

Associative Support in the Process of Learning Vocabulary of a Foreign Language: a Psycholinguistic Approach in Language Teaching

Ассоциативные опоры в процессе изучения лексики иностранного языка: психолингвистический подход в лингводидактике

Olga Klimkina

Ph.D. in Philology,
Associate Professor

Ольга Климкина

кандидат филологических наук,
доцент

E-mail: olga.klimkina@istanbul.edu.tr
orcid.org/0000-0001-6731-7182

Istanbul University

✉ 6, Ordu Cad., İstanbul,
Türkiye, 34134

Стамбульский университет

✉ ул. Орду, 6, г. Стамбул,
Турция, 34134

Original manuscript received July 01, 2018

Revised manuscript accepted January 14, 2019

ABSTRACT

The subject of the article is description of the reserves for improving the efficiency of teaching foreign language vocabulary. The identification of effective strategies for mastering new words and supporting elements used in this case has been carried out taking into account the psycholinguistic theory of bilingualism as a basis for improving the theory and practice of teaching foreign languages. The illustrative part is presented by materials of the Russian lessons for students with native Turkish language.

The support is defined as a sign getting into the focus of attention and directing the search in the previous experience of the individual. Associative supports help the implementation of Association strategy in the process of memorizing a foreign word. It is suggested that if associative supports («keys» in terms of techniques) are offered at the same time with the introduction of a new verbal unit for its memorization, it will

accelerate the capture of sound and graphic image of the word, ensure its introduction into long-term memory, enhance storage, simplify search and reproduction.

In order to optimize the memorization of lexical material, it is proposed to use: support on the morphemic component («familiar» roots in borrowings); support on the same sound-letter complex (interlingual homonyms); support on the language of personal meanings (etymological adaptation of the word); support on the pragmatic component (emotional-evaluative connotations of the word); support on a similar sound-letter complex («phonetic keys»); support on the grammatical analogy in the native language («positive transfer»); support on the previously formed speech skill.

The application of the strategy of association while learning vocabulary of a foreign language helps to mobilize internal resources of the memory, and is a condition for optimization of the learning process and a factor in the successful accumulation of vocabulary. The more different associative supports are involved in the process of learning a new word, the faster the memorization and the stronger the result will be.

Further methodological search in the framework of the lexical approach to language learning should be aimed at improving the teaching materials taking into account the associative principle and, in the long term, the creation of a «psycholinguistic version» of the methodological typology of vocabulary, taking into account the features of speech activity of students to learn different types of words.

Key words: *practical psycholinguistics, associative support, foreign language vocabulary teaching.*

Вступление

Наметившееся в последнее десятилетие сближение научных интересов психолингвистики, на первый план которых вышла проблема ментального лексикона человека, и методических дисциплин, сосредоточивших свое внимание на слове как главной единице научения языку, превратило современную психолингвистическую науку в активного союзника и помощника языковой педагогики, способного указать оптимальные пути преодоления трудностей в овладении языком. По мнению преподавателей-практиков, актуальной задачей на современном этапе становится «продвижение наработанных психолингвистических подходов именно в практические области, в частности, в сферу лингводидактики» (Никуличева, 2013: 90).

Целью статьи является выявление и описание резервов повышения эффективности обучения лексике иностранного языка. Поиск результативных стратегий освоения новых слов

и используемых при этом опорных элементов ведется с учетом выводов и рекомендаций психолингвистики.

В соответствии с целью в статье решаются следующие *задачи*:

- проанализировать историю становления коммуникативно-ориентированного метода в языковом образовании;
- описать сертифицированные объемы лексических минимумов по РКИ;
- обосновать продуктивность использования результатов психолингвистических исследований для разработки методических пособий нового поколения в рамках лексического подхода к изучению языка;
- рассмотреть возможные функциональные опоры для реализации стратегии ассоциирования при обучении русской лексике в турецкой аудитории;
- наметить перспективы создания «психолингвистической версии» методической типологии лексики.

Лексический вектор в преподавании языков

Становление к началу XXI века современной мировоззренческой парадигмы, нацеленной на достижение взаимопонимания через диалог и общение, когда «основой решения проблем должны стать взаимодействие (Я – Другой), диалог плюральностей и соответствующий коммуникативный консенсус» (Прищак, 2018: 29), приводит к кардинальным сдвигам в технологии образования, в том числе языкового.

Именно в этот период языковой педагогикой формулируются новые задачи, актуализируются действенные методы преподавания, нащупываются практические подходы, способные обеспечить «построение эффективной модели обучения иностранному языку в условиях межкультурной коммуникации» (Кузьмина & Кавнатская, 2001: 116). Вызовы времени запускают механизм переориентации системы языкового образования с традиционного грамматико-переводного метода на коммуникативный, т.е. направленный, в первую очередь, на овладение языком как средством общения, следствием чего становится смещение акцента в пользу лексической составляющей иноязычного образования. Грамматическая конструкция, хотя и открывает возможности для создания множества сходных фраз, не коммуникативна, а, значит, не отвечает главной задаче сегодняшнего иноязычного обучения – учить

общению. В то же время даже одно выученное слово обладает несомненной коммуникативной ценностью: в путешествии каждый из нас захватит скорее словарь, нежели учебник грамматики. Именно за счет лексического накопления осуществляется выход в речь на начальном уровне изучения языка. Не что иное, как лексика несет основную культурную нагрузку, помогая проникнуть в «мир изучаемого языка» (термин С.Г. Тер-Минасовой), знание которого является залогом результативного «диалога культур». Не случайно фраза Д.А. Вилкинса: «Не зная грамматики, сообщить можно очень мало. Не зная лексики, сообщить нельзя вообще ничего» (Wilkins, 1972), становится крылатой, так как афористично отражает главный посыл новой образовательной стратегии: лексические единицы отныне становятся центральным компонентом обучения.

В то же время само понимание лексической единицы претерпевает определенные коррективы. Теоретик и практик лексического подхода, разработанного специально для нужд коммуникативно-ориентированного обучения, М. Льюис предлагает взглянуть на дихотомию лексика – грамматика более широко, вводя понятие «лексикализованная грамматика» (Lewis, 1999). В рамках такого подхода лексическая единица рассматривается вместе со своим окружением. Единичное слово отодвигается на периферию методического интереса, уступая место «типичным комбинациям слов, хранящимся в памяти в готовом виде, а не собираемым пословно по грамматическим правилам» (Горина, 2014: 65). Т.е. при обучении языку упор делается на изучение характерных для его носителя сочетаний со «стертой» грамматической структурой, которая может быть при желании выявлена и проанализирована, но не актуализуется на этапе усвоения. В результате достигается беглость речи и уменьшается количество ошибок, иностранный язык изучается как родной, как «в детстве»: без особых усилий, напряжения и стресса.

