

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра английского языка
и методики его преподавания

**ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В
ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ**

**АВТОРЕФЕРАТ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ**

Студентки 4 курса 412 группы
направления 44.03.01 Педагогическое образование
профиль – «Иностранный язык»
факультета гуманитарных дисциплин, русского и иностранных языков

Калашниковой Елены Владиславовны

Научный руководитель

доцент кафедры английского языка и
методики его преподавания

канд. фил. наук, доцент 20.05.2025 _____ О.А. Шендакова

дата, подпись

Зав. кафедрой

английского языка

и методики его преподавания

канд. пед. наук, доцент 20.05.2025 _____ Г.А. Никитина

дата, подпись

Саратов 2026 год

Введение. *Актуальность* выбранной темы обусловлена необходимостью внедрения междисциплинарных стратегий в обучении иноязычной лексике. Традиционная методика часто предоставляет кратковременные результаты, ограничивается запоминанием списка слов и переводной методикой. В свою очередь, психолингвистический подход позволяет диагностировать структуру вербальной памяти и целенаправленно формировать ассоциативные связи, а также сделать синтагматические и парадигматические связи более устойчивыми, показывая лучшие результаты в обучении.

Объект исследования: процесс формирования лексической компетенции на уроке английского языка.

Предмет исследования: применение психолингвистического подхода в процессе обучения иноязычной лексике.

Цель исследования – теоретически и практически обосновать необходимость применения психолингвистического подхода в обучении иноязычной лексике.

Гипотеза: использование психолингвистического подхода в преподавании повышает эффективность усвоения учебного материала, а также влияет на процесс формирования языковой компетенции.

Для достижения цели требуется выполнить следующие *задачи*.

1. Раскрыть теоретические основы психолингвистического подхода в обучении.
2. Определить виды заданий, способствующих диагностике лексических ошибок и их профилактике.
3. Разработать и внедрить методико-лингвистические стратегии и тактики, реализуемые посредством комплекса упражнений.
4. Обработать эмпирические данные и сравнить результаты эксперимента.

В работе использовались такие методы исследования, как метод обработки теоретического материала, метод лингводидактического эксперимента, метод наблюдения, метод анализа эмпирических данных.

Методологической и теоретической базой исследования являются труды таких ученых, как: А. А. Леонтьева, Ч. Оскуда, Е. С. Кубряковой, Майкла Льюиса и др.

Научная новизна данного исследования заключается в разработанном и апробированном на основе принципов психолингвистического подхода комплексе упражнений, направленных на развитие лексических навыков учащихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в проведении анализа психолингвистических теорий, толковании лексических ошибок, объяснении значимости обучения лексики на уровнях социокультурной и языковой компетенциях.

Практическая значимость представлена в том, что разработанный комплекс учебных заданий можно применять на уроках по обучению лексике, в том числе, при необходимости проведения индивидуальной или групповой диагностики, а также на занятиях в рамках учебного курса по методике преподавания иностранного языка.

Структура исследования: Настоящая работа состоит из введения, двух глав основного текста, заключения, списка использованных источников и приложения. Во введении обоснована актуальность исследуемой проблемы, сформулированы объект и предмет, определены цель, задачи и методы исследования.

В первой главе психолингвистика рассматривается как междисциплинарная наука. Также рассматривается обучение лексике как основополагающий фактор формирования языковой и социокультурной компетенции.

Во второй главе описано экспериментальное исследование. Разработаны задания, способствующие диагностике лексических ошибок,

подготовлена экспериментальная база исследования. Также разработаны и применены задания по методу ассоциативного эксперимента, задания с визуальной опорой в рамках метода толкования слова. Проведена диагностика в ходелингводидактического эксперимента, разработаны и внедрены методические стратегии и комплекс упражнений; проведена обработка и сравнение данных в контрольной и экспериментальной группах исследования.

В заключении представлены выводы по проведенному исследованию.

Основное содержание работы. В первой главе «Теоретико-методологические основы психолингвистического подхода к обучению иностранному языку» рассматривается психолингвистика как междисциплинарная наука.

