



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

**Роль презентаций в процессе формирования лексических навыков на
уроках иностранного языка**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**

Направленность программы бакалавриата

«Немецкий язык. Английский язык»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

76% авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«04» июня 2020г.

зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ

Быстрай Елена Борисовна

Выполнил (а):

Студентка группы ОФ-503/090-5-1

Тарасова Ирина Игоревна

Научный руководитель:

доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой

немецкого языка и МОНЯ

Быстрай Елена Борисовна

Быстрай

Челябинск
2020

Содержание

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	7
1.1 Формирование лексических навыков в процессе преподавания иностранных языков	7
1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся основной общей школы.....	25
1.3 Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием обучения иностранной лексике.....	30
Выводы по первой главе	37
ГЛАВА II. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ	39
2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы	39
2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по применению презентаций в процессе формирования лексических навыков.....	43
2.2.1 Использование презентаций для формирования и активизации лексических навыков	48
2.2.2 Обобщающий эксперимент.....	59
2.3 Анализ применения презентаций в процессе формирования и активизации лексических навыков.....	63
Выводы по второй главе	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	69

ВВЕДЕНИЕ

Согласно целям Федерального государственного стандарта основного общего образования (утвержденного приказом Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577) школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное образование.

Одним из требований к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой.

Исходя из этого, основное назначение обучения иностранному языку в школе состоит в формировании коммуникативной иноязычной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) является сложным, многокомпонентным явлением. Особое место среди субкомпетенций ИКК принадлежит лексической компетенции, т. как язык как средство общения, прежде всего, проявляется в слове, что обеспечивает понимание высказывания, а, следовательно, и достижение цели коммуникации. Многие исследователи, такие как Пассов Е.И., Рогова Г.В., Соловова Е.Н., Шатилов С.Ф., Захарова Н.И., Жинкин Н.И., Гальскова Н.Д., Борзова Е.В., справедливо отмечают большую роль лексической компетенции в формировании ИКК, что делает вопрос о развитии лексической компетенции актуальным и своевременным.

Лексика — это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной

предпосылкой развития речевых умений. Поэтому обучение лексической стороне речи – не является самоцелью, а средством обучения всем видам речевой деятельности.

Формирование лексических навыков должно постоянно находиться в поле зрения учителя, задача которого состоит в том, чтобы добиться полного освоения школьниками программного лексического минимума и прочного закрепления в их памяти активного словарного запаса на всех этапах обучения. Однако, в школах часто можно наблюдать тот факт, что словарный запас школьников в основной общей школе не растёт, а результаты ЕГЭ по немецкому за последние несколько лет свидетельствуют о том, что выполнение заданий на проверку лексических навыков находится ниже уровня ожидаемого. Анализ результатов ЕГЭ предыдущих годов позволяет утверждать, что данный раздел (лексика – грамматика) вызывает наибольшие затруднения. Это может быть вызвано не только трудностями при изучении иностранного языка, но и низкой заинтересованностью обучающихся самим процессом.

В настоящее время в системе образования происходит процесс активного использования средств компьютерных технологий, что вызывает большой интерес обучающихся. Компьютеризация учебного процесса рассматривается как один из актуальных факторов организации обучения иностранному языку. Применение презентаций на уроках, например, при введении лексического материала, даёт возможность анимации, изменения и выделения наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, наклона, размера. Кроме этого, в презентацию можно добавить фотографии, схемы и таблицы, что ещё более усиливает эффект воздействия, а также способствует концентрации внимания, вызывает интерес. Использование презентаций опирается на визуальность, что ведёт к лучшему усвоению материала.

Таким образом, использование презентаций может служить эффективным средством формирования лексических навыков.

Актуальность обозначенной выше проблемы обусловила выбор темы исследования: «Презентация как способ формирования лексических навыков».

Объектом исследования является процесс обучения немецкому языку в основном общем образовании.

Предметом: использование презентаций на уроке иностранного языка при формировании лексических навыков.

В силу вышеизложенного была сформулирована гипотеза: использование презентаций в основной общей школе на уроках иностранного языка способствует формированию лексических навыков.

Цель работы: проанализировать проблему формирования лексических навыков обучающихся, разработать, обосновать и реализовать комплекс упражнений для формирования лексических навыков с использованием презентаций.

Для достижения цели мы поставили ряд задач:

1. проанализировать и систематизировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. разработать комплекс упражнений для формирования лексических навыков с использованием презентаций на иностранном языке;
4. проверить на практике эффективность использования презентаций для формирования лексических навыков.

Методологической основой нашего исследования явились труды следующих авторов: Гальсковой Н.Д., Зимней И.А., Пассова Е.И., Маслыко Е.А., Бабинской П.К., Филатова В.М., Роговой Г.В. и других.

В своей работе мы использовали методы эмпирического исследования (изучение научной литературы, учебно-методических материалов, результатов деятельности обучающихся, наблюдение, опрос в виде беседы, анкетирование) и эксперимент.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении эффективности использования презентаций на теоретическом уровне, а также теоретическое обоснование в необходимости применения презентаций на уроках иностранного языка с целью повышения эффективности формирования лексических навыков.

Практическая значимость заключается в разработке комплекса упражнений с применением презентаций по теме: «Wie schön war es im Sommer?» и во внедрении их в учебный процесс.

Новизна исследования заключается в выявлении оптимальных путей презентации лексического материала на уроках немецкого языка при формировании лексических навыков.

Апробация комплекса упражнений для формирования лексических навыков с использованием презентаций проводилась в МБОУ СОШ №103 города Челябинска. В проведенном эксперименте участвовали обучающиеся 8-х классов в количестве 16 человек.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), а также заключения и списка литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1.1 Формирование лексических навыков в процессе преподавания иностраннных языков

Под методической типологией языкового материала понимается распределение языковых единиц по типам (группам) с точки зрения сложности их изучения [Каспарова, 2007, с.96]. В отечественной и зарубежной литературе существуют различные подходы к установлению лексических трудностей. Типология, предложенная Палмером Г., является наиболее распространенной. Она учитывает сложности формы, употребления и значения. Особое внимание в своей типологии Палмер Г. обращает на трудности коротких слов – они плохо дифференцируются на слух и с трудом запоминаются, и на слова, которые обозначают предметы, действия и качества – они усваиваются сравнительно легче. Также отмечается преимущество конкретных слов перед абстрактными. Еще одна типология, предложенная Ладом Р., также представляет определенный интерес. Лад Р. различает типы слов, учитывая межъязыковую интерференцию. Слова сходные со словами родного языка по форме и значению он относит к легким словам. Сходные по значению, но различные по форме слова представляют норму употребления.

Группировка лексики согласно трудностям её усвоения является методически целесообразной. Согласно этой группировке, выделяются трудности с точки зрения формы, функции и значения лексемы. Наиболее объективной, на наш взгляд, представляется градация лексики с точки зрения трудностей функционирования лексической единицы, так как функциональные особенности являются наиболее существенной характеристикой лексической единицы (ЛЕ). Функциональное своеобразие слова — это особенности его значения (объем, многозначность,

интерференция с родным языком), что определяет специфику его сочетаемости и употребления в конкретных ситуациях общения.

Слова, значения и объем которых не противоречат семантическому объему слов в родном языке (в том числе интернациональные и заимствованные слова с совпадающим значением в двух языках: *eccentric*, *robot*, в английском языке и *die Musik*, *das Theater* в немецком языке), считаются наиболее легкими для усвоения. Также легкими для усвоения считаются производные и сложные слова, сочетания слов, компоненты которых знакомы обучающимся (*countless*, *soft-hearted* в английском и *der Lieblingsschriftsteller*, *die Gemäldegalerie* в немецком).

Намного больше трудностей различного характера могут быть вызваны словами, сгруппированными по следующим признакам: специфичные по своему содержанию для изучаемого языка слова (*kilt*, *der Herr*, *das Brandenburger Tor*, *der Zwinger*); слова, отличающиеся по содержанию (*accurate*, *die Familie*, *das Magazin*), но общего с родным языком корня; сложные слова и словосочетания, отдельные компоненты которых идиоматичны и не сходны по смыслу с семантически близкими словами родного языка (*white elephant*, *bread winner*), хотя и известны обучающимся; лексические единицы, объем значения которых шире объема значений соответствующих слов родного языка (*table*, *der Jahrmarkt*); лексические единицы, объем которых уже объема значений соответствующих слов родного языка (*auditorium*, *der Wortschatz*) [Захарова, 2004, с.291].

Большую проблему в освоении у обучающихся вызывают такие лексические единицы, которые выражают: абстрактные определения, лексические единицы с ослабленной лексической семантикой, многозначные слова, переосмысленные производные также сложные слова, фразеологические словосочетания, речевые шаблоны, клише, строевые слова. Длина слова также представляет трудность, что можно

причислить к формальным особенностям. Наиболее сложными для усвоения являются самые длинные, а также самые короткие слова.

