метакогнитивных стратегий отметим значимость стратегии положительного переноса при освоении школьниками нескольких иностранных языков. Многие из коммуникативных и учебных знаний и умений могут быть перенесены в область нового языка из предшествующего учебного опыта. Например, умение вести диалог на иностранном языке, умение семантизировать лексику при помощи контекста, умение работать с учебным материалом и др. [28].

Особой важностью обладают учебные стратегии, которые представляют собой ряд интеллектуальных приемов, применяемых для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений. Данные приемы позволяют оперативно, адекватно и оптимально решать задачи освоения языков. Учебные операции осознанно выбираются обучающимся из числа возможных для преодоления определенных затруднений. Каждый школьник имеет индивидуальную скорость, последовательность выполнения учебных задач и предпочитаемые формы восприятия, концептуализации и актуализации информации.

Учебные стратегии не реализуются отдельно, независимо друг от друга. М. В. Давер считает, что у обучающихся формируется набор стратегических схем, стереотипных планов того, как решить учебную проблему, как осуществить коммуникативное намерение, как вести себя в некоторой учебной ситуации. Репертуар стратегических схем тем богаче, чем больше речевой, жизненный и учебный опыт, именно эти схемы составляют основу стратегической компетенции языковой личности [47].

Таким образом, овладение обучающимися лексической компетенцией предполагает: приобретение знаний об особенностях лексических единиц, развитие навыка актуализации лексических знаний во всех видах речевой деятельности (чтении, аудировании, письме, говорение) и умения успешно применять эти знания и навыки при решении коммуникативных задач, осознанное восприятие лексических систем изучаемых языков и умение выстраивать связи между изучаемыми языками, минимизировать отрицательный эффект интерференции и широко использовать возможности положительного переноса внутри одного языка и между языками, понимание культурных особенностей, отражаемых в лексике изучаемых языков, и применение индивидуальных стратегий при овладении лексической компетенцией.

На основе выше представленного анализа научной литературы, посвященной вопросу структуры, содержания, алгоритма формирования лексической компетенции и ее связи с другими составляющими иноязычной коммуникативной компетенции, нами была разработана модель структуры и содержания лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков, которая представлена на рис. 2.

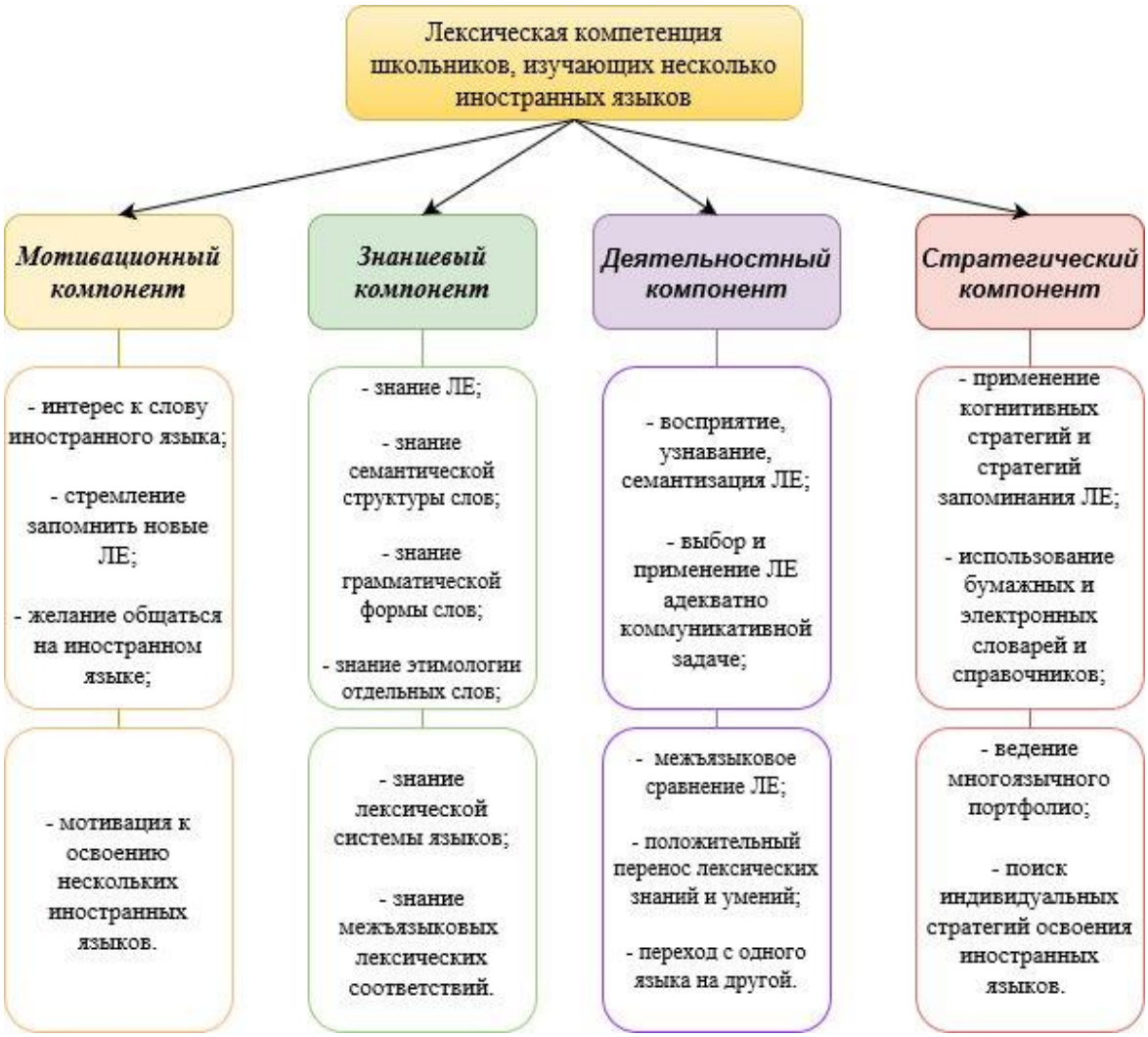


Рисунок 2. Структура и содержание компонентов лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков.

Выводы по первой главе

1. ФГОС ООО утверждает второй иностранный язык в качестве обязательного предмета в учебном плане, так как в современном обществе знание нескольких иностранных языков становится нормой жизни и условием успешности человека в социальной и профессиональной деятельности. Несмотря на свою неоспоримую значимость, проблема формирования коммуникативной компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков, недостаточно разработана в научно-теоретическом и научно-практическом планах.

2. Понятие «освоение нескольких иностранных языков» подразумевает организованный процесс параллельного изучения двух или трех иностранных языков в системе основного или дополнительного образования, при котором по каждому языку ведется отдельный курс занятий и проводится ряд многоязычных мероприятий.

3. Ключевыми в формировании лексической компетенции школьников являются идеи *коммуникативно-когнитивного* подхода, который направлен на формирование адекватного представления обучающегося о лингвистическом явлении, и развитие умений использовать это явление в реальной коммуникации. С*равнительно-сопоставительный подход* исходит из необходимости максимально учитывать и стимулировать использование ранее приобретенных обучающимися знаний, умений и навыков. Он предполагает поиск аналогий и различий в изучаемых языках с целью осуществления положительного переноса и интенсификации процесса обучения.

4. Процесс формирования лексической компетенции обучающихся при освоении ими нескольких иностранных языков предполагает: расширение активного, пассивного и потенциального словарных запасов; знакомство с особенностями лексических единиц разных языков; развитие навыка

актуализации лексических знаний во всех видах речевой деятельности, умения успешно применять знания языка при решении коммуникативных задач; осознанное восприятие лексических систем изучаемых языков и умение выстраивать связи между ними, минимизировать отрицательный эффект интерференции и широко использовать возможности положительного переноса внутри одного языка и между языками; понимание культурных особенностей, отражаемых в лексике изучаемых языков и применение индивидуальных стратегий овладения лексикой.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИМИ НЕСКОЛЬКИХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

2.1 Характеристика авторской методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков

Анализ современных социально-педагогических, научно-теоретических и научно-практических условий обучения школьников нескольким (двум или трем) иностранным языкам позволяет сделать вывод о том, что проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, осваивающих несколько иностранных языков, является актуальной и недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в практическом планах. Наблюдение за процессом освоения школьниками английского, немецкого и испанского языков и проведенные с ними беседы показали, что большое количество трудностей обучающиеся испытывают при овладении и применении в процессе коммуникации лексики изучаемых иностранных языков. С целью решения обозначенной проблемы нами была предпринята попытка создания методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков, основанной на идеях коммуникативно-когнитивного и сравнительно-сопоставительного подходов.

Прежде чем представить характеристику методики, проведем анализ межъязыковых лексических соответствий русского, английского, немецкого и испанского языков. Установление степени сходства и уникальности отдельных элементов в родном и изучаемых языках обучающимися является необходимым этапом, предшествующим разработке методики.

Сравнение является важным и широко используемым методом исследования языковых явлений. Согласно выводам американского лингвиста Д. Болиджера сравнительные исследования помогают проникнуть в суть языковых процессов и понять законы, управляющие этими процессами. Вопросу сопоставительного изучения языков посвящены работы многих отечественных языковедов, в том числе В. Г. Гака, Е. Д. Поливанова, Б. А. Серебрянникова, А. И. Фефилова, Л. В. Щербы, В. Н. Ярцева и других.

Сравнительный анализ может быть применен как в теоретической области языкознания, так и в практической области перевода и преподавания иностранных языков. В своей монографии «Контрастивная лингвистика» И. А. Стернин рассматривает возможность расширения сферы преподавания иностранных языков как одну из причин роста интереса к сопоставительным исследованиям. Исследователь подчеркивает недостаточную разработанность вопроса практического использования результатов сравнительного описания лексики на уроках иностранного языка. В потенциале данный метод может быть использован с целью повышения уровня осознанности восприятия языков, облегчения усвоения языкового материала, минимизации влияния отрицательной интерференции, применения возможностей положительного переноса и, как следствие, интенсификации учебного процесса [122].

В. М. Мокиенко видит значимость системного сопоставления языков в необходимости преодоления влияния отрицательной интерференции и возможности осуществления положительного переноса. Способы и частотность организации сравнительного анализа будут зависеть от уровня владения иностранным языком, опыта изучения языков обучающимися, а также степени родства сравниваемых языков. В. М. Мокиенко считает, что на начальном этапе следует проводить сравнительный анализ от формы слова к его значению, а на более продвинутых этапах – от значения к форме [84]. И.А. Стернин разделяет эту точку зрения и подчеркивает, что сравнительный

анализ на начальном этапе способен облегчить усвоение языка для обучающихся, а на продвинутом помогает глубже усвоить системные и лингвокультурные особенности слов в их национальной специфике [122].

Сравниваемые лексические единицы разных языков, которые имеют сходства в семном составе и которые могут быть сопоставлены друг с другом, принято называть межъязыковыми соответствиями. На рис. 3 представлены виды межъязыковых соответствий, которые встречаются школьникам при изучении нескольких иностранных языков.

Рисунок 3. Виды межъязыковых лексических соответствий

Одним из вариантов таких соответствий являются *интернациональные слова*, то есть лексические единицы, которые имеют сходства до степени идентификации в графическом (орфографическом) и фонематическом отношении с полностью или частично общей семантикой, выражающие понятия международного значения и существующие в нескольких (не менее чем трех) синхронически сопоставляемых языках. Проблеме интернационализмов посвящены научные труды следующих исследователей: В. В. Акуленко, Т. И. Зеленина, Ю. Н. Кочурова.

Интернациональная лексика является основой для положительного переноса при изучении иностранных языков. Вслед за Ю. Н. Кочуровой выделим четыре признака интернациональной лексики: сходство в

графическом, фонетическом, семантическом отношениях, наличие общего этимона [72].

В результате политических, экономических и культурных контактов народов происходит постоянное взаимовлияние языков друг на друга. Даже не являясь родственными, языки могут иметь общие слова, так как доля заимствованных слов, как правило, составляет не менее десяти процентов в любом языке. В английском присутствует значительное количество слов, заимствованных из латинского и французского языков, что объясняет наличие общих интернациональных слов с испанским языком (из романской языковой семьи). Будучи языком международного общения, английский повлиял на словарный состав многих языков мира, в том числе и русского. Наличие интернациональных и родственных слов в английском и немецком языках обусловлено, в первую очередь, тем фактом, что эти языки принадлежат к одной языковой семье (германской) и имеют одного прародителя. Поэтому становится возможным осуществление сравнительного анализа всех четырех языков с целью выявления интернациональных слов (табл. 3).

Таблица 3

Интернациональные слова в английском, немецком, испанском и русском языках

English	*Deutsch*	*Español*	*Русский*
bus	der **Bus**	el auto**bús**	Авто**бус**
tea	der **Tee**	el **té**	Чай
name	der **Name**	el **nombre**	имя
theater	das **Theater**	el **teatro**	**театр**
information	die **Information**	la **informacíon**	**информация**
jeans	die **Jeans**	los **vaqueros**	**джинсы**
dance	**tanzen**	Bailar	**танцевать**

При анализе специфики интернационализмов как межъязыкового явления имеет смысл также обратить внимание обучающихся на типичные

для этих слов префиксы (приставки и суффиксы) с целью облегчения понимания и перевода таких слов с одного языка на другой (табл. 4).

Таблица 4

Типичные аффиксы интернациональной лексики английского, немецкого, испанского и русского языков

English	Deutsch	Español	Русский
un – **un**friendly	**un** – **un**freundlich		
in – **in**correct		**in -** **in**corecto	
mis – **mis**trust	**miss -** **miss**trauen		
-less end**less**	**-los** end**los**		
-full respect**full**	**-voll** respekt**voll**		
-tion / cion / sion publica**tion**	**-tion** die Publika**tion**	**-tion / cíon** la publica**cíon**	**-ция** публика**ция**
-er / or doct**or**	**-or** der Dokt**or**	**-or** el doct**or**	**-ор** докт**ор**
- able comfort**able**		**-able** Confort**able**	
-y melod**y**	**-ie** die Melod**ie**	**-ia** la melod**ia**	**-ия** мелод**ия**

В интересах преподавания иностранных языков рассмотрим *векторные межъязыковые соответствия (полисемичную лексику)*, то есть соответствия единицы одного языка нескольким единицам сопоставляемого языка. Сравнительный анализ векторных соответствий лексики иностранных и родного языков имеет особую дидактическую значимость, так как у обучающихся возникают трудности в понимании и использовании тех

лексических единиц, которым характерна полисемия, как в родном, так и в иностранных языках.

Педагогическая практика показывает, что данное межъязыковое явление является причиной большего количества ошибок обучающихся, чем безэквивалентная лексика или межъязыковые омонимы. На первых этапах сложности возникают, когда одно слово иностранного языка эквивалентно нескольким словам родного языка. Как правило, обучающиеся воспринимают и используют лексическую единицу только в одном ее значении. При столкновении с другими значениями они теряются и не понимают или истолковывают неверно смысл высказывания. Приведём примеры таких векторных межъязыковых соответствий.

В английском языке: run (бежать, управлять), break (ломать, перемена); glass (стакан, стекло); age (возраст; век).

В немецком языке: der Stock (этаж, палка), die Decke (потолок, одеяло) die Bluse (блузка, рубашка, кофточка), das Eis (мороженое, лед).

В испанском языке: la muñeca (кукла, запястье), la regla (линейка, правило), la cola (хвост, очередь), contar (считать, рассказывать).

На более продвинутом этапе изучения языков большую сложность вызывают такие соответствия, в которых лексическая единица в родном языке выражена одним обобщающим словом, а в иностранном несколькими. Рассмотрим примеры.

В английском языке: solve (решать проблему, задачу) – decide (решать, принимать решение); carry (носить что-то в руках) – wear (носить на себе одежду); ground (земля) – Earth (планета земля) – soil (земля, почва) – land (земля, страна); kitchen (кухня, комната) – cuisine (кухня, еда).

В немецком языке: wohnen (жить в каком-то месте) – leben (жить, существовать); können (могу, имею навык) – dürfen (могу, имею разрешение); klingen (звонить, издавать звук) – anrufen (звонить, связываться с кем-то); kennen (знать, быть знакомым) – wissen (знать, иметь знания).

В испанском языке: jugar (играть в игры) – tocar (играть на музыкальных инструментах); ser (быть постоянно) – estar (быть временно); querer (любить нежно) – amar (любить страстно); valer (стоить, иметь ценность) – costar (стоить, приносить затраты).

Возможны и более сложные векторные соответствия, когда слова в обоих языках являются многозначными. Например, русское слово *дерево* в английском языке соответствует словам *tree* (растение) и *wood* (древесина). В свою очередь *wood* можно перевести как «древесина» и «лес». Второй вариант перевода также соответствует английскому слову *forest*. При этом, *wood* используется, когда имеется в виду небольшой лес, а *forest*, когда речь идет о большой площади земли, покрытой растениями (рис. 4).

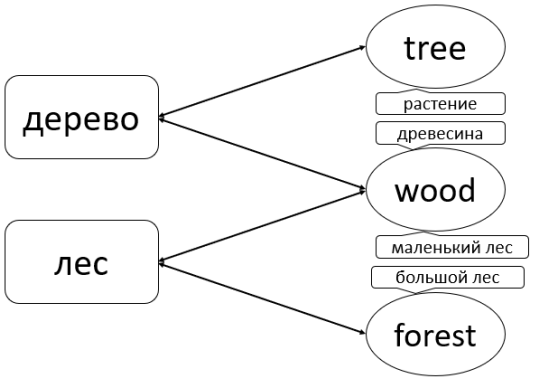


Рисунок 4. Векторные соответствия слова «лес» в русском и английском языках.

Противоположностью векторных соответствий являются *линейные соответствия*, в которых единице исходного языка соответствует только одна единица языка сопоставления. Линейными соответствиями являются лексические единицы, не имеющие в своих языках синонимических рядов. Приведем примеры.

В английском языке: вилка – fork, ложка – spoon, полка – shelf.

В немецком языке: город – die Stadt, красный –rot; гриб – der Pilz.

В испанском языке: книга – el libro, кровать – la cama, дерево – el arbol.

Существует ряд межъязыковых соответствий, которые являются векторными при сопоставлении русского и изучаемых иностранных языков,

но не будут таковыми при осуществлении сравнительного анализа лексических единиц английского, немецкого и испанского языков. Так, в английском и немецком языках существует разделение на пальцы рук (анг. finger, нем. der Finger) и пальцы ног (анг. toe; нем. die Zehe), в то время как в русском и испанском (el dedo) языках это одно слово. И, наоборот, во всех трех иностранных языках апельсин и оранжевый цвет (анг. orange, нем. Orange, исп. naranja), синий и голубой цвета (анг. blue, нем. blau, исп. azul), космос и пространство (анг. space, нем. der Raum, исп. el espacio) обозначаются одним словом. В таких случаях задача учителя состоит в том, чтобы помочь обучающимся осознать различие в первом иностранном и осуществить перенос своих знаний на второй и третий иностранные языки.

Для проблемы преподавания нескольких иностранных языков особую значимость имеют *межъязыковые омонимы* (ложные когнаты, ложные друзья переводчика), то есть слова двух или более сравниваемых языков, совпадающие по звуковой или графической форме и различающиеся по значению. Вопросами омонимии занимались следующие исследователи: В. В. Акуленко, С. С. Захаров, А. А. Реформатский, С. Д. Хуцишвили.

Классифицируя межъязыковые омонимы, С. Д. Хуцишвили выделяет: фонетико-графические (соответствие графической и фонетической форм ЛЕ); фонетические (соответствие фонетическое, но различие графическое); графические (соответствие графическое, но различие фонетическое) омонимы [139].

Необходимость ознакомления обучающихся с данным языковым явлением обусловлена в первую очередь тем, что межъязыковые омонимы способны вводить в заблуждение школьников на всех уровнях владения иностранным языком, как при попытке понимания высказывания, так и при выстраивании собственной речи с использованием омонимов. Наблюдались ситуации, когда обучающиеся знакомились с верным значением слова, но спустя некоторое время повторяли прежние ошибки из-за ложных

ассоциаций с графической и фонетической формой лексической единицы. Это обуславливает потребность в создании комплекса упражнений и организации эмоциональных коммуникативных ситуаций, направленных на усвоение межъязыковых омонимов в изучаемых языках. Приведем примеры этого межъязыкового соответствия.

В английском языке: accurate (не аккуратный, а точный); artist (не артист, а художник); data (не дата, а данные); magazine (не магазин, а журнал); repetition (не репетиция, а повторение); servant (не сервант, а слуга).

В немецком языке: also (не также с анг. also, а итак); das Gift (не подарок с анг. gift, а яд); das Glück (не глюк, а удача); die Krawatte (не кровать, а галстук), der Rock (не камень с анг. rock, а юбка); der Schüler (не шулер, а школьник).

В испанском языке: la carpeta (не ковер с анг. carpet, а папка); la carta (не карта, а письмо); el calor (не цвет с анг. colour, а жара); éxito (не выход с анг. exit, а успех); la rana (не рана, а лягушка).

Так же, как и в случае с интернациональной и полисемичной лексикой, существует ряд слов, которые не являются по отношению друг к другу межъязыковыми омонимами при сопоставлении иностранных языков, но становятся таковыми в сравнении с русским языком. Например, анг. intelligent, нем. intelligent, исп. inteligente – не интеллигентный, а умный; анг. family, нем. die Familie, исп. la familia – не фамилия, а семья.

Следующим видом межъязыкового соответствия, который представляет интерес с точки зрения преподавания нескольких иностранных языков, является *безэквивалентная лексика*, то есть лексическая единица исходного языка, которая не соответствует ни одной единице языка сопоставления [61]. Отсутствие же такого межъязыкового соответствия в сравниваемом языке принято называть *лакуной*. Вопросу безэквивалентности лексики посвящены работы таких исследователей, как Л. С. Бархударов, В. Г. Гак, А. О. Иванов, В. Н. Комиссаров.

Лакуны и безэквивалентные единицы проявляются только в рамках сопоставления конкретных языков. Например, при сопоставлении с лексическим составом русского языка английское слово siblings (совокупность детей одних родителей, братья и сестры) является безэквивалентным, однако в немецком (die Geschwister) и испанском (hermanos) языках это слово имеет эквивалент.

И. А. Стернин говорит о том, что безэквивалентную лексику принято разделять на мотивированную и немотивированную. Первая объясняется отсутствием соответствующего предмета или явления в национальной культуре. Наиболее целесообразно обучать таким словам посредством знакомства с историческими и социокультурными особенностями страны. Приведем примеры мотивированной безэквивалентной лексики.

В русском языке: лапти, балалайка, квас, сарафан, творог, частушки.

В английском языке: country (сельская музыка горных районов юга США), foot (фут, мера длины), sheriff (шериф, начальник государственной службы), ranch (ранчо, большая ферма).

В *немецком языке*: der Advent (4 предрождественских воскресенья, отмечаемых в кругу семьи как праздник); der Kanzler (канцлер, глава правительства), die Museumsinsel (музейный остров; остров, на котором расположены берлинские музеи), die Seppelhose (короткие кожаные штаны до колен, часть баварского костюма).

В испанском языке: la corrida (коррида, бой быков); la paella (паэлья, традиционное блюдо из риса и морепродуктов); los Reyes Magos (волхвы, сказочные зимние детские герои); la siesta (сиеста, послеобеденный отдых); el sombrero (сомбреро, шляпа с широкими полями).

Немотивированная безэквивалентная лексика не может быть объяснена отсутствием явления, предмета или понятия в культуре носителей языка, то есть само явление в жизни народа присутствует, но по ряду причин слова,

обозначающего его в языке, нет. Рассмотрим примеры немотивированной безэквивалентной лексики.

В русском языке: почемучка, сутки, сухомятка, кипяток, куранты.

В английском языке: skyline (силуэт зданий на фоне неба); earworm (навязчивая мелодия); toddler (ребенок, начинающий ходить); challenging (трудный и интересный).

В немецком языке: die Augenweide (прекрасное зрелище); goldrichtig (абсолютно правильный); der Feierabend (вечер после работы); der Termin (заранее запланированное на определенный срок дело), günstig (удобный, хороший и недорогой).

В испанском языке: desvelarse (страдать бессонницей); el duende (чувство вдохновения и гармонии на природе); el puente (один или несколько дней между двумя праздниками).

Другим видом межъязыковых соответствий является соответствие *«слово – словосочетание»*, когда один и тот же смысл выражается в одном языке через слово, а в другом – через словосочетание. Если форма словосочетания присутствует в родном языке, то обучающие стремятся подобрать подобное словосочетание средствами иностранного языка, избегая использование соответствующего слова. Если же ситуация противоположная, то обучающиеся дословно переводят словосочетание и не всегда корректно понимают его значение. Примеры приведены ниже.

В английском языке: behave – вести себя; apply – подавать заявление; conclude – делать вывод; have a nap – вздремнуть; take care – заботиться.

В немецком языке: abwinken – махнуть рукой, auflegen – класть трубку, gesund warden – выздоравливать, zu Ende sein – заканчиваться.

В испанском языке: cobrar – получить зарплату; aprovechar – извлекать пользу; hacer falta – недоставать; hacer las paces – помириться.

В ряде случаев прослеживается закономерность, когда одно слово русского языка соответствует словосочетанию в английском, немецком и

испанском языках: болеть (анг. be sick; нем. krank sein, исп. estar enfermo), бояться (анг. be afraid; нем. Angst haben; исп. tener miedo); и наоборот: окружающая среда (анг. environment; нем. das Umfeld; исп. el medioambiente), вырубка леса (анг. deforestation; нем. die Entwaldung; исп. la deforestacion). Представленная ситуация интересна тем, что дает возможность обучающимся осознанно провести параллели и осуществить положительный перенос с одного иностранного языка на другой.

В УМК по иностранному языку присутствуют темы и упражнения, помогающие обучающимся усвоить соответствия «слово – словосочетание» Однако другие межъязыковые соответствия не представлены в учебных пособия в достаточной степени (табл. 1). Трудности, возникающие у обучающихся при столкновении с векторными межъязыковыми соответствиями, межъязыковыми омонимами, безэквивалентной лексикой и др., говорят о необходимости создания педагогических условий для системного и осознанного изучения данных межъязыковых явлений.

Разработанная нами методика направлена на то, чтобы межъязыковые соответствия не только перестали вызывать трудности у обучающихся, но и стали основой для осуществления положительного переноса приобретенных школьниками ранее знаний и умений.

Целевой аудиторией реализации авторской методики являются обучающиеся среднего звена (5-7 классов), которые изучают несколько (два или три) иностранных языков в системе основного или дополнительного образования (табл. 5). Предполагается, что школьники осваивали первый иностранный язык (английский) с 1-го или 2-го класса. Уровень владения ими первым иностранным языком на начало реализации методики – A1.1 (в 5-м классе), A1.2 (в 6-м классе) и A2.1 (в 7-м классе). Второй иностранный язык вводится в образовательный процесс в 4-м или 5-м классах. В 5-м классе обучающиеся только начинают знакомство с языком. В 6-м и 7-м классах уровень владения вторым иностранным языком – A1.1 и A1.2

соответственно. Третий иностранный язык школьники начинают изучать в 7-м классе при условии успешности обучающихся в первом и втором иностранных языках.

Таблица 5

Система освоения школьниками 5-7 классов первым, вторым и третьим иностранными языками

Класс	Первый иностранный язык (3-4 акад. часа в неделю)	Второй иностранный язык (2 акад. часа в неделю)	Третий иностранный язык (2 акад. часа в неделю)
5 класс	уровень: А1.1	начинается изучение	не изучается
6 класс	уровень: А1.2	уровень: А1.1	не изучается
7 класс	уровень: А2.1	уровень: А1.2	начинается изучение

Вслед за М. А. Ариян, З. Н. Никитенко, выделим компоненты методики: методологический (подходы и принципы), содержательный (лингвистический, психологический, методологический аспекты), технологический (методы, приемы, алгоритмы, формы и средства обучения) и оценочно-результативный (результаты обучения, средства диагностики) компоненты (рис. 6).

Целью методики является формирование лексической компетенции школьников в условиях освоения ими нескольких (двух или трех) иностранных языков как одного из ключевых элементов, обеспечивающих успешность достижения обозначенных ФГОС ООО образовательных результатов: «формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции; расширения и систематизации знаний о языке, расширения лингвистического кругозора и лексического запаса» на первом и втором иностранных языках» [133].

Соответственно, *задачами* методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков являются:

- сформировать мотивацию к освоению лексической компетенции;

- расширить знания о лексических системах изучаемых языков и о существующих межъязыковых лексических явлениях;

- сформировать активный, пассивный и потенциальный словарь на изучаемых языках;

- развить навыки восприятия и семантизации лексических единиц, употребления лексических единиц адекватно коммуникативной задаче;

- развить навыки контрастивного анализа лексических единиц нескольких языков и стратегий освоения лексики иностранных языков;

- развить навыки осуществления межъязыкового перехода;

- развить навыки применения учебных стратегий в соответствии с учебной задачей.