В данной работе анализируются основные группы методов психолингвистических исследований. К категории эмпирических методов относится прежде всего «объективное наблюдение». Помимо наблюдения, в эту группу входят беседа, анкетирование и тестирование. Группа обрабатывающих методов предназначена для анализа и структурирования полученных данных и включает семантическое шкалирование, метод свободных дефиниций и кластерный анализ. Метод семантического дифференциала служит для изучения контекстуальных значений слов. К интерпретационным методам относятся ассоциативный эксперимент (свободный, направленный или цепочечный), метод завершения предложений и косвенное исследование семантики.

Далее в первой главе рассматривается обучение лексике как основополагающий фактор формирования языковой и социокультурной компетенции. С психолингвистической точки зрения, обучение лексике формирует операциональную основу речи, актуализирует понятия в процессах говорения и письма, без которых речевая деятельность невозможна в принципе. Кроме того, овладение лексикой помогает структурировать сознание обучающегося через усвоение новых лексических единиц,

происходит категоризация мира по законам иной культуры, что ведет к формированию вторичной языковой личности. В современной лингводидактике целью обучения иностранному языку признается формирование коммуникативной компетенции – способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Под языковой компетенцией понимается совокупность знаний о системе изучаемого языка, а также его фонетических, лексических, грамматических правил. Лексическая компетенция занимает центральное место в структуре языковой компетенции, поскольку именно лексика является основным носителем смысла высказывания.

Вторая глава посвящена описанию экспериментальной работы. В отличие от традиционной лингводидактики, которая часто ограничивается констатацией наличия ошибки и её исправлением по принципу «правильно – неправильно», психолингвистический подход требует выявления причин и механизмов порождения ошибочной реакции.

Было установлено, что при обучении иностранному языку наблюдается феномен межъязыковой интерференции: элементы родного языка накладываются на формирующуюся иноязычную лексическую систему, порождая специфические типы ошибок. В связи с чем, диагностика ошибок должна быть комплексной, поскольку каждый тип заданий выявляет определённый аспект функционирования лексикона: скорость актуализации, глубину семантизации, характер ассоциативных связей, способность к контекстуальному выбору.

Нами был поставлен свободный ассоциативный эксперимент, который является классическим методом психолингвистической диагностики, позволяющим реконструировать структуру вербальной памяти испытуемых. Студентам был представлен список из 15–20 слов-стимулов, отобранных из лексического минимума изучаемой темы. На каждое слово-стимул испытуемый должен записать первое слово, которое пришло ему в голову, на английском языке. Временной лимит на каждую реакцию составляет 10

секунд, что исключает возможность обдуманного подбора. Позитивной реакцией на такой формат задания является синтагматическая реакция, то есть образование словосочетания на слово-стимул, что говорит о сформированности коллокационных навыков. Преобладание парадигматических реакций над синтагматическими свидетельствовало о том, что студент запоминает лексику списками или тематическими группами, но не осваивает её в речи. Формальные реакции, представляющие собой фонетическое или морфологическое сходство без смысловой связи, указывали на то, что лексическая единица не интегрирована в семантическую сеть.

В работе представлена разработка заданий по методу ассоциативного эксперимента для темы «DowntoEarth». Первое задание представляет собой свободный ассоциативный эксперимент, целью которого является выявление доминирующих ассоциативных реакций учащихся на лексические единицы до их целенаправленного изучения. Учащимся предъявляется бланк, содержащий восемь слов-стимулов, отобранных из вокабуляра юнита: cliff, wave, rubbish, ancient, narrow, torecycle, carbonfootprint, fog.

Второе задание – «Звезда ассоциаций» к слову Earth – направлено на переход от хаотичного реактивного ассоциирования к осознанному структурированию лексики по тематическим кластерам. Учащимся предъявляется графическая схема в виде звезды, в центре которой расположено слово EARTH, а от центра отходят пять лучей, маркированных категориями: Sky&Weather (небо и погода), FormsofWater (формы воды), TheGround (земная поверхность), AdjectivesOpinion (оценочные прилагательные) и EnvironmentalProblems (проблемы окружающей среды).