Методическая классификация лексики находится в основе системы упражнений с целью развития механизмов употребления лексики в речевой деятельности. Упражнения для овладения теми либо другими типами лексики формируются с учетом более действенного преодоления представленных выше трудностей. Для того чтобы исключить проблемы, сведение лексических единиц в более или менее однородные группы в соответствии с предполагаемыми трудностями их изучения считается целесообразным. Также необходимо принимать во внимание то обстоятельство, что методы закрепления и предъявления лексических единиц обязаны предполагать пути преодоления трудностей, которые свойственны любой группе. Преодоление лексических трудностей осуществляется путем обособленности трудных слов друг от друга, предъявлением их в «прозрачном» окружении ранее знакомых слов, но кроме того включением изученных единиц в разнообразные сочетания и ассоциативные связи, выполнением упражнений на дифференциацию с целью развития умения отличать явления, смешиваемые в ходе обучения.

Методическая классификация лексики дает вероятность рационально сформировать лексический материал во время преподавания. При этом учитываются формальные и функционально-семантические особенности слова иностранного языка и факторы взаимодействия родного и иностранного языков.

Для того чтобы применять лексическую единицу (ЛЕ) в речи следует вызвать ее в памяти в соответствии с задачей, а также замыслу (операция вызова). Все это совершается интуитивно. Также необходимо моментально сочетать эту ЛЕ с предшествующей и/или последующей (операция сочетания), при том, что это сочетание должно являться адекватным речевой задаче в этой ситуации, но никак не просто лингвистически правильным. Жинкин Н.И. впервые отметил наличие операций вызова, а

также сочетания. Указанные операции сопровождаются работой механизма ситуативного слежения: в случае если автоматически вызванное слово не подходит ситуации, в таком случае «включается» ранее сознательный подбор лексической единицы либо сознательный подбор сочетаний [Каспарова, 2007, с.7]. Таким способом, структуру лексического навыка составляют операции по подбору и по комбинированию лексических единиц, то есть речевая задача. Формирование основной схемы высказывания обуславливается речевой задачей, что, кроме того, запускает в работу операции по сочетанию и выбору лексических единиц, а также актуализирует их формы. Таким образом, речевая задача тесно связана с такими понятиями, как замысел высказывания и мотив [Кувшинов, 2001, с.20]. Очень часто в практике обучения иностранному языку может отмечаться факт того, что обучающиеся очень хорошо усваивают звуковой образ новых лексических единиц, используют их свободно с целью обозначения предметов и картинок с изображением данных объектов, они умеют включать лексические единицы в грамматические структуры, однако все же затрудняются в выражении своих мыслей. Причина заключается в том, что речевая задача не была учтена при обучении лексике. Кроме того, в рамках традиционного подхода частыми бывают случаи овладения формой слова обучающимися в начале процесса обучения, затем операциями по выбору, операциями по сочетанию. А также только после освоения обучающимися всеми данными элементами их учат использовать новые слова для решения речевых задач. В результате расчленения лексического навыка на отдельные элементы утрачивается такое его важное свойство (качество) как функциональность. Согласно взгляду Захаровой О.В., лексический навык – умение использовать слова в речи. Она полагает, что лексический навык обеспечивает в ходе общения функциональное использование лексических единиц. В этом состоит его функциональная сущность [Захарова, 2004, с.4]. В методической литературе лексический навык

обуславливается таким образом: по мнению Колесниковой И.Л. лексический навык – это синтезированное действие по выбору лексической единицы согласно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование этой лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности [Колесникова, 2001, с.93]. Азимов Э.Г. утверждает, что это умение извлекать (из словарного запаса) и применять подходящие лексические единицы адекватно замыслу говорящего [Азимов, 2009, с.349]. Ахманова О.С. определяет лексический навык как умение осуществлять автоматически и без помощи других ряд операций и действий, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и соотношением его с другой лексической единицей [Ахманова, 2007, с.290]. Климентенко А.Д. – как автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи, автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [Климентенко, 2005, с.25]. В данной работе мы будем отталкиваться от последнего определения, т. к. для успешного выполнения речевого действия, лексическая единица обязана быть автоматизирована настолько, чтобы не просто извлекать ее из долговременной памяти в момент речи адекватно ситуации, но и успешно сочетать ее с другими ЛЕ, но также различать данную ЛЕ в речи других людей.

Сформулировав определение лексического навыка, перейдем к рассмотрению этапов овладения лексическими навыками. Согласно классификации, которую предложили Биболетова М.З. и Цветкова Л.А, существует три этапа работы по формированию лексических навыков [Зимняя, 2001, с.256]:

- ознакомление, которое включает в себя введение, объяснение и семантизацию;

- тренировка в употреблении лексических единиц (первичное закрепление);
- употребление лексических единиц (включение слов в речевую деятельность).

Ознакомление с лексическими единицами включает в себя раскрытие формы и значения слова, а также его употребления. На выбор и поиск слов и на правильность употребления этих слов в речи влияние оказывают как родной, так и изучаемый язык. Их воздействие может быть как положительным, так и отрицательным.

Положительное воздействие принято называть переносом, а отрицательное — интерференцией [Беляев, 2005, с.118]. Учет действия переноса – важное условие успешного обучения лексике, в частности и иностранному языку вообще. Что касается интерференции, то принято различать два ее вида — межъязыковую и внутриязыковую. Внутриязыковая интерференция характерна для обучающихся основной общей школы, когда они приобретают достаточный языковой опыт. Сформированные ранее и более прочные навыки интерферируются с новыми навыками, это и приводит к ошибкам в употреблении лексики и в ее смысловом восприятии на слух и при чтении. Замечено также, что межъязыковая интерференция проявляется преимущественно на уровне значения и употребления, тогда как внутриязыковая интерференция может иметь место не только на этих двух уровнях, но и на уровне формы [Беляев, 2005, с.119]. Различие в системах изучаемого и родного языков является причиной возникновения интерференции. При контакте двух языков в сознании обучающихся, явления изучаемого языка сопоставляются не с явлениями родного языка, а с оппозициями, т. е. приводятся в систему аналогичную родному языку.

Дифференциальные признаки родного языка как более стойкие вносятся в систему дифференциальных признаков изучаемого языка. Чем меньшую выраженность имеют различия, тем легче они подменяются

дифференцирующими признаками родного языка, и тем сильнее проявляется интерференция. Внутриязыковая интерференция проявляется в смешении дифференциальных признаков внутри системы одного языка [Беляев, 2005, с.120].

Трудности при изучении многозначности слов, характера сочетаемости одних слов с другими, объема значений слов, который в большинстве случаев не совпадает с родным языком, а также употребления слова в конкретных ситуациях общения возникают при обучении лексике любого языка. Чтобы повысить эффективность обучения лексике, необходим дифференцированный подход к отбору словарного материала, его презентации и закреплению. Такой подход осуществляется на базе методической типологии, предусматривающей градацию трудностей усвоения [Марчан, 2004, с.78].

Обратимся к рассмотрению цели и сущности содержания процесса обучения лексике.

Цель обучения лексическим навыкам сводится к автоматизированному выполнению комплекса лексических действий, которые выражаются:

- во включении лексических единиц школьного минимума в разные виды и формы речи;
- в способности обучающихся пользоваться словом, как средством воздействия на речевого партнера;
- в способности обучающихся самостоятельно расширять свой словарный запас;
- в переносе лексического материала из одних ситуаций в другие.

При усвоении иноязычной лексики, обучающиеся сталкиваются с новым способом обозначения понятий, которые им известны из прошлого опыта и которые закрепились русским языком. Это стимулирует глубокое осмысление, в том числе и в ходе явных или неявных сравнений

изучаемых лексических единиц с эквивалентными единицами родного языка. Подобные мыслительные операции имеют достаточно значительную общеобразовательную ценность [Беляев, 2005, с.72].

Следующая задача обучения лексике — воспитательная. Только при обучении речевой деятельности проявляется воспитательное воздействие на обучающихся. В этом случае воспитывает законченная мысль, а не отдельное слово. Решение воспитательных задач требует включения в наличный словарь обучающихся семантически ценных слов, соответствующих ситуативной и тематической направленности их речи, способствующих решению коммуникативных задач, реализации воспитательных аспектов обучения [Там же. С.73].

Рогова Г.В. рассматривает сущность содержания обучения лексике и выделяет три компонента этого содержания: методологический, лингвистический, и психологический [Рогова, 1991, с.262]. Также необходимо заметить, что мы имеем в виду отдельное слово, когда говорим о единице обучения лексике. Под лексической единицей подразумевается как слово, так и устойчивое словосочетание и идиома. Лингвистический компонент содержания обучения лексике на каком-либо конкретном этапе составляет необходимый набор лексических единиц, которые обусловлены контекстом деятельности данной возрастной группы обучаемых. Методологический же компонент содержания обучения лексике содержит необходимые разъяснения, памятки и инструкции по тому, как использовать печатные словари, по форме ведения индивидуальных словарей, а также карточек с новой лексикой, о том, как реорганизовать и систематизировать изученную лексику. Это те знания и умения, позволяющие ученику самостоятельно работать над лексикой независимо от внешних условий. Психологический компонент содержания обучения лексике тесно связан с проблемой лексических умений и навыков. Согласно профессору Миньяр-Белоручеву, К.В сущность лексического навыка заключается в способности мгновенно вызывать из

долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой ситуации, а также способность включать это слово в речевую цепь [Миньяр-Белоручев, 1997, с.290]. Слова в нашей памяти не существуют изолировано, они включены в сложную систему лексико-аналитических отношений. Эти отношения в методической литературе принято делить на два типа: синтагматические связи и парадигматические связи.