Методологическую основу составляют подходы и принципы: коммуникативно-когнитивный и сравнительно-сопоставительный подходы, принципы многоязычия, коммуникативной направленности, сознательности, эмоциональной вовлеченности (рис. 5).

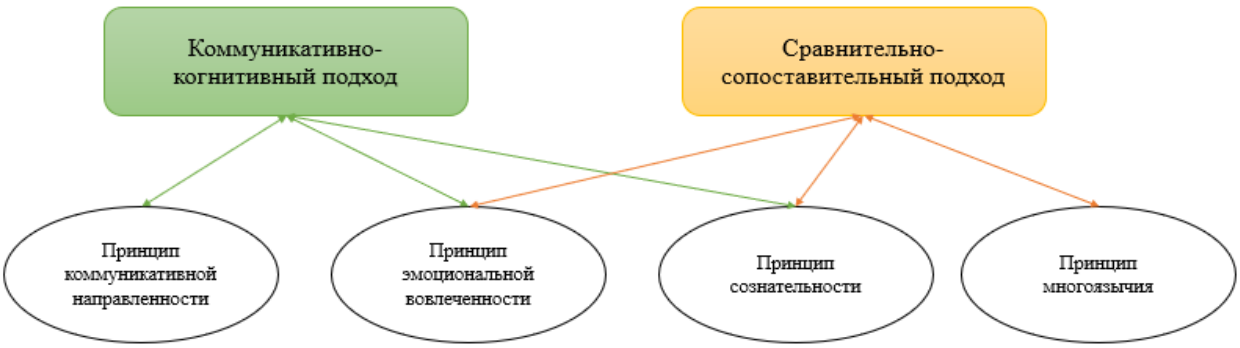


Рисунок 5. Основные подходы формирования лексической компетенции школьников в условиях освоения ими нескольких иностранных языков

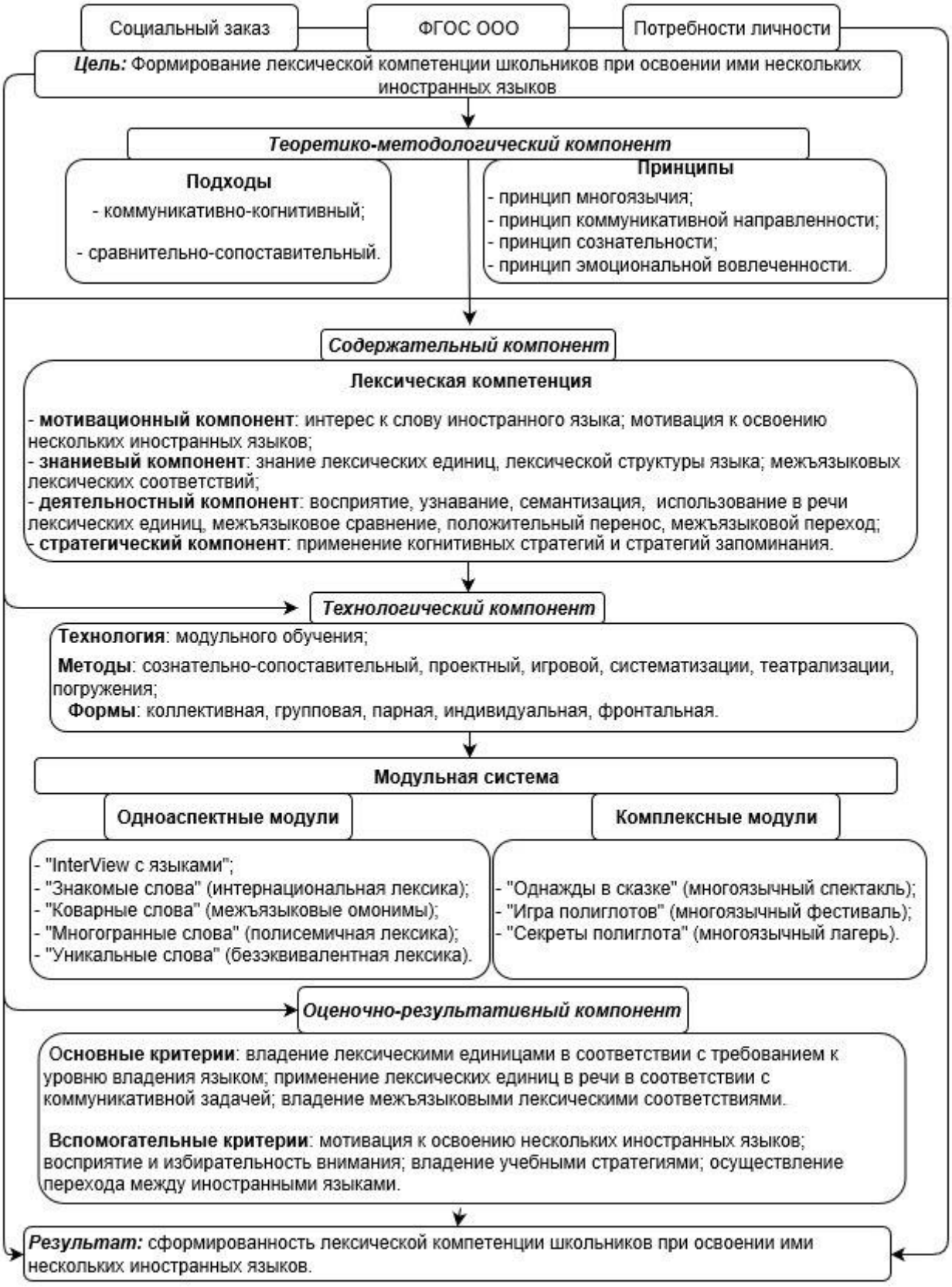


Рисунок 6. Структурная модель формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков

Коммуникативно-когнитивный и сравнительно-сопоставительный подходы подробно представлены нами в п. 1.2. На основе изученных трудов Н. В. Барышникова, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, А. О. Овсянникова, Е. И. Пассова, А. В. Щепиловой и педагогического опыта автора работы нами предложена своя концепция, которую мы рассмотрим далее. *Коммуникативно-когнитивный подход* предполагает осуществление процесса освоения иностранных языков на основе двух равнозначных элементов: учета коммуникативной направленности процесса обучения иностранным языкам и учета особенностей познавательного процесса овладения обучающимися тем или иным языковым явлением.

Теория коммуникативной подготовки школьников основана на идее того, что полноценное формирование коммуникативной иноязычной компетенции обучающихся возможно, только если процесс обучения иностранному языку приближен к естественной коммуникации. В предлагаемой методике положения коммуникативного подхода выражаются: 1) в постановке коммуникативных задач, стимулирующих обучающихся использовать в речи осваиваемые лексические единицы; 2) в выборе тем, материалов и форм обсуждения, которые вызывают у школьников живой интерес; 3) в организации творческой речевой деятельности на изучаемых языках; 4) в развитии стратегий компенсации лексических знаний или умений, сформированных в процессе коммуникации в недостаточной степени; 5) моделировании коммуникативных ситуаций многоязычия.

Как известно, когнитивная теория обучения иностранным языкам исходит из положения о том, что процесс овладения языком предполагает активизацию мыслительной деятельности обучающихся и, как следствие, интеллектуальное развитие школьников, что в рамках предлагаемой методики выражается в освоении лексических единиц не на основе их перевода и механического заучивания, а через: 1) выявление и анализ их фонетической и графической формы, морфемной структуры, семантической структуры, грамматических признаков, этимологической характеристики;

2) создание индивидуальных ассоциаций, визуальных и двигательных образов; 3) систематизацию и классификацию изучаемых лексических единиц; 4) контекстуализацию; 5) внутриязыковые и межъязыковые сравнения. Наиболее сложными видами мыслительной деятельности при освоении лексики нескольких иностранных языков являются 6) осуществление положительного переноса ранее приобретенных лексических знаний и умений и 7) переключение с одного языка на другой. Поэтому методика предполагает регулярную практику данных когнитивных операций на всех ступенях освоения иностранных языков школьниками.

Сравнительно-сопоставительный подход основан на положении о том, что при обучении иностранным языкам необходимо учитывать языковой опыт обучающихся и осуществлять сравнение известных им языков и культур с целью организации осуществления ими положительного переноса приобретенных ранее языковых знаний и умений. Положения данного подхода реализуются в авторской методике: 1) при помощи осуществления сравнения лексических единиц (их графической и фонетической формы, семантической структуры, этимологической характеристики); 2) посредством выявления и анализа таких межъязыковых соответствий, как: интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, векторные соответствия и безэквивалентная лексика; 3) через составление индивидуальных многоязычных словариков, схем, таблиц, майнд-карт, карточек.

Методологическую основу образуют четыре принципа обучения: принцип многоязычия, принцип коммуникативной направленности, принцип сознательности, принцип эмоциональной вовлеченности.

Принцип многоязычия, который предлагает автор данного исследования, предполагает формирование понимания у обучающихся языкового многообразия мира и существующих связей между языками, а также развитие интереса к иностранным языкам. В рамках процесса иноязычной подготовки школьники знакомятся со звучанием, графическим

изображением, историей, отдельными словами языков мира. Примерами путей реализации данного принципа являются: 1) проведение многоязыковых мероприятий (фестивалей, театральных постановок, каникулярных программ), где обучающиеся взаимодействуют с несколькими иностранными языками одновременно; 2) организация многоязыковых игр («Угадай язык», «Переводчик», «Расшифруй послание»); 3) составление многоязыковых словариков с включением не только изучаемых языков, но и любых других, вызвавших интерес у обучающихся; 4) просмотр видео и чтение текстов об особенностях языков мира; 5) при знакомстве с определенным языковым явлением комментирование того, как это явление проявляется в других языках. Помимо этого, данный принцип направлен на развитие навыка переключения между изучаемыми языками и осуществление поиска схожих элементов в языках для осуществления положительного переноса.

Принцип коммуникативной направленности образовательного процесса (Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, А. Н. Щукин), который широко известен в методике с 60-х годов XX века, исходит из необходимости моделирования ситуаций естественного общения на иностранном языке, учитывая уровень владения языка школьниками, возрастные особенности, интересы и потребности обучающихся, их лингвистические и психологические трудности, а также личностные особенности обучающихся. Данный принцип предполагает развитие умений формулировать мысль на иностранном языке и действовать адекватно ситуации общения. Формами реализации данного принципа являются беседы и обсуждения, дебаты, интервью, презентации, придумывание и повествование историй и рассказов, коммуникативные игры.

Принцип сознательности, который раскрывается в работах И. Л. Бим, П. Я. Гальперина, Г. В. Роговой, определяется формированием сознательного отношения школьников к процессу освоения языков, что включает видение собственных языковых целей, готовность брать на себя ответственность за результаты собственной учебной деятельности, способность осуществления

рефлексии, применение приемов самостоятельной работы над языком и выбор наиболее эффективных индивидуальных учебных стратегий. Данный принцип также предполагает целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых языков: их структуры и логики функционирования. При помощи анализа, сопоставления, выявления схожих и уникальных характеристик и систематизации отдельных элементов языка, обучающиеся не только запоминают изучаемые языковые единицы, но делают попытки проникнуть в их суть.

Принцип эмоциональной вовлеченности, который обсуждают Н. И. Алмазова, М. А. Ариян, подразумевает создание благоприятных эмоциональных условий для языкового развития обучающихся. Данный принцип осуществляется в полной мере, когда: 1) преподаватель эмоционально вовлечен в процесс и проявляет искрений интерес как к иностранным языкам, так и личности каждого школьника; 2) обучающимся интересна та деятельность, которую они выполняют в процессе освоения языков (общение, игры, викторины, квесты, творческие задания, театральная деятельность); 3) созданы доверительные отношения внутри группы, стимулирующее желание общаться и узнавать своих собеседников; 4) признается право обучающегося на ошибку, так как она является необходимой составляющей процесса развития; 5) создаются ситуации успешности обучающихся в языке, выражается уверенность преподавателя в возможностях каждого школьника.

При разработке **содержания обучения** мы ориентировались на концепцию Г. В. Роговой, которая предполагает описание лингвистического, психологического и методологического аспектов содержания [109]. *Лингвистический аспект* определяется набором знаний о языке как определенной кодовой системе и предполагает отбор языкового (лексического, грамматического, фонетического), речевого и социокультурного материала. В предлагаемой методике лингвистический

аспект соотносится со знаниевым компонентом лексической компетенции и включает:

- знание лексических систем изучаемых языков: истории изучаемых языков, этимологии словарного состава языков, особенностей лексических единиц языков;

- знание лексических единиц изучаемого языка в соответствии с требуемым уровнем владения языка;

- знание словообразовательной структуры слова, его семантической структуры и грамматических признаков, этимологической характеристики;

- знание ряда межъязыковых лексических соответствий: интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, векторные соответствия, безэквивалентная лексика.

Под *психологическим аспектом* содержания обучения иностранным языкам исследователи подразумевают набор навыков и умений, которые формируются в процессе обучения школьников иностранным языкам. При этом навыками называют способность к совершению автоматизированных операций, а умениями – применение данных операций в творческой деятельности, предполагающей использование воображения, эмоций и мышления (А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова). В психологический аспект, который соотносится с деятельностным компонентом лексической компетенции, входит развитие навыков и умений школьников:

- восприятия, узнавания и семантизации лексических единиц;

- осуществления межъязыкового сравнения лексических единиц;

- положительного переноса лексических знаний и умений;

- сочетания лексических единиц в соответствии с их грамматическими и семантическими особенностями;

- выбора и употребления лексических единиц в соответствии с коммуникативной задачей, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению;

- переключения между языками.

Сущность *методологического аспекта* содержания обучения иностранным языкам заключается в обучении школьников способам, стратегиям, алгоритмам эффективного освоения иностранных языков. В содержание предлагаемой методики включены следующие элементы методологического аспекта, который соотносится со стратегическим компонентом лексической компетенции:

- поиск информации в бумажных и электронных словарях (двуязычных, толковых, этимологических) и справочниках;

- применение стратегий запоминания лексических единиц: систематизации, визуализации, контекстуализации, ассоциаций;

- ведение языкового портфолио, включающего разделы, посвященные различным лексическим явлениям языка;

- осуществление самоорганизации, самооценки и самоконтроля.

С позиции диады «учитель-ученик» обучающиеся выступают в роли активного участника образовательного процесса. Согласно работам Ш. А. Амонашвили школьник является «добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником учителя в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении», «равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результат» [10].

Полноценная реализация представленной роли обучающегося зависит, в первую очередь, от уровня владения учителем педагогической коммуникативной компетентности, которая, согласно Г. С. Трофимовой, включает три компонента: 1) способность к ориентации в ситуациях педагогического общения, которая развивается в процессе накопления опыта межличностного общения; 2) способность к эффективному взаимодействию с другими, которая зависит от уровня обученности, воспитанности и развития личности преподавателя; 3) гуманистическая ценностная диспозиция, которая формируется на основе ряда морально-психологических качеств: эмпатии, такта, искренности, общительности и т.д. [129].

Анализ трудов, посвященных вопросу гуманистической позиции учителя во взаимодействии с обучающимся (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский), позволяет определить формы ее выражения:

- принятие обучающегося как самостоятельной личности;
- уважение достоинств и учет интересов, ожиданий, устремлений и ценностей человека;
- уверенность в возможностях и умениях каждого обучающегося;
- признание права на уникальность, свободу выбора, поступка и самовыражения, признание права на ошибку;
- приверженность диалоговых форм общения, установка на личностное поведение вместо ролевого, эмпатическое понимание вместо оценочного;
- создание психологически благоприятных условий для свободной реализации заданных природой интеллектуальных, эмоциональных и физических способностей и возможностей личности;
- побуждение к самостоятельности (самоанализу, самоорганизации, самомотивации, самоконтролю) и поддержка обучающегося в духовном самостроительстве и творческом самовоплощении.

Владение педагогической коммуникативной компетентностью также предполагает осуществление ряда профессионально-педагогических функций. Основываясь на работах А. Н. Щукина, выделим те функции, которые выполняет преподаватель в рамках предлагаемой методики:

- конструктивно-организаторская функция проявляется в процессе подготовки и проведения уроков по предлагаемой методике;
- обучающая функция определяет характер деятельности учителя по овладению школьниками лексической компетенции;
- воспитательная функция предполагает формирование и развитие личности школьника в рамках образовательного процесса;

- гностическая функция заключается в наблюдении, изучении и познании обучающихся (их когнитивных, речевых, психологических, личностных особенностей), что позволяет создать оптимальные условия обучения школьников лексической стороне речи;

- оценочная функция связана с умением оценить уровень сформированности лексической компетенции школьников и проследить динамику развития каждого обучающегося;

- мотивационная функция обеспечивает возможность вызвать у обучающихся познавательный интерес к лексическим структурам изучаемых иностранных языков [150].

Особенностью данной методики также является формирование лексической компетенции школьников при преподавании им *нескольких* иностранных языков, что предполагает два варианта ее реализации:

а) преподаватель владеет всеми изучаемыми школьниками языками и сам ведет занятия по этим языкам;

б) несколько учителей разных иностранных языков вовлечены в иноязычный образовательный процесс. В этом случае особую значимость имеет тесное взаимодействие преподавателей при реализации методики, включая обмен педагогическим опытом, наблюдениями за процессом языкового развития обучающихся, достигнутыми результатами, методическими открытиями и совместную работу по решению возникающих в процессе обучения вопросов.

Технологический компонент методики представляет собой технологию модульного обучения, сущность которой заключается в системной организации содержания и методов обучения в автономные модули. Выбор данной технологии обусловлен ее высокой гибкостью и универсальностью, что делает возможным использование разработанных модулей как в системе основного, так и в системе дополнительного образования и дает преподавателю возможность самостоятельно выбирать время, формат, последовательность и темп изучения предлагаемых модулей.

П. Юцявичене, анализируя преимущества данной технологии в своей работе «Теория и практика модульного обучения», указывает на то, что модульное обучение основано на позициях деятельностного, активного и гибкого взгляда на образовательный процесс. Оно направлено на построение эффективного содержания обучения и обеспечение возможности его пластичного изменения, что позволяет реализовать индивидуальный подход в образовательном процессе. Одной из задач модульного обучения является активизация обучаемых, обеспечение их самостоятельности и реализация творческого потенциала школьников и преподавателя [155].

Вслед за Т. В. Сафоновой определим модуль как «целостный структурно-системный проект определенной дисциплины или курса, оснащенный учебно-методическим комплексом, имеющий четкую логичную структуру на основе соединения содержательных различных тематических блоков, учебных элементов, обеспеченный всеми необходимыми средствами обучения, а также инструментарием текущего, рубежного и итогового контроля» [112].

Содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных, целостных, комплексных модулях. Рассмотрим общие характеристики модулей данной методики.

Во-первых, модулям свойственна высокая гибкость, поэтому содержание модуля может быть использовано: 1) как при индивидуальном обучении одного школьника, так и при обучении группы обучающихся с применением индивидуального подхода к каждому; 2) как в системе основного, так и в системе дополнительного образования; 3) как при обучении одному, так и при обучении нескольким иностранным языкам. Индивидуализация модулей проявляется в вариативности уровней сложности, темпе освоения, альтернативности заданий и форм подачи материала.

Во-вторых, модуль представляет собой завершенную, самостоятельную и логически структурированную единицу учебного материала, поэтому он

может быть внедрен в образовательный процесс как в комплексе с остальными модулями системы, так и изолированно, если возникает потребность в проработке отдельной конкретной темы. Хотя модули характеризуются высокой самостоятельностью, вместе они составляют целостную систему и имеют связующие элементы, необходимые для формирования системного мышления обучающихся. Такими элементами являются ведение языкового портфолио, где систематизируется информация по всем модулям; комплексные упражнения (как правило, последние в модуле), которые сочетают тему изучаемого модуля и предыдущих; задания, отсылающие к уже пройденным модулям.

В-третьих, для модулей характерна единая структура, включающая: 1) задачи обучения (формирование мотивационного, знаниевого, деятельностного и стратегического компонентов лексической компетенции), 2) методические рекомендации (алгоритмы, методы, виды деятельности, формы обучения), 3) список дополнительных источников (книг, учебников, словарей, электронных ресурсов), 4) комплекс упражнений с указанием уровня сложности, 5) творческие задания, 6) средства обучения (презентации, видеоролики, аудиофайлы, цифровые рисунки), 7) задания для самоконтроля обучающихся, 8) вопросы для рефлексии. В прил. 4 приведен пример паспорта первого модуля «InterView с языками», включающего обозначенные нами элементы.

В технологический аспект авторской методики входит использование методов: игрового, проектного, сознательно-сопоставительного, метода систематизации, погружения, театрализации.

Игровой метод основан на использовании игры как инструмента обучения, воспитания и развития обучающегося. В игре человек делает больше, чем в своем повседневном поведении, выполняя действия, находящиеся в зоне его ближайшего развития. В рамках данной методики применяются такие виды игр, как: лексические, коммуникативные, ролевые и сюжетные, квесты.

Проектный метод направлен на получение определенного результата индивидуальной, групповой, коллективной деятельности обучающихся. Проектный метод развивает умения самостоятельно мыслить, ставить цели, планировать и реализовывать собственную деятельность для их достижения, использовать различные источники и взаимодействовать с информацией (поиск, выбор, обработка, систематизация и т.д.). И. Л. Бим особо подчеркивает тот факт, что проектная деятельность включает элементы исследовательской, прикладной, эстетической и творческой деятельности, тем самым позволяя обучающимся получить личный опыт приобретения знаний и умений через различные формы деятельности и в различных сферах жизни [29].

Сознательно-сопоставительный метод нацелен на формирование у школьников осознанного понимания лексических систем изучаемых иностранных языков, видение связей между изучаемыми лексическими единицами, проведение параллелей и выявление общих и уникальных характеристик. В рамках данного метода осуществляется поиск, анализ и систематизация лексических единиц в форме многоязычных словариков, схем, таблиц, майнд-карт, рисунков.

Метод систематизации применяется с целью развития навыка систематизации языковой информации обучающимися как одного из условий успешности освоения учебного материала. Данный метод реализуется школьниками в ведении языкового портфеля и создании тематических лэпбуков. В языковом портфеле в течение всего учебного периода собирается материал о лексических системах изучаемых языков и систематизируется по разделам (секреты языка, лексика по темам, знакомые слова, коварные слова, многогранные слова, уникальные слова, мои любимые слова, история слов и т.д.). Внутри разделов обучающимися производится классификация и систематизация лексических единиц по подтемам. Изготовление лэпбуков предполагает создание обучающимися самодельной бумажной папки с кармашками, дверками, окошками, мини-книжками, подвижными деталями.

В нем собирается и особым образом систематизируется материал по определенной теме. Лэпбук – это заключительный этап самостоятельной исследовательской работы, которую школьники проделывают в ходе изучения данной темы. Чтобы заполнить эту папку, нужно выполнить определенные задания, провести наблюдения, изучить представленный материал.

Метод театрализации позволяет обучающимся выражать себя творчески на иностранном языке. При подготовке театральной постановки обучающиеся расширяют свой словарный запас, совершенствуют навыки чтения и говорения. Данный метод способствует стимулированию инициативности и самостоятельности в деятельности на иностранном языке и эстетическому развитию личности обучающихся. В рамках авторской методики школьники готовят и показывают многоязычный спектакль, в котором герои говорят и поют на разных иностранных языках.

Метод погружения направлен на развитие языковой интуиции обучающихся, активизацию лексических знаний и навыков в ситуациях естественной коммуникации на иностранных языках и создание устойчивой внутренней мотивации к освоению нескольких иностранных языков у школьников. Данный метод реализуется в каникулярных программах, когда обучающиеся погружаются в моделируемые условия многоязычия в формате сюжетной игры. Каникулярная программа проходит в течение 2-3 недель ежедневно по 3-5 часов в день.

Оценочно-результативный компонент позволяет определить эффективность методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков. Нами разработан комплекс диагностических средств, который включает две группы: 1) основные диагностические средства для определения уровня сформированности лексической компетенции и 2) вспомогательные диагностические средства для определения степени мотивации школьников к освоению нескольких иностранных языков, избирательности внимания при

взаимодействии с лексическими единицами, владения учебными стратегиями и навыка перехода с одного иностранного языка на другой (табл. 6).

Таблица 6

Критерии и диагностический инструментарий определения степени сформированности лексической компетенции школьников, которые изучают несколько иностранных языков

Критерии определения успешности	Диагностический инструментарий
Основные диагностические средства	
Владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка.	Лексические задания формата международного экзамена YLE.
Владение межъязыковыми лексическими соответствиями.	Лексические задания «Межъязыковые соответствия».
Применение лексических единиц в соответствии с коммуникативной задачей.	Спонтанное монологическое высказывание «Моя история».
Вспомогательные диагностические средства	
Мотивация к освоению иностранных языков.	Тест «Мотивация к освоению иностранных языков» (на основе теста «Учебная мотивация» Г.А. Карповой).
Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами.	Тест по методики Мютсберга.
Владение учебными стратегиями.	Опросник «Как я изучаю языки».
Осуществление межъязыкового перехода.	Речевое задание «Переводчик», требующее постоянного переключения между языками.

Первая группа диагностических средств включает комплекс лексических и речевых заданий, позволяющих определить уровень сформированности лексической компетенции в экспериментальных и контрольных группах и состоит из лексических упражнений формата международного экзамена для детей YLE, лексических упражнений «Межъязыковые соответствия» и речевых заданий «Моя история». Выполнение всех заданий оценивается по трехбалльной системе, где 1 балл обозначает низкий уровень владения лексическими знаниями и навыками, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень. Лексические задания оцениваются следующим образом: 3 балла – 90-100 % заданий выполнено

правильно, 2 балла – 70-90 % заданий выполнено правильно, 1 балл менее 70 % заданий выполнено правильно.

Вторая группа вспомогательных диагностических средств дает возможность оценить уровень сформированности мотивации, внимания, стратегий памяти и навыка перехода с одного языка на другой.

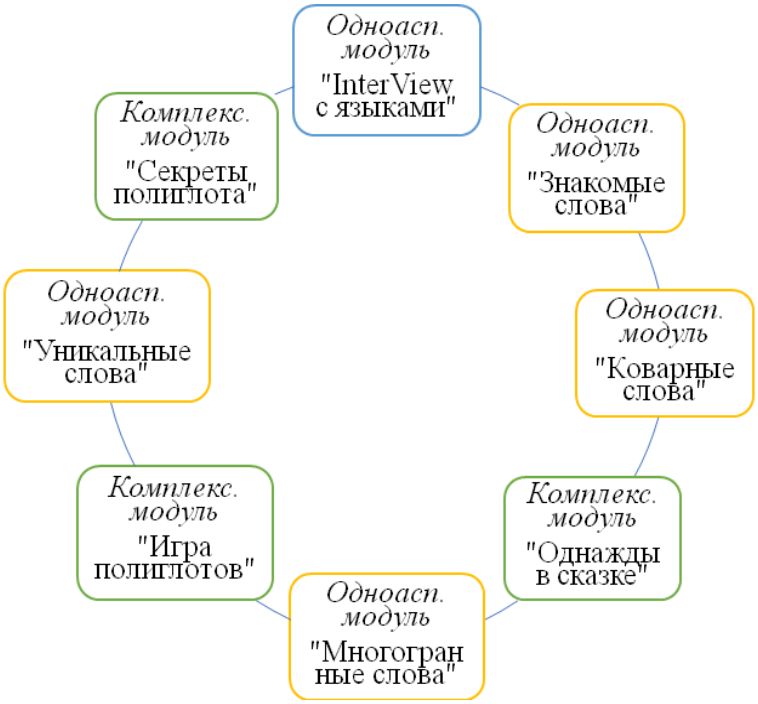
Благодаря многоаспектности диагностического инструментария считаем возможным говорить об объективности оценки уровня сформированности лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков.

Помимо описания методологического, содержательного, технологического и оценочно-результативного компонентов, для характеристики авторской методики следует представить содержание и структуру разработанных одноаспектных и комплексных модулей, направленных на формирование лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков. Данная задача решается в следующем параграфе.

2.2 Описание одноаспектных и комплексных модулей авторской методики

Предлагаемая нами модульная система формирования лексической компетенции школьников в условиях освоения ими нескольких иностранных языков включает пять одноаспектных модулей: вводный модуль (ознакомление с лексическими системами изучаемых языков), лексические модули (интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, полисемичные слова, безэквивалентная лексика) и три комплексных модуля (многоязычный фестиваль, многоязычный спектакль, многоязычная каникулярная программа), направленных на актуализацию лексических знаний и умений в моделируемых ситуациях многоязычия. Система модулей представлена на рис. 7.

Остановимся подробнее на вопросе содержания и типов упражнений, используемых в методике. Согласно А. Н. Щукину основной задачей использования упражнений является закрепление и активизация учебного материала, развитие речевых умений и осуществление проверки качества усвоения материала.



.

Рисунок 7. Система модулей, направленных на формирование лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков

Вслед за Е. И. Пассовым, И. В. Рахмановым выделим языковые, условно-речевые и речевые виды упражнений. В рамках данного исследования *языковые упражнения* применяются для усвоения обучающимися значения и формы лексических единиц. В разработанных модулях используются упражнения: подстановочные, трансформационные, контрастивные, на подбор антонимов/синонимов, на соотношение слова и его толкования, на семантизацию при помощи контекста, на определение значения слова из контекста, на группировку и систематизацию.