Серьезным «подспорьем» для лексического подхода становится появление корпусной лингвистики. Используя электронные технологии хранения и обработки огромных текстовых массивов, корпусная лингвистика обеспечила доступ к базам высокочастотных фиксированных лексико-грамматических комплексов – минимальным лексическим блокам (так наз. чанкам ‘кускам’), многокомпонентным лексическим цепочкам (так наз. кластерам

‘пучкам’). Отныне для преподавателя становится возможным при отборе лексических единиц в учебных целях руководствоваться не только собственной языковой интуицией, но и опираться на объективные данные корпусов.

То, что лексический подход закрепился на методической передовой иноязычного образования, следует из слов Б. Зиммера, по мнению которого «лексические блоки вошли в дом обучения языкам и чувствуют себя там, как дома» (Zimmer, 2010).

Лексический вектор коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку сфокусировал внимание методистов на трудностях, с которыми сопряжено изучение лексики.

Одним из ощутимых препятствий на пути к успешному овладению иноязычным словарем является его объемность. По справедливому замечанию Н.В. Баграмовой, лексика начинает и завершает изучение языка (Баграмова, 2005). Если изучение грамматики идет по нисходящей (перечень правил конечен), то освоение лексики движется по нарастающей. Словарный запас всегда открыт для своего обогащения и усложнения за счет синонимов, архаизмов и неологизмов, заимствований, профессиональных и социальных диалектов, языковых и авторских метафор, окказионализмов, т.е. возможности его совершенствования поистине безграничны.

Количественные ориентиры овладения иностранцем русским словарём прописаны в Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Лексический минимум элементарного уровня составляет 780 единиц, базового – 1300 единиц, первого сертификационного – 2300 единиц, второго – 10000 единиц (в активном использовании 6000), третьего – 12000 единиц (в активном использовании 7000). Однако эти цифры условны: в рамках лексического подхода с увеличением лексической единицы от слова до словосочетания соответственно увеличиваются и объемы «актива» и «пассива». Наивысший четвертый сертификационный уровень требует владения лексикой на уровне, необходимом и достаточном как для понимания художественных аутентичных текстов, так и для адекватного восприятия / продуцирования живой разговорной речи, т.е. близком к уровню носителя языка. При этом учеными отмечается, что словарный запас носителя языка в диахронии демонстрирует тенденцию к возрастанию.

В четырехтомном «Словаре языка Пушкина» – 21 330 слов. Согласно же последним экспериментальным исследованиям, для адекватного понимания усредненного текста среднестатистическому носителю русского языка потребуется от 26 до 42 тысяч слов (Головин, 2015: 157).

В соответствии с методическими рекомендациями по формированию словарного запаса на уроках РКИ за полтора часа занятий иностранцу необходимо усвоить от 15 до 25 слов активного словаря. Объем пассивного словаря колеблется в зависимости от конкретных целей и задач обучения. При изучении языка для туристических нужд достаточно соотношение «актива» и «пассива» 5:1 (25 слов активного словаря и 5 – пассивного), при изучении языка делового общения – 1:1 (25 слов «актива» и 25 слов «пассива»), овладение языком профессии, предполагающее свободное чтение специальной литературы, ориентировано на формирование значительного пассивного запаса – 1:2 (на 25 слов «актива» до 50 слов «пассива») (Акишина & Каган, 2005: 150–152).

Успешное освоение требуемых лексических объемов трудновыполнимо вне дифференцированного подхода к лексике, без применения результативных стратегий овладения и пользования вербальной единицей, что, в свою очередь, осуществимо только в рамках комплексного междисциплинарного подхода.

Методы и методики исследования

К ряду психолингвистических исследований, ориентированных на практический выход в преподавании иностранных языков, принадлежат теоретические и экспериментальные работы А.А. Залевской.

Уточняя толкования, данные Л.В. Щербой речевой организации индивида, А.А. Леонтьевым языковой способности человека, с позиций современной психолингвистики, А.А. Залевская акцентирует внимание на понимании речевого механизма «не как пассивного хранилища знаний, а как динамической функциональной системы» (Залевская, 1999: 30). Это значит, что в ходе речевой деятельности индивид постоянно перерабатывает и упорядочивает языковой материал в соответствии «с собственными психофизиологическими возможностями, в результате чего

формируется индивидуальная система *функциональных ориентиров и опор*, необходимых для успешности процессов производства и понимания речи» (Залевская, 1999: 31).

В правильной речи взрослого человека опоры присутствуют в скрытом виде. Их обнаружение требует применения специальных исследовательских процедур. Для непосредственного наблюдения опоры оказываются доступны в детской речи, когда найденные ребенком в процессе освоения родного языка внутренние скрепы, «вылазят наружу» в речевых инновациях и контаминированных оговорках (*вертилятор, улиционер, баюльная песня*). Опоры становятся видны в результате ошибки – «разошедшегося шва» (Леонтьев, 1970: 78) в речевом механизме человека. Опоры на ресурсы родного языка для решения коммуникативных затруднений в иностранном, следствием использования которых становятся отклонения от норм изучаемого языка – ошибки межъязыковой интерференции, заявляют о себе как осязаемый маркер «чужого» – «иноязычный акцент».

Опора (*опорный элемент*) – попадающий в фокус внимания признак, направляющий поиск в предшествующем опыте (языковом и энциклопедическом) индивида. Формирование опор происходит в процессе метаязыковой и метакогнитивной деятельности, свойственной не только лингвисту, но и обычному человеку, который, даже успешно усвоив описательную модель языка, «продолжает пользоваться не столько правилами, сколько функциональными ориентирами» (Залевская, 1999: 36).