Третье задание представляет собой темпоральный эксперимент, направленный на автоматизацию навыка извлечения лексических единиц из долговременной памяти в условиях временного дефицита. Учащимся предлагается стартовое слово CLIMATECHANGE и финальное слово HOPE,

и они должны выстроить ассоциативную цепочку из пяти слов, где каждое следующее слово связано с предыдущим по смыслу.

Четвертое задание проверяет автоматизм противопоставления по градуальному признаку: учитель диктует слова *huge, high, ancient, narrow, horrible*, а студенты за 3 секунды дают устный или письменный ответ, представляющий собой противоположную по смыслу ассоциацию (антоним).

Пятое задание представляет собой рефлексивную анкету, целью которой является получение качественных данных о том, как испытуемые оценивают эффективность ассоциативных стратегий для собственного лексического развития.

Также во второй главе представлена разработка экспериментальных заданий с визуальной опорой в рамках метода толкования слова, метода дополнения языкового знака и метода дифференциации синонимов. Метод толкования слова, или семантической дефиниции, предполагает раскрытие значения лексической единицы через её вербальное определение. В рамках данного исследования этот метод дополняется визуальной опорой, что позволяет снизить когнитивную нагрузку на учащихся и активировать перцептивный канал обработки информации.

Вышеперечисленные задания вплавались в структуру лингводидактического эксперимента, который проводился на базе Языкового центра «Lite» г. Энгельса в период с 20.09.2025 по 20.10.2025. В эксперименте приняли участие 12 студентов в возрасте 17–18 лет, состоящие в двух группах по 6 человек, и имеющих уровень владения английским языком B1 (по общеевропейской шкале CEFR). Обе группы продемонстрировали гомогенный состав по возрасту, уровню языковой подготовки и академическому опыту. С целью определения исходного уровня сформированности лексических навыков по теме «Thenaturalworld&Theenvironment» (Unit 6, GoldExperienceB1) был проведён входной тест, состоящий из 5 разделов и 40 заданий с максимальным баллом 40.

Результаты входного тестирования показали, что экспериментальная и контрольная группы находятся на сопоставимом уровне подготовки: экспериментальная группа показала средний балл 23,0 (57,5%), контрольная группа — 23,3 (58,3%). Разница в средних баллах между группами составляет всего 0,3 балла, что является статистически незначимым и позволяет сделать вывод о гомогенности групп на начальном этапе эксперимента.

На основе результатов диагностики были разработаны четыре методические стратегии.

Стратегия №1 – ассоциативно-семантическое структурирование лексики, предполагающее введение новых лексических единиц не изолированно, а в составе семантических полей, ассоциативных цепочек и тематических кластеров, что направлено на преодоление хаотичности лексикона и формирование системных связей между единицами.

Стратегия №2 – визуально-вербальное дублирование, предполагающее обязательное сопровождение вербального материала визуальной опорой (изображения, схемы, иконки), что направлено на активацию перцептивного канала и снижение когнитивной нагрузки при работе с абстрактной лексикой.

Стратегия №3 – темпоральная автоматизация, предполагающая включение заданий с жёстким временным лимитом, направленных на сокращение латентного периода реакции и переход от аналитического перевода к непосредственному извлечению лексики из долговременной памяти.

Стратегия №4 – метакогнитивная рефлексия, предполагающая включение заданий на осознание учащимися собственных ассоциативных стратегий и оценку их эффективности, что направлено на формирование саморегуляции в процессе лексического научения.

На основе перечисленных стратегий был разработан комплекс упражнений для студентов экспериментальной группы, интегрирующий задания в рамках ассоциативного эксперимента, метода толкования слова и метода дополнения языкового знака. Весь комплекс рассчитан на 8 уроков (8

академических часов), каждый урок продолжительностью 60 минут. Занятия проводятся два раза в неделю в течение одного месяца.