Целью *условно-речевых и речевых упражнений* является развитие и совершенствование лексических умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Данный вид упражнений характеризуется ситуативностью и контекстностью. В разработанные автором модули

включены речевые упражнения: дискутивные, дескриптивные, композиционные.

Представленные в методике упражнения можно разделить на *тренировочные*, направленные на закрепление приобретенных лексических знаний и формирование речевых навыков, и *контрольные*, позволяющие обучающимся оценить свой уровень сформированности лексической компетенции; *аспектные*, предназначенные для овладения одним аспектом лексической компетенции, и *комплексные*, включающие несколько аспектов в их взаимодействии; *рецептивные*, направленные на восприятие речи, и *продуктивные*, стимулирующие порождение высказывания в устной или письменной форме.

Рассмотрим каждый модуль с позиции используемых упражнений для достижения поставленных образовательных задач. Первый вводный модуль **«InterView с языками»** направлен в первую очередь *на формирование представлений о лексических системах изучаемых языков*. Помимо этого данный модуль позволяет:

- формировать познавательный интерес к языкам (их истории и структуре);

- формировать личностное эмоциональное отношение к изучаемым языкам;

- формировать представление об этимологической структуре языков и этимологии отдельных слов;

- развивать навык сравнения лексических особенностей языков;

- обучать стратегиям систематизации;

- расширять словарный запас по теме «История и структура языка».

Каждый язык представляется обучающимся в определенном образе: английский – как всемирно известный человек, у которого берут интервью; немецкий – как великий замок, в который идут на экскурсию; испанский – как летний сад, полный цветов, растений и фруктов, где прогуливаются обучающиеся. Как представлено в прил. 4, занятия в рамках данного модуля

осуществляются на шести этапах, которые детально описаны нами ниже.

На первом этапе обучающимся предлагается электронная *презентация* по истории, этимологической структуре и лексических особенностях языков. Презентация имеет интерактивный характер и включает ряд заданий и игр, в том числе: «определи язык, из которого было заимствовано слово»; «послушай древние формы современных изучаемых языков и попробуй услышать знакомые слова»; «угадай: правда или ложь?», «ответь на вопросы на размышление или проверку эрудиции»; «сравни и найди лексические особенности языков»; «отгадай лексические загадки». Презентации на немецком и испанском языках сделаны с переводом на английский язык, чтобы у обучающихся не возникли трудности с пониманием представленной информации.

Следующим этапом является *систематизация информации*. Обучающиеся ведут многоязычное портфолио, где помимо разделов, посвященных различным лексическим явлениям и лексическим темам изучаемых языков, создают раздел, посвященный структуре и истории языка, в котором фиксируют всю информацию в форме текстов, схем, таблиц, рисунков. Школьникам предлагается использовать цветные ручки и фломастеры, стикеры и наклейки для выделения и систематизации знаний о языке, которые они получили благодаря работе с презентацией.

Для расширения представлений обучающихся об истории и структуре изучаемых языков школьникам предлагается просмотр *видеороликов*, в которых рассказывается об истории языков (TedTalk «Where did English come from»; «The History of the Spanish language») и об особенностях существующих диалектов изучаемых языков. К видеоматериалам предлагаются задания, направленные на снятие сложности понимания, расширение словарного запаса и на понимание речи на слух (в форме тестов, открытых вопросов для обсуждения и творческих заданий).

Далее обучающиеся проводят *этимологическое мини-исследование* (табл. 7). Они выбирают 12 слов по недавно пройденной лексической теме и

выдвигают гипотезу: «из какого языка пришло большинство слов из выбранного списка?». Используя этимологический словарь, школьники составляют таблицу, где указывают слово, язык оригинала и его первоначальное значение. Далее обучающиеся анализируют полученные результаты и делают соответствующие выводы. Данное задание может предлагаться школьникам регулярно при знакомстве с новой лексической темой.

Таблица 7

Пример выполненного школьниками 6 класса этимологического мини-исследования по английскому языку на тему «Детективы»

Word	Language	Original meaning
Investigation	From latin	*Investigationem*: a searching into
Thief	From old english	*Peof*: thief, robber
Crime	From old french	*Crimne*: crime, mortal sin
Jewel	From old french	*Joel*: ornament, present, jewel, something that brings joy
Steal	From old english	*Stelan*: to commit a theft
Burglar	From latin	*Burgator*: a person who commits burglary *Burgus*: fortress, castle

Следующим этапом является *творческое переосмысление системы языков*. Обучающимся предлагается создать рисунок-схему языка в том образе, в котором они с ним знакомились (в образе человека, замка и сада). При постановке задачи обучающимся предлагается обратить внимание на те цвета, запахи, формы и образы, которые у них ассоциируются с языком. При создании рисунка-схемы обучающиеся пользуются акварельными карандашами, которые могут раскрашивать водой с определенным запахом (выбранным школьником эфирным маслом). Для создания творческой атмосферы включается подобранная каждому языку музыка. На рис. 8 представлены примеры творческих работ школьников по данному заданию.

Далее обучающиеся *представляют и обосновывают свои творческие работы*. Школьники в мини-группах рассказывают о своем рисунке: как они видят изучаемый язык, чем он отличается от других языков, чем он им нравится, почему они выбрали те или иные образы, цвета, запахи и т.д. Из работ обучающихся делается выставка, посвященная иностранным языкам.

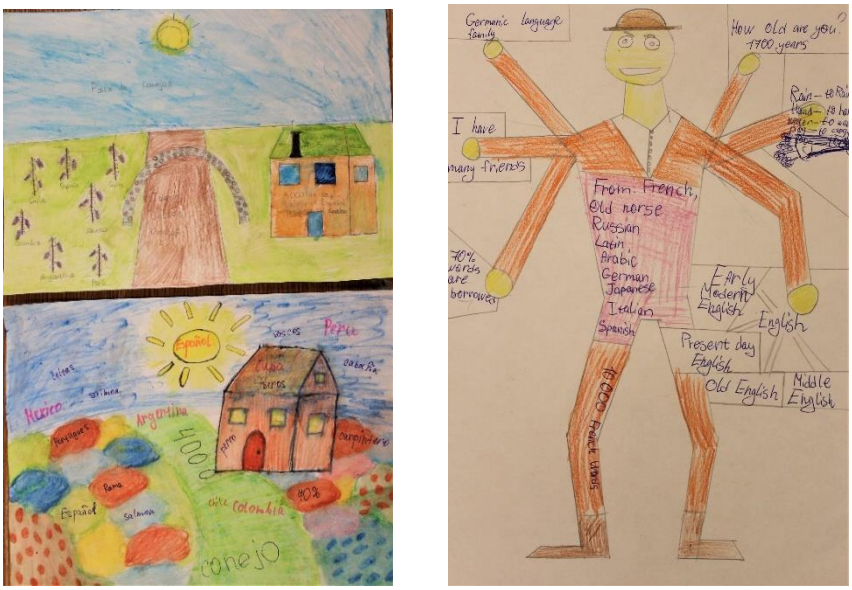


Рисунок 8. Творческие работы школьников 6-7 классов на темы «Сад испанского языка» и «Мистер Английский язык»

Формой *контроля* усвоения учебного материала модуля является игра «10 секунд». Обучающиеся по очереди достают карточки с вопросами по пройденному материалу и дают на них ответ за ограниченное время – 10 секунд. Если ответ не был дан, то на этот же вопрос пробует ответить следующий игрок.

Завершив **вводный модуль**, обучающиеся переходят к четырем лексическим модулям, первый из которых – «**Знакомые слова**». Данный модуль направлен на достижение задач:

- ознакомить обучающихся с интернациональной лексикой в словарном составе языков;

- расширить активный, пассивный и потенциальный словарный запас обучающихся;

- формировать навыки положительного переноса;

- обучать стратегиям сравнения и систематизации.

Структура данного модуля предполагает прохождение обучающимися семи этапов: ознакомление с явлением интернациональных слов, систематизация, узнавание и семантизация лексических единиц в контексте, мини-исследование «Многозначный словарик», комплекс языковых

упражнений, комплекс речевых упражнений, контроль.

Для *ознакомления* с таким межъязыковым соответствием, как *интернациональные слова*, для школьников проводится игра «Угадай-ка». Правила игры звучат следующим образом: «У меня особенный мешок! В нем хранятся слова, которые вы одновременно не знаете и знаете. Как такое может быть? Каждый раз, доставая карточку со словом из мешка, вам нужно определить его значение. Если ваша догадка о значении слова оказывается неверна, то карточка возвращается обратно в мешок». При проведении игры на втором и третьем иностранных языках выбранные интернациональные слова должны соотноситься не только с русским языком, но и другими изучаемыми языками школьников. В процессе игры обучающиеся самостоятельно приходят к выводу о том, что существуют слова похожие в нескольких языках, и об их значении можно догадаться, даже если слово встречается первый раз. По завершении игры обучающимся рассказывается о сущности явления интернациональных слов, причинах их существования в языках, их роли в освоении иностранных языков и о возможностях положительного переноса имеющихся лексических знаний из других языков.

Далее осуществляется *систематизация* введенных лексических единиц. Обучающиеся составляют таблицу, где указывают, благодаря знанию какого языка они смогли догадаться о значении интернационального слова, и делают выводы о том, что при изучении каждого последующего языка количество известных им интернациональных слов будет увеличиваться. В табл. 8 представлен пример заполнения таблицы «Интернациональные слова» на занятиях по немецкому языку в условиях освоения школьниками английского и испанского языков.

Данное упражнение предполагает выявление не только интернациональных слов в известных обучающимся языках, но и интернациональных приставок, суффиксов и окончаний.

Таблица 8

Интернациональные слова немецкого языка в других известных обучающимся языках

Deutsch	English	Русский	Español
der Bus	bus	Автобус	el autobús
der Name	name		
das Kino		Кино	
das Theater	theatre	Театр	el teatro
Gut	good		
Singen	sing		
Tanzen	dance	танцевать	

Следующим этапом является развитие навыка *узнавания и семантизации интернациональной лексики* у обучающихся. Школьникам предлагается проанализировать тексты для чтения и прослушать аудиоматериалы с целью выявления интернациональных слов. При аудировании обучающиеся выполняют упражнения: послушай и выбери из списка слов те, которые использовались в речи говорящего; послушай и выпиши наибольшее количество интернациональных слов; послушай песню и заполни пропуски. Пример последнего задания представлен в табл. 9. На уроке немецкого языка школьники слушают песню «Kleine Hex» и заполняют пропуски. Все интернациональные слова в песне пропущены. В качестве основы для осуществления положительного переноса в скобках указаны данные слова на английском языке.

Таблица 9

Упражнение на аудирование и узнавание интернациональной лексики

Abrakadabra Hex, Hex, Hex _____ *(morning)* früh um _____ *(six)*	Abrakadabra Hex, Hex, Hex **Morgens** früh um **sechs**
_____ *(morning)* früh um _____ *(six)* _____ *(come)* die kleine _____ *(hex)* .	**Morgens** früh um **sechs** **kommt** die kleine **Hex**.
_____ *(morning* früh um acht wird _____ *(coffe)* gemacht.	**Morgens** früh um acht wird **Kaffee** gemacht.

С целью расширения у школьников *представления о значимости интернациональных слов в словарном составе языков мира* организуется мини-исследование, результатом которого является составленный обучающимися многоязычный словарик и сделанные по нему выводы. Особенностью данного задания является то, что школьникам предлагается включить в словарик не только те языки, которыми они владеют в разной степени, но и совсем незнакомые им языки. Средством обучения выступают электронные словари, которые позволяют ознакомиться с графической и фонетической формой слова. Обучающиеся могут составить многоязыковой словарик по языкам одной языковой семьи или разных. Наиболее распространенными темами, позволяющими увидеть существующие между лексикой разных языков закономерности, являются правила этикета, цвет, спорт, город, еда, музыка, животные.

Учитывая тот факт, что сложностью при изучении интернациональных слов для многих школьников является их правильное написание, мы включили в данный модуль ряд *языковых упражнений*, направленных на снятие этой сложности, в том числе: расположи буквы в нужном порядке так, чтобы получилось слово, соответствующее картинке; заполни пропущенные буквы в слове, заполни кроссворд, исправь ошибку, найди 10 интернациональных слов (рис. 9).

K	A	T	Z	E	I	G	U	T
C	P	E	C	I	E	R	T	W
C	O	E	M	A	U	S	T	I
S	T	K	J	N	E	P	E	N
Q	H	A	U	S	F	A	A	D
M	E	N	S	R	A	R	T	R
E	K	T	R	I	N	K	E	N
L	E	R	N	E	N	T	O	U
F	I	N	G	E	R	O	B	E

Рисунок 9. Упражнение «найди 10 интернациональных слов немецкого языка»

В данном модуле в качестве *условно-речевых упражнений* предлагается ряд коммуникативных игр, уровень сложности которых может варьироваться в зависимости от уровня владения обучающимися языком. Например, большой интерес вызывает у школьников игра «Hot Spot», когда за спиной одного игрока показывается карточка с интернациональным словом, остальные школьники описывают это слово так, чтобы игрок смог отгадать и назвать его. Количество времени на отгадывание слов ограничено одной минутой.

Примером *речевого упражнения*, направленного на развитие навыка связной речи обучающихся, является игра «Домино» с интернациональными словами. Задача игроков состоит в том, чтобы совместно составить связные рассказы на выбранную тему, выкладывая карточки с использованными словами по принципу домино.

Для осуществления *контроля и самоконтроля* обучающимися усвоения интернациональной лексики проводится игра «Быстрый мелок», в которой школьники делятся на две группы. Каждая группа получает один мелок, который по очереди передается каждому игроку команды. Задача обучающихся написать на доске наибольшее количество изученных интернациональных слов в ограниченный период времени. Далее команды проверяют друг у друга правильность написанных слов и совместно делают выводы об успешности прохождения модуля.

В качестве иллюстрации рассмотрим еще один одноаспектный модуль **«Многогранные слова»,** задачами которого являются:

- ознакомить с понятием полисемии;

- расширить словарный запас посредством изучения существующих значений слов;

- развить навык восприятия, узнавания и семантизации многозначных слов;

- развить навык выбора и употребления многозначных слов в значении, адекватном коммуникативной задаче;

- обучить стратегиям визуализации и ассоциации;

- формировать познавательный интерес к лексике изучаемых языков.

Данный модуль включает семь этапов: ознакомление с понятием полисемии, систематизация, комплекс языковых упражнений, комплекс речевых упражнений, творческое задание, комплексные упражнения, контроль.

На этапе *ознакомления* обучающихся с понятием *полисемии* применяются упражнения на семантизацию слов при помощи контекста. Для данного упражнения выбираются те лексические единицы, которые школьники уже изучали, но только в одном их значении, так как именно ситуация узнавания нового значения уже хорошо известного слова вызывает удивление и особый интерес к данному явлению у обучающихся. В табл. 10 приведен пример упражнения на семантизацию многозначных слов английского языка.

Таблица 10

Упражнение на семантизацию многозначных слов английского языка

word	**Examples**	**Meanings**
meet	I will meet you at the station.	
	He was able to meet every problem	
	I want you to meet my sister.	
country	What country would you like to visit?	
	He prefers the country to the city	
time	What time is it?	
	Can I try one more time?	
	It is very hot for this time of year.	
run	Can you run fast?	
	He runs a big company.	
	The doctor wants to run some tests.	
last	The movie lasted about two hours.	
	She came last and left first.	
move	Her finger hurt and she could not move it.	
	Please move the chair to a different part of the room.	
	We decided to move house.	
break	It is easy to break a glass.	
	There is always a break after lessons.	
	I am tired. I need a break.	
see	Have you seen a kitten near our house?	
	Well, I see. It could be a problem.	

	Tomorrow I am seeing my friends at 5 pm.	
	Let me see…	
lose	I lost my keys.	
	We lost the game.	
fly	People can't fly.	
	I don't like flies. They are noisy.	

Как и в других модулях, обучающимся предлагается *структурировать* лексические единицы по данной теме в языковом портфеле. Многозначные слова оформляются в форме солнца: в середине пишется слово, а на лучиках – все его значения. При структурировании слов второго и третьего иностранного языка значения слов записываются не только на русском, но и на других иностранных языках, что дает возможность проследить схожие явления полисемии в нескольких языках. Важно рассмотреть многозначные слова не только иностранных языков, но и русского языка, при этом раскрывая разницу между значениями лексических единиц иностранного языка, соответствующих одному слову русского языка. Особое внимание следует уделить ситуациям, когда лексические единицы являются многозначными в обоих языках, но совпадают только по первому значению. Примеры структурирования многозначных слов испанского языка приведены на рис. 10.

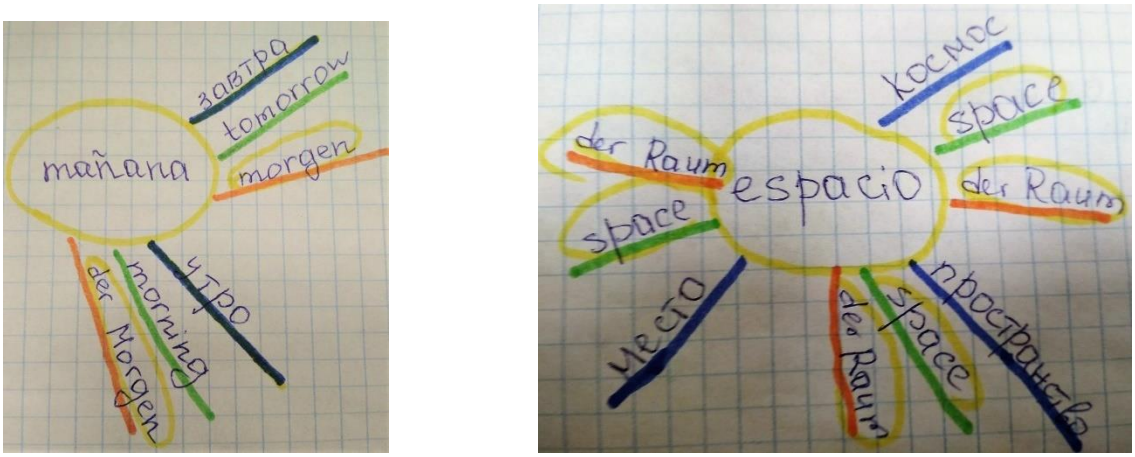
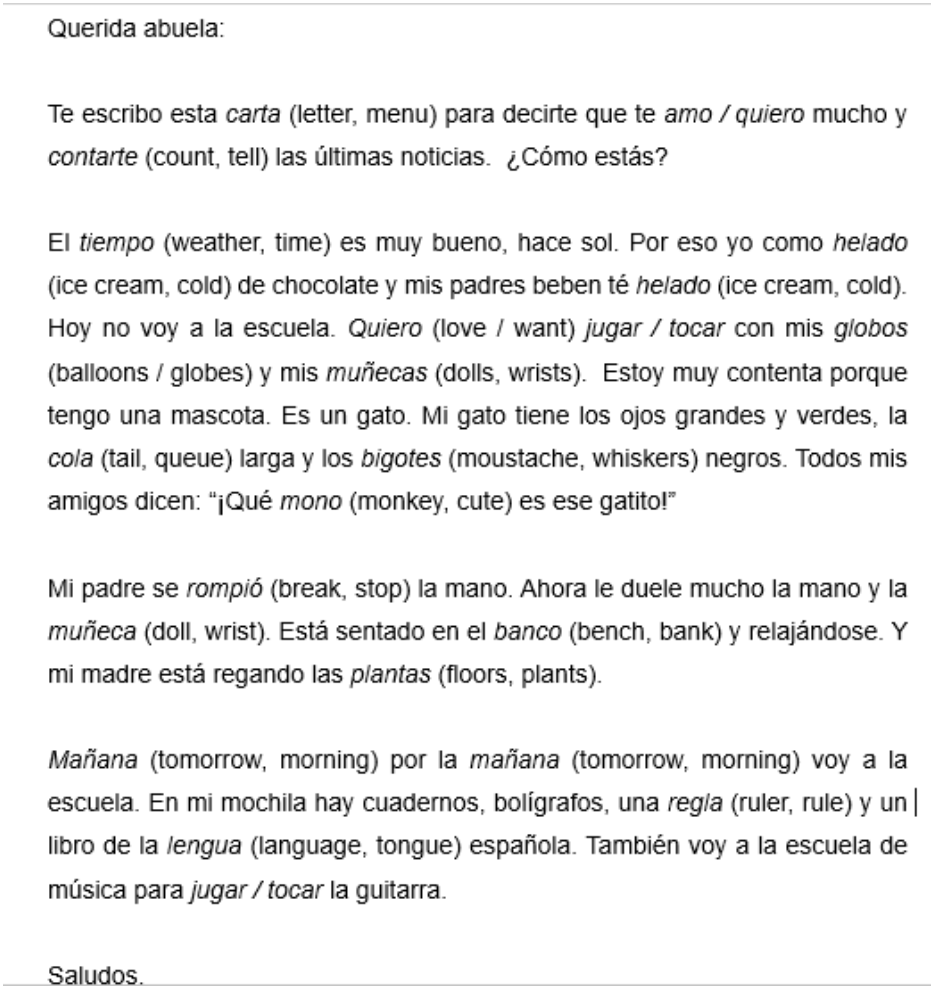


Рисунок 10. Структурирование многозначных лексических единиц испанского языка

На следующем этапе обучающимся предлагается ряд *языковых упражнений*, направленных на усвоение формы, значений и способов употребления в предложении многозначных лексических единиц. К ним относятся: соедини слово и его значения, выбери слово, подходящее по смыслу в предложении, вставь в пропуски в предложениях слова с их разными значениями, выбери, в каком значении используется слово в тексте. Пример последнего упражнения на испанском языке приведен на рис.11.



Querida abuela:

Te escribo esta *carta* (letter, menu) para decirte que te *amo / quiero* mucho y *contarte* (count, tell) las últimas noticias. ¿Cómo estás?

El *tiempo* (weather, time) es muy bueno, hace sol. Por eso yo como *helado* (ice cream, cold) de chocolate y mis padres beben té *helado* (ice cream, cold). Hoy no voy a la escuela. *Quiero* (love / want) *jugar / tocar* con mis *globos* (balloons / globes) y mis *muñecas* (dolls, wrists). Estoy muy contenta porque tengo una mascota. Es un gato. Mi gato tiene los ojos grandes y verdes, la *cola* (tail, queue) larga y los *bigotes* (moustache, whiskers) negros. Todos mis amigos dicen: "¡Qué *mono* (monkey, cute) es ese gatito!"

Mi padre se *rompió* (break, stop) la mano. Ahora le duele mucho la mano y la *muñeca* (doll, wrist). Está sentado en el *banco* (bench, bank) y relajándose. Y mi madre está regando las *plantas* (floors, plants).

Mañana (tomorrow, morning) por la *mañana* (tomorrow, morning) voy a la escuela. En mi mochila hay cuadernos, bolígrafos, una *regla* (ruler, rule) y un libro de la *lengua* (language, tongue) española. También voy a la escuela de música para *jugar / tocar* la guitarra.

Saludos.

Рисунок 11. Упражнение на выбор значения полисемичной лексики

В рамках данного модуля организуется *творческое задание*. Школьники создают набор мини-карточек, на которых с одной стороны пишут многозначное слово, а с другой стороны делают рисунок, который отражает все значения слова сразу (рис. 12). Благодаря данному заданию обучающиеся учатся применять стратегии визуализации и ассоциации для

запоминания лексики изучаемых языков. С подготовленными карточками проводится ряд игр, таких как: «угадай слово по картинке», «игра-ходилка», «что пропало?», «крокодил».

Рисунок 12. Карточки с изображением всех значений многозначных слов

Созданные обучающимися карточки далее используются как основа для выполнения *условно-речевых и речевых упражнений*. Например, обучающиеся по очереди берут из мешка карточку и задают вопросы друг другу со словом, указанном на карточке. Задача школьников – понять, в каком значении использовалось в вопросе многозначное слово, и дать соответствующий ответ. Это упражнение может быть реализовано в игровой форме. Тогда школьники, задавая вопросы и отвечая на них, передают друг другу мяч в течение ограниченного периода времени (например, 5 минут). Тот, у кого через 5 минут оказывается в руке мяч, должен назвать 10 многозначных слов. Другим примером речевого упражнения с карточками является совместное придумывание и повествование истории о выбранном школьниками герое. При этом в каждом предложении должно быть использовано хотя бы одно многозначное слово.

В модуле также представлен ряд комплексных упражнений, обращенных к знаниям и навыкам обучающихся, которые формировались не только в данном модуле, но и в двух предыдущих. Школьникам предлагается

прочитать небольшую книгу на изучаемом языке и при помощи разработанных упражнений осуществить анализ лексических единиц книги с точки зрения наличия интернациональных слов, межъязыковых омонимов, многозначных слов, а также создать майнд-карту, включающую всю новую лексику по книге и ассоциации для ее запоминания. На рис. 13 приведен пример составленной школьниками майнд-карты по прочитанной книге «El amigo de París».

Рисунок 13. Майнд-карта по книге «El amigo de París»

Последним элементом модуля являются *контрольные упражнения*, позволяющие определить степень усвоения учебного материала данного модуля. В первом упражнении обучающиеся соединяют лексические единицы иностранного языка и их значения. Во втором упражнении школьникам дается список многозначных слов русского языка. Их задача написать максимальное количество переводов этих слов на иностранный язык. В третьем упражнении обучающимся нужно определить, в каком значении используется полисемичное слово в предлагаемом контексте. Последнее упражнение выполняется обучающимися при условии, что они прошли все предыдущие модули, так как школьникам дается список слов, которые нужно распределить на группы: интернациональная лексика,

межъязыковые омонимы и полисемичная лексика.

Процесс формирования лексической компетенции обучающихся в условиях освоения ими нескольких иностранных языков предусматривает также одновременное взаимодействие школьников со всеми иностранными языками в моделируемых условиях многоязычия. С этой целью нами было разработано три комплексных модуля, которые направлены на активизацию ранее усвоенных знаний и навыков на разных языках, побуждение обучающихся к осуществлению положительного переноса, формированию внутренней мотивации к освоению нескольких иностранных языков и коммуникации на них. Особенностью данных модулей является то, что они предполагают работу не только с одним аспектом языка (лексическим), но и учитывают тот факт, что формирование данной компетенции происходит в тесной взаимосвязи с развитием других компетенций (фонетической, грамматической, лингвострановедческой, стратегической).

Рассмотрим задачи, содержание и структуру каждого комплексного модуля, предлагаемой методики: «Однажды в сказке…» (многоязычный спектакль), «Игра полиглотов» (многоязычный фестиваль), «Секреты полиглота» (многоязычная каникулярная программа).

Модуль «Однажды в сказке…» представляет собой процесс подготовки и презентации спектакля, в котором герои говорят и поют на разных иностранных языках. Согласно исследованиям (О. А. Антоновой, В. М. Букатову, А. П. Ершовой) в области театральной деятельности в образовательном процессе значимость данного вида деятельности обусловлена тем, что она способствует эмоциональному развитию обучающихся. Работая над спектаклем, школьники учатся понимать другого человека, распознавать его эмоциональное состояние по мимике, жестам, интонации и делают попытки поставить себя на его место. Воспитательная функция театрализации также реализуется в развитии навыков взаимодействия в группе, формировании взаимного доверия и коллективной ответственности за совместную творческую деятельность. Многие

исследователи приходят к выводу о том, что театральная деятельность направлена на развитие гармоничной, творческой, активной и инициативной личности.

На занятиях по иностранному языку создание спектакля рассматривается не как конечная цель, а как средство формирования языковой личности. Поэтому реализация данного модуля направлена на достижение задач:

– расширить словарный запас по теме спектакля;

– активизировать навыки чтения и говорения на иностранных языках;

– развивать навыки общения на иностранных языках по поводу спектакля (выражение идей, отношения, чувств, стремлений и т.д.);

– формировать мотивацию к освоению нескольких иностранных языков;

– воспитать активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову через подготовку и постановку спектакля;

– повысить интерес к зарубежной детской литературе;

– воспитать культуру взаимодействия друг с другом;

– развивать инициативность и самостоятельность в деятельности.

Комплексный модуль «Однажды в сказке…» включает этапы: текстовый, сценарный, постановочный и презентационный.

На первом (текстовом) этапе осуществляется выбор книги, по которой будет ставиться спектакль, знакомство обучающихся с ее сюжетом и изучение новых лексических единиц. При выборе истории учитель руководствуется интересами и предпочтениями обучающихся, их уровнем владения языком и возможностями постановки сюжета книги на сцене. Педагогический опыт показывает, что обучающиеся 5-7 классов проявляют больший интерес к книгам с незнакомым им сюжетом, чем к хорошо известным историям. Живой интерес у школьников вызывают истории

британской детской писательницы Джулии Дональдсон («Room on the broom», «The Gruffalo», «The Gruffalo's Child»), сказки издательства Осборн («The Reluctant Dragon», «The Emperor and the Nightingale», «Danny the Dragon»), рассказы серии Cambridge Experience Readers («Grandad's Mad Gadgets», «The Mind Map»). Для текстового этапа важно наличие книги в аудиоформате, по некоторым книгам также можно найти мультфильмы.