Общими характеристиками опор, по А.А. Залевской (Залевская, 1999: 36, 53; Zalevskaya, 2014: 133–138), являются:

- *функциональность*, т.е. нацеленность на решение конкретной поисковой задачи;
- *динамичность*, т.е. готовность варьироваться и развиваться в соответствии с новыми требованиями и задачами;
- *интегративность*, т.е. способность включать «в себя» комплекс разных возможностей;
- *кодовая вариативность*, т.е. разнообразие форм репрезентации;
- *индивидуальность*, т.е. это код, выработанный каждым исключительно «для себя»;

– *слабая соотносимость с нормативными правилами и лингвистическими терминами*, вот почему «ученикам первых классов совершенно не понятно, зачем им нужно знать о «существительном», «прилагательном», «подлежащем», «сказуемом», «падежах» и т.д., если они могут говорить и без этих знаний. Именно поэтому у детей отсутствует мотивация к обучению этим понятиям» (Калмикова & Новикова, 2018: 113);

– *удобство и эффективность* для пользующегося ими индивида.

Согласно классификации К. Хааструп (Haastrup, 1987), среди опор могут быть выделены:

– *контекстуальные*, обусловленные ближней и/или дальней контекстуальной перспективой – словосочетанием, предложением, текстом, контекстом, подтекстом, затекстом;

– *внутриязыковые*, связанные с системными характеристиками слова, его фонетическими, морфологическими, грамматическими параметрами;

– *межъязыковые*, т.е. связанные с родным языком или каким-либо другим из известных (представление о происхождении слова, узнавание греко-латинских терминоэлементов и т.д.).

В процессе речи опоры используются в непосредственной связи со стратегиями – различными способами приобретения, сохранения и использования информации. Так как «физиологическим механизмом, запоминающим язык», является ассоциация (Жинкин, 1973: 71), в данной статье рассматриваются *ассоциативные опоры*, т.е. связанные с реализацией стратегии ассоциирования в процессе запоминания иностранного слова.

В этой связи важен ряд выводов, сделанных А.А. Залевской относительно самого механизма ассоциирования, а тем самым и специфики хранения в памяти и воспроизведения слов иностранного языка.

Важным фактором, влияющим на запоминание и дальнейшее воспроизведение иноязычного слова, является количество ассоциативных связей, которые это слово или его компоненты поддерживают: «В процессе вспоминания актуализация в памяти двух или более координированных элементов активизирует некоторую внутреннюю структуру, благодаря чему увеличивается

вероятность вспоминания и других элементов» (Залевская, 1990: 97). Чем выше ассоциативная сила новой единицы, чем больше ассоциаций она вызывает, чем они разнообразнее, тем надежнее ее запоминание и устойчивее воспроизведение.

Важным параметром, определяющим направление поиска иноязычного слова в памяти при воспроизведении, являются его фонетико-графические ассоциации: «слова более активно группируются по их формальным признакам – по созвучию или по правилам чтения, иногда – по первой букве (или звуку)» (Залевская, 1990: 90). Общность по звуковой и / или графической форме может сочетаться или не сочетаться с общностью значения исходного слова и ассоциата, а сходство звуковой или графической формы слов может быть более или менее полным или весьма относительным: даже совпадение начальных элементов звуковых или графических образов слов служит «мостиком» для обращения к слову, которое необходимо вспомнить.

Важным переходом внутри ассоциативной сети является переход от связи слов по созвучию или по общности грамматической формы к семантической связи или связи, обусловленной речевым навыком.

Таким образом, можно предположить, что если одновременно с новой вербальной единицей будут предложены ассоциативные опоры («ключи» в терминах методики) для ее запоминания, то это позволит усвоить значение нового слова с минимальными усилиями, ускорит запечатление его звукового и графического образа, обеспечит введение в долговременную память, упрочит хранение, упростит поиск и воспроизведение.

Результаты исследования

Рассмотрим, какие функциональные опоры могут быть предложены для реализации стратегий ассоциирования и опознания новых слов при обучении русской лексике в турецкой аудитории. Так как, несмотря на принадлежность русского и турецкого языков к разным структурным типам (первый относится к флективным, второй – к агглютинативным языкам), данные языки обнаруживают сходство фонологических систем, лексическую и грамматическую аналогию, соизмеримость синтаксических конструкций,

ассоциативные опоры выделяются с учетом «положительного переноса» и межъязыковых соответствий.

1. **Опора на морфемный компонент.** В процессе изучения слов следует обратить внимание на знакомые корни. Заимствования из тюркских языков в течение многих веков пополняли пласт русской общеупотребительной лексики, входили в социальные диалекты, разнообразили массив онимов, обогащали фразеологию, в конце концов, многие из тюркизмов «обрусели» – утратили явное сходство с языком-источником в результате фонетической или морфологической адаптации, смыслового переосмысления. Правильно «увиденный» и «услышанный» корень способен обеспечить устойчивую поддержку в запоминании русского слова со стороны родного.

РУССКИЙ ЯЗЫК		ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК	
<i>Аджика</i>	‘острая приправа’	<i>acı</i>	‘острый’
<i>балбес, ни</i>	‘бестолковый человек’, ‘совершенно ничего’, о незнании языка, о некомпетентности в каком-либо вопросе	<i>bilmek</i>	‘не знать’
<i>бельмеса</i>			
<i>баш на баш</i>	о равноценном обмене, буквально <i>голову за голову</i> , первоначально из речи торговцев скотом	<i>baş</i>	‘голова’
<i>вьюк</i>	‘ноша животного’	<i>jük</i>	‘груз’
<i>кайф</i>	жарг. ‘удовольствие’	<i>keyif</i>	‘веселье’
<i>Карадаг</i>	гора в Крыму	<i>kara, dağ</i>	‘черный’ и ‘гора’
<i>карандаш</i>	‘инструмент для письма, рисования’	<i>karataş</i>	‘черный камень’
<i>карга</i>	злая ведьма, старуха	<i>karga</i>	‘ворона’
<i>ковшик</i>	‘емкость с ручкой для зачерпывания чего-либо’	<i>kaşık</i>	‘ложка’
<i>кореш</i>	жарг. ‘друг’	<i>görüştük</i>	‘встречаться’
<i>кулак</i>	‘кисть руки со сжатыми пальцами’	<i>kol</i>	‘рука’
<i>курага</i>	‘сушеные абрикосы’	<i>kuru</i>	‘сухой’
<i>пирог</i>	‘хлеб с начинкой’	<i>börek</i>	‘пирог’
<i>Руслан</i>	мужское имя	<i>aslan</i>	‘лев’
<i>тормоз</i>	‘прибор для остановки движения’	<i>durmaz</i>	‘не останавливаться’
<i>Тузла</i>	остров в Азовском море	<i>tuzlu</i>	‘с солью, соленый’
<i>тюльпан</i>	‘цветок в форме колпачка’	<i>türban</i>	‘тюрбан’
<i>утюг</i>	‘прибор для глаженья белья’	<i>ütü</i>	‘утюг’
<i>черемша</i>	‘дикорастущий лук’	<i>sarımsak</i>	‘чеснок’