Синтагматические связи — уровень линейного развертывания, уровень синтагмы, соединения синтагмы, соединения слов в словосочетании и предложении [Коростелев, 1990, с.24]. Парадигматические связи. Они связаны непосредственно с различными уровнями фонетических, грамматических и других парадигм (например, парадигма чтения гласных в различных типах слогов, парадигма образования множественного числа существительных). Парадигматические, они же вертикальные, связи слов включают в себя семантические поля и микросистемы, в которые входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту, а не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм (т. е. на уровне различных форм слова) [Там же. С.25]. Как было доказано психофизиологическими исследованиями, прочность запоминания, а, следовательно, и мгновенный вызов слова из долговременной памяти обеспечиваются парадигматическими связями слов. Равное внимание в лингвистике уделяется установлению и формированию синтагматических и парадигматических связей между словами. По мнению Нуриахметова Г.И., в практике преподавания иностранных языков и в учебных пособиях парадигматические связи дискриминируются. Отсюда наблюдается тенденция к сокращению активного словаря и быстрому забыванию изученной лексики [Нуриахметов, 1984, с.49]. Один из главных вопросов при работе с лексикой – вопрос об этапах усвоения слов. Различные авторы выделяют разное количество этапов. Шатиловым С.Ф., например, выделяется четыре основных этапа: предъявление нового иноязычного

слова в речевом образце, вычленение этого нового слова из предложения и работа над изолированным словом, включение слова в речевой образец, тренировка его в отдельном образце, речевая тренировка нового слова в логически и тематически связанном контексте [Шатилов, 1986, с.191]. Гурвич П.Б. и Григорян С.Т. считают, что процесс усвоения лексики содержит всего лишь два основных этапа: ознакомление с новыми словами (предъявление слова, семантизация слова, демонстрация его употребления в типичных сочетаниях с другими лексическими единицами в разных ситуациях), применение усвоенных лексических единиц для передачи и приема информации [Цит. по кн.: Корндорф, 2003, с.22].

Наиболее популярная идея была предложена Пассовым Е.И. Он выделяет три основных этапа в общей системе работы над словом:

- введение слова, а также обучение учеников правильно определять значение предложенного слова;
 - использование различных упражнений, чтобы ученики запомнили слово и умели распознавать это слово в контексте;
 - стимулирование детей для использования данного слова в речи
- [Пассов, 1985, с.185].

Обобщив и сделав выводы, можно выделить три общепринятых этапа в овладении лексикой. Первый этап – семантизация (т. е. введение ЛЕ). Семантизация включает в себя два способа: переводной; беспереводной. На этапе семантизации следует раскрыть значение ЛЕ и привести пример. Выделяются следующие способы семантизации: визуальный (использование наглядности), на основе синонимов или антонимов, с помощью описания или определения, с помощью перечисления или контекста. Второй этап – отработка лексической единицы. Она включает в себя условно-речевые и речевые, а также и языковые упражнения. Третий этап – этап самостоятельного употребления лексики в речевых ситуациях. Рогова Г.В. выделила лишь две ступени в обучении лексическим навыкам, в отличие от общепринятых этапов: на

первой ступени ЛЕ вводится и объясняется; но второй – запоминается и укрепляется в памяти [Рогова, 1991, с.219]. Семантизация или, по-другому, введение слова – это ознакомление детей с формой слова, как графической и фонетической, так и структурной и грамматической, а также это объяснение значения слова и случаев его использования в речи. Произношению и правописанию ЛЕ обучают с помощью: имитации; аналогии; транскрипции; правил чтения. Существует два способа семантизации новых слов, которые были упомянуты выше – беспереводной и переводной. Без сомнения, наиболее эффективной является беспереводная семантизация, так как она может быть осуществлена с помощью наглядности (предметов, картинок, действий и так далее). Также учителем могут быть использованы антонимы, синонимы, контекст и так далее. Существует несколько способов с использованием перевода на родной язык. Например, введение многих слов в диалогических текстах. В работах Пассова Е.И. и Коростелева В.С. процесс овладения лексическими единицами предполагает родноязычное слово в качестве «значение – носителя» иностранного слова. Этот прием именуется авторами как прием «функционального замещения». [Пассов, 1985, с.105]. Шатилов С.Ф. и другие придерживаются мнения о том, что объяснение и перевод значения слова на родном языке значительно упрощает процесс семантизации как для детей, так и для учителей. Перевод значения экономит время и, кроме того, позволяет быстрее начать тренировку на иностранном языке. Но введение слов через контекст – считается самым эффективным. Согласно мнению Пассова Е.И., учитель должен составить текст на основе знакомого ученикам материала, но также включить в него новые лексические единицы. Учитель должен зачитать этот рассказ вслух. Дойдя до фразы с новыми словами, учитель замедляет речь, выделяет слово интонацией, вычленяет его из фразы и затем любым приёмом (см. выше) раскрывает его значение и снова включает в ту же фразу. Для закрепления слов в памяти обучающихся следует использовать

вопросы, которые основаны на рассказе. При этом могут использоваться только общие, альтернативные и специальные вопросы. Пассов Е. И. также считает, что семантизации новой лексики должно уделяться не более 10 минут урока [Пассов, 1985, с.109]. Рогова Г.В. тоже предлагает вводить новую лексику с использованием текста, который должен читать учитель вслух. Но также Роговой Г.В. допускается то, что ученики сами могут читать текст из учебника. Она также считает, что уже во время прослушивания или чтения текста учитель может начать отрабатывать произношение новых слов. Он должен дать команду обучающимся, чтобы они повторили данные слова. Таким образом, отработка новых слов начинается с имитации. Предполагается то, что обучающиеся отгадают значение слова из контекста, но если они этого сделать не могут, то учитель может дать синонимы или проговорить определения лексических единиц на иностранном языке. Даже несмотря на то, что давать перевод на родной язык иногда можно, все же куда более желательно оттягивать этот момент до последнего, так как дать возможность ученикам попытаться догадаться самим очень важно. Данные слова необходимо будет позднее рассмотреть отдельно, так как в тексте можно выделить только одно контекстуальное значение. Через контекст ученики научатся пользоваться механизмом антиципации, а также развивать догадку. Кроме того, для запоминания слова, нужно задействовать органы речи и слух. При помощи контекста можно освоить не только произношение слов, но и их написание. Крузом А. было высказано пять предположений для развития письменных лексических навыков из контекста: первое предположение касается того, что ученики должны уметь находить у слова приставки, корни, суффиксы, окончания. Это умение уменьшает вероятность того, что обучающимся встретится полностью неизвестное слово. К тому же это увеличивает способность учеников контролировать свой лексикон. Второе предположение говорит о том, что необходимо связывать слова и их значения с помощью картинок, диаграмм, схем. Третье предположение –

можно использовать всевозможные сноски или синонимы, антонимы и определения. Четвертое – ученики должны догадываться из предложенных примеров, которые введены с помощью «for example». Они также могут догадаться о значении слова, прочитав и проанализировав целый параграф. Ученик также может сделать вывод о значении слова из своего собственного опыта, вспоминая похожие ситуации. Пятое предположение затрагивает общие вспомогательные средства. Эти средства только сужают возможности узнавания значения слова, а не помогают узнать его значение. В данном случае рассматривается часть речи изучаемой единицы, и как она связана с подлежащим [Цит. по кн.: Захарова, 2004, с.2]. При работе с контекстом предполагается развитие, прежде всего, пассивного вокабуляра. Рогова Г.В. предлагает развивать пассивный вокабуляр с помощью самостоятельного чтения и работы со словарём. Для школьников 11-15 лет, такой способ не подходит, так как дети ещё только учатся работать самостоятельно, их необходимо направлять и контролировать. Автор предлагает такие упражнения, как: заполнить пробелы в тексте при чтении (это упражнение развивает прогнозирование); заполнить пробелы с помощью слов-омофонов, которые ученики путают (например, *write–right*, *Stadt 'gorod'* - *statt 'вместо'*, *fiel 'ynal'* - *viel*); прочитать и перевести новые слова. Это упражнение, наиболее подходящее для школьников пятых – девярых классов. Далёко не каждый ученик может увидеть в тексте подсказку и догадаться о значении определённой ЛЕ. Именно поэтому должны проводиться специальные упражнения для развития догадки, например, такие как: прочитайте текст, найдите все факты времени и места, которые помогут определить значение выделенных слов; прочитайте текст и определите, о чём он, попытайтесь определить значение выделенных слов; прочитайте текст, проанализируйте выделенные слова по составу и догадайтесь о значении этих слов; найдите устойчивое сочетание в тексте, сделайте его дословный перевод [Рогова, 1991, с.225]. Но даже при введении лексики через контекст освоение слова

происходит только тогда, когда изучающие иностранный язык могут определить значение этого слова и вне контекста, когда ученики могут использовать лексическую единицу рецептивно (пассивно) и продуктивно (активно). С другой стороны, необходимо побуждать детей к тому, чтобы они использовали словари, потому что не все слова могут быть угаданы из контекста. В этом случае текст должен быть предъявлен в графической форме. Существуют множество разных лингвистических словарей для изучения иностранных языков – это словари в картинках, двуязычные англо-русские и русско-английские, англо-английские, русско-немецкие, немецко-русские, немецко-немецкие, электронные, бумажные словари и так далее. При выборе словаря, который будет использоваться, следует опираться на цель их использования, возраст учеников, а также на их уровень владения языком. Важно, чтобы в словаре присутствовала транскрипция, были примеры употребления. Например, в словарях в картинках чаще всего примеры употребления отсутствуют. Также лучше остановить выбор на бумажных словарях, в виду того, что информация, которая в них содержится, более полная. Стоит отметить также, что при поиске слов в бумажном словаре запоминаются ещё и другие слова. Электронные словари располагают всего лишь несколькими преимуществами по отношению к бумажным словарям – это быстрота в использовании и возможность прослушать слово.