Хотя спектакль имеет многоязыковой характер, на данном этапе знакомство с сюжетом осуществляется на первом иностранном языке, так как уровень владения вторым/третьим иностранным языком, как правило, не позволяет школьникам успешно прочитать книгу. Чтение осуществляется поэтапно: 1) обучающиеся читают и слушают главу (смысловую часть) книги, 2) составляют список новых слов и используют различные стратегии для их запоминания (систематизацию, визуализацию, контекстуализацию, ассоциации, регулярное повторение), 3) анализируют лексические единицы текста с позиции наличия межъязыковых соответствий (интернациональных слов, межъязыковых омонимов, многозначных слов, безэквивалентой лексики), 4) выполняют языковые, речевые упражнения и творческие задания. Типичными языковыми упражнениями данного модуля являются: соедини слово и его значение, найди в тексте синонимы/антонимы указанных слов, заполни пропуски. С целью развития речевых навыков обучающимся предлагаются упражнения: расскажи прочитанную историю от лица различных героев; опиши героя так, чтобы остальные обучающиеся догадались, о ком идет речь; вырази свое мнение по поводу принятого решения/поведения/намерения героя; поделись своим опытом в подобной ситуации; сделай предположение о дальнейшем развитии событий. Одним из наиболее сложных речевых заданий является: прослушай небольшой отрывок уже прочитанной истории и расскажи в деталях, что произойдет дальше в истории, затем прослушай следующий отрывок, проверь правильность своего ответа и расскажи следующую часть истории, и т.д. Творческие задания непосредственно связаны с сюжетом книги и могут

иметь форму: создай книгу – продолжение истории, придумай свой удивительный гаджет и представь его на плакате (по книге «Grandad's mad gadgets»), подбери музыку к каждой главе книги и др.

После того, как школьники полностью прочитали книгу, начинается работа по совместной *разработке сценария* многоязычного спектакля. Обучающиеся самостоятельно распределяют роли и языки, на которых будут говорить их герои. При этом школьников не ограничивают ролями героев, которые есть в книге, и языками, которые они изучают. Если обучающийся проявляет желание включить в спектакль героя, не существующего в оригинальной версии, то он описывает своего героя и вписывает его в общий сюжет истории, согласовывая свои действия с группой. Школьникам рекомендуется выбрать один из изучаемых языков (английский, немецкий, испанский) и подготовить реплики своего героя на этом языке. Однако возможно и включение других иностранных языков, если обучающиеся проявляют инициативу разнообразить языковое наполнение спектакля. Школьники также подбирают музыку, песни, стихи и ставят танцы, которые включаются в спектакль в соответствии с логикой сюжета. Роль преподавателя на данном этапе заключается в создании условий для совместного обсуждения и принятия решений по поводу планируемого мероприятия, а также в коррекции реплик отдельных героев и сценария в целом.

На постановочном этапе проводится ряд репетиций и производится необходимая коррекция сценария. Эффективность данного модуля во многом зависит от того, насколько обучающиеся вовлечены в весь процесс подготовки многоязычного спектакля, включая не только исполнение их собственных ролей, но и активное обсуждение всех элементов постановки. Готовность школьников внимательно наблюдать за всем процессом репетиции спектакля, помогать друг другу в поиске своего сценического образа и выражение смысла и эмоции речи, прислушиваться к мнению одногруппников и стремиться создать интересный спектакль достигается при

выполнении условий: 1) обучающиеся видят, что к их идеям и мнениям прислушиваются, инициативность поощряется; 2) акцент делается не на результате (идеально отрепетированном спектакле), а на самом процессе совместной творческой деятельности; 3) каждая репетиция завершается рефлексией собственной проделанной работы обучающихся и самостоятельной постановкой задач дальнейшей деятельности; 4) возникающие в процессе конфликтные ситуации между школьниками не пресекаются, а разрешаются нравственными средствами при поддержке учителя; 5) преподаватель отмечает значимость творческих и учебных успехов обучающихся, приветствуется только конструктивная критика, осуществляемая в деликатной форме, 6) во время подготовки с обучающимися проводится ряд бесед на такие темы, как «роль и формы невербальной коммуникации», «навыки общения», «речевой этикет», «значимость произношения и интонации в речи на иностранном языке» и т.д..

Завершается данный этап подготовкой приглашений на многоязычный спектакль для семьи и друзей школьников. Обучающиеся пишут именные приглашения на английском, немецком, испанском языках, где указывают название спектакля, место и время проведения и выражают надежду увидеть желанного зрителя на своем представлении.

На презентационном этапе осуществляется обращение к зрителям с кратким объяснением сюжета предстоящего спектакля и побуждением поддержать обучающихся в их творческой деятельности на иностранных языках. Во время спектакля среди школьников назначается суфлер (на случай, если актер растеряется), ответственный за организацию выхода актеров на сцену и ответственный за музыкальное сопровождение спектакля. По окончании представления для школьников проводится праздничное мероприятие, организованное родителями. Данный модуль заканчивается беседой с обучающимися, которая направлена на совместное подведение итогов и постановку дальнейших целей в языковом развитии обучающихся.

Модуль «Секреты полиглота» представляет собой зимнюю или летнюю многоязычную программу, длительность которой составляет три недели. В течение 4 часов ежедневно школьники в интенсивном режиме погружаются в моделируемые условия многоязычия. Данный модуль направлен на достижение задач:

- формировать понимание многообразия языков и культур мира;

- расширить словарный запас на изучаемых языках;

- актуализировать лексические знания и навыки в моделируемых ситуациях многоязычия;

- закрепить и углубить знания о межъязыковых лексических особенностях;

- обучить стратегиям освоения языков;

- снять языковой барьер в общении на иностранных языках;

- расширить представления о собственных возможностях в освоении иностранных языков;

- повысить мотивацию к изучению иностранных языков и коммуникации на них;

- формировать стремление к самопознанию, включая познание собственной культуры и собственного языка;

- воспитать культуру взаимоотношений друг с другом;

- развивать творческий потенциал, любознательность, активность и инициативность школьников.

Все элементы многоязычной программы подчинены логике *общего игрового сюжета*, который поэтапно развивается и раскрывается в зависимости от действий и принятых решений обучающихся. Приведем примеры игровых сюжетов, лежащих в основе каникулярных многоязычных программ:

а) обучающиеся становятся командой секретных агентов. Их миссия – помочь Великому Полиглоту открыть миру тайны изучения языков. Великий Полиглот многие года собирал информацию по всему миру и создал

большую книгу «Секреты Полиглотов». Но есть силы, которые препятствуют передаче информации из этой книги. Поэтому была собрана команда агентов, которая способна получить и расшифровать тайную информацию, чтобы люди всего мира могли заговорить на многих языках.

b) Школьники получают послание от Великого Полиглота: «Друзья! Я – Великий Полиглот, хранитель языков Вселенной. Посылаю вам это сообщение в надежде на помощь. В мультилингвальной галактике существуют все языки вселенной, и благодаря ей вы можете общаться друг с другом. Но случилась беда. Карты, указывающие путь к мультилингвальной галактике, исчезли. Все языки Вселенной находятся в опасности. Прошу вас, восстановите карту и найдите путь к галактике. Судьба языков зависит от вас!!! Звезды вам помогут!». Прочитав послание, обучающиеся отправляются в путешествие по Вселенной на корабле воображения, который доставляет детей в то место, которое они все вместе представили.

Согласно задачам модуля школьники постоянно взаимодействуют с несколькими иностранными языками, непрерывно *переключаясь с одного языка на другой.* У некоторых обучающихся погружение в моделируемые условия многоязычия может вызвать трудности, которые они обозначают как «я путаюсь в языках». Для снятия данной сложности нами определяется внешняя маркировка, позволяющая школьникам различать языки. Например, языки разделяются по комнатам (комната английского языка, комната немецкого языка, комната испанского языка, комната всех языков) или по цветам (английский – зеленый, немецкий – голубой, испанский – персиковый). Вход в другой иностранный язык также может начинаться с определенного ритуала (жеста, четверостишья, песни и т.д.). Педагогический опыт показывает: чем чаще школьники осуществляют переключение между иностранными языками, тем проще и быстрее они выполняют данную когнитивную деятельность в дальнейшем. Однако не все виды деятельности в программе имеют многоязычный характер, некоторые игры, задания и обсуждения проводятся на одном иностранном языке.

Для данного модуля характерен высокий уровень *разнообразия деятельности* на иностранных языках: школьники играют, поют, проходят квесты и разгадывают загадки, ставят сценки, смотрят мультфильмы, занимаются творчеством, создают лэпбуки и общаются друг с другом на английском, немецком и испанском языках. Обучающиеся *знакомятся и с другими иностранными языками* (французским, сербским, корейским и др.): смотрят про них видео, слушают песни на этих языках, изучают их алфавит и отдельные слова (приветствие, благодарность, прощание). Благодаря этому у школьников складывается представление о многообразии языков мира и формируется интерес и желание изучать другие языки.

С целью формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков в программу *включены языковые, условно-речевые и речевые упражнения и игры*. Принимая во внимание тот факт, что в предыдущих модулях было представлено большое количество примеров разработанных нами упражнений, в данном модуле обратим внимание на лексически игры, которые также активно применяются в предлагаемой методике.

Игра «Островки» проходит следующем образом. Большие карточки с изображениями раскладываются по полу. Обучающиеся перебегают с карточки на карточку, называя слово, изображенное на карточке, или строя предложение с этим словом. Задача ведущего поймать того, кто не стоит на островке или не успел назвать карточку. Во время игры по хлопку меняется язык (например, с немецкого на английский).

В игре «Шпион» школьники получают таблицу, в которой указаны слова по изучаемой теме, вопрос к этим словам и имена всех игроков. Каждый игрок получает одно слово из списка, на которое он дает положительный ответ на указанный вопрос. Однако у шпиона одного ответа нет; каждый раз, вступая в диалог, он дает разные ответы. Задача игроков – вычислить шпиона по его ответам и поведению. Игра может быть усложнена

тем, что таблица представлена на одном языке (например, немецком), а общаться школьники должны на другом языке (например, английском).

Игра «Переводчик». Школьники играют в группах по три человека, где два иностранца, говорящих на разных языках (например, немецком и испанском), должны выполнить определенную коммуникативную задачу (например, познакомиться) при помощи переводчика. Задача переводчика – постоянно переключаясь между языками, помочь иностранцам достичь понимания. Описание многоязычных игр представлено в прил. 7.

Программа наполнена большим количеством нового культурного и языкового материала. Для *систематизации* и усвоения большого объема информации школьниками в данном модуле используются *лэпбуки*, где обучающиеся собирают и творчески перерабатывают полученную информацию. Раскроем на двух примерах возможное содержание лэпбука. В лэпбук «Тайны Языков» входят: многоязыковой разговорник по темам «Приветствие и прощание», «Знакомство», «Настроение», «Обмен номерами телефона», «У врача», «В кафе»; многоязычный словарик; кармашек с вопросами на разных языках для игры в викторину; сравнительная таблица грамматических структур иностранных языков; мини-книжка межъязыковых лексических соответствий; кармашек с карточками «Жесты и их значения в разных странах»; схема уровня эмоциональной и конфронтационной экспрессивности; книжка-раскладушка с рецептами национальных блюд разных стран мира. Лэпбук «Секреты полиглота» организован по стратегиям изучения языков: визуализация, контекстуализация, ритмизация, систематизация, сравнение, ассоциации и книга известных полиглотов. На рис. 14 представлены примеры лэпбуков, созданных школьниками в рамках данного модуля.

С целью формирования понимания возможностей человека в изучении многих иностранных языков школьников *знакомят с известными полиглотами* (Х. Абадзи, А. Аргуэльес, К. Ломб, В. Мельников, Д. Г. Меццофанти, Д. Ю. Петров, Д. Л. Спивак, Е. А. Умин), их

достижениями и их индивидуальными стилями освоения языков (прил. 6). Обучающихся подводят к мысли о том, что отличительной характеристикой полиглота является умение создавать и использовать собственные *стратегии* изучения языков. Поэтому школьники знакомятся с разнообразными стратегиями изучения языков (систематизаия, визуализация, словесные, образные, двигательные ассоциации, контекстуализация, ритмизация, интенсивное слушание, громкое проговаривание, обучение других и т.д.) и делают попытки разработать свой индивидуальный стиль освоения языков.

Рисунок 14. Лэпбуки школьников, создаваемые в рамках модуля «Секреты полиглота»

В ходе прохождения программы школьники также находят и обсуждают «*Ключи ко всем языкам*». Ключи представляют собой определенные высказывания и идеи, которые раскрывают суть понятия языка, особенности его освоения. Задачей введения ключей в программу является повышение уровня сознательности обучающихся в процессе освоения языков. Ниже представлены примеры ключей.

- «Если вы говорите с человеком на языке, который он понимает, это касается его головы. Если вы говорите с человеком на его родном языке, это касается его сердца». Нельсон Мандела.

- Если не знаешь, в какую гавань идешь, не будет маяка, который укажет тебе путь. Ставьте цели в освоении языков, тогда вам откроется путь к ним.

- «Постигая форму конкретного языка, можно познать тот специфический путь к выражению мысли, который выбирает данный язык, а вместе с ним – и нацию, которой он принадлежит». Вильгельм фон Гумбольдт.

- «Язык – это способ за одну человеческую жизнь, читая литературу, путешествуя, общаясь с носителями языка, прожить множество реальностей, каждая из которых уникальным образом представлена конкретным языком». «Сколькими языками ты владеешь, в стольких пространствах ты живешь, столькими ми же атмосферами ты дышишь». Вилли Мельников.

В последний день программы при желании обучающихся приглашаются родители и проводится совместный многоязыковой квест для детей и их семьи, в котором школьники показывают все, чему они научились за программу. Завершающим элементом модуля является беседа-рефлексия, направленная на определение значимости пройденной программы для обучающихся, осуществлении ими анализа собственной деятельности и оценки достигнутых результатов.

Если модуль «Секреты полиглота» проводится в каникулярное время, то **модуль «Игра полиглотов»** (многоязычный фестиваль) позволяет моделировать условия многоязычия и повышать мотивацию школьников к изучению нескольких иностранных языков в течение учебного года. Данный модуль направлен на реализацию задач:

- формировать понимание многообразии языков в мире;

- закрепить и углубить знания о лексических особенностях изучаемых иностранных языков;

- актуализировать лексические знания и навыки в моделируемых ситуациях многоязычия;

- формировать мотивацию к освоению нескольких иностранных языков.

Фестиваль языков проходит в виде большой игры, состоящей из ряда языковых, речевых, творческих заданий на иностранных языках и дебатов по теме многоязычия на русском языке. В начале игры обучающиеся распределяются на команды при помощи волшебного распределительного предмета (распределительная шляпа, распределительные валенки, распределительный стул). Команды придумывают себе название и готовят мини-сценку для представления себя.

Далее командам предлагаются языковые задания, за выполнение которых они получают баллы:

1) Даны фотографии объявлений с забавными переводческими ошибками. Задача команд ошибку, объяснить ее и дать правильный перевод фразы.

2) Дан список слов на одном из изучаемых языков, в котором 5 слов являются интернациональными и одно слово – межъязыковым омонимом. Команды должны догадаться, какое слово из списка является межъязыковым омонимом.

3) Дано одно многозначное слово и картинки или определения этого слова. Одно определение является неправильным. Обучающиеся предполагают, которое определение ложно.

4) Даются картинки, изображающие части одного многозначного слова (например, sky + scraper, parar + caídas, Hand + Schuh), школьники догадываются, какое сложное слово имеется в виду.

5) Дается слово, и за ограниченный период времени нужно дать максимальное количество его синонимов или антонимов.

6) Предлагаются загадки на английском, немецком, испанском языках об одном и том же предмете или явлении. Задача команд отгадать как можно быстрее, что загадано.

Данный модуль также включает задания на знакомство с различными языками мира и развитие языкового чутья.

1) Обучающиеся слушают песни на разных языках мира, танцуют под них и подпевают, а затем угадывают, на каком языке исполняется песня.

2) Школьники слушают отрывок хорошо известной им сказки (например, сказки Пушкина) или стихи на разных языках мира и, опираясь на знание интернациональной лексики и интонации повествователя, догадываются о том, какую сказку прослушали. Возможен вариант, когда обучающимся нужно выбрать правильный ответ из трех предложенных.

3) Обучающимся включается отрывок из фильма на неизвестном им иностранном языке. Их задача – предположить, о чем говорят герои фильма, опираясь на невербальные средства общения.

Наиболее сложными и интересными для обучающихся являются речевые творческие задания на всех изучаемых иностранных языках. Например, подготовка и представление мини-сценки на двух или трех иностранных языках. Школьники вытягивают тему (например, космос, школа, лето, цирк и т.д.), героев (например, Шерлок Холмс, Чебурашка, Терминатор, Золушка и т.д.), жанр (например, детектив, комедия, романтика и т.д.) своего представления. Команды готовятся в течение 15 минут, затем представляют получившиеся истории. Важным условием является участие всех членов команды в сценке.

На завершающем этапе модуля обучающиеся играют в дебаты по теме «Иностранные языки изучать нужно». Технология дебатов относится к активной форме обучения, которая представляет собой культурный спор. В рамках игры происходит обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме. Игра проводится в формате дебатов Карла Поппера. Команды игроков состоят из трех спикеров и у каждого спикера четкая определена роль выступления. Игра включает два элемента: выступления спикеров и раунд вопросов. На данном этапе активно привлекаются родители обучающихся, которые выступают в роли команды

оппонентов и отстаивают позицию «Иностранные языки изучать не нужно». Школьники заранее исследуют данный вопрос, знакомятся с различными источниками по теме и готовят кейс с аргументами, доказательствами и предполагаемыми контраргументами. Проведение дебатов направлено на повышение уровня сознательности обучающихся в освоении иностранных языков, развитие умений рассуждать и критически мыслить, отстаивать свою точку зрения в соответствии с нормами общения.

Эффективность реализации представленных одноаспектных и комплексных модулей авторской методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков была проверена опытно-экспериментальным путем. Цели, задачи и этапы опытно-экспериментального обучения описаны в следующем параграфе.

2.3 Цели, задачи, содержание опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков

Авторская методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких (двух-трех) иностранных языков была подвергнута эмпирической верификации при помощи проведения опытно-экспериментальной работы в 2017-2018 гг. Базой для экспериментального исследования послужил Центр многоязычия «Мультилингв» г. Ижевска, в котором осуществляются программы обучения иностранным языкам школьников в системе дополнительного образования.

Всего в экспериментальном обучении приняли участие 139 школьников, из которых 45 испытуемых вошли в экспериментальную группу. На момент реализации авторской методики в экспериментальной группе 34 обучающихся изучали два иностранных языках (английский и немецкий/испанский) и 11 школьников изучали три иностранных языка

(английский, немецкий и испанский). Контрольную группу составили 94 человека, 21 из которых являлись также обучающимися центра многоязычия «Мультилингв», 39 – обучающимися муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 84 с углублённым изучением отдельных предметов» и 34 – обучающимися автономного муниципального общеобразовательного учреждения «Гуманитарный лицей» города Ижевска. У всех участников экспериментального обучения английский язык являлся первым иностранным. Обучение второму иностранному языку начиналось в четвертом или пятом классах.

Представим характеристику Центра многоязычия «Мультилингв», на базе которого была проведена опытно-экспериментальная работа. Центр имеет организационно-правовую форму индивидуального предприятия и осуществляет деятельность по ОКВЭД: 85.41.9: образование дополнительное детей и взрослых прочее, не включенное в другие группировки (образование, которое не определяется квалификационным уровнем, академическое образование, центры обучения, обучение языкам, курсы по подготовке к экзаменам). В основе деятельности центра лежит идея многоязычия как актуального требования современности и как действенного способа многостороннего развития личности. В центре проводится работа, направленная на формирование коммуникативной компетенции обучающихся на русском, английском, немецком, испанском, корейском языках. Реализуя идеи непрерывного образования, центр осуществляет языковые образовательные программы для всех возрастных категорий: дошкольников, школьников, абитуриентов и взрослых. Помимо занятий по отдельным языкам, проводятся также праздники, фестивали, театральные представления школьников, мастер-классы, каникулярные программы и консультации по индивидуальному образовательному маршруту обучающихся.

Школьникам 5-7 классов предлагаются программы обучения английскому как первому иностранному языку, немецкому и испанскому как второму или третьему иностранному языку. Обучение иностранным языкам осуществляется на основе рабочих программ для каждого года обучения, которые составлены на основе: 1) Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования; 2) Примерных программ основного общего образования для базового и профильного уровня изучения иностранных языков; 3) УМК для обучения школьников английскому, немецкому, испанскому языкам. Рабочие программы по английскому языку рассчитаны на 4 академических часа в неделю, по немецкому и испанскому языкам – на 2 академических часа в неделю. Группы комплектуются не по возрастному критерию, а по уровню владения языком, поэтому в одной группе могут быть школьники пятых, шестых и седьмых классов.

Дадим краткую характеристику образовательным учреждениям, в которых обучаются испытуемые контрольных групп. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «средняя общеобразовательная школа № 84 с углубленным изучением отдельных предметов» осуществляет основные общеобразовательные программы начального, основного общего и среднего (полного) образования. В средних и старших классах реализуются программы повышенного уровня: углубленное изучение отдельных предметов, к которым в числе других относятся английский и немецкий языки. Обучение первому иностранному (английскому или немецкому) начинается во втором классе; в пятом классе в некоторых классах вводится немецкий или английский как второй иностранный язык.

Автономное муниципальное общеобразовательное учреждение «Гуманитарный лицей» было в числе первых школ повышенного уровня в Удмуртской Республике с профильными направлениями в 10-11 классах. Лицей является федеральной инновационной площадкой Министерства образования и науки РФ и муниципальной пилотной площадкой по раннему

внедрению федеральных государственных образовательных стандартов. В средних классах реализуются программы основного общего образования и программы углубленного изучения предметов гуманитарного цикла. Английский язык преподается в лицее с первого класса. С пятого класса обучающимся предлагается второй иностранный язык (немецкий/испанский/французский) в системе дополнительного образования лицея.

В эксперименте участвовало 5 контрольных групп, из них 3 контрольные и 2 экспериментальные группы. В первую контрольную группу входили обучающиеся МБОУ СОШ № 84 и АМОУ «Гуманитарный лицей», которые не посещают дополнительные занятия по иностранному языку. Нами целенаправленно были выбраны одна общеобразовательная школа и одна школа повышенного типа для того, чтобы выявить наличие или отсутствие разницы в степени сформированности лексической компетенции участников эксперимента по обозначенным критериям. Исходя из того, что нами было выявлено отсутствие существенной разницы в результатах диагностики, школьники данных двух учебных заведений были объединены в одну контрольную группу. Вторая группа – это обучающиеся тех же школ г. Ижевска, которые дополнительно посещают занятия по иностранному языку в языковых центрах или у частных репетиторов. Необходимость выделения данной группы связана с тем, что требовалось установить динамику развития исследуемой компетенции у школьников, занимающихся в системе дополнительного образования, но не конкретно в центре многоязычия «Мультилингв», где проходила экспериментальная работа. Последняя контрольная группа включала обучающихся центра многоязычия «Мультилингв», которые проходили обучение по той же программе, что и школьники из экспериментальных групп, но без внедрения авторской методики в образовательный процесс. Разница между первой и второй экспериментальными группами заключалась в количестве изучаемых ими языков: первая группа – два иностранных языка, вторая группа – 3

иностранных языка. Характеристика участников опытно-экспериментального обучения представлена в табл. 11.

Таблица 11

Характеристика участников опытно-экспериментального обучения

Выборка	Кол-во испытуемых	Характеристика испытуемых
Контрольная группа 1 (КГ 1)	57	Обучающиеся школ города Ижевска (МБОУ СОШ № 84, АМОУ «Гуманитарный лицей»), которые изучают два иностранных языка и не посещают занятия по иностранному языку в системе дополнительного образования.
Контрольная группа 2 (КГ 2)	16	Обучающиеся школ города Ижевска (МБОУ СОШ № 84, АМОУ «Гуманитарный лицей»), которые изучают два иностранных языка и посещают занятия по иностранному языку в системе дополнительного образования.
Контрольная группа 3 (КГ3)	21	Обучающиеся школ города Ижевска, которые изучают два иностранных языка и посещают занятия в Центре многоязычия «Мультилингв».
Экспериментальная группа 1 (ЭГ1)	34	Обучающиеся школ города Ижевска, которые изучают два иностранных языка и посещают занятия в Центре многоязычия «Мультилингв».
Экспериментальная группа 2 (ЭГ2)	11	Обучающиеся школ города Ижевска, которые изучают три иностранных языка и посещают занятия в Центре многоязычия «Мультилингв».

В ходе эмпирического исследования выявлены варьируемые, частично неварьируемые и неварьируемые условия проведения опытно-экспериментального обучения. К *неварьируемым условиям* относятся: 1) одинаковая наполняемость групп (8-13 человек); 2) одинаковая длительность периода изучения иностранного языка; 3) примерно одинаковый исходный уровень обученности иностранным языкам испытуемых экспериментальной и контрольной групп; 4) одинаковые средства и формы контроля.

К *частично неварьируемым условиям* мы относим (табл. 12): 1) одинаковое количество изучаемых иностранных языков в КГ1, КГ2, КГ3 и ЭГ1; 2) одинаковое количество часов, выделенных на обучение иностранным языкам в КГ3 и ЭГ1; 3) одинаковые УМК и рабочая программа обучения

иностранным языкам КГ3, ЭГ1, ЭГ2; 4) помимо школьных занятий по иностранным языкам обучающиеся посещают занятия в системе дополнительного образования в КГ 2, КГ3, ЭГ1 и ЭГ2.

Таблица 12

Частично неварьируемые условия №3:
одинаковые УМК обучения иностранным языкам

Выборка	Учебное заведение	УМК по английскому языку	УМК по немецкому языку	УМК по испанскому языку
КГ1 КГ2	МБОУ СОШ № 84	«Английский в фокусе» (“Spotlight”)	«Горизонты» („Horizonte“)	“Mañana”
	АМОУ «Гуманитарный лицей»	“Solutions”		
КГ3 ЭГ1 ЭГ2	Центр многоязычия «Мультилингв»	“Friends”	“Planet Plus”	“Eco”

К *варьируемым условиям* относятся: 1) применение в экспериментальных группах авторской методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков и 2) формирование лексической компетенции не только на уроках иностранных языков, но и при помощи организации многоязычного фестиваля, многоязычного театра и многоязычной каникулярной программы.

Опытно-экспериментальная работа проходила в 4 этапа: зондирующий, констатирующий, формирующий и контрольный.

I. Задачами **зондирующего этапа** являлось получение информации о трудностях, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе освоения иностранных языков, определения уровня мотивации школьников к освоению иностранными языками и диагностики восприятия и избирательности внимания обучающихся при взаимодействии с лексическими единицами.

В ходе наблюдения за процессом освоения школьниками нескольких иностранных языков нами были выявлены трудности, которые возникают у

обучающихся, и на этой основе представлена их типология. Она включает три типа трудностей: 1) языковая интерференция (лексическая, грамматическая, фонетическая); 2) трудности перехода с одного иностранного языка на другой; 3) трудности в освоении большого объема языкового материала на нескольких иностранных языках и дифференциация его по принадлежности. При этом, лексической интерференции отдается наибольшее значение в силу необходимости расширения словарного запаса обучающихся для успешной коммуникации.

1. *Фонетическая интерференция.*

Влияние звуковой системы родного языка и первого иностранного языка на рецептивном и продуктивном уровнях приводит к искаженному восприятию и воспроизведению фонетической стороны речи второго/третьего иностранного языка.

Если фонетические навыки на первом иностранном языке у школьников сформированы, то фонетическая система этого языка имеет большее влияние на второй иностранный язык, чем фонетическая система родного языка. В частности, при изучении немецкого языка после английского школьники склонны произносить немецкие буквы «w», «h», «r» в соответствии с фонетическими правилами английского языка.

2. *Лексическая интерференция.*

a) Трудности в семантизации и использовании в речи полисемичной лексики.

Школьники совершают ошибки, связанные с неверной интерпретацией значения полисемичного слова в контексте по причине незнания всех значений полисемичной лексической единицы. Скрытая интерференция проявляется в том, что обучающиеся используют в речи полисемичное слово только в одном его значении.

b) Трудности в осуществлении конкретизирующей трансформации.

Школьники неверно используют в речи лексические единицы в ситуации замены общего понятия в родном языке на более частное в

иностранном языке. Например, обучающиеся затрудняются выбрать из ряда слов нужное: a) tell – say – speak; watch – see - look; decide – solve, carry-wear (в английском языке); b) wissen – kennen, wohnen- leben (в немецком языке); d) tocar – jugar; saber – conocer (в испанском языке).

c) Трудность в осуществлении целостной трансформации.