<i>чихом</i>	‘оптом, всё вместе’	<i>çok</i>	‘много’
<i>шашлык</i>	‘мясо на вертеле’	<i>şiş</i>	‘вертел’

2. **Опора на одинаковый звуко-буквенный комплекс.** Для запоминания новых слов могут быть привлечены межъязыковые явления омонимичного характера. Формальная (полная или частичная) идентичность слов иностранного и родного языков сокращает алгоритм запоминания на одну трудоемкую операцию – усвоение фонетико-графического облика новой вербальной единицы. Русский и турецкий языки не являются родственными, поэтому большая часть межъязыковых омонимов в них случайного происхождения. Графическое соответствие омонимичных слов относительно в силу того, что этими языками используются разные алфавиты – кириллица и латиница. Для носителей русского и турецкого языков также характерна глубоко различная языковая ментальность. Все это служит естественным барьером в использовании «ложных друзей переводчика», замедляет интерференцию родного языка по линии омонимии. При этом новое значение легко «привязывается» к знакомой форме.

Например:

РУССКИЙ ЯЗЫК		ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК	
<i>Бал</i>	‘танцевальный вечер’	<i>bal</i>	[бал] ‘мед’
<i>баян</i>	‘музыкальный инструмент’	<i>bayan</i>	[байáн] ‘женщина’
<i>бекар</i>	‘музыкальный знак’	<i>bekar</i>	[бекáр] ‘холостой’
<i>белкі</i>	‘прозрачная часть яйца’, мн. ч.	<i>belki</i>	[белкú] ‘возможно’
<i>битки</i>	‘блюдо из мяса’, мн. ч.	<i>bitki</i>	[биткú] ‘растение’
<i>дар</i>	‘подарок’	<i>dar</i>	[дар] ‘узкий’
<i>дон</i>	‘звон колокола’	<i>don</i>	[дон] ‘мороз’
<i>Кіра</i>	женское имя	<i>kirá</i>	[кирá] ‘аренда’
<i>компост</i>	‘органическое удобрение’	<i>komposto</i>	[кампóсто] ‘компот’
<i>кулак</i>	‘кисть руки’	<i>kulak</i>	[кулáк] ‘ухо’
<i>кум</i>	‘крестный отец’	<i>kum</i>	[кум] ‘песок’
<i>лапа</i>	‘нога животного’	<i>lapá</i>	[лапá] ‘каша’
<i>ложь</i>	‘обман’	<i>loş</i>	[лош] ‘темный’
<i>он</i>	местоимение 3-его лица	<i>on</i>	[он] ‘10’
<i>пара</i>	‘время, период’	<i>pará</i>	[парá] ‘деньги’
<i>пара</i>	‘два вместе’		

<i>sergí</i>	‘украшение’, Р. п. ед. ч.	<i>sergi</i>	[сeргí]	‘выставка’
<i>saraj</i>	‘рабочее строение’	<i>saray</i>	[сарáй]	‘дворец’
<i>spor</i>	‘острая дискуссия’	<i>spor</i>	[спор]	‘спорт’
<i>сыр</i>	‘продукт из молока’	<i>sr</i>	[сыр]	‘секрет, загадка’
<i>табак</i>	‘растение’	<i>tabak</i>	[таба́к]	‘тарелка’
<i>туман</i>	‘непрозрачный воздух’	<i>tuman</i>	[тума́н]	‘панталоны’
<i>уйду</i>	‘уходить’, 1 л., ед. ч.,	<i>uydu</i>	[уйду́]	‘спутник’
<i>я ваш</i>	фраза	<i>yavas</i>	[йаваш]	‘медленно’
<i>язык</i>	‘орган речи’	<i>yazik</i>	[йази́к]	‘жаль’
<i>Яша</i>	мужское имя, краткое	<i>Yaşá!</i>	[йаша́]	‘Да здравствует!’

3. Опора на язык личностных смыслов. Запоминанию новой лексической единицы способствует ее этимологическая адаптация – перекодирование значения слова на язык личностных смыслов.

Примеры народной этимологии, в которых произвольно толкуются причины межъязыковых совпадений, могут быть привлечены в качестве учебного материала на уроках по изучению иностранного языка. Критикуя псевдонаучный подход авторов этимологических домыслов к объяснению языковых явлений, А.А. Зализняк иронизирует: «Любителю ничего не стоит сочинить какую-нибудь сказку о том, как возникло турецкое слово *durak*, например: «Это турки взяли русское слово *дурак*, а поскольку *дурак* – это остановка ума, то у них оно стало значить ‘остановка’» (Зализняк, 2010: 30–31). Однако в методическом приложении подобный материал оправдан и эффективен, т.к. «сказки» содержат «подсказки» для запоминания: *Дурак говорит без остановки* (пример А.А. Зализняка). Найденные в процессе смыслового освоения слова опоры могут не иметь ничего общего с научным толкованием, «они могут представлять собой с точки зрения лингвистики достаточно странные и нелогичные образования, однако именно они оказываются надолго закрепленными в ассоциативном поле усвоенной языковой единицы как следы активности индивида при ее восприятии» (Медведева, 1999: 159). Поэтому любительское этимологизирование может иметь место на языковых уроках и быть рекомендовано как эффективный прием.

4. Опора на прагматический компонент. Активнее происходит запоминание омонимов, которые конфликтны по смыслу со своим иноязычным «партнером», обладают в одном

из языков (родном или изучаемом) яркими эмоциональными впечатлениями и оценками, например, коннотацией табуированных форм. Нейтральные русские слова и фразы, созвучные комплексам, произношение которых в турецком языке недопустимо с точки зрения приличия и морали, запоминаются с той быстротой и легкостью, с какой усваивается любой элемент речевого озорства, ставшего возможным под маской языка-«иностранца». В целях предупреждения межкультурных конфликтов и недопонимания этой группе омонимов всегда уделяется особое внимание.