Введение лексики в основной общей школе в средней школе имеет свою специфику. В этот возрастной период у школьников совершенствуются процессы мышления. Это проявляется в большей обобщенности и смысловой обработке материала, а также в раскрытии каузальных связей предметов и явлений [Зимняя, 2001, с.142-143]. На этом этапе обучения вводится много абстрактной лексики. Этим обусловлено использование преимущественно вербальных беспереводных способов семантизации. Это могут быть, например, иллюстрирующие ситуации. При презентации ЛЕ делается акцент на отработку языковых средств. Ситуации

же, в свою очередь, создают коммуникативный фон, то есть коммуникативную направленность, которая будет способствовать тому, чтобы слова употреблялись в речи. При этом устанавливаются лексические связи новых слов с ранее изученными. Обучающиеся знакомятся со сферой употребления новых слов в типичных для них ситуациях.

Для овладения лексикой существуют целые системы упражнений. Одну из них предлагают Рогова Г.В. и Верещагина И.Н. В их систему упражнений входят следующие этапы:

Первый – ознакомление. В рамках данного этапа используются следующие безпереводные способы:

- показ предмета, картинки, действия. – догадайтесь о значении слова. *A blackboard – This is a blackboard. Was kauft Frau Bauer ein?* (Учитель показывает на доску.)

- использование антонимов, словообразования, контекста, дефиниций, синонимов и так далее. *Translate: hot – cold, black – white, right* – ученики должны догадаться, что должно быть слово *left*, потому что они его (*right*) уже знают. *Das ist ein Ding, das man beim schlechten Wetter braucht.*

Кроме того, существуют переводные способы семантизации новой лексики:

- перевод;
- перевод-толкование (*bookcase, wardrobe*);
- самостоятельное ознакомление со словом при чтении;
- в сносках;
- в словарике.

Второй этап – это тренировка.

В рамках данного этапа используются следующие приемы:

- проговаривание слова, словосочетания или предложения за учителем или за диктором;
- устное составление словосочетаний с новым словом;
- употребление слова в разных структурах, речевых образцах;
- зрительное восприятие слова, сочетания его с другими словами в контексте, чтении. Оно может осуществляться за учителем, за диктором, а также и самостоятельно;
- выполнение лексических упражнений с опорой на печатный текст;
- запись слов;
- письменное выполнение заданий в классе и дома [Рогова,1991, с.215].

По Роговой Г.В. существует ещё одна система упражнений. Она выделяет две категории тренировочных лексических упражнений, направленных на:

- запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой. К ним относятся: назовите предметы; выберите слово по теме; исключите неподходящее слово; образуйте с определённым словом предложения по образцу; дополните предложение; употребите синоним/антоним вместо выделенного слова в предложении; задайте вопросы; ответьте на вопросы; сюда также относятся игры (рифмовки, проговаривания, кроссворды, «виселицы», бинго, загадки, ребусы и другие);
- формирование сочетаний слов смыслового характера. В данном случае грамматические правила, а не только сочетаемость слов, тоже должны быть соблюдены. Примеры таких упражнений: подберите глаголы к существительным; составьте из данных слов сочетания; соотнесите слова в колонках и т. д.;

- добавление грамматических сложностей в упражнения;
- использование лексических единиц в речи.

После этого для обучающихся будут созданы ситуации, в которых им нужно будет использовать усвоенные лексические единицы, не используя внешние опоры. В основной общей школе тема и слова должны быть очень чётко проговорены и записаны. Все без исключения ученики должны понимать, что от них требуется.

Наряду с системой упражнений, предложенной Роговой Г.В., также существует цепочка упражнений, которую ввели Пассов Е.И. и Бим И.Л. Это порядок упражнений для усвоения материала.

Цепочка упражнений включает в себя следующие этапы: первый этап – восприятие (на слух и зрительно), второй – имитация (развитие фонетических навыков произнесения ЛЕ), третий – подстановка (включение ЛЕ в различные контексты), четвертый – репродукция (самостоятельное использование ЛЕ в различных ситуациях) и, наконец, пятый – противопоставление (для ЛЕ, которые могут вызвать внутриязыковую или межъязыковую интерференцию). Данная цепочка включает введение материала, языковую и его условно-речевую отработку. После использования данной цепочки следует делать речевые упражнения и проводить контроль лексических навыков.

В своей дальнейшей работе мы считаем более приемлемым опираться на систему упражнений, предложенную Роговой Г.В., т. к., по нашему мнению, она в наибольшей мере способствует формированию лексических навыков.

Овладение речевой деятельностью на любом иностранном языке возможно только в процессе выполнения разнообразных упражнений. Под упражнением Шатилов С.Ф. понимает специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельных или ряда операций либо действий речевого или языкового характера [Шатилов, 1986, с.243]. Упражнения выполняются для достижения каких-либо целей.

В нашем случае цель – это овладение лексическими навыками. Должны быть смоделированы специальные условия упражнений. Эти упражнения, в свою очередь, также должны соответствовать цели. Структура упражнений должна быть такова: задание; опора (факультативный компонент); памятка или инструкция; основная часть – действия обучающихся и контроль (текущий, итоговый, отсроченный).

Система упражнений для школьников основной общей школы должна включать следующие виды упражнений: языковые упражнения, условно-речевые, речевые, ключевые, собственно-речевые.

Языковые упражнения. Такие упражнения самые простые. Они направлены на запоминание формы и имеют только один ответ. Такие упражнения не соответствуют условиям общения, в них нет ни коммуникативной задачи, ни речевой ситуации, ни связи с жизнью. Но, с другой стороны, языковые упражнения подготавливают учеников к дальнейшей работе, а также развивают самоконтроль. Желательно провести как можно больше языковых упражнений, если явление сложное. Языковые упражнения часто используют для контроля чтения, в тестах. Но необходимо помнить, что таких упражнений должно быть не больше 5 %.

Условно-речевые упражнения. Этот вид упражнений направлен на образование элементарных навыков и умений, на создание связи между формой слова и его значением. В таких упражнениях используются простые искусственные ситуации. Та форма, которая автоматизируется, должна постоянно повторяться. Задания могут формулироваться в виде речевой задачи, например, *ask questions, agree/disagree, complete my sentences, etc. Beschreibt die Bilder!, Diskutiert zu zweit!*

С помощью речевых упражнений достигается цель, которая заключается в формировании умений. В данных упражнениях очень важно содержание. Учитель должен создавать естественные речевые ситуации, речевые задачи.

Речевые упражнения могут быть: ключевыми – использованием картинок, схем, таблиц, планов; собственно-речевыми – такие упражнения проводятся без опор и без времени на подготовку.

Кроме того, в процессе формирования лексических навыков используются проблемные задания. Они являются самыми сложными. Учитель должен подготовить проблемную ситуацию, которая должна быть не только актуальна, но и которая задействует дивергентное (творческое), критическое и креативное мышление. Такие упражнения должны быть связаны с жизнью учеников. Их задача – решить данную проблему. В перечень таких упражнений входят: опросы, дебаты, проекты, исследования и т. п. Учитель должен уделять больше времени условно-речевым, а особенно, речевым и проблемным упражнениям и меньше времени языковым упражнениям. Система упражнений должна быть разработана так, чтобы упражнения выполнялись в режиме «от простого к сложному». Также учитель должен учитывать особенность речевой деятельности и особенности обучающихся.

1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся основной общей школы

Средний школьный возраст (ранняя юность) – это промежуток 12-14 лет. Обучающиеся в этом возрасте сравнивают себя с другими, они задумываются о своем поведении, а еще анализируют поведение других людей, выбирают себе человека, который становится для них образцом.

В этот возрастной период им хочется стать лидером другой группы сверстников или в классе. Возможности использования презентации как своего рода интерактивной, мультимедийной доски, дает возможность осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности. Таким образом, учитель может предложить любому обучающемуся, который стремится к лидерству индивидуальное задание,

используя презентацию, как интерактивную доску, а также может предложить ему руководить малой группой.

У школьников увеличивается интерес к познанию, однако при этом к деятельности, в которой они не могут себя показать, интерес пропадает. Однако, использование презентаций на уроках способствует поддержанию познавательного интереса обучающихся, усилению мотивации учения, а также эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала.

Кроме того, в этот период времени складывается их воля, однако проявляется она только в том случае, если ребятам нравится вид деятельности, в котором они хотят чего-то добиться. Обучающиеся основной общей школы учатся определению своих целей и их достижению. Использование презентаций на уроках иностранного языка обладает возможностью формирования мультимедийной компетенции, как учителя, так и обучающегося, а также играет важную роль в развитии их креативных способностей в организации учебной работы. Уроки иностранного языка часто сопровождаются проектными заданиями, но без достаточного уровня сформированности лексических навыков это невозможно, а данные навыки демонстрируют уровень владения языком обучающимися.