Школьники осуществляют дословный перевод устойчивых словосочетаний, нарушая семантические и грамматические нормы языка.

d) Трудности в семантизации межъязыковых омонимов.

Если лексическая единица имеет графическую форму идентичную известному школьникам слову другого языка, то обучающиеся автоматически делают выводы о схожести их значений. Примерами неверной семантизации школьниками таких слов являются: magazine (анг.), der Rock (нем.), die Krawatte (нем.), la carta (исп.), el calor (исп.).

e) Трудности в семантизации интернациональной лексики.

В ситуациях, когда слова нескольких известных школьникам языков имеют одинаковое значение и схожую, но не идентичную графическую или фонетическую форму, обучающиеся не обнаруживают это сходство и не осуществляют семантизацию таких лексических единиц.

3. Грамматическая интерференция.

Влияние грамматической системы родного и первого иностранного языка на процесс освоения и применения в речи грамматической системы второго/третьего иностранного языка имеет отрицательные характер, когда грамматические системы имеют принципиальные различия. Наибольшую трудность для школьников, изучающих несколько иностранных языков, вызывают порядок слов в предложении, система видовременных форм глагола, склонение существительных и артиклей по падежам.

4. Трудности перехода с одного иностранного языка на другой.

Школьники испытывают трудности при переходе с одного иностранного языка на другой, которые проявляются в a) припоминании необходимого слова на другом иностранном языке; b) неосознанном

использовании в речи на иностранном языке лексических единиц другого иностранного языка; с) медленном темпе речи, паузах хезитации, связанных с необходимостью преодоления влияния отрицательной интерференции.

5. *Трудности в освоении большого объема языкового материала на нескольких иностранных языках.*

Школьники с трудом справляются с увеличивающимся объемом учебного материала по нескольким иностранным языкам, так как они не владеют когнитивными стратегиями и стратегиями запоминания и делают попытки просто зазубривать лексический и грамматический материал языка.

Выявление степени сформированности *мотивации к освоению иностранных языков* осуществляется при помощи теста (прил. 13), который был разработан автором методики на основе теста «Учебная мотивация» Г. А. Карповой. Данный тест включает вопросы как на определение общей мотивации к изучению языков, так и на познавательный интерес к лексике языков, и состоит из 20 утверждений и 4-х вариантов ответов («полностью согласен», «частично согласен», «частично не согласен», «полностью не согласен»).

Современные психологи и педагоги едины во мнении о том, что качество и результат выполняемой обучающимися деятельности, в том числе учебной и коммуникативной на иностранных языках, прежде всего, зависят от их мотивации. И. А. Зимняя, М. В. Матюхина отмечают связь уровня интеллектуального развития обучающихся и положительной мотивации. Мотивация школьников должна обладать характеристиками: устойчивостью, динамичностью, силой, осознанностью, действенностью, ориентацией на процесс. При обучении школьников нескольким иностранным языкам значимость мотивации возрастает, так как перед обучающимися ставятся более сложные задачи, увеличивается объем изучаемого материала, требуется большее количество времени и сил для освоения нескольких иностранных языков. При высокой и устойчивой мотивации к иностранным языкам обучающиеся успешно справляются с этими задачами, однако при ее

отсутствии процесс освоения нескольких иностранных языков становится для школьников непосильным.

Результаты анализа проведенного тестирования, направленного на определение уровня мотивации школьников к освоению нескольких иностранных языков, показали, что у большей половины обучающихся (54 %) низкая мотивация к освоению иностранных языков (табл. 13).

Таблица 13

Уровень мотивации испытуемых к освоению нескольких иностранных языков по трехбалльной шкале

Выборка	1 балл (%)	2 балла (%)	3 балла (%)
Контрольная группа 1	67	20	13
Контрольная группа 2	47	41	12
Контрольная группа 3	56	33	11
Экспериментальная группа 1	55	39	6
Экспериментальная группа 2	46	34	20

Приведем статистику некоторых ответов обучающихся для описания отношения школьников к освоению нескольких иностранных языков:

33 % испытуемых отказались бы от изучения иностранных языков, если бы им позволили.

78 % испытуемых испытывают трудности при выполнении заданий по иностранным языкам самостоятельно, без чьего-либо руководства.

16 % испытуемых рады, что могут изучать несколько иностранных языков.

7 % испытуемых хотели бы выучить много иностранных языков.

Развитие механизмов сознательной регуляции избирательности внимания лежит в основе овладения школьником своим вниманием в процессе освоения языков. Для оценки восприятия и избирательности внимания испытуемых при взаимодействии с лексическими единицами проводится тест по методике Мюнстерберга. Тест представляет собой массив букв, сгруппированных в строки без пробелов, среди которых испытуемому

предлагается найти и выделить слова (всего 23 слова) за ограниченный промежуток времени (2 минуты). Для определения результатов выполнения обучающимися теста подсчитывается количество найденных слов и оценивается в соответствии со нормативами: 25-21 слово – высокий уровень (3 балла); 20-16 – средний уровень (2 балла); 15-0 – низкий уровень (1 балл). Пример теста представлен ниже (рис. 15).

бсолнцевтргщоцрайонзгучновостьхэьгчяфактуекэкзаментроч
ягшгцкпрокуроргурстабюетеорияентсджэбьамхоккейтрсицы
фцуйгзхтелевизорсолджщзхюэлгщьбапамятьшогхеюжпждргщ
хэнздвосприятиейцукенгшщзхъвафыапролдблюбовьавфырпл
ослдспектакльячсмитьбюжюерадостьвуфцпэждлорпкнародш

Рисунок 15. Тест Мюнстерберга

Благодаря проведению теста Мюнстерберга в контрольных и экспериментальных группах мы можем сделать выводы о том, что у 21 % испытуемых низкий уровень восприятия и избирательности внимания, у 43 % – средний уровень и у 36 % – высокий уровень. Данные показатели говорят о том, что только 36 % испытуемых способны успешно настраиваться на восприятие информации, относящейся к сознательной цели и установкам личности (табл. 14).

Таблица 14

Уровень восприятия и избирательности внимания школьников по трехбалльной шкале

Выборка	1 балл (%)	2 балла (%)	3 балла (%)
Контрольная группа 1	14	44	42
Контрольная группа 2	18	38	44
Контрольная группа 3	29	43	29
Экспериментальная группа 1	24	47	29
Экспериментальная группа 2	18	45	36

Результаты зондирующего этапа позволили осуществить корректировку методов и средств формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков, внести уточнения и дополнения в содержание программы экспериментального обучения, а именно: были отдельно выделены критерии «Осуществление

межъязыкового перехода» и «Владение учебными стратегиями», были включены в большем объеме материалы, задания и упражнения для формирования лексической компетенции по указанным критериям.

II. Целью **констатирующего этапа** экспериментальной работы было проведение первичной диагностики степени сформированности у школьников лексической компетенции на английском, немецком и испанском языках.

Для достижения указанной цели решались задачи: 1) определение показателей по выделенным критериям и уровней сформированности лексической компетенции школьников на изучаемых ими иностранных языках; 2) уточнение методов диагностики и диагностического инструментария для определения степени сформированности исследуемой компетенции у школьников; 3) проведение первичной диагностики уровня сформированности лексической компетенции школьников на изучаемых ими иностранных языках.

В ходе решения первой задачи констатирующего этапа уточнены показатели и уровни владения лексической компетенции, когнитивными стратегиями и развития навыка перехода между языками. Для унификации результатов диагностики каждому показателю были присвоены баллы. Показатели и уровни сформированности по всем критериям и соответствующие им баллы представлены в табл. 15.

Таблица 15

Критерии и показатели сформированности лексической компетенции школьников на изучаемых иностранных языках

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ		
Критерий 1		Баллы
Владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка		
показатели	Обучающийся владеет широким активным, пассивным и потенциальным словарным запасом и выполняет 90-100 % тестовых заданий формата международного экзамена YLE верно.	3
	Обучающийся не в полной мере владеет активным, пассивным и потенциальным словарным запасом и выполняет 70-89 % тестовых заданий формата международного экзамена YLE верно.	2
	Обучающийся скорее не владеет требуемым на данном этапе обучения активным, пассивным и потенциальным словарным запасом и выполняет менее	1

	69 % тестовых заданий формата международного экзамена YLE верно.	
Критерий 2		
Применение лексических единиц в речи в соответствии с коммуникативной задачей		
показатели	Высказывание в полной мере соответствует коммуникативной задаче и имеет логичную, связную структуру, все лексические единицы использованы в соответствии с коммуникативной задачей и грамматически верно оформлены.	3
	Высказывание скорее соответствует коммуникативной задаче и имеет довольно логичную, связную структуру, большинство лексических единиц использовано в соответствии с коммуникативной задачей и грамматически верно оформлено.	2
	Высказывание скорее не соответствует коммуникативной задаче и не имеет логичной, связной структуры, только некоторые лексические единицы использованы в соответствии с коммуникативной задачей и грамматически верно оформлены.	1
Критерий 3		
Владение межъязыковыми лексическими соответствиями		
показатели	Обучающиеся верно воспринимают, узнают, семантизируют и используют лексические единицы, которые представляют собой такие межъязыковые соответствия, как: интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, полисемичная лексика, безэквивалентная лексика, и выполняют 80-100 % тестовых заданий правильно.	3
	Обучающиеся скорее верно воспринимают, узнают, семантизируют и используют лексические единицы, которые представляют собой такие межъязыковые соответствия, как: интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, полисемичная лексика, безэквивалентная лексика, и выполняют 65-79 % тестовых заданий правильно.	2
	Обучающиеся скорее неверно воспринимают, узнают, семантизируют и используют лексические единицы, которые представляют собой такие межъязыковые соответствия, как: интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, полисемичная лексика, безэквивалентная лексика, и выполняют менее 64 % тестовых заданий правильно.	1
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ		
Критерий 4		
Мотивация к освоению нескольких иностранных языков		
показатели	Обучающиеся проявляют устойчивый интерес к иностранным языкам и получают удовольствие от процесса взаимодействия с языками; стремятся освоить несколько иностранных языков и проявляют самостоятельность в освоении иностранных языков.	3
	Обучающиеся скорее положительно относятся к процессу изучения иностранных языков, однако их интерес непостоянен и зависит от внешних факторов. Обучающиеся способны эффективно изучать иностранные языки только под чьим-либо руководством и не готовы самостоятельно преодолевать трудности, возникающие в процессе изучения языков.	2
	Обучающиеся негативно относятся к иностранным языкам и рассматривают процесс их изучения как вынужденную необходимость; не проявляют самостоятельности и не заинтересованы в освоении нескольких иностранных языков.	1
Критерий 5		
Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами		
показатели	Высокий уровень восприятия и избирательности внимания при взаимодействии с лексическими единицами.	3
	Средний уровень восприятия и избирательности внимания при взаимодействии с лексическими единицами.	2
	Низкий уровень восприятия и избирательности внимания при взаимодействии с лексическими единицами.	1
Критерий 6		

Владение учебными стратегиями		
показатели	Обучающиеся успешно применяют стратегии понимания, запоминания, усвоения и продукции лексических единиц в соответствии с учебными задачами.	3
	Обучающиеся иногда применяют стратегии понимания, запоминания, усвоения и продукции лексических единиц для достижения учебных задач	2
	Обучающиеся не применяют стратегии понимания, запоминания, усвоения и продукции лексических единиц для достижения учебных задач.	1
Критерий 7		
Осуществление перехода между иностранными языками		
показатели	Обучающиеся легко переходят с одного языка на другой, не путают лексические единицы разных языков и успешно преодолевают ситуации межъязыковой интерференции.	3
	Обучающиеся переходят с одного языка на другой, не часто путают лексические единицы разных языков и скорее справляются с ситуациями межъязыковой интерференции.	2
	Обучающиеся с трудом переходят с одного языка на другой, путают лексические единицы разных языков и подвержены влиянию межъязыковой интерференции.	1
	Максимальное количество баллов	21

На основании указанных критериев и из расчета максимального количества баллов, которые могут быть набраны по всем критериям, выделим уровни владения обучающимися лексической компетенцией при изучении ими нескольких иностранных языков (табл. 16).

Таблица 16

Соотношение баллов и уровней сформированности лексической компетенции школьников при овладении ими несколькими иностранными языками

Уровень	% от максимум	Баллы
Высокий	100-90	21-19
Средне-высокий	89-75	18-16
Средний	74-62	15-13
Средне-низкий	61-50	12-10
Низкий	49 и ниже	9 и менее

Для решения *второй задачи* констатирующего этапа были определены методы диагностики уровня владения школьниками лексической компетенцией в условиях изучения ими нескольких иностранных языков. Основными методами диагностики были выбраны тестирование, анкетирование, метод наблюдения, метод беседы, анализ устных высказываний обучающихся.

Для определения степени *владения обучающимися лексическими единицами* английского, немецкого и испанского языков нами были предложены задания двух видов и двух уровней (прил. 7, 8):

1. Соотнеси слово и его значение. На первом уровне английского языка слово, которому дана картинка, нужно соотнести с его определением, на втором уровне слово без семантизации в форме картинки соотносится с определением. На первом уровне немецкого/испанского иностранного языка слово соотносится с картинкой; на втором уровне слово, которому дана картинка, соотносится с определением.

2. Из предложенного списка слов выбери и вставь в пропуски в тексте те слова, которые подходят по смыслу. На первом уровне к словам даны картинки, уточняющие значение слова. На втором уровне дан список слов без картинок к ним.

Необходимость разработки заданий двух уровней сложности обусловлена тем, что опытно-экспериментальная работа проводится в 5, 6 и 7 классах, к которым предъявляются разные требования к уровню владения языком. Поэтому 5-м классам даются задания первого уровня как по первому, так и по второму/третьему иностранному языку; 6-м классам – задания второго уровня по первому иностранному языку и первого уровня по второму/третьему иностранному языку; 7-м классам – задания второго уровня и по первому, и по второму/третьему иностранному языку.

Упражнения «Межъязыковые соответствия» направлены на определение степени: 1) знания таких межъязыковых явлений, как интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, полисемичная лексика, безэквивалентная лексика; 2) владения лексическими единицами, принадлежащими к указанным межъязыковым явлениям; 3) восприятия, узнавания и семантизации обозначенных лексических единиц. Обучающимся предлагаются виды упражнений на английском, немецком, испанском языках:

1. Заполни таблицу на двух (английском и русском) и трех (немецком/испанском, английском, русском) языках. В таблицу включена интернациональная лексика и межъязыковые омонимы (прил. 9).

2. Найди в тексте максимальное количество интернациональной лексики и межъязыковых омонимов (прил. 10).

3. Соотнеси полисемичные слова и все их значения (прил. 11).

4. Распредели безэквивалентную лексику по категориям, соотнеси безэквивалентную лексику и изображение, объясни значение слов (прил. 11).

Школьники не выполняют упражнения сразу на всех изучаемых ими языках. Для обучающихся организовываются отдельно занятия для выполнения упражнений по каждому языку, которые проходят в разные дни. Данные условия обусловлены тем, что задания не должны вызывать ощущение усталости и переизбытка тестового материала у школьников.

Последним видом заданий данной группы диагностических средств является *спонтанное монологическое высказывание* на заданную тему. Исходя из того, что нашей задачей является определение уровня сформированности навыка применения лексических единиц в соответствии с коммуникативной задачей, данное задание имеет дополнительное условие. Обучающиеся должны не просто выполнить коммуникативное задание, но при этом использовать в своей речи 10 предложенных им лексических единиц так, чтобы логика и смысл высказывания не были нарушены. Задание оценивается на высший балл (3 балла), если высказывание в полной мере соответствует коммуникативной задаче и имеет логичную, связную структуру, все лексические единицы использованы в соответствии с коммуникативной задачей и грамматически верно оформлены. Приведем пример задания: «Расскажи о человеке на фотографии, используя в речи слова: das Jahr, die Haare, blau, traurig, mögen, die Schwester, schwimmen, die Schildkröte, oft, der Apfel / el año, el pelo, azul, triste, gustar, la hermana, nadar, la tortuga, a menudo, la manzana (рис. 16).

Рисунок 16. Фотографии, используемые в качестве опоры для спонтанного монологического высказывания

Успешность овладения лексической компетенцией обучающимися во многом зависит от умения применять *учебные стратегии* для усвоения лексических единиц изучаемых языков. С целью определения активности, сознательности и самостоятельности обучающихся в использовании данных стратегий адекватно учебной задаче нами была составлена анкета «Как я изучаю языки» (прил. 14), состоящая из 10 вопросов. В анкете обучающимся описывается определенная учебная задача и спрашивается, какими способами они ее обычно решают. Задаются также вопросы о регулярности работы над лексикой изучаемых языков и количестве времени, уделяемом данной задаче.

При освоении нескольких иностранных языков возникает дополнительная когнитивная задача, которая требует дополнительной практики для успешного ее выполнения обучающимися – это переход с одного языка на другой. Для определения уровня сформированности данной когнитивной деятельности школьникам предлагается задание. Обучающимся показывается изображение и указывается язык, на котором нужно назвать слово. На ответ дается десять секунд, затем изображение и язык меняются. Всего школьникам нужно назвать 20 слов. Результаты диагностики оцениваются на 3 балла при 20-17 правильных ответах, на 2 балла при 16-12 верных ответах и на 1 балл при 11 и менее правильных ответах.

В процессе выполнения *третьей задачи* констатирующего этапа был проведен анализ результатов двух письменных тестирований и двух устных высказываний по каждому изучаемому школьниками языку с целью определения уровня владения обучающимися контрольных и экспериментальных групп лексической компетенцией в соответствии с вышеуказанными критериями при помощи применения разработанного диагностического инструментария.

На рис. 17 представлены средние значения показателей испытуемых контрольных и экспериментальных групп в сравнении по всем критериям сформированности компетенции иноязычной письменной речи на констатирующем этапе.

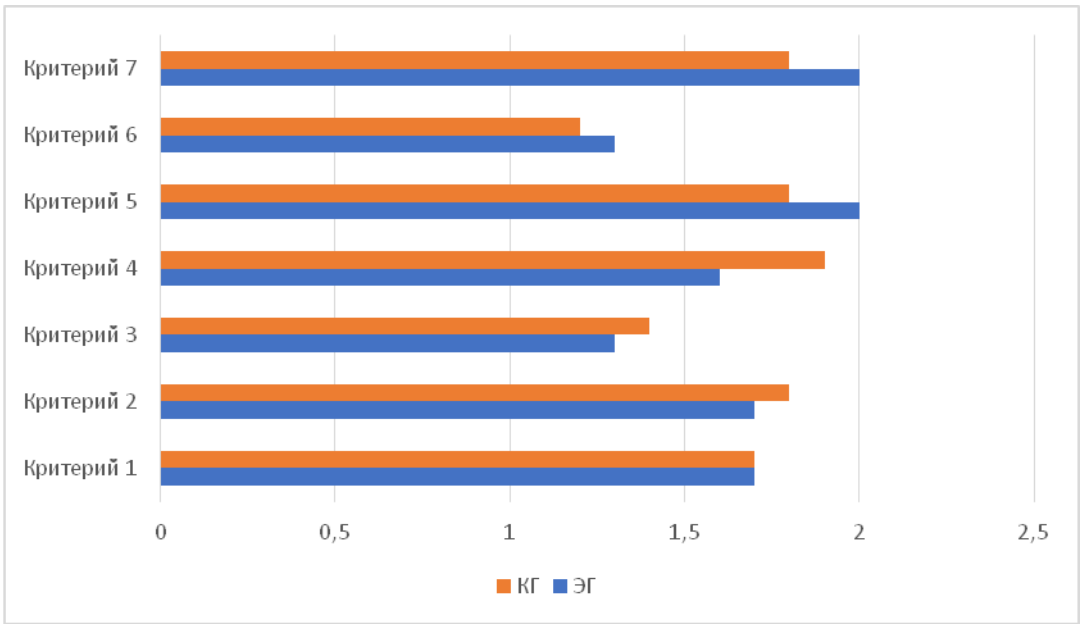


Рисунок 17. Данные сравнительного анализа средних значений показателей по трехбалльной школе обучающихся КГ и ЭГ по критериям сформированности лексической компетенции на констатирующем этапе

Представленные на рис. 17 результаты первичной диагностики уровня сформированности лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков и входящих в контрольные и экспериментальные группы, свидетельствуют о том, что испытуемые обеих выборок имеют примерно одинаковый уровень сформированности исследуемой компетенции. Средним значением трех основных критериев

контрольных групп, так же, как и экспериментальных, является 1,6 баллов; четырех дополнительных критериев – 1,7 баллов.

На рис. 18 мы видим результаты проведенного сравнительного анализа уровней сформированности лексической компетенции испытуемых контрольных и экспериментальных групп на констатирующем этапе. Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что большинство испытуемых контрольных и экспериментальных групп до реализации опытно-экспериментальной работы находились на средне-низком (33 %) и низком (38 %) уровнях.

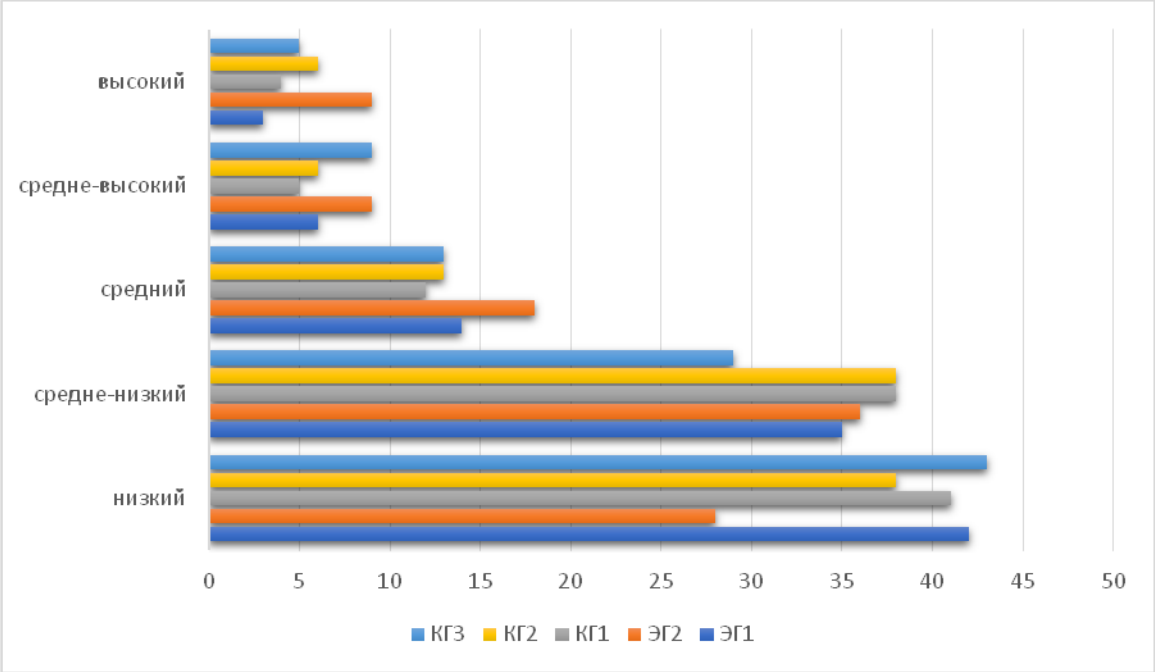


Рисунок 18. Данные сравнительного анализа уровней сформированности лексической компетенции испытуемых КГ и ЭГ (в % обучающихся) на констатирующем этапе

III. Целью **формирующего этапа** являлось внедрение созданной методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков в учебный процесс. Реализация предлагаемой методики осуществлялась в восьми модулях (пяти одноаспектных и трех комплексных), которые детально охарактеризованы в параграфе 2.2.

В целом освоение обучающимися всех модулей заняло 120-140 академических часов, из них: 3-4 часа на вводный модуль, 4-6 часов на каждый одноаспектный модуль, 16-18 часов на комплексный модуль «Однажды в сказке», 4-6 часов на комплексный модуль «Игра полиглотов», 45-50 часов на комплексный модуль «Секреты полиглота». Все одноаспектные модули проводились на занятиях по каждому иностранному языку. Например, одноаспектный модуль «Уникальные слова» обучающиеся проходили на занятиях по английскому языку, осваивая лексику, принадлежащую к данной категории на английском языке. Так же на занятиях по немецкому и испанскому языкам. Комплексные модули были направлены на моделирование ситуаций многоязычия. Они не проводились отдельно по каждому языку, а включали формы взаимодействия обучающихся параллельно с несколькими языками.

В качестве иллюстрации приведем план урока из модуля «Коварные слова».

Фрагмент урока в контексте модуля «Коварные слова»

Приветствие обучающихся.

Введение в тему «Межъязыковые омонимы».

«Вы уже можете догадаться о значении таких слов, как «der Elefant, die Maus, das Krokodil, der Bär, die Giraffe», а сможете ли вы догадаться, что обозначают слова из кроссворда? Будьте внимательны, они коварные!»

Задача обучающихся заполнить кроссворд «Коварные слова» и найти ключевое слово, указывающее на местоположение спрятанного предмета (флеш-карты). Школьники получают первую загадку к кроссворду, отгадав которую, они получают подсказку о месте нахождения следующей загадки и т.д. В кроссворде представлены слова из различных языков, включая те, которые обучающиеся не изучают. Загадка представляет собой контекст слова, о значении которого нужно догадаться. В кроссворд вписывают переводы на русский язык межъязыковых омонимов. По окончании игры

обучающиеся делают выводы о том, что характерно для слов из кроссворда, и какую роль такие слова играют при изучении иностранных языков.

Задания к кроссворду, представленному на рис. 19:

1. Cerebro (исп.) – Изучение языков влияет на cerebro человека.
2. Resina (итал.) – Resina выделяется при повреждении коры деревьев.
3. Майка (серб.) – Я люблю свою майка. Она очень заботливая.
4. Pozor (чешск.) – Pozor! У нас важное сообщение для вас.
5. Magazine (англ.) – Я очень люблю читать magazine о спорте.
6. Data (англ.) – У меня не достаточно data, чтобы принять решение.
7. Кот (удмурт.) – Я попал под дождь и теперь кот с ног до головы.
8. Сын (удмурт.) – Мне нужна сын, чтобы расчесать волосы.
9. Baton (фр.) – Когда бросаю baton, моя собака мне ее приносит.
10. Куча (серб.) – Мы живем в маленьком куча в деревне.
11. Tort (фр.) – Если ты сделал что-то плохое, чувствуешь tort.
12. Krawatte (нем.) – Когда мужчины одеваются официально, они надевают брюки, пиджак, рубашку, ботинки и Krawatte.
13. Troop (анг.) – Troop партизан пробирался ночью сквозь лес.

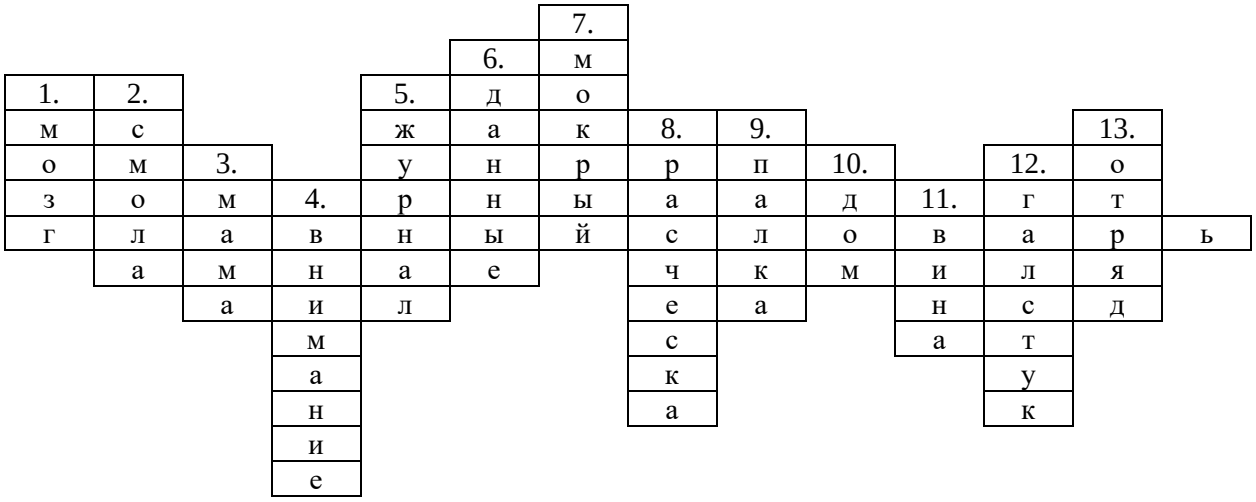


Рисунок 19. Кроссворд «Коварные слова»

Введение лексических единиц немецкого языка, относящихся к категории «Межъязыковые омонимы».

По окончании первого этапа обучающиеся находят флешку, на которой сохранена презентация с немецкими словами, изображениями, позволяющими семантизировать лексические единицы, и несколькими вариантами перевода слова на английский или русский язык. Задача школьников выбрать верный вариант перевода лексической единицы. Обучающимся также выдаются рабочие листы, в которых каждый индивидуально отмечает правильный вариант перевода (рис. 20).