Для русского и турецкого языков неблагозвучными с точки зрения прагматических канонов одного из языков являются следующие слова и словосочетания:

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АСИММЕТРИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМОВ

РУССКИЙ ЯЗЫК		ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК	
<i>бок</i>	‘правая или левая сторона тела’	<i>bok</i>	‘дерьмо’
<i>дурак</i>	‘глупец’	<i>durak</i>	‘остановка’
<i>хам</i>	‘грубиян’	<i>ham</i>	‘неспелый’
<i>топ</i>	‘женская кофта без рукавов’	<i>top</i>	эвфемизм ‘голубой’
<i>бардак</i>	‘беспорядок’	<i>bardak</i>	‘стакан’
<i>панель</i>	‘о занятии проституцией’	<i>panel</i>	‘круглый стол, собрание’
<i>я рак</i>	‘о своем знаке по гороскопу’	<i>yarak</i>	ненормативная лексема
<i>пись-пись</i>	говорят русским детям в целях стимулирования их мочеиспускания	<i>pis pis</i>	говорят турецким кошкам, подзывая их, ‘кис-кис’

5. Опора на схожий звуко-буквенный комплекс.

Запоминание новых слов также можно форсировать с помощью «фонетических ключей», которые вызывают «переключение» механизмов памяти в оптимальном для поиска нужного слова направлении.

Эффективность изучения лексики иностранного языка, в том числе и такого трудного для иностранцев, как русский язык, с помощью фонетических ассоциаций была в свое время доказана серией экспериментов Р.Ч. Аткинсона и представлена научному сообществу как «метод ключевых слов» (Atkinson & Raugh, 1974). Иностранное слово предлагается запоминать с помощью двух «ссылок» – на созвучие-ключ, подобранный в родном языке, и перевод. И то, и другое для удобства можно объединить в одном мини-сюжете. Хорошо известно, что лучше всего запоминается

индивидуализированный материал, отобранный в соответствии с «собственными аппетитом, инстинктом, интересами, идеями» (Bartlett, 1932). Поэтому стимулировать запоминание простейших фабул сторонниками данного метода рекомендуется с помощью приемов оживления – визуализации сюжета, автобиографичности – дневникового характера сюжета, вхождения в образ – проживания сюжета, соощущений – переживания сюжета (Матюгин, 2007: 8–11).

Привлекаться могут ассоциации по сходству звуко-буквенного комплекса как со словом изучаемого языка (на продвинутом этапе), так и родного (для начинающих изучать язык). Например, слова лексико-тематической группы «Посуда, кухонная утварь, национальные блюда» могут быть представлены в следующих учебных контекстах:

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА: «ПОСУДА. КУХОННАЯ УТВАРЬ»

СЛОВО	«КЛЮЧ»	ЗНАЧЕНИЕ «КЛЮЧА»	ПЕРЕВОД
<i>Посуда</i>	<i>Asude</i> <i>pasaklı</i>	Асуде, женское имя 'неряха'	'kap kakak'
<i>кастрюля</i>	<i>kostüm</i> <i>Castrol</i>	'костюм' марка автомасла	'tencere'
<i>сковородка</i>	<i>votka</i> <i>soda ve votka</i>	'водка' 'водка с содовой'	'tava'
<i>чайник</i>	<i>çaydanlık</i>	'чайник'	'çaydanlık'
<i>заварник</i>	<i>zavallı</i> <i>davar</i>	'несчастный' 'стадо'	'demlik'
<i>солонка</i>	<i>salon</i> <i>salonda</i>	'зал' 'в салоне'	'tuzluk'
<i>перечница</i>	<i>pirinç</i> <i>perçem</i>	'рис' 'челка'	'biberlik'
<i>сахарница</i>	<i>Sahra</i> <i>Sahalin</i> <i>sakar</i>	Сахара Сахалин 'неуклюжий'	'şekerlik'
<i>миска</i>	<i>misket</i> <i>Minsk</i> <i>muska</i>	'шарик' Минск 'амулет'	'çanak'
<i>тарелка</i>	<i>tarak</i>	'расческа'	'tabak'
<i>блюдец</i>	<i>bluz</i> <i>bütçe</i>	'блузка' 'бюджет'	'bardak tabağı'
<i>чашка</i>	<i>başka</i> <i>aşka</i>	'другой' 'в любовь'	'fincan'

<i>стакан</i>	<i>Atakan</i> <i>hakan</i> <i>bakan</i>	Атакан, мужское имя 'властелин' 'министр'	'bardak'
<i>подстаканник</i>	<i>hastalandık</i>	'мы заболели'	'bardak altlığı'
<i>ложка</i>	<i>loş</i>	'темный'	'kaşık'
<i>вилка</i>	<i>Milka</i> <i>villa</i>	«Милка» 'вилла'	'çatal'
<i>нож</i>	<i>boş</i> <i>koş</i> <i>ruj</i>	пустой' 'бег' 'помада'	'bıçak'
<i>половник</i>	<i>poliklinik</i> <i>apolet</i>	'поликлиника' 'эполеты'	'kepçe'
<i>поднос</i>	<i>Patnos</i>	город в Турции	'tepsi'
<i>противень</i>	<i>protein</i> <i>pratik</i>	'протеин' 'практика'	'fırın tepsi'
<i>скалка</i>	<i>sakal</i> <i>skala</i> <i>kalkan</i>	'борода' 'гамма' 'камбала'	'oklava'
<i>скатерть</i>	<i>sakat</i> <i>sakatat</i> <i>Katerine</i>	'инвалид' 'потроха' Катерина, женское имя	'masa örtüsü'
<i>салфетка</i>	<i>selfie</i> <i>saf</i> <i>kalfa</i>	'селфи' 'наивный, чистый' 'подмастерье'	'peçete'

Составление сюжета для одновременного запоминания фонетического «ключа» и перевода может осуществляться по следующим моделям.

РУССКОЕ СЛОВО	ТУРЕЦКИЙ «КЛЮЧ»	ПЕРЕВОД НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК	СЮЖЕТ
<i>каша</i>	<i>kaşık</i> 'ложка'	'lapa'	<i>Rus lapası Türk kaşığı ile yenilebilir.</i> Русскую кашу можно есть турецкой ложкой.
<i>щи</i>	<i>aşçı</i> 'повар'	'Şçi Çorbası'	<i>Aşçı Şçi çorbası pişiriyor.</i> Повар варит щи.
<i>борщ</i>	<i>borç</i> 'долг'	'borşç'	<i>Dilenci borç karşılığında borşç çorbası yüyor.</i> Нищий ест борщ в долг.
<i>посуда</i>	<i>pasaklı</i> 'неряха'	'kap kacak'	<i>Pasaklı kap kacak yıkamaz.</i> Неряха не моет посуду.
<i>чашка</i>	<i>başka</i> 'другой'	'fincan'	<i>Başka kimse bir fincan çay ister mi?</i> Кто-то еще хочет чашку чаю?