В ходе обучения иностранным языкам общение представляет очень важную роль. По этой причине педагогическое общение (среди обучающихся, среди учителей и класса) должно отвечать требованиям, оптимальным для данного возраста [Кон 1980: 95]. В возрасте от 12 до 14 лет старшеклассники определяются и в выборе своей будущей профессии. В связи с этим у обучающихся формируются профессиональные интересы, потребность в труде, образуются элементы исследовательских умений, способность строить свои жизненные планы, идейно-нравственные и гражданские качества личности и устойчивые взгляды на жизнь. Работа в этом направлении должна быть грамотно организована, т.

к. она во многом определяет становление ученика как субъекта последующей трудовой деятельности и его подход к труду [Андреевская, 1987 с.24].

Основным видом деятельности в данном возрасте является общение со сверстниками. Обучающиеся становятся чувствительны к реакции сверстников. Необходимо отметить, что в этом возрасте повышается словарный состав в родном языке [Кон, 1980 с.329]. Дети имеют большую мотивацию к выражению своей точки зрения. Они пытаются выделиться среди обучающихся, по этой причине с большим интересом обучающиеся подходят к выполнению речевых упражнений. А использование презентаций позволяет нам следующее: сочетание разнообразной текстовой аудио- и видео наглядности; возможность сочетания аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся. Из этого мы можем сделать вывод, что мы на уроках иностранного языка, можем создать такой ряд упражнений, который поспособствует выражению точек зрения обучающихся, а также на основе данных упражнений они будут обладать необходимым уровнем лексических навыков, и легко создавать свои речевые ситуации.

Помимо этого, ребята в этом возрасте уже обладают механизмом фронтальных операций. И, таким образом, они могут высказываться по изученной теме, а чтение и аудирование реализуются в более лёгкой форме. Однако, несмотря на это, овладение языком в данном возрасте становится тяжелее. Процесс усвоения приобретает интеллектуальный характер. Ограниченность словаря иностранного языка может спровоцировать негативную мотивацию у обучающихся [Коростелев, 1990, с.20].

В плане интеллектуального развития этот возраст не демонстрирует каких-либо качественных новообразований: здесь укрепляются и совершенствуются те процессы развития формального интеллекта, которые возникли в подростковом возрасте [Коростелев, 1990, с.21].

Характер мышления обучающегося школьника становится личностным и более эмоциональным. Божович Л.И. отмечала тот факт, что интеллектуальная деятельность приобретает особенную эмоциональную окраску. Это связано с самоопределением обучающегося и его стремлением к выработке собственного мировоззрения. В старшем школьном возрасте это рвение и создает своеобразие мышления [Божович, 2001, с.235]. В данном возрасте обучающийся уже способен осознанно управлять своими мыслительными процессами. Ему нравится сам процесс мышления, по этой причине целесообразно использование проблемных заданий. Более того, обучающиеся начинают запоминать информацию целенаправленно, осознанно. Нужно проводить больше упражнений в парах, в группах и в парах сменного состава, для того чтобы сделать обучение лексической стороне иностранного языка увлекательнее для детей, так как, как уже упоминалось выше, они стремятся к общению со сверстниками. Значительным преимуществом презентаций является возможность варьировать объем материала, используемые методические приемы в зависимости от целей урока. Это позволяет учителю учесть данные возрастные особенности, и создавать те или иные упражнения, которые подходят для любой формы работы, а также могут осуществляться на любом этапе урока.

Что касается развития внимания, оно отличается противоречивостью. В подростковом возрасте формируется устойчивое, произвольное внимание, но в противовес этому, обилие впечатлений, переживаний, бурная активность и импульсивность подростка зачастую приводят к неустойчивости внимания. Невнимательный и рассеянный на одном уроке («нелюбимом»), обучающийся может собранно, сосредоточенно, совершенно не отвлекаясь, работать на другом («любимом») уроке. Лучший метод привлечения внимания подростка заключается не в использовании учителем особых приемов, в его умении так осуществить учебную деятельность, чтобы у обучающегося не было ни

времени, ни желания, ни возможности отвлекаться от учебного процесса. Интересный урок способен вызвать интерес подростка, и он активно будет работать на уроке и не будет ни на что отвлекаться. Активная познавательная деятельность делает занятие увлекательным для подростка и способствует организации его внимания [Кон, 1980, с.332]. У обучающихся основной общей школы не возникает интерес к малоинформативным формам работы, таким, к примеру, как: преобразование содержания или многократное повторение уже известного. Им нравится такая организация общения на уроке, когда происходит выбор между различными точками зрения, сопоставление альтернативных подходов, отстаивание собственной точки зрения, дискуссия. Для того чтобы вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка, педагог должен постараться создать проблему, которая будет ему близка, а также заставит его самостоятельно рассуждать и формулировать вывод. По мнению Кон И.С. это единственный способ [Кон, 1980, с.343]. Как утверждает Пассов Е.И., необходимо создавать такие учебные ситуации, в которых будут возникать позитивные эмоции, и выполнять в них свои специфические функции (активизация, мобилизация, закрепление) [Пассов, 1985, с.116]. Кроме того, желательно использование экстралингвистических объектов, к примеру, использование интересных сюжетных иллюстраций, рисунков, фильмов, рассказов – в этом возрасте дети чрезвычайно любопытные. Возможность управления вниманием обучающихся за счет эффектов анимации и гиперссылок в презентации помогает учителю активизировать внимание всего класса. Любой рисунок, схема, таблица, текст, диаграмма в презентации могут послужить индивидуальным материалом для работы, что непосредственно влияет на формирование лексических навыков у обучающихся основной общей школы.

Еще необходимо уделить особое внимание поощрению самостоятельности обучающихся в этом возрасте. Им хочется чувствовать

себя самостоятельными и взрослыми. Также важно принимать во внимание не только возрастные особенности, но и индивидуальные: темперамент, характер, способности и задатки. По причине этого индивидуальный подход играет огромную роль в обучении обучающихся. «Когда мы говорим об индивидуальном подходе, то имеем в виду не приспособление целей и основного содержания обучения к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического влияния к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запланированный уровень развития личности» [Зимняя, 2001, с.76]. Презентации обладают возможностью в осуществлении контроля за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала. Практически любой вид контроля можно представить на слайде. Отсюда у учителя появляются две цели. Первая состоит в выявлении индивидуальных особенностей обучающихся. Следует «учитывать их в своей работе» [Там же. С.77], и «помочь осознать их обучающемуся и научить его использовать свои преимущества и компенсировать недостатки» [Кон, 1980, с.104].

1.3 Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием обучения иностранной лексике

Вопрос об использовании информационных технологий на уроках иностранного языка поднимается в последние годы всё больше. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Как полагает Кудрявцева Л.В., развитие и формирование коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком является главной целью обучения иностранным языкам. Согласно ее суждению, задача учителя состоит в создании условий практического овладения языком для каждого обучающегося, выборе таких методов обучения, которые бы дали возможность каждому обучающемуся проявить своё творчество, свою активность, выразить себя. Задача учителя

заключается также в активизации познавательной деятельности обучающегося в ходе изучения иностранного языка. Кроме того, Кудрявцева Л. В. делает акцент на то, что современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Они обеспечивают также индивидуализацию и дифференциацию обучения, с учетом способностей детей [Кудрявцева, 2006, с.3].

Мультимедийные технологии дают высокий эффект обучения иностранному языку, если они подкреплены передовыми педагогическими приемами. Согласно утверждению Гальсковой Н.Д., компьютерная программа PowerPoint зарекомендовала себя как эффективное средство подготовки и демонстрации презентаций не только в области бизнеса, но и в образовании. Образовательный потенциал данного технического средства обучения может эффективно применяться и на уроке иностранного языка в осуществлении наглядной поддержки обучения речи [Гальскова, 2003, с.5]. Преимущества презентации PowerPoint заключаются в следующем:

- в сочетании разнообразной текстовой аудио- и видео наглядности;
- возможности использования презентации как своего рода интерактивной, мультимедийной доски, что дает возможность более наглядно семантизировать новый лексический и грамматический (а возможно, и фонетический) материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;
- возможности использования отдельных слайдов в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы, коллажи);
- возможности управления вниманием обучающихся за счет эффектов анимации и гиперссылок;

- активизации внимания всего класса;
- поддержании познавательного интереса обучающихся, усилении мотивации учения, а также эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала;
- возможности в осуществлении контроля за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала;
- возможности сочетания аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся;
- возможности формирования мультимедийной компетенции, как учителя, так и обучающегося, и развития их креативных способностей в организации учебной работы.