1. Der Rock
- rock
- dress
- skirt
2. Das Gift
- poison
- gift
- sweets
3. die Angel
- English
- angel
- fishing rode
4. die Butter
- butter
- bun
- sugar
5. der Igel
- eager
- eagle
- hedgehog
6. die Last
- burden
- last
- least
7. bekommen
- begin
- beget
- become
8. brav
- decent
- brave
- clever
9. die
- die
- the
- a
10. das Haus
- shop
- house
- school
11. elf
- фея
- эльф
- одиннадцать
12. das Glück
- удача
- глюк
- поломка
13. Die Krawatte
- кровать
- корова
- галстук
14. Die Familie
- известность
- семья
- фамилия
15. Der Keks
- печенье
- кекс
- чипсы
16. die Banane
- батон
- банан
- букет

Рисунок 20. Рабочий лист с заданием к презентации

Лексическая игра «Memory».

Обучающиеся играют в парах. У каждой пары комплект карточек. На карточке написан либо межъязыковой омоним, либо его перевод. Карточки раскладываются на столе рубашкой вверх. Школьники по очереди переворачивают две карточки, стараясь найти комплект (слово и соответствующий ему перевод).

Контрастивные упражнения

На рис. 21 представлен пример контрастивного упражнения. Школьники заполняют схему, сравнивая лексические единицы, имеющие графическое или фонетическое сходство, но разные значения в двух иностранных языках. Данный тип упражнения предполагает постоянное переключение обучающихся с одного иностранного языка на другой на уровне лексики.

Перевод	***Немецкий язык***	***Английский язык***	***Перевод***
юбка	*der Rock*	*rock*	**камень**
штаны	*die Hose*	*horse*	**лошадь**
шляпа	*der Hut*	*hut*	**хижина**
Перевод	Немецкий язык	Русский язык	
галстук	*die Krawatte*	*кровать*	
шарф	*der Schal*	*шаль*	

Рисунок 21. Контрастивное упражнение «Межъязыковые омонимы немецкого, английского, русского языков»

Систематизация лексических единиц.

Обучающиеся составляют и творчески оформляют словарик «Межъязыковых омонимов».

Условно-речевое упражнение.

Со школьниками ведется обсуждение того, к чему может привести неверное употребление или понимание межъязыковых омонимов. Далее обучающиеся готовят сценки в двух вариантах: 1) где слово понимается или используется в ложном значении; 2) где слово понимается и используется в верном значении. Упражнение вызвало у обучающихся положительные эмоции, смех. Ниже приведены диалоги, представленные школьниками на занятии.

Диалог 1.

- Hallo, Ich möchte einen Rock.

- Welche Farbe möchten Sie?

- Grün bitte.

- Hier, bitte schön. (Продавец протягивает 1) зеленый камень / 2) зеленую юбку.)

- Danke! *(Покупатель примеряет покупку.)*

Диалог 2.

- Ich habe 1) einen Gift / 2) einen Geschenk für dich!

- Vielen Dank! (Берет коробку с 1) ядом / 2) с шоколадом). 1) Mein Bauch tut weh! 2) Das schmeckt gut!

Диалог 3.

- Du bist wie ein 1) Angel / 2) ein Engel: so dünn und ungewöhnlich!

- 1) Ich bin kein Angel! 2) Danke schön.

Исследовательски-поисковое задание.

Исходя из того, что школьники уже встречались с межъязыковыми омонимами в процессе освоения языка, но не знали об их принадлежности к данной категории слов, обучающимся предлагается обратиться к ранее пройденным в учебном году лексическим темам и найти максимальное количество межъязыковых омонимов, зафиксировать их в своих словариках.

На последующих занятиях обучающиеся продолжают изучение языка согласно установленной программе. При взаимодействии с любым языковым материалом (словами, текстами, аудиозаписями) помимо стандартных заданий и упражнений школьники осуществляют их анализ на наличие межъязыковых омонимов.

IV. Цель **контрольного этапа** состояла в итоговой диагностике уровня сформированности лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков. Для достижения данной цели применялись те же средства диагностики, что и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

На рис. 22 представлены результаты проведения сравнительного анализа средних значений показателей по критериям сформированности лексической компетенции испытуемых контрольных и экспериментальных

групп после экспериментального обучения. Данные анализа результатов итоговой диагностики уровня сформированности лексической компетенции обучающихся свидетельствуют о том, что среднее значение показателей по всем критериям сформированности лексической компетенции испытуемых экспериментальных групп (2,6 балла) выше в 1,6 раза по сравнению со средним значением в контрольных группах (1,6 балла). На этапе проведения первичной диагностики в обеих группах среднее значение составляло 1,7 балла, то есть после внедрения предлагаемой методики в образовательный процесс среднее значение по критериям сформированности лексической компетенции испытуемых экспериментальной группы увеличилось на 35 %. В контрольной группе наблюдается снижение среднего значения на 6% (0,1 балла), что обусловлено, в первую очередь, снижением уровня мотивации обучающихся к освоению иностранных языков с 1,9 балла на 1,5.

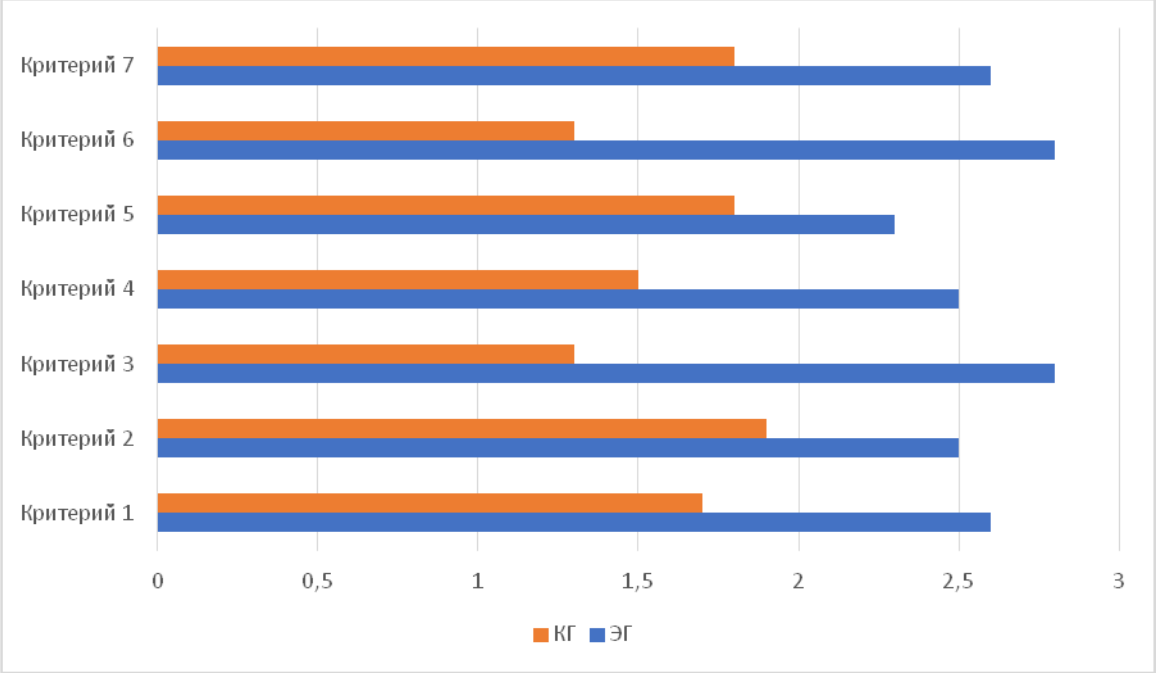


Рисунок 22. Данные сравнительного анализа средних значений показателей по трехбалльной шкале обучающихся КГ и ЭГ по критериям сформированности лексической компетенции на контрольном этапе

Количественные данные (табл. 17), полученные в ходе тестирования на контрольном этапе эксперимента, могут быть представлены в виде гистограммы (рис. 23).

Таблица 17

Сравнительная таблица уровней сформированности лексической компетенции обучающихся КГ и ЭГ в начале и конце эксперимента

Уровни сформированности ЛЕ	Контрольные группы						Экспериментальные группы			
	КГ1		КГ2		КГ3		ЭГ1		ЭГ2	
	Начало эк-та	Конец эк-та	Начало эк-та	Конец эк-та	Начало эк-та	Конец эк-та	Начало эк-та	Конец эк-та	Начало эк-та	Конец эк-та
Высокий	4	4	6	6	5	5	3	18	9	18
Средне-высокий	5	5	6	6	9	14	6	38	9	36
Средний	12	14	13	13	14	14	14	15	18	28
Средне-низкий	38	42	38	44	29	29	35	18	36	18
Низкий	41	35	38	31	43	38	42	9	28	0

Основываясь на данных, представленных в таблице 16 и на рисунке 23, мы можем констатировать, что большинство испытуемых экспериментальной выборки (76,5 %) показали более высокий уровень владения лексической компетенцией (от среднего до высокого) после опытно-экспериментального обучения, чем на констатирующем этапе (29,5 %) и чем испытуемые контрольных групп, большинство из которых (70 %) имеют низкий и средне-низкий уровни сформированности лексической компетенции на конец эксперимента.

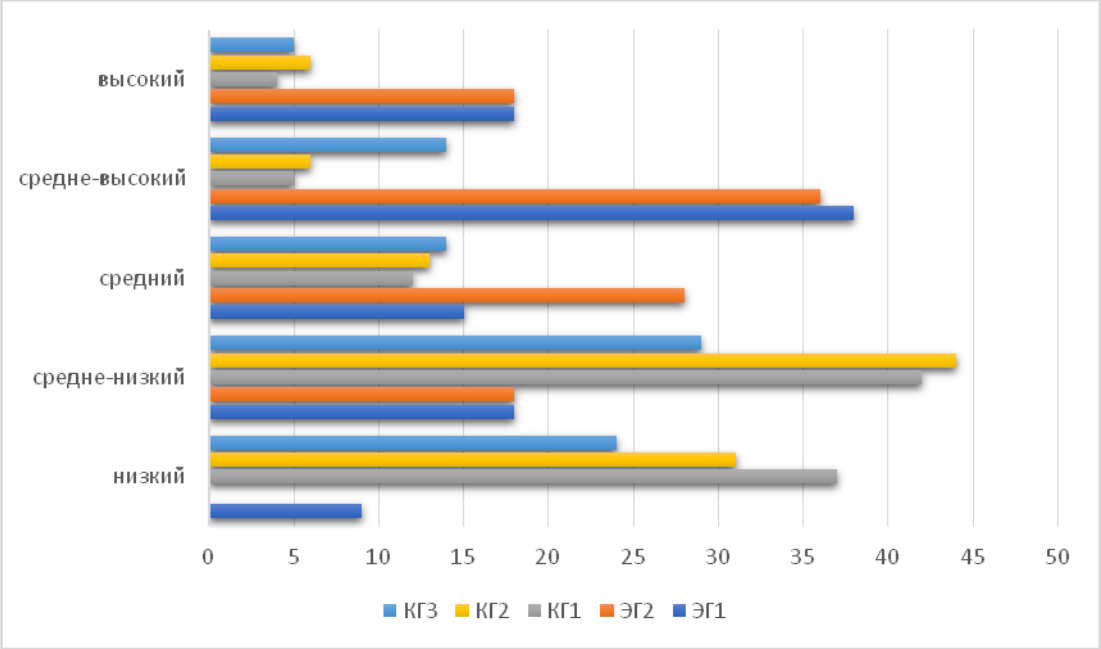


Рисунок 23. Данные сравнительного анализа уровней сформированности лексической компетенции испытуемых КГ и ЭГ (в % обучающихся) на контрольном этапе

Об эффективности авторской методики, помимо проведенного сравнительного анализа показателей сформированности лексической компетенции испытуемых экспериментальных и контрольных групп, позволяют судить факты. После реализации опытно-экспериментального обучения:

- 9 испытуемых ЭГ1 проявили желание изучать третий иностранный язык со следующего учебного года;

- 4 испытуемых делали попытки самостоятельно изучать новый иностранный язык (японский, корейский, сербский, итальянский);

- 1 школьница по собственной инициативе написала исследовательскую работу на английском языке на тему «Многоязычие в современном мире», где представила актуальность и преимущества изучения нескольких иностранных языков и рассмотрела существующие стереотипы относительно данного вопроса. Работа было удостоена грамоты за 2 место на районной научно-практической конференции;

- все испытуемые проявили желание повторить проведение комплексных модулей (многоязычного спектакля, многоязычного фестиваля и многоязычной каникулярной программы) в следующем учебном году;

- значительно увеличилось количество задаваемых обучающимися вопросов на занятиях по иностранному языку относительно этимологии, формы, значений и межъязыковых связей лексических единиц.

Сравнительный анализ показателей сформированности лексической компетенции школьников ЭГ и КГ при освоении ими нескольких иностранных языков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяющий судить об эффективности разработанной методики, представлен в следующем параграфе.

2.4 Итоги опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности реализации методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем и контрольном этапах, были подвергнуты математической обработке. Для проверки эффективности реализации авторской методики рассчитывались коэффициент эффективности, темп роста и абсолютного прироста, и применялся метод непараметрической статистики для независимых выборок Манна-Уитни.

В табл. 18 представлены изменения значений применяемых математических коэффициентов в экспериментальных и контрольных группах при оценке эффективности проведенной экспериментальной работы по итогам опытного обучения. В качестве данных коэффициентов были взяты средний показатель (СП), коэффициент эффективности (КЭ) и темп роста (Y) и абсолютный прирост (G), которые рассчитывались по формулам:

СП = (N1 + 2*N2 +3*N3) / N, где N – количество обучающихся в группе, N1 – количество обучающихся, выполнивших диагностические задания на один балл, N2 – на два балла, N3 – на три балла;

КЭ = СПэг / СПкгс, где СПэг – средний показатель экспериментальной группы, СПкгс – средний показатель контрольных групп;

Y = СП2 / СП1, где СП1 – средний показатель на начало эксперимента, СП2 – средний показатель на конец эксперимента;

G по СП = СП2-СП1;

G по КЭ = КЭ2-КЭ1.

Полученные результаты показывают (табл. 18), что значение абсолютного прироста по среднему показателю (G по СП) в экспериментальных группах составило 0,74 (ЭГ1), 0,71 (ЭГ2), что на 0,72 больше, чем в контрольных группах: 0,03 (КГ1), -0,09 (КГ2), 0,07 (КГ3).

Отрицательный прирост по среднему показателю в КГ2 связан с ухудшением показателей обучающихся данной группы по критериям 4 (Мотивация к освоению нескольких иностранных языков) и 5 (Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами). Наблюдается значительная разница между темпом роста (Y) в контрольных группах (1,02; 0,94; 1,04) и экспериментальных группах (1,46; 1,43). В обеих экспериментальных группах коэффициент эффективности достиг 1,5 и увеличился по сравнению с первичным на 0,43.

Таблица 18

Динамика изменения значений коэффициентов по итогам формирующего этапа

Математические коэффициенты	**Экспериментальные и контрольные группы**									
	КГ1		**КГ2**		**КГ3**		**ЭГ1**		**ЭГ2**	
	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та
СП	1,52	1,55	1,61	1,52	1,61	1,68	1,6	2,34	1,67	2,38
G по СП	0,03		-0,09		0,07		0,74		0,71	
КЭ	-	-	-	-	-	-	1,02	1,48	1,07	1,50
G по КЭ	-		-		-		0,45		0,43	
Y	1,02		0,94		1,04		1,46		1,43	

Рассмотрим динамику показателей в ходе опытно-экспериментальной работы по отдельным критериям. В таб. 18 приведены изменения указанных коэффициентов по первому критерию «Владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка».

Таблица 19

Динамика изменения значений коэффициентов по критерию «Владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка»

Математические коэффициенты	**Экспериментальные и контрольные группы**									
	КГ1		**КГ2**		**КГ3**		**ЭГ1**		**ЭГ2**	
	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та
СП	1,57	1,65	1,77	1,88	1,81	1,98	1,79	2,52	1,79	2,37
G по СП	0,08		0,11		0,17		0,73		0,58	
КЭ	-	-	-	-	-	-	1,07	1,41	1,07	1,33
G по КЭ	-		-		-		0,34		0,26	
Y	1,05		1,06		1,09		1,41		1,32	

В табл. 19 видно, что на начало экспериментальной работы средние показатели экспериментальных и контрольных групп были примерно равны.

Наименьший показатель наблюдался в КГ1 (1,57), наивысший в КГ3 (1,81). На конец эксперимента средние показатели ЭГ1 (2,52) и ЭГ2 (2,37) значительно выросли по сравнению со средними показателями КГ1 (1,65), КГ2 (1,77) и КГ3(1,98). Абсолютный прирост по среднему показателю в экспериментальных группах составил 0,73 и 0,58. Следует отметить разницу между абсолютным приростом в ЭГ1 и ЭГ2, которая составляет 0,2. Это может быть объяснено тем, что обучающиеся ЭГ2 проходили обучение трем иностранным языкам и писали тестирование по всем трем языкам. Это является более сложной задачей, чем та, что стояла перед обучающимися ЭК1, изучающими два иностранных языка. Однако, несмотря на указанную разницу, мы можем говорить об эффективности реализации методики по данному критерию в обеих группах. Коэффициент эффективности увеличился на 0,34 в ЭК1 и 0,26 в ЭК2, что наглядно представлено на рис. 24.

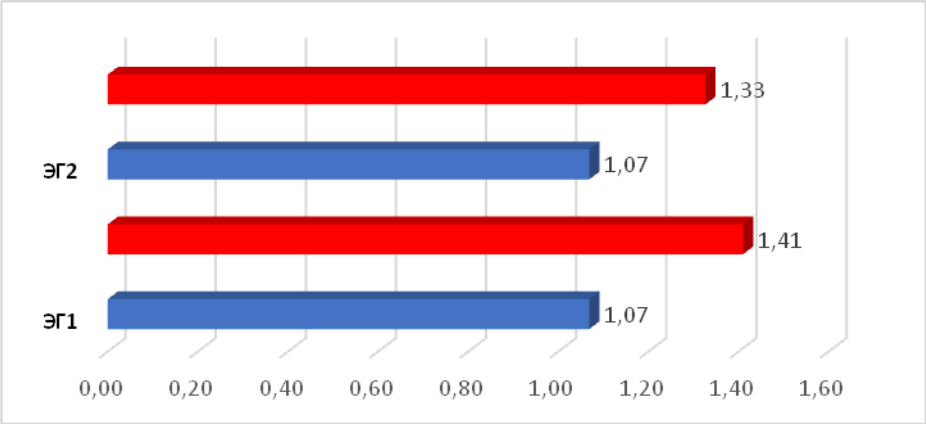


Рисунок 24. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке критерия «Владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка»

Перейдем к характеристике данных формирующего эксперимента, полученных относительно критерия 3 «Владение межъязыковыми лексическими соответствиями», которые представлены в табл. 20.

Таблица 20

Динамика изменения значений коэффициентов по критерию «Владение межъязыковыми лексическими соответствиями»

Математические коэффициенты	**Экспериментальные и контрольные группы**									
	КГ1		**КГ2**		**КГ3**		**ЭГ1**		**ЭГ2**	
	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та
СП	1,28	1,31	1,3	1,34	1,36	1,4	1,32	2,48	1,38	2,51

G по СП	0,03		0,04		0,04		1,16		1,13	
КЭ	-	-	-	-	-	-	1,01	1,85	1,06	1,87
G по КЭ							0,84		0,81	
Y	1,02		1,03		1,03		1,88		1,82	

Заметим, что по данному критерию наблюдается наибольшее значение абсолютного прироста по среднему показателю в ЭГ1 (1,16) и ЭГ2 (1,13), который на 1,11 выше значения в контрольных группах. Данные результаты были достигнуты благодаря тому, что четыре одноаспектных модуля методики были непосредственно посвящены вопросу межъязыковых соответствий (интернациональной лексики, межъязыковых омонимов, полисемичной лексики, безэквивалентной лексики). Формирование лексической компетенции школьников по обсуждаемому критерию осуществлялось и при помощи трех комплексных модулей, которые способствовали закреплению и углублению знаний обучающихся о лексических особенностях языков. Темп роста в экспериментальных группах существенно превышает темп роста в контрольных группах. Разница составила 0,8. Коэффициент эффективности, который наглядно представлен на рис. 25, характеризуется высоким значением по критерию «Владение межъязыковыми лексическими соответствиями».

Для иллюстрации динамики изменения вспомогательных критериев приведем анализ изменения значений математических коэффициентов по критерию 6 «Владение когнитивными стратегиями» (табл. 21).

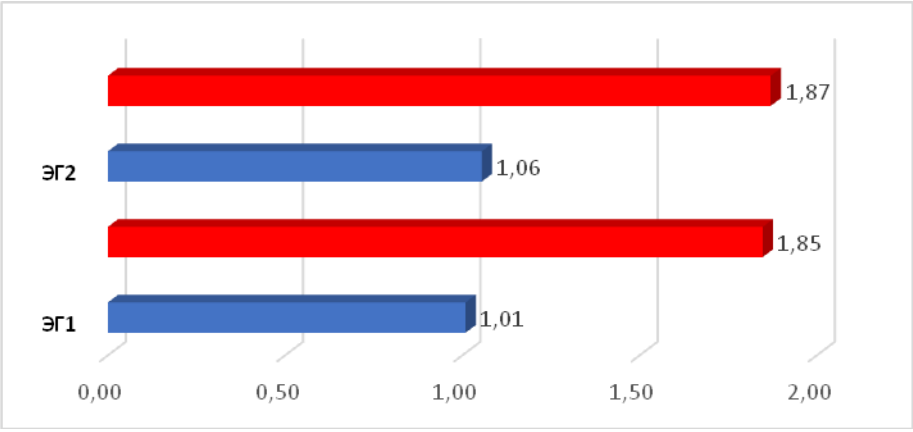


Рисунок 25. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке критерия «Владение межъязыковыми лексическими соответствиями»

Таблица 21

Динамика изменения значений коэффициентов по критерию «Владение учебными стратегиями»

Математические коэффициенты	**Экспериментальные и контрольные группы**									
	КГ1		**КГ2**		**КГ3**		**ЭГ1**		**ЭГ2**	
	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та	начало экс-та	конец экс-та
СП	1,21	1,16	1,17	1,17	1,19	1,28	1,27	2,16	1,27	2,28
G по СП	-0,05		0		0,09		0,89		1,01	
КЭ	-	-	-	-	-	-	1,06	1,80	1,06	1,90
G по КЭ							0,74		0,84	
Y	0,96		1,00		1,08		1,70		1,80	

Представленные в табл. 21 данные свидетельствуют о положительной динамике изменения значений всех исчисляемых коэффициентов. Абсолютный прирост по среднему показателю в ЭГ1 (0,89) и ЭГ2 (1,01) значительно превышает значения данного коэффициент в КГ1 (-0,05), КГ2 (0), КГ3 (0,09). Темп роста в ЭГ1 составляет 1,7 и ЭГ2 1,8 , что существенно выше темпа роста в КГ1 (0,96), КГ2 (1,00) и КГ3 (1,08). Коэффициент эффективности в экспериментальных группах достигает значения 1,8. (рис. 26).

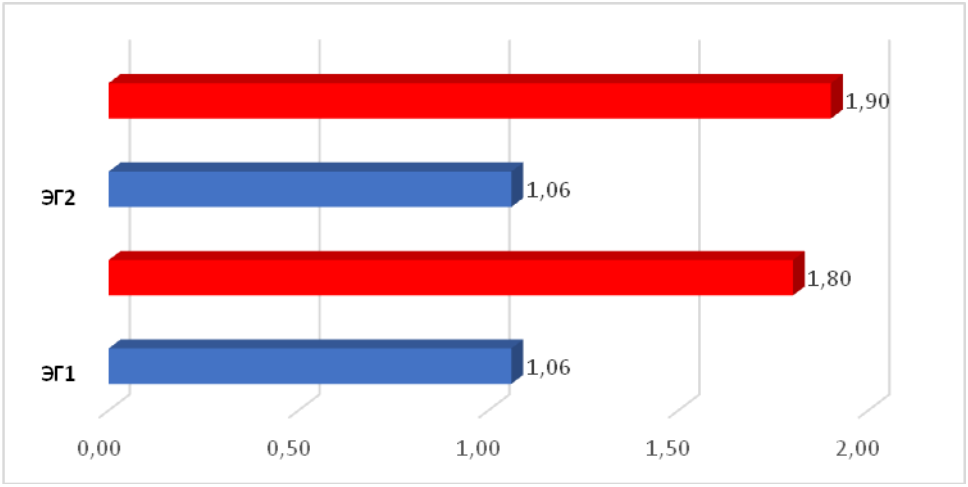


Рисунок 26. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке критерия «Владение учебными стратегиями»

Положительная динамика изменения коэффициента эффективности, темпа роста и абсолютного прироста наблюдается по всем семи критериям, которые использовались для определения уровня сформированности

лексической компетенции обучающихся при освоении ими нескольких иностранных языков. В табл. 22 описаны факторы, повлиявшие на улучшение каждого показателя.

Таблица 22

Анализ факторов, повлиявших на положительную динамику показателей по основным и вспомогательным критериям

Критерии	Факторы, повлиявшие на положительную динамику показателей критериев
ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ	
1. Владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка	**Методы**: игровой, проектный, сознательно-сопоставительный. **Стратегии**: систематизация, сравнение, визуализация, ассоциации.
2. Применение лексических единиц в речи в соответствии с коммуникативной задачей	**Методы**: сознательно-сопоставительный, игровой, проектный. **Упражнения**: комплекс контрастивных упражнений.
3. Владение межъязыковыми лексическими соответствиями	**Методы**: погружения, театрализации, игровой, проектный. **Упражнения**: комплекс условно речевых и речевых упражнений.
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ	
4. Мотивация к освоению нескольких иностранных языков	**Методы**: игровой, театрализации, погружения. **Приемы**: беседа, создание ситуаций успеха, творческие работы, учет индивидуальных интересов и потребностей школьников.
5. Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами	**Метод:** сознательно-сопоставительный, игровой. **Форма работы:** индивидуальная (самостоятельная).
6. Владение учебными стратегиями	**Метод:** проектный, игровой, сознательно-сопоставительный. **Форма работы:** индивидуальная (самостоятельная). **Учебные стратегии:** когнитивные и стратегии памяти.
7. Осуществление перехода между иностранными языками	**Метод:** сознательно-сопоставительный, игровой, погружения. **Упражнения:** комплекс упражнений, требующих осуществление перехода между языками.

Для оценки достоверности различий по уровню признака в двух независимых выборках использовался метод непараметрической статистики Манна-Уитни, который позволяет определить, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя вариационными рядами. Чем меньше значение критерия, тем вероятнее, что различия между значениями параметра в выборках достоверны. Основным принципом критерия является попарное сравнение величин из первой и второй выборок. Показатель U – это

количество результатов сравнения одной из направленностей. Определение данного показателя осуществляется следующим образом: 1) из обеих сравниваемых выборок составляется единый ранжированный ряд при помощи расставления единиц наблюдения по степени возрастания признака и присвоения меньшему значению меньшего ранга. Если значения признака у нескольких единиц равны, каждой из них присваивается среднее арифметическое последовательных значений рангов. В составленном едином ранжированном ряду общее количество рангов получится равным:

$$N = n1 + n2,$$

где n1 – количество элементов в первой выборке, а n2 – количество элементов во второй выборке; 2) единый ранжированный ряд разделяется на два, которые состоят из единиц первой и второй выборок; 3) подсчитывается отдельно сумма рангов, пришедшихся на долю элементов первой выборки, и отдельно – на долю элементов второй выборки; 4) определяется большая из двух ранговых сумм (Tx), соответствующая выборке с nx элементами; 5) находится значение U-критерия Манна-Уитни по формуле:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x.$$

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня сформированности лексической компетенции обучающихся экспериментальных и контрольных групп на констатирующем этапе по непараметрическому тесту Манна-Уитни представлен в табл. 23.