<i>солонка</i>	salonda 'в салоне'	'tuzluk'	<i>Tuzluk salondaki masanın üzerinde duruyor.</i> Солонка стоит на столе в салоне.
<i>скатерть</i>	Katerine	'masa örtüsü'	<i>Katerine masa örtüsünü seriyor.</i> Катерина кладет на стол скатерть.
<i>салфетка</i>	saf 'чистый' (о драгоценном камне)	'peçete'	<i>Kuyumcu saf elması peçete ile parlatıyor.</i> Ювелир полирует салфеткой чистый алмаз.

6. Опора на аналогичную грамматическую модель.

Запоминание нового слова как минимального лексико-грамматического блока продуктивно с учетом сходства семантико-синтаксических значений падежей и схожих способов их формального выражения в родном языке и изучаемом.

При знакомстве с русской предложно-падежной системой стартовым традиционно является предложный падеж. Параллельно проходит изучение лексики, реализующей значение места в конструкции, которая схожа с соответствующей конструкцией турецкого языка. Исходный в условиях сингармонической вариативности аффикс *-de*, который оформляет в турецком языке значение локатива – местного падежа (тур. *Bulunma hâli*), обнаруживает аналогию с наиболее частотным окончанием предложного падежа *-e*, сигнализирующим в русском языке о местонахождении лица или предмета: тур. *neredeE?* – рус. *гдеE?*; *otelde – в отеле*; *Kievde – в Киеве*; *eczanedede – в аптеке*; *postanedede – на почте*. Основную трудность при освоении предложного падежа (как и всей падежной системы в целом) для носителя турецкого языка составляет непривычная позиция парного компонента: окончание *-e (-u / -y)* идет в обязательной связке с предлогами *в / на*. «Переключение» сознания студента с постпозиции «турецких» послелогов на препозицию «русских» предлогов требует особого внимания и усилий со стороны преподавателя.

Определенное соответствие, облегчающее усвоение новых лексико-грамматических блоков, обнаруживает и способ выражения идеи принадлежности в двух языках. Аффикс *-(n)in*, оформляющий посессивную конструкцию (так наз. изафет III) в турецком языке, согласуется с суффиксом *-(n)in*, принимающим активное участие в образовании русских притяжательных прилагательных: *Sibel'in kedisi – Олин кот*; *babanın bilgisayarı – папин компьютер*; *annenin*

ekteği – мамин хлеб; *teyzenin oğlu* – тетин сын. Турецкая форма шире по охвату значений, так как выражает принадлежность и предмета лицу, и предмета предмету, в то время как русская может быть образована только от одушевленных существительных и ограничена значением принадлежности предмета одному лицу. Однако русская конструкция проще, так как имеет только «одностороннее согласование», а конструкция изафета наряду с формой родительного (притяжательного) падежа определяющего слова предполагает согласование и определяемого слова, которое получает аффикс принадлежности 3-его лица.

7. Опора на знакомый контекст. Для запоминания иностранной лексики крайне важна связь вербальных единиц, обусловленная речевым навыком. Высокий результат воспроизведения показывают слова, усвоенные в составе устойчивых выражений, источником которых, в первую очередь, служит русский речевой этикет. Стереотипность, формульность, высокая частотность употребления делает «фразы к случаю» идеальным контекстом для запоминания слова. Принцип контекстного изучения лексики реализован при создании учебного издания «Этикетные формулы русской речи для говорящих на турецком языке: Элементарный уровень» (Klimkina & Zaripova Çetin, 2015). Например, слово *porá* удобнее всего запоминать с помощью следующих этикетных образцов:

ЧТО ГОВОРЯТ РУССКИЕ, КОГДА ГОВОРЯТ «ПОРА!»

- Мне пора! До свидания! ▶ ◀ Говорят русские, желая предупредить собеседника, что они не могут продолжать разговор или что им надо идти.
Ruslar, artık sohbetе devam edemeyeceklerini veya gitmek zorunda olduklarını bildirmek için böyle derler.
- Пора, мой друг, пора!
(А.С. Пушкин) ▶ ◀ Говорят русские шутливо, чтобы поторопить собеседника.
Ruslar, karşısındaki insanı acele ettirmek için şaka yaparak böyle derler.
- Пора, красавица, проснись!
(А.С. Пушкин) ▶ ◀ Говорят русские шутливо, призывая собеседника к активному действию.
Ruslar, karşısındaki insanı harekete geçirmek için şaka yaparak böyle derler.
- Пора и честь знать!
(Пословица) ▶ ◀ Говорят русские, когда чувствуют, что визит в гости затянулся, и настало время уйти, чтобы дать хозяевам дома отдохнуть.
Ruslar, misafirde fazla kaldıklarını ve artık ev sahiplerine dinlenme imkanı vermek için gitme zamanı geldiğini düşününce, bu Rus atasözünü kullanırlar.

Выводы и перспективы

Применение стратегии ассоциирования при изучении лексики иностранного языка позволяет обнаружить и мобилизовать внутренние ресурсы памяти, является условием оптимизации процесса обучения и фактором успешного накопления лексического запаса. Чем больше различных ассоциативных опор и ориентиров вовлекается в процесс заучивания нового слова, тем успешнее походит запоминание и прочнее результат.

Дальнейший методический поиск в рамках лексического подхода к изучению языка должен быть направлен на усовершенствование учебных материалов с учетом ассоциативного принципа и, в перспективе, создание «психолингвистической версии» методической типологии лексики, учитывающей особенности речевой деятельности обучаемых по усвоению разных типов слов.

В свете декларируемого сегодня понимания языка как живого знания, которому нельзя научить, а можно только научиться, перед языковым образованием поставлена новая задача – научить учиться языку. Помочь в ее решении должна ранее не известная учебная дисциплина – «методика *изучения* иностранных языков», призванная популяризировать снимающие трудности в овладении вторым языком стратегии изучающего его индивида.

Возможный прорыв в сторону повышения результатов обучения иностранному языку связывается с приходом на смену традиционной лингводидактике дисциплины нового интегративного типа – психолингводидактики.

Литература

- Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Москва: Русский язык. Курсы, 2005. 256 с.
- Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 221 с.
- Головин Г.В. Измерение пассивного словарного запаса русского языка. *Социо- и психолингвистические исследования*. 2015. Вып. 3. С. 148–159.
- Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.02. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2014. 320 с.