Пыхова Е.К. считает, что безусловным плюсом презентации, создаваемой в PowerPoint, является возможность варьировать объем материала, используемые методические приемы в зависимости от целей урока, уровня подготовленности класса, возрастных особенностей обучающихся. В случае необходимости преподаватель может заменить текст, изображение, диаграмму, либо просто скрыть лишние слайды. Эти способности позволяют максимально настраивать любую ранее разработанную презентацию под конкретный урок в конкретном классе. Согласно определению Пыховой Е.К., мультимедийная презентация иноязычного материала — это способ предъявления творчески переработанной учителем, адаптированной для определенного возраста обучающихся языковой информации в виде логически завершенной подборки слайдов по определенной лексико-грамматической теме. Презентация базируется на использовании аудиовизуальных возможностей компьютерных технологий [Пыхова, 2007, с.18]. В методической литературе говорится о том, что мультимедийные программы при наличии соответствующего оборудования обладают почти неограниченными графическими и цветовыми возможностями. Это дает возможность представить любой тип деятельности в форме картинок и анимации. Это

особенно важно при ознакомлении с новой лексикой, так как изображения на мониторе позволяют ассоциировать фразу на иностранном языке непосредственно с предметом или действием. Использование ММП в процессе обучения обеспечивается определенными условиями, создаваемыми как на уровне школы в целом, так и на уровне урока. Комплексный подход к применению ММП предусматривает их подбор к определенной теме, принимая во внимание дидактические возможности материала на различных этапах обучения; уровень знаний и развития обучающихся данного класса; подготовленность и опыт учителя в использовании ММП.

Эффективность применения ММП во многом зависит от ряда организационно-технических условий:

- верного подбора и рационального размещения в кабинете оснащения для создания и демонстрации ММП;
- обеспечения стабильной готовности аппаратуры к работе;
- правильного размещения и хранения информации.

Технология непосредственного использования в учебном процессе ММП имеет ряд этапов: подготовительный; преддемонстрационный; демонстрационный; последемонстрационный; рефлексивный. Подготовительный этап содержит в себе отбор необходимого материала, анализ и создание учителем ММП. В процессе апробации данной технологии выработан алгоритм создания ММП. Следуя ему, учитель должен:

- определить педагогические задачи; решаемые с помощью создаваемой ММП;
- продумать цели и задачи создания слайдов;
- поставить себя в роль обучающегося, принимая во внимание его возрастные особенности, потенциальные возможности;

- подобрать иллюстрации (рисунки, звуки), используя мультимедийные возможности компьютера (обработка собранной ранее информации либо поиск новой);
- продумать содержание текстов, исходя из основных требований к ММП;
- составить сценарий ММП;
- создать структуру ММП, используя необходимые компьютерные программы;
- применять анимационные и звуковые эффекты;
- проанализировать и оценить подготовленную презентацию согласно требованиям к ММП;
- скорректировать возможные недочеты. [Денисова, 2008, с.25]

В преддемонстрационный этап входят снятие языковых трудностей, проверка понимания ранее изученных лексических единиц, повторение необходимого грамматического материала и формулировка целей и задач для обучающихся. На демонстрационном этапе происходит предъявление нового материала с параллельным комментарием учителя, работа над содержанием каждого слайда, «паузированные» упражнения, при необходимости повтор нужных слайдов. После демонстрационный этап включает вопросно-ответные упражнения, подведение обучающимися итогов, самостоятельную формулировку ими правил, повторение лексических единиц. Рефлексивный этап содержит анализ и выводы учителя о результативности подготовки и показа ММП, мониторинг. Как полагает Пукина Т.В., при внедрении новых лексических единиц выделяют следующие приемы работы:

- семантизация существительных путем демонстрации изображения обозначаемых предметов и соответствующего многократного названия слова изолированно, а также в ситуативно-связанном предложении;

- семантизация глагола с помощью мультимедийных средств на базе иллюстративных движений или действий анимированными и анимационными картинками;
- семантизация прилагательных путем демонстрации изображений разных предметов, имеющих ярко выраженное качество (цвет, размер, форму, рисунок, узор);
- семантизация наречий с помощью разных мультимедийных указателей (часов – «рано» / «поздно»; географической карты – «далеко» / «близко» и т. п.), иллюстраций, видеофрагментов;
- семантизация числительных с использованием мультимедийных картинок с разным количеством предметов, а также часов, календаря, таблицы, расписания и т. п.;
- семантизация местоимений с участием самих школьников (личные и притяжательные местоимения), с использованием соответствующих картинок;
- введение междометий с помощью звуковых файлов в различном формате и рисованных ситуаций (комиксов);
- введение предлогов с использованием соотнесения предметов в виртуальном классе, специальных рисунков (статичных и анимированных), сопровождаемых специальными звуковыми эффектами;
- использование для семантизации перевода в виде русскоязычной подсказки (звук, надпись) при знакомстве с абстрактными и обобщенными существительными;
- семантизация слов и словосочетаний в контексте, если он подсказывает необходимое значение (при общей мультимедийной поддержке);
- семантизация синонимов и антонимов в системе с другими, уже известными словами и словосочетаниями в соответствующем мультимедийном сопровождении;

- семантизация лингвострановедческих единиц (реалий) с помощью демонстрации соответствующих аутентичных изображений (фото, рисунков, карт и т. п.);
- семантизация с использованием языковой догадки (интернациональные слова, словообразовательные элементы, звукоподражание, контекст) при общей мультимедийной поддержке;
- семантизация новых слов на базе уже известных (сложные слова, добавление словообразовательных элементов, соотнесение однокорневых частей речи) с помощью выполнения необходимых языковых операций, анализа и объяснения при соответствующей графической и изобразительной поддержке [Пукина, 2008, с.89].

Применение на уроках иностранного языка презентаций, придерживаясь мнения Пушкаревой Е. В., дает возможность осуществить коммуникативный подход к овладению всеми аспектами иностранного языка: познавательным, учебным, развивающим и воспитательным, а внутри учебного аспекта – всеми типами речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием, письмом. Создание и использование ММП на уроках иностранного языка помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучающихся. Использование презентаций на уроке дает возможность осуществить принципы наглядности и доступности, создавать проблемные ситуации, эффективнее использовать время на уроке. [Пушкарева, 2015] Насколько эффективным будет воздействие учебного материала на обучающихся, во многом зависит от того, насколько ярко он представлен. Компьютерные презентации позволяют привлечь интерес к важной информации с помощью иллюстраций, схем, диаграмм, графических композиций и т.п., а не только красочно и наглядно представить учебный материал. Презентация также дает возможность воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную и моторную.

Применение ММП является наиболее эффективным при работе в основной общей школе, так как присутствуют все условия для обобщения изученной темы, интегрирования учебного материала, который встречался на предыдущих этапах обучения, и стимулирования познавательной и коммуникативной активности обучающихся. К положительным результатам применения презентаций можно отнести заинтересованность обучающихся и проявление их креативности и, несомненно, более быстрый темп урока. Таким образом, использование презентаций позволяет сделать урок более зрелищным, ярким и эффективным, т. к. возможности использования компьютерных технологий безграничны. Применение презентаций на уроках иностранного языка ускоряет процесс обучения, содействует резкому росту интереса обучающегося к предмету, улучшает качество учебного материала, дает возможность индивидуализировать процесс обучения и позволяет сформировать лексические навыки.

Выводы по первой главе

В первой главе работы, посвященной процессу формирования лексических навыков при использовании презентации, были рассмотрены основные вопросы по этой теме: общая характеристика иноязычной лексики и ее методическая типология; сущность содержания обучения лексике; компоненты содержания обучения лексике; виды лексических упражнений; возможности презентации при обучении иностранному языку. Были рассмотрены этапы работы над словом, предложенные Шатиловым С.Ф., Гурвич П.Б., Григорян С.Т. и Пассовым Е.И. Наиболее приемлемой для нас является классификация Пассова Е.И., т. к. она наиболее популярна. Принимая во внимание психологические особенности школьников основной общей школы можно констатировать, что учителю следует активно использовать проблемные задания, таблицы, схемы. Была рассмотрена система лексических упражнений и сделан вывод, что

система упражнений должна быть разработана так, чтобы упражнения реализовывались в режиме «от простого к сложному». Кроме того, учитель должен принимать во внимание психологические особенности обучающихся. Применение презентаций на уроках иностранного языка ускоряет процесс обучения, содействует резкому росту интереса обучающегося к предмету, улучшает качество учебного материала, дает возможность индивидуализировать процесс обучения, дает возможность избежать субъективности оценки.

Таким образом, внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют на практике применять психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

ГЛАВА II. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ

2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы

В первой главе работы, посвященной процессу формирования лексических навыков при использовании презентации, были рассмотрены основные вопросы по этой теме и изучена проблема формирования лексических навыков с помощью презентаций. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

Основная цель любого научного исследования – усовершенствование учебного процесса, поэтому одним из самых важных методов является эксперимент.

В процессе педагогического эксперимента применяются различные методы исследования: наблюдение, анкетирование, опрос, интервьюирование и др., которые выполняют на начальной стадии его проведения диагностику педагогического явления, делая картину полной и содержательной, что позволяет наметить программу усовершенствования дидактического процесса. В ходе экспериментальной работы накапливаются количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности изучаемых явлений.

В рамках формирующего эксперимента внедрялся разработанный нами комплекс упражнений и выявлялась степень его влияния на вопрос формирования лексических навыков.

Целью педагогического эксперимента являлась проверка эффективности разработанного нами комплекса упражнений.

Исходя из цели и опираясь на формулировку нашей гипотезы исследования, нами были выдвинуты следующие задачи экспериментальной работы:

1. Проверить правильность гипотезы.
2. Определить реальное состояние уровня сформированности лексических навыков обучающихся.
3. Апробировать комплекс упражнений по формированию лексических навыков с использованием презентаций.
4. Обобщить полученные результаты.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы были применены следующие методы педагогического исследования:

- эмпирические – педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, метод ранговых оценок, методы педагогической диагностики и тестирования;

- математические методы статистической обработки данных.