Таблица 23

Сравнение значений по критериям сформированности лексической компетенции в экспериментальной и контрольной выборках на констатирующем этапе

Критерий сформированности лексической компетенции		Среднее значение		Критерий достоверности	
		КГ1	ЭГ1	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
1	Владение лексическими единицами	1,57	1,79	792,5	p>0.05
2	Применение лексических единиц в речи		1,59		
3	Владение межъязыковыми лексическими соответствиями	1,28	1,35	940	p>0.05
4	Мотивация к освоению нескольких иностранных языков	1,25	1,56	839	p>0.05

5	Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами	2,28	2,05	748	p>0.05
6	Владение учебными стратегиями	1,21	1,27	934	p>0.05
7	Осуществление перехода между иностранными языками		1,62		

Критерий сформированности лексической компетенции		Среднее значение		Критерий достоверности	
		КГ3	ЭГ2	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
1	Владение лексическими единицами	1,81	1,82	114,5	p>0.05
2	Применение лексических единиц в речи	1,65	1,66	108	p>0.05
3	Владение межъязыковыми лексическими соответствиями	1,36	1,38	112	p>0.05
4	Мотивация к освоению нескольких иностранных языков	1,48	1,71	96	p>0.05
5	Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами	2,02	2,16	100,5	p>0.05
6	Владение учебными стратегиями	1,19	1,27	100,5	p>0.05
7	Осуществление перехода между иностранными языками	1,76	1,72	98,5	p>0.05

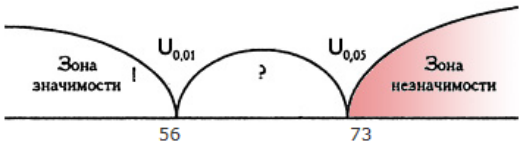
Представленные в табл. 23 данные подтверждают то, что непараметрический тест Манна-Уитни не выявил значимых различий между значениями испытуемых КГ и ЭГ ни по одному из обозначенных критериев, что говорит о примерно равном уровне сформированности лексической компетенции всех выборок до проведения опытно-экспериментального обучения. В таблице не представлены данные по КГ2, так как все ее показатели на незначительное значение выше показателей КГ1 и ниже показателей КГ3. Исходя из того, что значения КГ1 и КГ2 согласно применяемому методу имеют незначительную разницу, то тот же вывод мы можем сделать и по отношению к КГ2. Наглядно результаты теста Манна-Уитни на констатирующем этапе представлены на рис. 27.

Результат: $U_{Эмп}$ = 111

Критические значения

$U_{Кр}$	
p≤0.01	p≤0.05
56	**73**

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$(111) находится в зоне незначимости.

Рисунок 27. Сравнение значений по критериям сформированности лексической компетенции в ЭГ2 и КГ3 на констатирующем этапе

После проведения повторной диагностики на контрольном этапе при помощи тех же методов и в тех же условиях был проведен сравнительный анализ полученных результатов по критериям сформированности лексической компетенции у испытуемых, изучающих несколько иностранных языков, в экспериментальной и контрольной выборках по непараметрическому тесту Манна-Уитни (табл. 24).

Непараметрический тест Манна-Уитни выявил, что различия показателей уровня сформированности лексической компетенции испытуемых, изучающих несколько иностранных языков, ЭГ и КГ после реализации опытно-экспериментального обучения находятся в зоне статистической значимости. Исключением явился пятый критерий «Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами», так как результаты первичной диагностики показали первоначально довольно высокий уровень по данному критерию: средний показатель в контрольных группах 2,19 и экспериментальных группах 2,1. После внедрения авторской методики в образовательный процесс испытуемых средний показатель в экспериментальных группах

увеличился до 2,51, в то время как в контрольных группах среднее значение осталось неизменным 2,07, что свидетельствует о положительной динамике по данному критерию. Результаты проведенного теста Манна-Уитни по показателям вторичной диагностики наглядно представлены на рис. 28.

Таблица 24

Сравнение значений по критериям сформированности лексической компетенции в экспериментальной и контрольной выборках на контрольном этапе

Критерий сформированности лексической компетенции		Среднее значение		Критерий достоверности	
		КГ1	ЭГ1	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
1	Владение лексическими единицами	1,65	2,52	352,5	p≤0.01
2	Применение лексических единиц в речи		2,3		
3	Владение межъязыковыми лексическими соответствиями	1,31	2,48	268	p≤0.01
4	Мотивация к освоению нескольких иностранных языков	1,29	2,34	291	p≤0.01
5	Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами	2,32	2,47	829	p>0.05
6	Владение учебными стратегиями	1,16	2,16	370,5	p≤0.01
7	Осуществление перехода между иностранными языками		2,13		

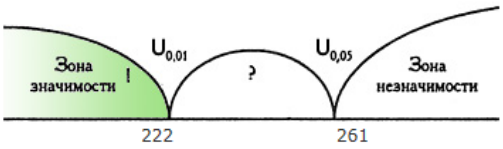
Критерий сформированности лексической компетенции		Среднее значение		Критерий достоверности	
		КГ3	ЭГ2	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
1	Владение лексическими единицами	1,84	2,45	75	p≤0.01
2	Применение лексических единиц в речи	1,7	2,35	214	p≤0.01
3	Владение межъязыковыми лексическими соответствиями	1,4	2,51	120	p≤0.01
4	Мотивация к освоению нескольких иностранных языков	1,52	2,55	147	p≤0.01
5	Восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами	2,14	2,55	351	p>0.05
6	Владение учебными стратегиями	1,28	2,28	164,5	p≤0.01
7	Осуществление перехода между иностранными языками	1,76	2,17	233,5	p≤0.01

Результат: $U_{Эмп}$ = 209.5

Критические значения

$U_{Кр}$	
p≤0.01	p≤0.05
222	**261**

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп}$(209.5) находится в зоне значимости.

Рисунок 28. Сравнение значений по критериям сформированности лексической компетенции в ЭГ2 и КГ3 на контрольном этапе

Это дает нам право сделать общие выводы исследования.

- Полученные в ходе экспериментальной работы результаты подтверждают наше предположение о том, что разработанная методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков является эффективной.

- Цель исследования достигнута, гипотеза получила свое подтверждение.

Выводы по второй главе

1. *Сравнительный анализ* лексических единиц русского, английского, немецкого и испанского языков позволил выявить такие межъязыковые явления, как интернациональные слова, межъязыковые омонимы, полисемичная лексика, безэквивалентная лексика, которые могут стать основой для преподавания нескольких иностранных языков.

2. *Методика* формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков включает структурные компоненты: методологический (подходы и принципы), содержательный (лингвистический, психологический, методологический аспекты), технологический (технологии, методы, приемы обучения) и оценочно-результативный (результаты обучения, средства диагностики) компоненты.

3. *Содержательный компонент* методики состоит из лингвистического (знание лексической системы языков, лексических единиц, межъязыковых лексических соответствий), психологического (восприятие, узнавание и семантизация лексических единиц; осуществление межъязыкового сравнения лексических единиц; осуществление положительного переноса лексических знаний и умений) и методологического (применение учебных стратегий для освоения лексических единиц) аспектов.

4. *Технологический компонент* методики представляет собой технологию модульного обучения, сущность которой заключается в структурировании содержания и метода обучения в автономные модули. Модульная система формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков включает пять одноаспектных модулей (лексическая система языка, интернациональная лексика, ложные омонимы, полисемичные слова, безэквивалентная лексика) и три комплексных модуля (многоязычный фестиваль, многоязычный спектакль, многоязычная каникулярная программа).

5. Определение уровня сформированности лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков осуществляется на основе *критериев*: основных (владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка; применение лексических единиц в речи в соответствии с коммуникативной задачей; владение межъязыковыми лексическими соответствиями) и вспомогательных (мотивация к освоению нескольких иностранных языков; восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами; владение учебными стратегиями; осуществление перехода между иностранными языками).

6. *Эффективность* разработанной методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков была доказана в ходе опытно-экспериментального обучения, которое осуществлялось на базе центра многоязычия «Мультилингв» г. Ижевска. Результаты диагностики, проведенной на констатирующем и контрольном этапах, были подвергнуты математической обработке: рассчитывались коэффициент эффективности, темп роста и абсолютного прироста и применялся метод непараметрической статистики для независимых выборок Манна-Уитни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема обучения школьников нескольким иностранным языкам является актуальной на сегодняшний день. ФГОС ООО утверждает второй иностранный язык в качестве обязательного предмета в учебном плане, так как в современном обществе знание нескольких иностранных языков становится нормой жизни и условием успешности человека в социальной и профессиональной деятельности. Освоение иностранных языков способствует комплексному развитию обучающихся, включая эмоциональную, интеллектуальную, творческую стороны личности.

В результате наблюдения за процессом освоения обучающимися нескольких иностранных языков нами были выделены трудности, возникающие у школьников на уроках английского, немецкого и испанского языков. Установлено, что обучающиеся испытывают затруднения в переходе с одного иностранного языка на другой и подвержены влиянию отрицательной интерференции. Значительное число обнаруженных трудностей связаны с формированием лексической компетенции: трудности в семантизации и использовании в речи полисемичной лексики, в осуществлении конкретизирующей и целостной трансформации, в семантизации межъязыковых омонимов и интернациональной лексики.

Целью данного исследования явилась разработка, теоретическое обоснование методики формирования лексической компетенции школьников в условиях освоения ими нескольких (двух или трех) иностранных языков и проверка эффективности ее реализации.

Проведенное исследование позволило выявить сущность, структурные компоненты лексической компетенции, ее место в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и особенности ее формирования у обучающихся, изучающих несколько (два или три) иностранных языков параллельно.

В ходе исследования была разработана методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких

иностранных языков, основанная на идеях сравнительно-сопоставительного и коммуникативно-когнитивного подходов.

Технологический компонент методики представляет собой технологию модульного обучения, сущность которой заключается в системной организации содержания и методов обучения в автономные модули.

Модульная система формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков включает пять одноаспектных модулей (лексическая система языка, интернациональная лексика, ложные омонимы, полисемичные слова, безэквивалентная лексика) и три комплексных модуля (многоязычный фестиваль, многоязычный спектакль, многоязычная каникулярная программа).

Для определения уровня сформированности лексической компетенции испытуемых при освоении ими нескольких иностранных языков были разработаны критерии: основные (владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка; применение лексических единиц в речи в соответствии с коммуникативной задачей; владение межъязыковыми лексическими соответствиями) и вспомогательные (мотивация к освоению нескольких иностранных языков; восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами; владение учебными стратегиями; осуществление перехода между иностранными языками). В рамках исследования были определены и содержательно наполнены три уровня сформированности лексической компетенции школьников, изучающих несколько иностранных языков.

По итогам первичной диагностики и анализа полученных результатов, было выявлено, что большинство испытуемых контрольных и экспериментальных групп до реализации опытно-экспериментальной работы находились на средне-низком (33 %) и низком (38 %) уровнях, и их мотивация к освоению нескольких иностранных языков характеризуется как низкая.

Результаты итоговой диагностики доказали эффективность авторской методики. Реализация методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков позволила:

– вывести обучающихся на более высокий уровень сформированности лексической компетенции. Большинство испытуемых экспериментальной выборки (70 %) показали более высокий уровень владения лексической компетенцией (от среднего до высокого) после опытно-экспериментального обучения, чем на констатирующем этапе (22 %) и чем испытуемые контрольных групп, большинство из которых (74 %) имеют низкий и средне-низкий уровни сформированности лексической компетенции;

– повысить мотивацию испытуемых к освоению нескольких иностранных языков;

– сформировать индивидуальные учебные стратегии (когнитивные стратегии и стратегии памяти) освоения лексических единиц изучаемых языков;

– преодолеть большую часть трудностей, которые испытывали обучающиеся при освоении нескольких иностранных языков: лексическую интерференцию, трудности перехода с одного иностранного языка на другой и трудности в освоении большого объема языкового материала на нескольких иностранных языках.

Успех авторской методики формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков обусловлен влиянием реализации системы модулей, включающих комплекс специально отобранных упражнений, заданий и игр, основанных на идеях коммуникативно-когнитивного и сравнительно-сопоставительного подходов.

В целом можно констатировать, что цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

В задачи дальнейшего исследования входит разработка методики формирования грамматической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова, Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н.Н. Абакумова, И.Ю. Малкова. Томск: Томский государственный университет, 2007. 368 с.

2. Абдукадырова, Т.Т. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению учащихся старших классов иноязычной абстрактной лексике в условиях чеченско-русского билингвизма: Дис. … к-та пед. наук (13.00.02) / Т.Т. Абдукадырова. Грозный, 2009. 160 с.

3. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.

4. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка учения школьников / Е.А. Александрова, М.В. Алешина, Г.К. Паринова // Классный руководитель, 2000. № 3. С. 104–112.

5. Александров, К.В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике: теоретические и практические аспекты / К.В. Александров. Н. Новгород: НГЛУ, 2010. 182 с.

6. Алешина, М.В. Педагогическая поддержка индивидуального учения школьников: Дис. … к-та пед. наук (13.00.01) / М.В. Алешина. Саратов, 1999. 201 с.

7. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Алмазова. СПб, 2003. 446 с.

8. Амонашвили, Ш.А. Личностно – гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. Минск: Университетское, 1990. 560 с.

9. Амонашвили, Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Ш.А. Амонашвили // Иностранные языки в школе, 1986. № 2. С. 24–27.

10. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной

педагогике / Ш.А. Амонашвили. М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили, 2001. 464 с.

11. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Классный руководитель, 2000. № 3. С. 63–80.

12. Ариян, М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практически аспекты: учебное пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шамов. М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. 244 с.

13. Ариян, М.А. Особенности социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе: теория и практика: монография / М.А. Ариян. Н. Новгород: НГЛУ, 2012. 187 с.

14. Ариян, М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: Дис... д-ра пед. наук / М.А. Ариян. Н. Новгород, 2009. 382 с.

15. Афанасьев, В.В. Математическая статистика в педагогике / В.В. Афанасьев, М.А. Сивов / Под ред. М.В. Новикова. Ярославль: ЯГПУ, 2010. 76с.

16. Баграмова Н.В. Специфика обучения фразеологии второго иностранного языка на примере обучения японскому языку студентов-бакалавров / Н.В. Баграмова, Д.Н. Владимирова // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017. №3. С. 197-199.

17. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

18. Байтукалов, Т.А. Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского / Т.А. Байтукалов. М.: РИПОЛ классик, 2009. 160 с.

19. Барышников, Н.В. Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе, 2004. № 5. С. 19-27.

20. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. М.: Худож. лит., 1971. 470 с.

21. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1986. 445 с.

22. Безукладников, К.Э. Компетентностный подход к высшему иноязычному образованию / К.Э. Безукладников. Изд-во LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 232 с.

23. Безукладников, К.Э. Содержание и организация самостоятельной работы учащихся начальных классов в кабинете английского языка во внеурочное время / К.Э. Безукладников // Иностранные языки в школе, 1993. № 5. С. 17-22.

24. Белогрудова, В.П. Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции / В.П. Белогрудова, М.А. Мосина // Пермский педагогический журнал, 2011. № 2. С. 71-76.

25. Бердичевский, А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности / А.Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе, 2004. № 2. С. 17-20.

26. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В.С. Библер. М.: Прогресс, 1991. 176 с.

27. Библер, В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. М.: Политиздат, 1975. 399 с.

28. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.

29. Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы / И.Л. Бим. М.: Просвещение, 2007. 168 с.

30. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика, 2003. № 10. С. 8-14.

31. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл.ред.

В.Н. Ярцева. М.: Науч. изд-во «Большая Рос. Энциклопедия», 1998. 688 с.

32. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 1997. № 4. С. 11-17.

33. Буданова, Е.А. Когнитивно-моделирующий подход к формированию лексических навыков в процессе обучения иностранному языку студентов гуманитарных вузов / Е.А. Буданова // Ярославский педагогический вестник, 2006. № 1. С. 90-95.

34. Буданова, Е.А. Когнитивные процессы и новые технологии обучения иностранным языкам: особенности формирования иноязычных лексических навыков студентов старших курсов языковых вузов / Е.А. Буданова // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе. Н. Новгород: НГЛУ, 2010. С 39-45.

35. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа / В.Н. Вагнер. М.: Владос, 2001. 384 с.

36. Ванрайх, У. Одноязычие и многоязычие. Зарубежная лингвистика; общ. ред. В.Ю. Розенцвейга, В.А. Звегинцева, Б.Ю. Городецкого / У. Ванрайх. М., 1999. С. 7-42.

37. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Индрик, 2005. 1038 с.

38. Викулина, М.А. Общекультурные компетенции – основа подготовки современного специалиста / М.А. Викулина // Вестник ТГПУ, 2015. № 12 (165). С. 120-123.

39. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

40. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии: в 6 т. / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

41. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую

цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–33.

42. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе, 2004. № 1. С. 3-8.

43. Гальскова, Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. Ростов н/Д: Феликс, 2017. 350с.

44. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей / Н. Д. Гальскова. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.

45. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов. и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Академия, 2006. 336 с.

46. Гураль, С.К. Интерферентные языковые явления и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) / С.К. Гураль, Е.И. Сорокина // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 352. С. 7-10.

47. Давер, М.В. Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам / М.В. Давер. СПб.:Златоуст, 2006. 239 с.

48. Давер, М.В. Развитие исходных компетенций при изучении языков / М.В. Давер // Вестник ХНУ, 2012. № 21. С. 45-53.

49. Давер, М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва [Электронный ресурс] / М.В. Давер // Психологическая наука и образование. Электронный журнал, 2009. Режим доступа к журн.: www.psyedu.ru.

50. Давыдова, Ю.Г. К вопросу о понятии «Лексическая компетенция» на продвинутых уровнях владения иностранными языками / Ю.Г. Давыдова // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2013. № 5 (72). С. 56-60.

51. Дмитриева, Е.Н. Повышение качества профессиональной подготовки учителя на основе информационно-смыслового подхода: монография / Е.Н. Дмитриева. Н. Новгород: НГЛУ, 2012. 312 с.

52. Жетписбаева, Б.А. Теоретические истоки научной разработки проблематики полиязычного образования / Б.А. Жетписбаева // Совет ректоров, 2008. № 11. С. 71-74.

53. Жигалев, Б.А. Компетентностный подход как методологическая основа оценки качества образования в вузе / Б.А. Жигалев // Приволжский научный журнал, 2010. № 4 (160). С. 230-234.

54. Замяткин, Н.Ф. Вас невозможно научить иностранному языку / Н.Ф. Замяткин, Л.В. Янь. Неография. ИПО «Лев Толстой», 2006. 145 с.

55. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России, 2005. № 4. С. 23-30.

56. Зеер, Э.Ф. Реализация образовательных стандартов. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука, 2011. № 8. С. 3-15.

57. Зимняя, И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке / И.А. Зимняя. М., 2008. 54 с.

58. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 32 с.

59. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. М.: Логос, 2000. 384 с.

60. Ибрагимова, Л.А. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования / Л.А. Ибрагимова, Г.А. Петрова, М.П. Трофименко // Вестник Нижегородского государственного

университета, 2010. № 1. С. 57-65.

61. Иванов, А.О. Безэквивалентная лексика: Учебное пособие / А.О. Иванов. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 192 с.

62. Иванова, Т.М. К вопросу о системном подходе в методике преподавания русского языка как иностранного / Т.М. Иванова // Ученые записки ЗАбГГПУ, 2012. № 2. С. 266-271.

63. Ильина, Ю.Н. Особенности работы с интернациональной лексикой при обучении второму иностранному языку (испанскому после английского) / Ю.Н. Ильина // Многоязычие в образовательном пространстве, 2017. № 9. С. 67-64.

64. Камалеева, А.Р. Системный подход в педагогике / А.Р. Камалеева // Научно-педагогическое образование. Pedagogical Review, 2015. С. 13-23.

65. Капелюшников, Р.И. Трансформация человеческого капитала в российском обществе (на базе «Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения») / Р.И. Капелюшников, А.Л. Лукьянова. Москва: Фонд «Либеральная миссия», 2010. 196 с.

66. Качалов, А.В. Педагогическая поддержка развития познавательной активности учащихся (на примере уроков иностранного языка): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А.В. Качалов. Шадринск, 2005. 199 с.

67. Китросская, И.И. Некоторые вопросы методики обучения 2-му иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явления переноса): Дис. … к-да. пед. наук / И.И. Китроская. М., 1970. 277 с.

68. Колесов, В.В. Культура речи – культура поведения / В.В. Колесов. Л.: Лениздат, 1988. 272 с.

69. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий: Учебно-методическое пособие под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. СПб.: РГПУ, 2007. 511 с.

70. Конышева, А.В. Игра в обучении иностранному языку: теория и практика / А.В. Ковышева. Минск: ТетраСистемс, 2008. 288 с.

71. Косарецкий С.Г. Доклад о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации / И.В. Абанкина, Т.В. Абанкина, С.И. Заир-Бек, С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов, Т.А. Мерцанова, А.В. Петлин // проект Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы «Организационно-аналитическое, экспертное, информационное сопровождение и мониторинг реализации мероприятий по модернизации организационно-управленческих и финансово- экономических механизмов в системе дополнительного образования детей», 2016. 55 с.

72. Кочурова, Ю.Н. Интернационализмы французского происхождения в диахронии и синхронии: Дис. … к-да. филол. наук / Ю.Н. Кочурова. Ижевск: УдГУ, 2010. 209 с.

73. Крузе, Б.А. Реализация компетентностного подхода в практике инновационных образовательных технологий / Б.А. Крузе // Пермский педагогический журнал, 2011. № 2. С 35-40.

74. Крылов, Э.Г. Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе: монография / Э.Г. Крылов. Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2015. 148 с.

75. Кубрякова, Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» / Е.С. Кубрякова // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистичка и межкультурная коммуникация», 2001. № 1. С. 2-10.

76. Куклина, С.С. Сотруднические технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект / С.С. Куклина. Киров: ООО «Издательство Радуга-Пресс», 2017. 158 с.

77. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. 287 с.

78. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. М.: «Знание», 1979. 48 с.

79. Лобковская, Л.П. О понятии межъязыковой омонимии (к проблеме термина «ложные друзья переводчика» / Л.П. Лобковская //

Вестник Челябинского государственного университета, 2012. № 20 (274). С. 79-87.

80. Ломб, К. Как я изучаю языки / К. Ломб. М.: Прогресс, 1978. 135 с.

81. Макшанцева, Н.В. Диалоговые технологии как средство формирования языковой личности / Н.В. Макшанцева // Вестник Университета Российской академии образования, 2010. № 5. С. 31-35.

82. Малых, Л.М. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе / Л.М. Малых, А.В. Жукова. Ижевск: УдГУ, 2016. 208 с.

83. Малых, Л.М. Сравнение языков в синхронии: теоретические и прикладные аспекты: монография под ред. Т.И. Зелениной / Л.М. Малых. Ижевск: УдГУ, 2013. 201 с.

84. Мангус, И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / И. Ю. Магнус. Москва, 2011. 339 с.

85. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе, 2004. № 7. С. 31-35.

86. Мокиенко, В.М. Сопоставление в теории и практике преподавания русского языка как иностранного / В.М. Мокиенко // Рус. яз. за рубежом, 1987. № 5. С. 56-60.

87. Молчанова, Л.В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом ВУЗе: (13.00.02) / Л.В. Молчанова. Рязань, 2009. 255 с.

88. Мосина, М.А. Проектные технологии обучения иностранным языкам: монография / М.А. Мосина. Пермь: ПГПУ, 2010. 225 с.

89. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. в 3 кн. кн. 2. Психология образования. 2-е изд. / Р.С. Немов. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 496 с.

90. Никуличева, Д.Б. Говорим, читаем, пишем. Лингвистически и психологические стратегии полиглотов: учебно-методическое пособие / Д.Б. Никуличева. М.: Флинта: Наука, 2014. 288 с.

91. Никуличева, Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учебно-методическое пособие / Д. Б. Никуличева. М.: Флинта: Наука, 2009. 304 с.

92. Новые государственные стандарты по иностранному языку 2-11-й классы. Образование в документах и комментариях, 2004.

93. Оберемко, О.Г. Лингвострановедческий аспект в обучении иностранным языкам: Учебное пособие для студентов факультета очно-заочного обучения / О.Г. Оберемко. Н. Новгород: НГЛУ, 2010. 75 с.

94. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Под общ. ред. К.М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005. 256 с.

95. Овсянников, А.О. Теория когнитивно-компенсаторного подхода в интенсивном обучении чтению на втором иностранном языке: монография / А.О. Овсянников. СПб: РГПУ, 2013. 246 с.

96. Овсянников, А.О. К вопросу о роли и месте сравнительно-сопоставительного подхода в обучении второму иностранному языку // Serta romanica: Межвузовский сборник, посвященный 70-летию профессора В.П. Григорьева. СПб: РГПУ, 2001. С. 163-170.

97. Оглуздина, Т.П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам / Т.П. Оглуздина // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета, 2012. № 11. С. 91-95.

98. Орехова, И.А. Формирование лингвокультуроведческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам / И.А. Орехова // Иностранные языки в школе, 2004. № 5. С. 28-30.

99. Павлова, И.П. Задачи формирования иноязычной лексической компетенции и современные средства их решения / И.П. Павлова,

Е.М. Базанова // Вестник московского государственного лингвистического университета, 2013. № 672. С. 59-74.

100. Пассов, Е.И. Индивидуализация в обучении иностранным языкам / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.

101. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному языку / Е.И. Пассов. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

102. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык, 2010. 568 с.

103. Петров, Д.Ю. Магия слова: Диалог о языках и языке / Д.Ю. Петров, В.Н. Борейко. М.: ПРОЗАиК, 2013. 208 с.

104. Петрусевич, П.Ю. Анализ межъязыковых лексических соответствий русского, английского, немецкого и испанского языков как основа преподавания иностранных языков / П.Ю. Петрусевич // Казанская наука. Казань, 2018. № 5. С. 88-93.

105. Петрусевич, П.Ю. Ознакомление школьников с лексическими системами изучаемых иностранных языков (английского, немецкого и испанского) / П.Ю. Петрусевич // Наука и школа. Москва, 2018. № 5.

106. Петрусевич, П.Ю. Социально-педагогический уровень актуальности проблемы обучения нескольким иностранным языкам в школе. Ялта, 2018. № 60 (4). С. 330-333.

107. Прохорова, А.А. Формирование функционального мультилингвизма в неязыковом вузе / А.А. Прохорова // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. Пенза, 2014. № 12. С. 1101-1105.

108. Ратт, Т.А. Компетентностный подход и новое качество образования: материалы второй науч.-практ. конф. унив. окр. ГУ-ВШЭ. Пермь: ГУ-ВШЭ, 2008. С. 22-32.

109. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

110. Савруцкая, Е.П. Межпредметные связи в свете компетентностного подхода / Е.П. Савруцкая // Высшее образование в России, 2011. № 3. С. 86-90.

111. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. М.: Изд-во Еврошкола, 2004. 236 с.

112. Сафронова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафронова // Иностранные языки в школе, 2001. № 3. С. 17-25.

113. Сафонова, Т.В. Педагогические основы проектирования технологии модульного обучения студентов в вузе: Дис. … к-да пед. Наук / Т.В. Сафонова. Глазов, 2001. 263 с.

114. Сластенин, В.А. Педагогика. Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.

115. Слобин, Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. М.: Прогресс, 1976. 336 с.

116. Смагулова, Г.Т. Определение понятия полиязычия в общественном дискурсе и лингвистике / Г.Т. Смагулова. European Researcher, 2013. № 9. С. 2241-2246.

117. Смокотин, В.М. Поиск путей к многоязычию и поликультурности в рамках концепции «Европейское Взаимопонимание» (Eurocomprehension) / В.М. Смокотин // Вестник томского государственного университета, 2011. С. 74-77.

118. Соловова, Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе, 2004. № 2. С. 11-17.

119. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

120. Спивак, Д.Л. Как стать полиглотом / Д.Л. Спивак. Л.: Лениздат, 1989. 88 с.

121. Спичко, Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н.А. Спичко // Иностранные языки в школе, 2004. № 5. С. 44-48.

122. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования / И.А. Стернин. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 208 с.

123. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

124. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 тт. Т.1 / В.А. Сухомлинский. М.: Педагогика, 1979. 560 с.

125. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2004. № 4. С. 14-20.

126. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: что это? / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2006. № 4. С. 2-13.

127. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2004. № 4. С. 12-19.

128. Трофимова, Г.С. Анализ теоретических основ компетентностного подхода / Г.С. Трофимова // Пути внедрения идей компетентностного подхода в образовательную практику вуза. Ижевск: УдГУ, 2011. С. 110-114.

129. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. Ижевск: УдГУ, 2012. 116 с.

130. Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной

компетентности (Методологический аспект): монография / Г.С. Трофимова. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: Купол, 2000. 90 с.

131. Турикова, Е.А. Основные требования и анализ составления педагогических тестов: монография / Е.А. Турикова. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 23 с.

132. Умин, Е.А. Иностранный легко и с удовольствием: практическое руководство / Е.А. Умин. М.: Скарабей, 1993. 80 с.

133. Утехина, Н.А. Иностранный язык в дошкольном возрасте: учебное пособие / Н.А. Утехина. М.: Флинта: Наука, 2013. 192 с.

134. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.

135. Фетисова, А.А. Структура иноязычной лексической компетенции студентов, будущих учителей иностранного языка / А.А. Фетисова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков, 2011. № 5. С. 225-234.

136. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе: монография / В.П. Фурманова. Саранск, 2009. 164 с.

137. Хайдаров, Я.Р. Изучаем три языка одновременно. Начальный курс. Francais. Italiano. Español: учеб. Пособие / Я.Р. Хайдаров. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 304 с.

138. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. М.: Эйдос, 2013. 73 с.

139. Хуцишвили, С.Д. Славянские межъязыковые омонимы: дис. … д-ра филол. наук / С.Д. Хуцишвили. Тбилиси:ТГУ, 2010. 169 с.

140. Цветкова, Т.К. Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка: монография / Т.К. Цветкова. М: Спутник +, 2013. 153 с.

141. Черниговская Т.В. Язык, мозг и гены: лекция. / Т.В. Черниговская. Прямая речь, 2017.