- Жинкин Н.И. Семиотические проблемы коммуникации животных и человека. *Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1973. С. 60–76.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. Москва: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. 382 с.
- Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. 206 с.
- Зализняк А.А. Из заметок о любительской лингвистике. Москва: «Русский мир», «Московские учебники», 2010. 240 с.
- Калмикова Л., Новикова Г. Психолінгвістичні феномени «знання мови» і «знання про мову»: проблеми співвідношення й функціонування в мовленні дітей. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. Вип. 23(1). С. 99–118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211606>
- Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам. *Вестник Воронежского государственного университета*. 2001. Вып. 2. С. 108–117.
- Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (Психолингвистические очерки). Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 88 с.
- Матюгин И.Ю. Как запоминать английские слова. Москва: РИПОЛ Классик, 2007. 320 с.
- Медведева И.Л. Функционирование иноязычной лексики в свете психолингвистической концепции слова. *Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. С. 132–174.
- Никуличева Д.Б. Применение психолингвистических стратегий полиглотов в практике изучения иностранных языков. *Вопросы психолингвистики*. 2013. Вып. 2(18). С. 90–97.
- Прищак М.Д. Освіта ХХІ століття: пошук парадигми. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 55. С. 24–29.
- Atkinson, R.C., & Raugh, M.R. (1974). An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary. *Technical Report № 237. Psychology and Education Series. Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences, Stanford University*. Stanford: NTIS. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/833e/d36c68e4a76731fbea5fdc103033d707f683.pdf> <https://doi.org/10.21236/AD0787843>
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental Social Psychology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Retrieved from <http://www.bartlett.psychol.cam.ac.uk/RememberingBook.htm>
- Hastrup, K. (1987). Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferring procedures. *Introspection in second language research*, (pp. 197–212). Clevedon: Multilingual Matters.
- Klimkina, O.I., & Zaripova Chetin, Ch. (2015). *Ruscha konushmanyn etik formlyary. turkche konushan turk ogrenzhilere yonelik rus dili ders kitaby. Basit seviye [Communicative formulas of the Russian language for speakers of the Turkish language. Elementary level]*. Ankara: Kultur Azhans Tanytym ve Organizasyon Ltd [in Russian, in Turkish].
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The state of ELT and a Way Forward*. Hove : Language Teaching Publications.

- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London : Edward Arnold.
- Zalevskaya, A. (2014). *Interfacial Theory of Word Meaning: A Psycholinguistic Approach*. London: Published by IASHE.
- Zimmer, B. (2010). Chunking. *The New York Times Magazine*, 19.09. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2010/09/19/magazine/19FOB-OnLanguage-Zimmer.html>

References

- Akishina, A.A., & Kagan, O.E. (2005). *Uchimsia uchit [Learning to teach]*. Moscow : Kursy [in Russian].
- Bagramova, N.V. (2005). *Lingvodidakticheskie osnovy obucheniia vtoromu inostrannomu yazyku [Linguistic and didactic bases of teaching the second foreign language]*. St. Petersburg : RGPU im. A.I. Gertsena [in Russian].
- Golovin, G.V. (2015). Izmerenie passivnogo slovnogo zapasa russkogo yazyka [Assessment of the passive vocabulary of the Russian language]. *Sotsio- i psiholingvisticheskie issledovaniia – Socio- and psycholinguistic research*, 3, 148–159 [in Russian].
- Gorina, O.G. (2014). Ispolzovanie tehnologii korpusnoy lingvistiki dlia razvitiya leksicheskikh navykov studentov-regionovedov v professionalno-orientirovannom obshchenii na angliyskom yazyke [The use of corpus linguistics technologies for the development of lexical skills of students of regional studies in professionally oriented communication in English]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow : MGU im. M.V. Lomonosova [in Russian].
- Kalmykova, L., & Novikova, G. (2018). Psiholingvistichni fenomeni «znannia movy» i «znannia pro movu» : problemy spivvidnoshennia y funktsionuvannia v movlenni ditey [Psycholinguistic phenomena «knowledge of the Language» and «knowledge about Language»: Problems of relationship and functioning in Children's Speech]. *Psiholingvistyka – Psycholinguistics*, 23(1), 99–118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211606> [in Ukrainian].
- Kuzmina, L.G., & Kavratskaia, E.V. (2001). Sovremennye kulturovedcheskie podhody k obucheniiu inostrannym yazykam [Modern cultural approaches to learning foreign languages]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Voronezh state University*, 2, 108–117 [in Russian].
- Leontiev, A.A. (1970). *Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (psiholingvisticheskie ocherki) [Some problems of teaching Russian as a foreign language (essays on psycholinguistics)]*. Moscow : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Matiugin, I.Yu. (2007). *Kak zapominat angliyskie slova [How to memorize English words]*. Moscow : RIPOL Klassik [in Russian].
- Medvedeva, I.L. (1999). Funktsionirovanie inoyazychnoy leksiki v svete psiholingvisticheskoy kontseptsii slova [Functioning of foreign language vocabulary in the light of the psycholinguistic concept of the word]. *Psiholingvisticheskie problemy funktsionirovaniia slova v leksikone cheloveka – Psycholinguistic problems of word in the lexicon*, (pp. 132–174). Tver : Tver. gos.un-t [in Russian].
- Nikulicheva, D.B. (2013). Primenenie psiholingvisticheskikh strategiy poliglotov v praktike izucheniia inostrannykh yazykov [Studying linguistic and Psychological