В течение практики в предэкспериментальной работе нами были использованы такие методы, как наблюдение, в результате которого мы наблюдали за деятельностью обучающихся и преподавателя в обеих группах, а также изучение документации, тестирование, беседы с преподавателями. Они позволили нам убедиться в равноценности экспериментальной и контрольной групп.

С помощью метода наблюдения мы пришли к выводу, что степень активности обучающихся на уроках является идентичной.

Результаты изучения документации и беседа с преподавателем по немецкому языку показали, что успеваемость обучающихся в контрольной и экспериментальной группах является одинаковой. Мы пришли к выводу о том, что группы являются идентичными.

В своей работе мы рассмотрим только интересующие нас лексические навыки. Определяющими для продуктивной деятельности будут операции по соединению слов, исходя из их употребления; другие же операции – операции подчиненного характера. В актуализации лексической единицы, т. е. в переводе из долговременной памяти в оперативную, состоит первая операция. При этом лексическая единица

актуализируется в различных связях. Так, составлять эту операцию будут наличие в памяти нужного слова и умение его извлечь в подходящий отрезок времени. Показатель сформированности – достаточность в памяти определенных слов. Однако в показателе необходимо учесть номинацию изолированных слов в соответствии с разными ассоциативными опорами в силу того, что память человека хранит слова в определенных семантических пространствах.

Определение уровней лексической и синтаксической сочетаемости – вторая операция. Под лексической сочетаемостью подразумевается семантическая сочетаемость с другими словами. Она может совпадать или не совпадать с родным языком. Возможностью употребления слова в тех или иных синтаксических конструкциях обычно определяют синтаксическую сочетаемость [Ярцева, 1990, с.604-606]. Показатели сформированности этой операции – грамматическая оформленность сочетания слов и правильность определения смысловой совместимости слов. Данная операция осуществляется в тесном взаимодействии с грамматикой. Степень сформированности механизма переноса является существенной характеристикой этой операции. Это обеспечивает быстроту в образовании сочетаний, а также варьированность лексики.

Третья операция — это операция по замещению свободного места в высказывании. Подобное замещение может быть свободным или сопряженным в зависимости от того, обладает ли слово неограниченной сочетаемостью или оно конструктивно обусловлено. Выбранная единица помещается в определенный грамматический контекст, поэтому данная операция не может рассматриваться как чисто лексическая. В данном случае показателями могут служить: грамматическое оформление подставляемой единицы, а также соответствие смыслового значения этой единицы, с той, с которой она сочетается. Рассмотрим также операции, которые входят в рецептивный лексический навык. Первой операцией можно считать восприятие лексической единицы на основе звуковой

стороны или графических символов, а также выделение формальных признаков, отличающих эту лексическую единицу от других. Подобными признаками могут быть формально-графические, например, буквосочетание, а также структурно-семантические, к примеру, суффиксы, префиксы, корни. Многие авторы методической литературы считают возможным различать две операции вместо предложенной нами одной. Наше же мнение оправдано психологическими исследованиями, которые доказывают единство восприятия частей и целого. При восприятии наличествует как синтез, так и анализ. Более того, как показал академик Щерба Л. В., восприятие целого и выделение признаков есть начало рецептивной деятельности [Щерба, 1973, с.31]. Показатель успешности выполнения этой операции – умение вычленять разного рода признаки.

В идентификации и дифференциации лексических единиц состоит вторая операция. Применительно к этой операции следует указать на различия в ее протекании в зависимости от мотивированности слова (значение его может быть выведено из его компонентов) и немотивированности. У первых легче происходит идентификация, но может затрудняться дифференциация, поскольку сходные морфемы (корень, аффикс) могут привести к неправильным выводам. У немотивированных слов нет опор для идентификации, и обучающемуся приходится полагаться не на механическую память. Определенные трудности могут возникнуть и при дифференциации немотивированных слов, если начальные звуковые или буквенные комплексы совпадают. Показателем этой операции может служить главным образом способность дифференцировать в чем-либо сходные слова. Как показали психологические исследования, выдвижение этого показателя связано с восприятием слова, которое происходит на основе начального комплекса и механизма упреждения, т. е. на основе догадки с опорой на узкий (в пределах предложения) или широкий (несколько связанных предложений) контекст. Поэтому обучаемый при недостаточно сформированном

механизме упреждения ошибается в процессе внутреннего проговаривания, принимая воспринятое слово за иное, в чем-то похожее.

С соотнесением формы слова со значением (осмысление, понимание) связана третья и последняя операция. Значение неразрывно связано с общим смыслом предложения или групп предложений. В этом случае, если слово многозначно, трудность выполнения последней операции возрастает. Показатель последней операции – понимание, подводящее итог выполнению всех предыдущих операций [Захарова, 2004, с.30-34].

Мы систематизировали представленную выше информацию, составив таблицу контроля сформированности лексических навыков обучающихся.

Таблица 1 – Сформированность лексических навыков обучающихся

Продуктивные навыки				Рецептивные навыки			
Актуализация ЛЕ в различных связях	уровень лексической и синтаксической сочетаемости		замещение свободного места в высказывании	восприятие ЛЕ на основе звуковой стороны или графических символов, выделение формальных признаков, отличающих эту ЛЕ от др.	идентификации и дифференциации ЛЕ	соотнесение формы слова со значением	
Достаточность в памяти определенных слов	Правильность определения смысловой совместимости слов	Грамматическая оформленность сочетания слов	Соответствие смыслового значения подставленной единицы, с той, с которой она сочетается	Грамматическое оформление	Уметь вычлнить разного рода признаки	Способность дифференцировать в чем-либо сходные слова	Понимание, которое подводит итог выполнения всех предыдущих операций.

Опираясь на данную таблицу, мы подобрали задания для выявления исходного уровня сформированности лексических навыков. А также использовали эту таблицу при составлении заданий на этапе обобщающего эксперимента.

2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по применению презентаций в процессе формирования лексических навыков.

Для подтверждения нашей гипотезы «Использование презентаций в

основной общей школе на уроках иностранного языка способствует формированию лексических навыков» был проведен эксперимент. Эксперимент проводился в МБОУ СОШ №103 города Челябинска. В эксперименте были задействованы две группы обучающихся 8 класса. При отборе материала для обучения лексике использовались учебник и рабочая тетрадь серии «Deutsch» авторов Бим И.Л., Садовой Л.В., Крыловой Ж.Я. и др., дополнительные учебные пособия серии «Deutsch» авторов Бим И.Л., Садовой Л.В., Крыловой Ж.Я., а также дополнительный учебный материал.

Эксперимент проводился в естественных условиях урока в период с 16 сентября по 26 октября 2019 г. За этот период было проведено 20 уроков немецкого языка.

Участниками эксперимента были ученики 8 «3» и 8 «2» классов. Результаты экспериментов группе заносились в таблицы и отражались в диаграммах.

В период проведения опытно-экспериментальной работы обучающиеся изучали темы: «Schön war es im Sommer» «Was kann man auf dem Lande machen?».

Констатирующий эксперимент проводился на материале темы «Schön war es im Sommer».

На этапе констатирующего эксперимента требовалось выявить исходный уровень владения лексическим материалом обучающихся двух групп. Участникам эксперимента был предложен одинаковый представленный тест на проверку лексических навыков:

Test

1. Wie heißt das auf Deutsch?

- 1) встречаться;
- 2) молодежная база;
- 3) загорать;

4) место отдыха;

5) горы

2. Ordnet zu!

1) Das ist ein schlechtes Wetter.

___ Der Himmel ist wolkenlos.

2) Das ist ein schönes Wetter.

___ Es ist neblig.

___ Es ist heiter.

___ Es nieselt.

___ Es ist trübe.

3. Ordnet zu!

1) gefallen

___ Wann seid ihr _____?

2) verbracht

___ Wie habt ihr die Sommerferien _____?

3) zurückgekommen

___ Was hat euch am besten _____?

4) gesehen

___ Was Interessantes habt ihr _____?

Качество их знаний оценивалось по следующим критериям:

«5» - 0 - 2 ошибки;

«4» - 3 - 4 ошибки;

«3» - 5 - 9 ошибок;

«2» - 10 и более ошибок.