Комплекс включает упражнения трёх типов, распределённые по трём этапам:

1. Этап семантизации (3 урока)
2. Этап автоматизации (3 урока) и
3. Этап контроля с рефлексией (2 урока)

На этапе семантизации осуществлялось введение новой лексики с опорой на ассоциативные стратегии и визуальные стимулы, ключевым принципом являлось предъявление лексики не изолированными списками, а в составе семантических полей. На этапе автоматизации осуществлялась тренировка лексики в условиях, приближенных к реальной речевой деятельности, основной акцент делался на скоростных заданиях и заданиях на восстановление пропущенного элемента в контексте. На этапе контроля проводилась итоговая диагностика усвоения лексики, а также метакогнитивная рефлексия, позволяющая учащимся осознать собственный прогресс и используемые стратегии.

После завершения формирующего этапа эксперимента был проведён итоговый тест, идентичный по структуре и сложности входному тесту, но с изменённым лексическим наполнением для исключения эффекта запоминания. Результаты итогового тестирования показали, что средний балл экспериментальной группы составил 36,3 (90,8%), а контрольной группы — 28,3 (70,8%). Средний балл экспериментальной группы значительно превышает средний балл контрольной группы, разница составляет 8,0 баллов (20 процентных пунктов), что свидетельствует о высокой эффективности психолингвистической методики в обучении лексике. Экспериментальная группа улучшила свои результаты почти в 2,7 раза больше, чем контрольная группа (13,3 балла против 5,0 баллов). Единичные ошибки в экспериментальной группе были связаны с невнимательностью (пропуск буквы), тогда как контрольная группа продолжала испытывать трудности с

дифференциацией mountain vs hill, valley vs cave, что свидетельствует о сохранении проблем, выявленных на входном тестировании. Экспериментальная группа успешно освоила терминологическую лексику (carbon footprint, recycling, fossil fuels), достигла автоматизма в различении fact и opinion adjectives, а также в соблюдении порядка слов (beautiful huge mountain вместо huge beautiful mountain). Контрольная группа продолжала путать reuse и recycle, не усвоила словосочетание carbonfootprint (ошибочно выбирала carbonmark), сохраняла ошибки в определении типа прилагательных. В разделе чтения экспериментальная группа показала более высокие результаты в задании на формулировку вывода, что указывает на развитие репродуктивных навыков благодаря упражнениям на сторителлинг и дебаты. В разделе на правописание экспериментальная группа допустила минимальное количество орфографических ошибок, в то время как контрольная группа допускала ошибки типа recycle → recyle, sunshine → sunshine, mountain → montain.

Закключение. Таким образом, цель нашего исследования была достигнута, а гипотеза подтверждена. Проведённое исследование было посвящено теоретическому обоснованию и практической проверке эффективности психолингвистического подхода в обучении иноязычной лексике. В результате выполнения работы цель, сформулированная во введении, была достигнута, а выдвинутая гипотеза о том, что использование психолингвистического подхода повышает эффективность усвоения учебного материала, нашла своё подтверждение.

В ходе исследования были последовательно решены все поставленные задачи. Мы раскрыли теоретические основы психолингвистики как междисциплинарной науки, которая объединяет психологию и лингвистику. Было установлено, что в центре психолингвистического подхода находится личность говорящего, его мотивы, механизмы памяти и восприятия картины мира. Такой взгляд позволяет принципиально иначе подойти к обучению лексике: не как к механическому заучиванию списков слов, а как к

целенаправленному формированию ассоциативных связей в сознании учащихся с опорой на синтагматические и парадигматические отношения.

Психолингвистика, как показал анализ научной литературы, наиболее тесно связана с общей психологией, социальной психологией, психологией развития, а также с языкознанием, что обуславливает её мощный объяснительный потенциал для решения прикладных задач обучения иностранному языку.