- strategies of Polyglots for the Purposes of language learning]. *Voprosy Psiholingvistiki – Journal of Psycholinguistics*, 2(18), 90–97 [in Russian].
- Pryshchak, M.D. (2018). Osvita XXI stolittia: poshchuk paradygmy [Education of the XXI Century: Search of Paradigm]. *Naukovi zapysky Vinnytskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Myhayla Kotsiubynskogo – Scientific notes of Vinnitsa state pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky*, 55, 24–29 [in Ukrainian].
- Zalevskaya, A.A. (1990). *Slovo v leksikone cheloveka: psiholingvisticheskoe issledovanie [The word in the human lexicon: Psycholinguistic study]*. Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta [in Russian].
- Zalevskaya, A.A. (1999). *Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]*. Moscow : Ros. gos. gumanit. un-t [in Russian].
- Zalizniak, A.A. (2010). *Iz zametok o liubitelskoy lingvistike [From the notes about the Amateur linguistics]*. Moscow : «Russkiy mir», «Moskovskie uchebniki» [in Russian].
- Zhinkin, N.I. (1973). Semioticheskie problemy kommunikatsii zhivotnyh i cheloveka [Semiotic problems of communication between animals and humans]. *Teoreticheskie i eksperimentalnye issledovaniia v oblasti strukturnoy i prikladnoy lingvistiki – Theoretical and experimental research in the field of structural and applied linguistics*, (pp. 60–76). Moscow : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Atkinson, R.C., & Raugh, M.R. (1974). An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary. *Technical Report № 237. Psychology and Education Series. Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences, Stanford University*. Stanford: NTIS. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/833e/d36c68e4a76731fba55fdc103033d707f683.pdf> <https://doi.org/10.21236/AD0787843>
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental Social Psychology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Retrieved from <http://www.bartlett.psychol.cam.ac.uk/RememberingBook.htm>
- Haastrup, K. (1987). Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures. *Introspection in second language research*, (pp. 197–212). Clevedon: Multilingual Matters.
- Klimkina, O.I., & Zaripova Chetin, Ch. (2015). *Ruscha konushmanyn etik formlyary. turkche konushan turk ogrenzhilere yonelik rus dili ders kitaby. Basit seviye [Communicative formulas of the Russian language for speakers of the Turkish language. Elementary level]*. Ankara: Kultur Azhans Tanytym ve Organizasyon Ltd [in Russian, in Turkish].
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The state of ELT and a Way Forward*. Hove : Language Teaching Publications.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London : Edward Arnold.
- Zalevskaya, A. (2014). *Interfacial Theory of Word Meaning: A Psycholinguistic Approach*. London: Published by IASHE.
- Zimmer, B. (2010). Chunking. *The New York Times Magazine*, 19.09. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2010/09/19/magazine/19FOB-OnLanguage-Zimmer.html>

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию резервов повышения эффективности обучения лексике иностранного языка. Выявление результативных стратегий освоения

новых слов и используемых при этом опорных элементов проводилось с учетом психолингвистической теории двуязычия как базы для совершенствования теории и практики обучения иностранным языкам. Иллюстративная часть представлена материалами уроков РКИ для учащихся с родным турецким языком.

Под опорой понимается попадающий в фокус внимания признак, направляющий поиск в предшествующем опыте индивида. Ассоциативные опоры связаны с реализацией стратегии ассоциирования в процессе запоминания иностранного слова. Высказывается предположение, что если одновременно с новой вербальной единицей будут предложены ассоциативные опоры («ключи» в терминах методики) для ее запоминания, то это ускорит запечатление звукового и графического образа слова, обеспечит его введение в долговременную память, упрочит хранение, упростит поиск и воспроизведение.

В целях оптимизации запоминания лексического материала предлагается использовать: опору на морфемный компонент («знакомые» корни в заимствованиях); опору на одинаковый звуко-буквенный комплекс (межъязыковые омонимы); опору на язык личностных смыслов (этимологическая адаптация слова); опору на прагматический компонент (эмоционально-оценочные коннотации слова); опору на схожий звуко-буквенный комплекс («фонетические ключи»); опору на грамматическую аналогию в родном языке («положительный перенос»); опору на ранее сформированный речевой навык.

Применение стратегии ассоциирования при изучении лексики иностранного языка помогает мобилизовать внутренние ресурсы памяти, является условием оптимизации процесса обучения и фактором успешного накопления лексического запаса. Чем больше различных ассоциативных опор вовлекается в процесс заучивания нового слова, тем быстрее походит запоминание и прочнее результат.

Дальнейший методический поиск в рамках лексического подхода к изучению языка должен быть направлен на усовершенствование учебных материалов с учетом ассоциативного принципа и, в перспективе, создание «психолингвистической версии» методической типологии лексики, принимающей во внимание особенности речевой деятельности обучаемых по усвоению разных типов слов.

Ключевые слова: практическая психолингвистика, ассоциативная опора, обучение лексике иностранного языка.

Клімкіна Ольга. Асоціативні опори у процесі вивчення лексики іноземної мови: психолінгвістичний підхід у лінгводидактиці

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено висвітленню резервів підвищення ефективності навчання лексики іноземної мови. Виявлення дієвих стратегій засвоєння нових слів і використуваних при цьому опорних елементів здійснено з огляду на психолінгвістичну теорію двомовності як підґрунтя вдосконалення

теорії і практики навчання іноземних мов. В ілюстративній частині наведено матеріали занять з російської мови як іноземної для учнів з рідною турецькою мовою.

Під опорою розуміють ознаку, що потрапляє у фокус уваги й спрямовує пошук у попередньому досвіді індивіда. Асоціативні опори використовують у стратегії асоціювання для запам'ятовування нового слова. Висловлено припущення, що якщо водночас з новою вербальною одиницею запропонувати асоціативні опори («ключі» в термінах методики), то це прискорить збереження звукової та графічної форми слова, забезпечить його введення в довготривалу пам'ять, зміцнить зберігання, спростить пошук і відтворення.

З метою оптимізації запам'ятовування лексичного матеріалу запропоновано використовувати: опору на морфемний компонент («знайомі» корені в запозиченнях); опору на однаковий звуко-буквений комплекс (міжмовні омоніми); опору на мову особистісних смислів (етимологічна адаптація слова); опору на прагматичний компонент (емоційно-оцінні конотації слова); опору на схожий звуко-буквений комплекс («фонетичні ключі»); опору на граматичну аналогію з рідною мовою («позитивне перенесення»); опору на раніше сформовану мовленнєву навичку.

Застосування стратегії асоціювання у процесі вивчення лексики іноземної мови допомагає мобілізувати внутрішні ресурси пам'яті, є умовою оптимізації процесу навчання і чинником успішного накопичення лексичного запасу. Чим більше різних асоціативних опор залучено до процесу заучування нового слова, тим швидше відбувається запам'ятовування і триваліший результат.

Подальший методичний пошук у рамках лексичного підходу до вивчення іноземної мови має бути спрямований на вдосконалення навчальних матеріалів з урахуванням асоціативного принципу і, в перспективі, створення «психолінгвістичної версії» методичної типології лексики, що бере до уваги особливості мовленнєвої діяльності учнів із засвоєння різних типів слів.

Ключові слова: практична психолінгвістика, асоціативна опора, навчання лексики іноземної мови.