142. Чикнаверова, К.Г. Содержание обучения, направленного на развитие иноязычной компетенции студентов на основе актуализации их самостоятельности (на материале иноязычных текстов по экономике) / К.Г. Чикнаверова // Вестник орловского государственного университета. Орел, 2015. № 4 (45). С. 187-192.

143. Чичкова, О.В. Методика расширения потенциального словаря студентов старших курсов при чтении текстов: диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук / О.В. Чичкова. Томск, 2003. 159 с.

144. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учеб. пособие для студентов фак. и ин-тов иностр. яз / С.Ф. Шатилов. СПб.: Просвящение, 1977. 295 с.

145. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. М.: Академия, 1999. 288 с.

146. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. Воронеж, 1976. 156 с.

147. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. Воронеж: ВГУ, 1971. 144 с.

148. Щепилова, А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе, 2003. № 2. С. 4-11.

149. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. М.: ВЛАДОС, 2005. 248 с.

150. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2011. 454 с.

151. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. М.: ВК, 2012. 336 с.

152. Эрард, М. Феномен полиглотов / М. Эрард; пер. с англ.

Н. Ильиной. М.: Альпина Бизнес Бук, 2012. 384 с.

153. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. М: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

154. Юсфин, С. М. Договор как стратегия педагогической поддержки ребенка / С.М. Юсфин, Е.Г. Коваленко // Классный руководитель, 2000. № 3. С. 117-122.

155. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. Каунас, 1989. 272 с.

156. Яковлева, Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку / Л. Н. Яковлева // Иностранные языки в школе, 2001. С. 4-7.

157. Ятаева, Е.В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: Дис. ... к-та пед. наук / Е.В. Ятаева. Екатеринбург. 2007. 282 с.

158. Bialystok, E. Attention and Inhibition in Bilingual Children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort Task/ E. Bialystok, M.M. Martin // Developmental Science, 2004. № 6. p. 325-339

159. Bromley, K. The Next Step in Vocabulary Instruction: Practical Strategies and Engaging Activities That Help All Learners Build Vocabulary and Deepen Comprehension / K. Bromley // Scholastic Teaching Resources, 2012. 144 p.

160. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics, 1980. 25 p.

161. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit. Strasburg, 2001. 273 p.

162. Faerch C. Strategies in Interlanguage Communication / C. Faerch, G. Kasper. London and New York: Longman, 1983. 43 p.

163. Ghonsooly, B. The Effects of Foreign Language Learning on Creativity / B. Ghonsooly // English Language Teaching, 2012. № 4. p. 161-167

164. Klein Horst G. EuroComRom Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können / G. Klein Horst, D. Stegmann Tilbert. Editiones Eurocom. Aachen: Shaker, 2000. № 1.

165. Maleki, A. Techniques to Teach Communication Strategies / A. Maleki // Journal of Language Teaching and Research, 2010. № 1(5). p. 640-646.

166. Mårtensson J. Growth of Language-related Brain Areas after Foreign Language Learning / J. Mårtensson, J. Eriksson, N.C. Bodammer, M. Lidgren, M. Johansson, L. Nyberg, M. Lövden // NeuroImage, 2012. № 63. p. 240-244.

167. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know? / R. Oxford. Boston: Newbury House, 1990. 343 p.

168. Savignon, S. Communicative Language Teaching in the Twenty-first Century / S. Savignon // Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle, 2010. 365-651 p.

169. Schmidt, R. Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Second Language Teaching and Curriculum Center / R. Schmidt. University of Hawaii, 1995. 390 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Соответствие результатов освоения обучающимися основной образовательной программы посредством введения двух иностранных языков в школьную программу требованиям ФГОС

Личностные результаты (раздел 9 ФГОС ООО)	Метапредметные результаты (раздел 10 ФГОС ООС)	Предметные результаты (раздел 11.1 ФГОС ООС)
Формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;	Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;	Формирование основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним; формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания;
Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;	Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы	Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке; расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;
Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества;	Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;	Формирование базовых умений, обеспечивающих возможность дальнейшего изучения языков, с установкой на билингвизм;
Развитие морального сознания и компетентности в решении моральных	Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками;	Создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня

проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;	работать индивидуально и в группе	владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации.

Приложение 2

Структура универсальных, коммуникативных и учебных стратегий

Название вида стратегий	Определение	Перечень стратегий
Универсальные стратегии		
Метакогнитивные стратегии	стратегии размышления о процессе обучения и общения на языке, прогнозирования и анализа затруднения.	-планирование собственной деятельности, -самоорганизация (организация своего времени и пространства), -самоуправление, -самокоррекция, -самооценивание, -перенос знаний, навыков и опыта из одной сферы (одного языка) в другую.
Социально-аффективные стратегии	стратегии регулирования эмоциональных состояний и осуществления как коллективной, так и самостоятельной деятельности в социальных ситуациях.	-выявление и контроль эмоционального настроя, -самоподбадривание, -самоподдержка -сотрудничество.
Компенсаторные стратегии	способы поиска субъектом выхода из затруднений в общении, когда он не располагает необходимыми средствами и ищет им замену.	-замена слова синонимом, -парафраза, -словотворчество, - переструктурирование, -использование приемов языковой и контекстуальной догадки, - просьба о помощи.
Коммуникативные стратегии		
Стратегии порождения речи	стратегии, обеспечивающие успешное порождение речи.	-постановка задачи, -подготовка высказывания по содержанию, -репетированные (сознательная подготовка), -учет особенностей аудитории, - опора на имеющиеся знания, - компенсация, - поправка.
Стратегии восприятия	стратегии, позволяющие преодолевать затруднения в восприятии устной и письменной речи.	- прогнозирование -выявление ключевых опор, -определение смысла текста и стоящего за ним коммуникативного намерения.
Стратегии взаимодействия (интеракции)	стратегии, позволяющие успешно осуществить коммуникацию.	-планирование и прогнозирование, -определение расхождений во взглядах, -взятие на себя инициативы,

		понятийная конкретизация, -поддержка собеседника, -просьба о помощи, -самокоррекция.
Учебные стратегии		
Когнитивные стратегии	стратегии понимания, усвоения и продукции значимых единиц речи.	-выделение определенных признаков и идентификация фактов, -сопоставление и установление корреляций, -выводы, умозаключения путем логической индукции/дедукции, -критическая оценка, -поиск опор и ресурсов, -интерпретация, -перевод, -иллюстрирование примерами, -визуальное представление, -аудио репрезентация, -перенос.
Стратегии памяти	стратегии, используемые для запоминания лексических единиц, а также для ввода и удержания информации при освоении языков.	-систематизация, -межъязыковое и внутриязыковое сравнение, -создание ассоциаций, -использование контекста, -создание мысленных образов, -организованное повторение.

Приложение 3

Авторские методики обучения иностранным языкам, основанные на идеях сравнительно-сопоставительного подхода

Методика и авторы	Цель	Основные положения методики
Методика национально-языковой ориентации обучения целевому языку В.Н. Вагнера	обучение русскому языку как иностранному	Методика предполагает отбор, организацию, изложение и закрепление языкового материала с учетом национально-языковой специфики учащихся. В рамках методики проводится межъязыковой сопоставительный анализ родного языка и изучаемого в соответствии с требованиями: -двустороннее сопоставление языков (родного и целевого) с преобладанием анализа материалов целевого языка; -проведение сопоставления формальной стороны языкового явления в связи с функциональной (единство формы и содержания); -сопоставление не единичных языковых фактов, а целых категорий и микросистем; -выявление не только различий, но и сходств и частичных совпадений.
Проект «Семь Сит», разработан исследовательской группой Евроком (Eurocom)	формирование рецептивных навыков при обучении родственным языкам	Авторы проекта исходят из положения о возможности развития многоязычной компетенции в группе родственных языков путем активизации уже имеющихся знаний. Евроком организует и подразделяет поиск и узнавание интерлексем (внешне сходные лексемы с полным или частичным совпадением значений) и идентичных синтаксических структур, которые помогают учащимся осуществить положительный перенос, на семь разделов: 1. Поиск и идентификация интернационального вокабуляра; 2. Отбор слов, не вошедших в группу интернациональных, но являющихся общими для данных языков; 3. Выявление слов общего происхождения, которые значительно изменили свою форму в ходе исторического развития, с помощью формул фонетического соответствия. 4. Сопоставление графем; 5. Идентификация общих синтаксических структур; 6. Анализ морфосинтаксических элементов с использованием формул морфосинтаксиса; 7. Понимание смысла сложных слов на основе анализа их состава и определение их значения с помощью списка префиксов и суффиксов.
«Метод ключей»	обучение	Данная методика исходит из принципа

А.О. Овсянников	информативному чтению на втором иностранном языке	последовательно проводимого сопоставления систем первого и второго иностранного языка и поиска опор в первом иностранном и родном языке учащихся. В качестве языкового материала выбираются те явления, которые являются сходными в обоих языках. В основе метода лежат регулярные графемные и морфологические соответствия. Обучающимся предлагается таблица с графемно-фонетическими ключами (например, переход лат. -ct- в исп. -ch-, фр. -it-) и морфологическими ключами (например, переход лат. super- в исп. sobre-, фр. sur-).
Методика изучения трех языков одновременно Я.Р. Хайдаров	одновременное обучение трем иностранным языкам (французскому, испанскому и итальянскому), в том числе в сравнении с русским	Методика включает сопоставительное изучение практической фонетики трех языков, овладение нормативным произношением, навыками чтения и письма, изучение грамматики и развитие разговорных навыков. Основным материалом для анализа и изучения являются тексты и диалоги, отражающие естественную разговорную речь на трех языках. Грамматический материал дается в виде комментариев к текстам. При этом особое внимание уделяется вопросу языковой интерференции. Основополагающими принципами методики являются: от известного к новому и от сходств к различиям.

Приложение 4

Модуль 1 «InterView с языками»

Языки:

Задачи модуля: *формирование представлений о лексических системах изучаемых языков*

- формирование познавательного интереса к языкам (их истории и структуре);
- формирование личностного эмоционального отношения к изучаемым языкам;
- формирование представления о этимологической структуре языков и этимологии отдельных слов;
- развитие навыка сравнения лексических особенностей языков;
- освоение стратегии систематизации;
- расширение словарного запаса по теме «История и структура языка».

Этап	Форма обучения	Средства обучения	Рекомендации
Знакомство с историей, этимологией, структурой, лексическими особенностями языков	Фронтальная, групповая	Электронная презентация	Презентация ведется в форме диалога с обучающимися. Ответы даются не сразу, сначала школьники размышляют и дают свои варианты.
Систематизация информации о языках	Индивидуальная	Языковое портфолио, цветные ручки, карандаши, стикеры и т.д.	Обучающимся не дается конкретная форма систематизации информации, но предоставляются яркие примеры (таблицы, схемы, рисунки, мини-книжки и т.д.)
Просмотр видео-роликов по теме и выполнения речевых и языковых упражнений к ним	Групповая, парная, фронтальная	Видеоролики, рабочие листы с языковыми и речевыми упражнениями	И-за недостаточного уровня владения вторым или третьим иностранным языком, видеоматериалы об этом языке могут быть на английском.
Этимологическое мини-исследование	Индивидуальная, групповая	Этимологические словари, электронные	Материалом мини-исследования является изучаемая обучающимися лексика. Исследование проводится

		ресурсы	регулярно при освоении новой лексической темы.
Творческое задание: творческое переосмысление языков, представление своих работ, выставка	Индивидуальная, групповая	Цветная бумага, карандаши, кисточки, эфирные масла, диски с классической музыкой	Следует обратить особое внимание обучающихся на то, какие ассоциации (цвет, форма, образ, запах) вызывают у них иностранные языки.
Контроль усвоения материала: «игра 10 секунд»	Групповая	Карточки с вопросами, секундомер или песочные часы	Важно озвучить цель игры для обучающихся: самооценка усвоения материала по теме.

Рефлексия: 1) Что для вас было самым интересным/удивительным про языки? 2) Изменилось ли ваше представление о языках? Как? 3) Как вы оцениваете свою работу в данном модуле? 4) Чтобы вы еще могли/хотели сделать/узнать, чтобы расширить свои знания по теме? 4) Какие задания оказались самыми важными для вас? 5) Почему важно знать историю и структуру изучаемых языков?

Приложение 5

Многоязычные игры

Игра «Дракон»

Школьники встают в линию у одной стены комнаты, у противоположной стены встает «Дракон», который защищает свое сокровище (слова). Дракон называет слово на одном языке, остальные участники хором называют это же слово на другом языке и делают шаг к дракону. На ключевое слово, которое заранее выбрано, дракон начинает ловить всех игроков. Первый пойманный становится новым драконом.

Игра «Запомни»

Для игры нужен комплект маленьких карточек и мешок. Школьники по очереди достают карточку из мешка, называют слово или строят с ним предложение. Затем убирают карточку к себе так, чтобы другие игроки ее не видели. Если кому-то из игроков попадется такая же карточка, то его задача вспомнить, кому она принадлежит и попросить ее в свой комплект. В более сложном варианте обучающимся также нужно запомнить, в каком количестве и какие карточки есть у каждого игрока.

Игра «Скорость»

У каждого школьника комплект карточек по определенной теме. Обучающиеся сидят в круге, в середине которого находится звонок. Ведущий в определенной последовательности называет слова или строит предложения с этими словами по карточкам. Остальные игроки стараются как можно быстрее выложить карточки в нужной последовательности и нажать на звонок. Каждый ведущий самостоятельно выбирает язык, на котором будет вести игру.

Игра «Memory»

Обучающиеся играют в парах. У каждой пары два комплекта карточек на двух изучаемых языках. Карточки раскладываются на столе рубашкой вверх. Школьники по очереди переворачивают две карточки, стараясь найти пару слов на двух языках.

Игра «Snap»

Школьники играют в парах. У одного игрока есть комплект карточек на одном языке, у другого комплект карточек на втором языке. Одновременно обучающиеся показывают друг другу карточку с комплекта, если слова из разных языков совпадают, то игрок, понявший это первым, говорит «Snap» и забирает себе эти карточки.

Игра «Четверка»

Школьники играют в мини группах. Для игры нужен комплект карточек, в которых каждое слово имеется на четырех разных языках. Задача игроков: собрать максимум комплектов из четырех карточек.

Лексическая игра «Минутка»

Обучающиеся передают по кругу мячик, называя известные им слова по заданному критерию (например, межъязыковые омонимы немецкого языка), избегая повторов. Школьник, у которого через минуту в руках оказывается мяч, выходит из игры.

Игра «Островки»

Большие карточки с изображениями раскладываются на полу. Обучающиеся перебегают с карточки на карточку, называя слово, изображенное на карточке, или строя предложение с этим словом. Задача ведущего поймать того, кто не стоит на островке или не успел назвать карточку. Во время игры по хлопку меняется язык (например, с немецкого на английский).

Игра «Шпион»

Школьники получают таблицу, в которой указаны слова по изучаемой теме, вопрос к этим словам и имена всех игроков. Каждый игрок получает одно слово из списка, на которое он дает положительный ответ на указанный вопрос. Однако у шпиона одного ответа нет; каждый раз, вступая в диалог, он дает разные ответы. Задача игроков – вычислить шпиона по его ответам и поведению.

Приложение 6

Известные полиглоты

Джузеппе Гаспаро Меццофанти

Меццофанти был итальянским кардиналом и одним из выдающихся полиглотов в истории человечества. Он владел более 40 языками. Знание языков Меццофанти получал не из книг, а от людей, которые могли говорить с ним только лишь на своем родном языке. Он активно использовал карточки для запоминания слов. Всего было найдено тринадцать пакетов, содержащих карточки со словами на грузинском, венгерском, арабском, турецком, персидском, алгонкинском, русском и других языках.

Александр Аргуэльес

Александр Аргуэльес, американский полиглот, который знает около 60 языков. Его основным методом изучения языков является письмо. Сначала он исписывает несколько страниц на английском, затем на арабском, санскрите, китайском, персидском, греческом, хинди и т.д. В день полиглот исписывает 24 страницы. Для изучения звуков иностранного языка А. Аргуэльес использует метод «предследования». Полиглот включает аудиозапись и, энергично вышагивая, выкрикивает слова так, как их слышит. Перевод услышанного производится только после неоднократного повторения за аудиозаписью.

Хелен Абадзи

Хелен Абадзи – психолог и ученый Техасского университета. Она владеет 19 языками. Хелен прослушивает записи на языке по пятнадцать раз в день, запоминая слова и грамматические конструкции. Она также использует **метод «периодического повторения»**, смысл которого заключается в регулярном возвращении к изученному ранее материалу. Она также использует методы **мнемотехники,** которая построена на систематизации и визуализации слов.

Дмитрий Леонидович Спивак

Д.Л. Спивак – российский филолог, профессор. Он свободно владеет семью языками. Полиглот изучает языки в следующем порядке: произношение, затем грамматики, далее идет чтение и работа с лексикой. Читая тексты, Д.Л. Спивак не переводит каждое слова, а пытается понять основную мысль. Он делит текст на фразы. Каждую фразу читает не спеша, вслух, тихо проговаривая. Полиглот читает каждый текст 2-3 раза: в первый раз – выделяет, переводит и выписывает ключевые слова, во второй – читает более бегло.

Като Ломб

Като Ломб – известная венгерская переводчица, писательница, полиглот. Она освоила 16 языков. Уделяла особое внимание чтению книг при изучении языков. Для нее было важно, чтобы у слова или грамматической конструкции был контекст. Слову никогда не следует давать повиснуть в вакууме, а надо ассоциировать его с каким- либо другим, уже известным выражением или понятием. Большое внимание полиглот уделяла сравнению особенностей одного языка с особенностями родного и других иностранных языков.

Дмитрий Юрьевич Петров

Д.Ю. Петров – российский переводчик, преподаватель, полиглот, который владеет 50 языками. При изучении языков, полиглот всегда систематизирует свои знания: ведет дневник языка, составляет таблицы по грамматике, делает схемы с новыми словами. Он подчеркивает, что заниматься языком нужно систематически. Регулярность важнее объема времени, которое уделяется изучению. Д.Ю. Петров считает, что язык надо видеть, слышать и чувствовать.

Вилли Мельников

Вилли Мельников – российский поэт, фотохудожник, ученый-вирусолог, полиглот, который говорит на 103 языках. Полиглот, изучая языки, творит на них, играет с ними. Вилли сочиняет стихотворения сразу на нескольких языках. Он утверждает, что язык нужно не зубрить, а чувствовать. Важно относится к языку, как к живой структуре, существу, у которого есть своя логика действия. Вилли Мельников является создателем лингвотерапии, лечения языком психологических и физических недугов.

Приложение 7

Диагностический тест

Критерий: владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка.

Язык: английский.

Тестовое упражнение 1: Какому слову подходит определение? Выбери подходящее слово и запиши его.

a dictionary	a knife	a fork	a newspaper	a spoon	art	a book	a postcard
scissors	a card	history	a university	maths	an envelope	geography	

0. You send this to a friend at Christmas. *a card*
1. You use these to cut paper. ……
2. When you study this subject you learn about islands and jungles. ……
3. If you can't spell a word you can use this to help you. ……
4. If you like drawing and painting you should study this subject. ……
5. We need one of these to eat soup or fruit salat. ……
6. When you are on holiday you send it to your friend. ……
7. You use this to cut cheese, bread and meat. ……
8. You can study here after you leave school. ……
9. We put a letter or a card in this before we post it. ……
10. You can buy this every day and read about things that happen. ……

Тестовое упражнение 2: Прочитай историю. Впиши в пропуски слова, подходящие по смыслу.

island	make	foggy	rocks	stayed
wait	airport	low	noisy	excited

On his last holiday, Fred went to a beautiful (0) ...*island*… . His family swam and played a lot of tennis there and at the end of the holiday, Fred didn't want to go home. But they had to! The went to the (1)…… to catch their plane. The plane was late and they had to (2)…… there for twelve hours. It was very boring for Fred and the room there was (3)…… and full of people. But at last they could leave. When the plane was near London, the pilot said "Sorry, everyone, The weather's too (4) …… for the plane to stop here. We'll fly to another city and you can catch a train to London. "
But Fred and his family arrived too late to catch the last train so they (5)…… in a hotel. They didn't get home until the next afternoon, so Fred had one more day of holiday.

Приложение 8

Диагностический тест

Критерий: владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языка.

Язык: немецкий.

Тестовое упражнение 1: Если предложение и картинка совпадают, поставь ✓. Если предложение и картинка не совпадают, поставь ✗.

0. Das ist ein Mädchen. ✓

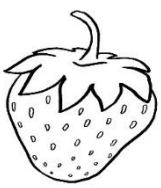
1. Das ist ein Gummi.

2. Das ist ein Auto.

3. Das ist ein Eis.

4. Das ist ein Tisch.

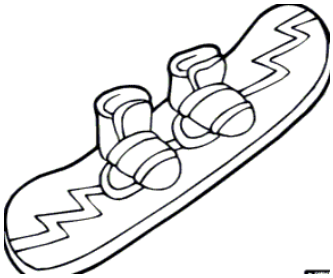
5. Das ist eine Tafel.



6. Das ist eine Erdbeere.

Тестовое упражнение 2: Прочитай о школьниках из Германии. Впиши в пропуски слова, подходящие по смыслу.

- Ich bin Maren. Im Winter mag ich (0)….. *Snowboard*… fahren.
- Ich bin Tino. Ich gehe gern ins Kino. Ich bin gern am Computer und surfe im (1)……..
- Ich bin Dennis. Ich spiele sehr gern (2)……... Ich mag auch Schwimmen und Skateboard fahren. Ich mache sehr viel Sport.
- Ich bin Beate. Ich mache sehr gern Musik, Ich spiele gern (3) ……..
- Ich bin Bobby. Ich bleibe lieber zu Hause und lese (4) ……...

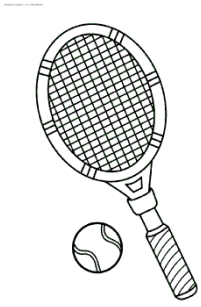


Snowboard

Internet

Klavier

Bücher



Tennis

Hund

Приложение 9

Диагностический тест

Критерий: Владение межъязыковыми лексическими соответствиями.
Язык: немецкий.

Тестовое упражнение: Заполни таблицу. Будь внимателен! В таблице есть как интернациональная лексика, так и межъязыковые омонимы.

deutsch	English	русский
der Bus	*bus*	*автобус*
	tea	чай
die Hand		
	sing	петь
bekommen		
	brown	коричневый
das Glas		
	warm	теплый
die Schlange		
	friend	друг
der Schüler		
	learn	учить
die Familie		

Приложение 10

Диагностический тест

Критерий: Владение межъязыковыми лексическими соответствиями.

Тестовое упражнение: Найди в тексте интернациональные слова и межъязыковые омонимы.

Язык: английский.

Welcome to Friends Club and the magazine with interviews, letters and quizzes. You will learn lots of interesting facts. Many members of the Friends‘ Club are very talented. Today we interview Maggie Tait. But first we’ve got an article by Christina, our young journalist from Spain. Christina describes a boy who is brilliant at Physics and Astronomy, and he has already impressed his professors.

Язык: немецкий.

Hallo!
Wir sind zwei Freunde und mögen Sport. Ich heiße Rosita und komme aus Spanien. Ich bin elf Jahre alt. Ich lerne Englisch. Ich mag Tennis und spiele ganz gut. Meine Freundin Martha spielt Basketball in der Schule und macht Judo. Sie lernt auch gern, sie mag Mathe, Bio und Geschichte. Wir sind in Klasse 5 und machen oft etwas zusammen nach der Schule.

Язык: испанский.

¡Hola! Me llamo Tina, soy española. Soy estudiante de Medicina en la universidad de Valladolid. Estudio para ser médica porque creo que es una profesión muy interesante. Me gusta el fútbol, ver la televisión e ir al teatro. Me encanta salir de excursión con mi familia en mi coche.

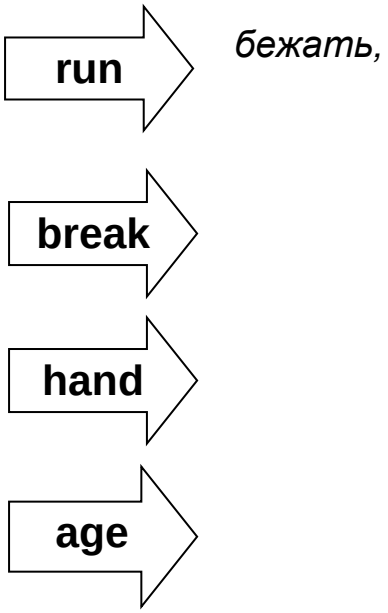
Приложение 11

Диагностический тест

Критерий: Владение межъязыковыми лексическими соответствиями.
Язык: английский.

Тестовое упражнение: Распредели значения полисемичных слов.

ладонь, трещина, помогать, бежать, ломать, возраст, вручать, перемена, управлять, стрелка часов, век



бежать,

kitchen, language, ground, the Earth, sheet of paper, cabinet, cuisine, soil, tongue, leaf

ground,

Приложение 12

Диагностический тест

Критерий: Владение межъязыковыми лексическими соответствиями.

Язык: испанский.

Тестовое упражнение 1: Распредели безэквивалентную лексику по категориям: люди, достопримечательности, еда, праздники, традиции, географические названия.

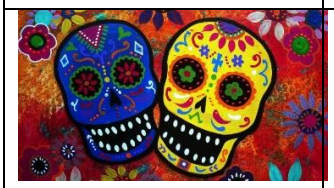
\

La Alhambra, Casa Batlló, Diego Velázquez, jamón, Nochebuena, siesta, Miguel de Cervantes, corrida, flan, Salvador Dalí, Cristóbal Colón, Carnavales, Granada, La Sagrada Familia, Barcelona, piñata, Frida Kahlo, Santiago, gazpacho, Día de Muertos, Las Fallas, Buenos Aires, paella, Antoni Gaudí.

gente	lugares de interés	comida	fiestas	tradiciónes	nombres geográficos
	• La Alhambra				

Тестовое упражнение 2: Подпиши картинку. Какое слово из предыдущего задания соответствует изображению?

Flan			

Приложение 13

Тест «Мотивация к изучению иностранных языков»

Вы согласны с утверждениями?

1- полностью не согласен.
2- частично не согласен.
3- частично согласен.
4- полностью согласен.

	Утверждение	1	2	3	4
1	Я изучаю иностранные языки только ради оценок.				
2	Когда мне дают трудные задания по иностранным языкам, мне становится интересно.				
3	Я лучше выполняю домашнее задание по иностранным языкам под чьим-то руководством, чем самостоятельно.				
4	Чтобы я хорошо учил предмет «Иностранный язык», мне должен нравиться учитель.				
5	Мне очень нравится изучать иностранные языки, узнавать новое, расширять свои знания о мире.				
6	Изучение иностранных языков помогает развивать ум, сообразительность, память.				
7	Приходится учить иностранные языки, чтобы избежать надоевших нравоучений и разносов со стороны родителей и учителей.				
8	Я испытываю чувство удовлетворения, подъема, когда сам выполняю трудное задание, хорошо выучу правило, запомню много слов и т.д.				
9	Я часто смотрю фильмы на языке оригинала потому, что так интереснее.				
10	Мне хотелось бы выучить много иностранных языков.				
11	Я бы хотел изучить все аспекты иностранного языка: грамматику, фонетику, лексику.				
12	Я очень нервничаю, когда мне приходится говорить на иностранном языке с иностранцами.				
13	Я получаю удовольствие от изучения иностранного языка.				
14	Мне интересны слова иностранных языков: их звучание, написание, значение, формы.				
15	Если бы мне позволили совсем не изучать иностранные языки, я бы от них отказался.				
16	Я рад, что могу изучать несколько иностранных языков.				
17	Я хочу читать книги в оригинале.				
18	Я бы хотел посвящать больше времени изучению иностранных языков.				
19	Изучение иностранных языков – один из моих основных интересов.				
20	Я точно знаю, зачем мне нужно выучить иностранный язык.				

Подсчет баллов:

№	**1**	**2**	**3**	**4**
1, 3, 4, 7, 12, 15	4	3	2	1
2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20.	1	2	3	4

Приложение 14

Опросник «Как я изучаю языки»

1. Что вы делаете, когда вам в тексте или упражнении встречается неизвестное слово?

_____

2.У вас получается догадаться о значении слова по контексту?

- да, часто
- да, иногда
- нет, практически никогда

3. Что вы делаете, чтобы запомнить новые слова?

_____

4.Как часто вы повторяете слова, чтобы их запомнить?

- один раз перед уроком
- несколько раз в неделю
- каждый день

5. Сколько иностранных слов в неделю вы в среднем запоминаете?

- 1-3
- 4-8
- 9 и больше

6. В какой форме вы записываете слова в тетрадку?

- пишу слово и перевод
- веду словарик
- распределяю слова по темам
- пишу разными цветами
- делаю рисунки
- делаю схемы и таблицы
- не записываю

7.Какими словарями вы пользуетесь?

_____

8.У вас есть свои секреты (способы) изучения языков?

- Да, _____
- Нет

9. Что вам дается сложнее всего в изучении языков?

_____