Были определены и теоретически обоснованы задания, способствующие диагностике лексических ошибок. К ним относятся свободный и направленный ассоциативный эксперимент, метод толкования слова, метод семантического дифференциала и задания на выявление межъязыковой интерференции. Эти методы позволили не просто зафиксировать ошибку, но и понять её причину: является ли она следствием внутриязыковых трудностей, влиянием родного языка или отсутствием устойчивых ассоциативных связей. Ассоциативный эксперимент, в частности, показал свою высокую диагностическую ценность, поскольку он выявляет имплицитные, неосознаваемые связи в языковом сознании, в отличие от традиционных тестов на знание лексики, где студент может сознательно подобрать правильный ответ.

Также на основе результатов диагностики были разработаны и внедрены методические стратегии и комплекс упражнений. Ключевыми стратегиями стали: ассоциативно-семантическое структурирование лексики, визуально-вербальное дублирование, темпоральная автоматизация и метакогнитивная рефлексия. В рамках этих стратегий были созданы упражнения, направленные не на механическое запоминание, а на включение новой лексики в активные семантические поля и речевую практику. Разработанный комплекс включал такие задания, как «звезда ассоциаций», ассоциативные цепочки с временным лимитом, скоростная антонимическая реакция, соотнесение дефиниций с изображениями, самостоятельное составление дефиниций по визуальной опоре, клоуз-процедуры с

восстановлением пропущенных лексических единиц, а также задания на дифференциацию синонимов и рефлексивные анкеты.

В ходе лингводидактического эксперимента была проведена обработка полученных данных и сравнение результатов в контрольной и экспериментальной группах. Результаты входного тестирования подтвердили гомогенность групп: средний балл экспериментальной группы составил 23,0 (57,5%), контрольной группы — 23,3 (58,3%), разница в 0,3 балла является статистически незначимой. После проведения формирующего этапа эксперимента, включавшего 8 занятий по 60 минут (этапы семантизации, автоматизации и контроля с рефлексией), были получены следующие результаты итогового тестирования: экспериментальная группа достигла среднего балла 36,3 (90,8%), а контрольная группа — 28,3 (70,8%). Разница в средних баллах между группами составила 8,0 баллов (20 процентных пунктов) в пользу экспериментальной группы. Экспериментальная группа улучшила свои результаты на 13,3 балла, тогда как контрольная группа — только на 5,0 баллов, то есть прирост в экспериментальной группе оказался почти в 2,7 раза больше, чем в контрольной.

Качественный анализ результатов показал, что в экспериментальной группе единичные ошибки были связаны лишь невнимательностью, в то время как контрольная группа продолжала испытывать трудности с дифференциацией семантически близких понятий. Экспериментальная группа, напротив, достигла автоматизма в различении типов прилагательных, успешно освоила терминологическую лексику и продемонстрировала значительно более высокие результаты в заданиях на формулировку вывода при чтении текста, что указывает на развитие репродуктивных навыков благодаря упражнениям на сторителлинг и дебаты. Кроме того, экспериментальная группа допустила минимальное количество орфографических ошибок по сравнению с контрольной группой.

Данный факт объясняется тем, что студенты экспериментальной группы работали с лексикой не изолированно, а через поле ассоциативных

связей и визуально-вербальные опоры, что способствовало переводу пассивного лексикона в активный. Жёсткие временные лимиты, используемые в заданиях на темпоральную автоматизацию, блокировали механизмы аналитического перевода и активировали имплицитную память, что привело к сокращению латентного периода реакции. Метакогнитивная рефлексия, реализованная через рефлексивную анкету в конце эксперимента, позволила студентам осознать собственные ассоциативные стратегии и оценить их эффективность, что способствовало формированию саморегуляции в процессе лексического научения. В контрольной группе, где применялась традиционная методика (перевод и подстановочные упражнения), рост показателей был менее выраженным, а многие лексические единицы так и не были интегрированы в активный речевой обиход студентов.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в адаптации предложенного комплекса для других возрастных групп (например, для школьников младших классов, а также для студентов более старших курсов с уровнем владения языком B2 и выше), в расширении тематического диапазона лексики за пределы темы, а также в внедрении цифровых инструментов и онлайн-платформ.