Данные констатирующего эксперимента зафиксированы в таблице 2

Таблица 2 – Данные констатирующего эксперимента в контрольной группе

№	Ф. И.	Количество правильных ответов	Оценка
1	Лина А.	5	3
2	Ксюша В.	5	3
3	Анастасия М..	6	3
4	Егор М.	10	4
5	Роман М.	11	4
6	Усмон У.	5	3
7	Лариса Ф.	5	3
8	Влад Ю.	5	3

Данные таблицы 2 отражены на диаграмме на рисунке 1

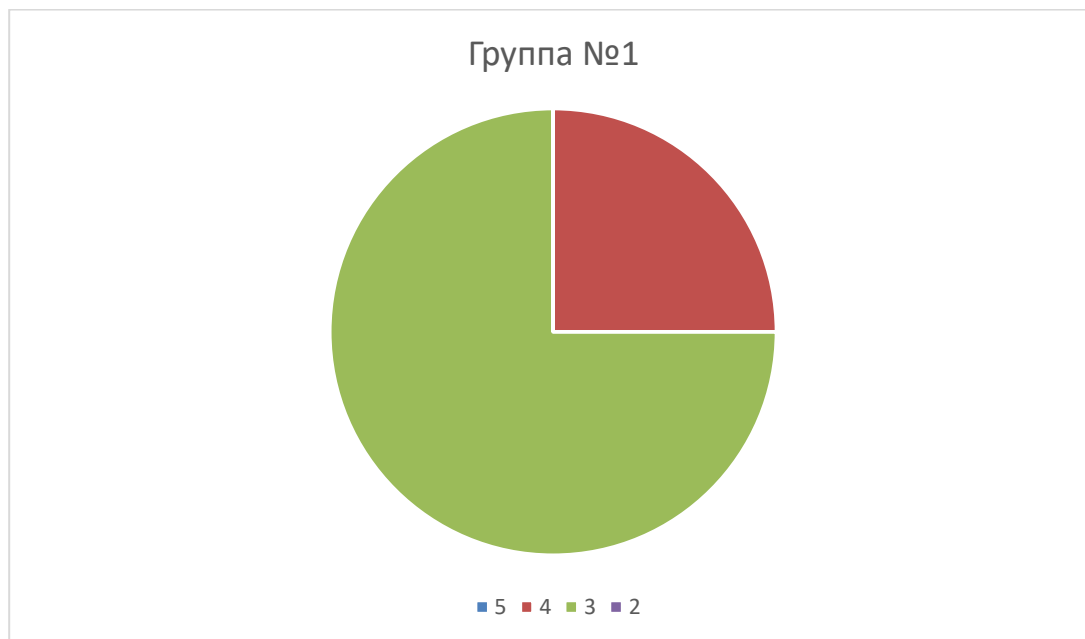


Рисунок 1 – Данные констатирующего эксперимента в контрольной группе

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, проведенного среди учеников Группы, можно сделать вывод, что уровень их владения лексическими навыками средний «Неудовлетворительных» оценок 0%, количество учеников, получивших «5» - 0%; количество учеников, получивших «4» - 25%; «3» получили 75% учеников.

Таблица 3 – Данные констатирующего эксперимента, Группа №2.

№	Ф. И.	Количество правильных ответов	Оценка
1	Денис Г.	11	4
2	Екатерина В.	5	3
3	Анастасия В.	6	3
4	Иван М.	10	4
5	Дарья Н.	5	3
6	Владимир О.	5	3
7	Иван С.	5	3
8	Максим С.	4	2

Данные таблицы 3 отражены на диаграмме на рисунке 2.



Рисунок 2 – Данные констатирующего эксперимента в экспериментальной группе

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, проведенного среди учеников Группы, можно сделать вывод, что уровень их владения лексическими навыками также средний.

«Неудовлетворительных» оценок 13%, количество учеников, получивших «5» - 0%; количество учеников, получивших «4» - 25%; «3» получили 62% учеников. Проанализировав данные констатирующего эксперимента, мы отразили результаты абсолютной и качественной успеваемости в сводной таблице 4.

Таблица 4 – Сводная таблица абсолютной и качественной успеваемости

Группа	Абсолютная успеваемость	Качественная успеваемость
Группа №1	100%	25%
Группа №2	90%	25%

Данные сводной таблицы отображены на диаграмме на рисунке 3.

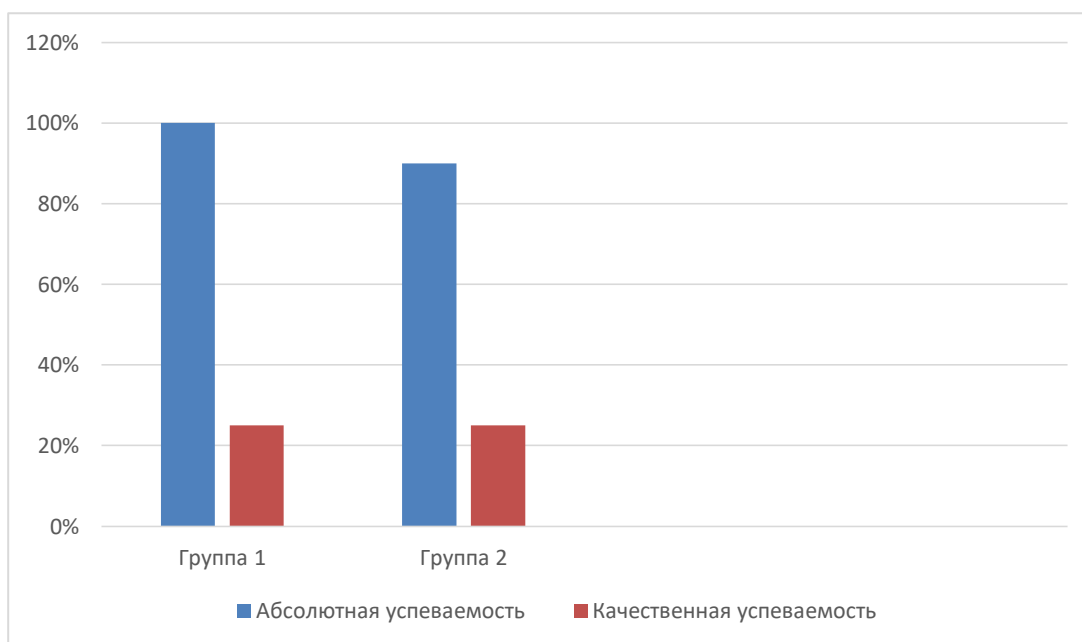


Рисунок 3 – Сравнительная диаграмма абсолютной и качественной успеваемости

Из диаграммы видно, что абсолютная и качественная успеваемость контрольной и экспериментальной групп отличаются. Экспериментальная группа показала более низкий уровень сформированности лексических навыков по сравнению с контрольной.

Согласно условиям и требованиям эксперимента, и учитывая полученные в результате констатирующего эксперимента данные, мы отнесли учеников Группы №1 к «контрольной», а учеников Группы №2 – к «экспериментальной».

2.2.1 Использование презентаций для формирования и активизации лексических навыков

По окончании констатирующего эксперимента нами был проведен формирующий эксперимент. На каждом уроке использовалась презентация с целью активизации и повышения уровня сформированности лексических навыков у обучающихся. Нами были разработаны презентации по темам «Schön war es im Sommer» «Was kann man auf dem Lande machen?».

Презентации использовались на этапах введения и закрепления

новых ЛЕ, содержали в себе подготовительные упражнения, направленные на усвоение формы и значения ЛЕ, речевые упражнения на использование ЛЕ в словосочетаниях, предложениях и собственных высказываниях. Ниже мы приведем примеры использования презентаций в рамках урока.

Работа над лексическим материалом по темам «Schön war es im Sommer» «Was kann man auf dem Lande machen?» осуществлялась следующим образом:

1. Преддемонстрационный этап.

На данном этапе предъявления лексического материала мы старались достигнуть следующих целей:

- способствовать снятию речевого барьера, установлению контакта между учителем и обучающимися и созданием рабочей обстановки посредством наводящих вопросов и интересных фактов, а также заинтересовать детей в изучении новой темы;
- подготовить школьников к восприятию новой информации;
- разъяснить обучающимся цели и задачи данного урока.



Рисунок 4 – Преддемонстрационный этап



Рисунок 5 – Преддемонстрационный этап

На рисунках 4-5 изображен преддемонстрационный этап. Обучающимся были показаны картинки. Учитель говорил «Kinder, seht jetzt an die Tafel! Was seht ihr?» Ученики высказывали свои предположения, после чего тема урока появлялась на доске, а учитель просил обучающегося прочитать данную тему вслух.

2. Демонстрационный этап.

На данном этапе была проведена работа по предъявлению нового лексического материала с параллельным комментарием учителя, каждая лексическая единица предъявлялась отдельно, с использованием беспереводного или переводного метода семантизации.

Раскрытие значения лексических единиц сопровождалось использованием ряда картинок, анимации, звукоряда, синонимов, дефиниции (определения) – описания и толкования значения слова посредством описания его сущности, основных черт и свойств. Вводимые лексические единицы рассматривались не изолированно, а контекстуально, в составе предложения



Рисунок 6 – Демонстрационный этап



Рисунок 7 – Демонстрационный этап



Рисунок 8 – Демонстрационный этап



Рисунок 9 – Демонстрационный этап

На рисунках 6-9 изображены слайды, которые представляют этап предъявления нового лексического материала. Учитель говорил «Heute haben wir das Thema «Schön war es im Sommer». Hier haben wir die neue Wörter». Далее был продемонстрирован слайд. Обучающимся был задан вопрос «Kinder, was bedeutet dieses Wort?» Они высказывали свои

предположения на русском языке, затем на слайде появлялось слово, учитель давал установку: «Kinder, sprecht mir nach.», после чего обучающиеся хором проговаривали слово.



Рисунок 10 – Демонстрационный этап



Рисунок 11 – Демонстрационный этап

Die Frau segelt. Stimmt das?



Рисунок 12 – Демонстрационный этап

Die Mädchen machen Sport. Stimmt das?



Рисунок 13 – Демонстрационный этап

На рисунках 10-13 изображены слайды, иллюстрирующие имитационный тип упражнений. Учитель дает установку обучающимся: «Kinder, bestätigt meine Aussage!» Ученикам демонстрируется картинка с предложением, учитель задает вопрос Stimmt das? Они отвечают либо: «Ja, das stimmt.», либо «Nein, das stimmt nicht.»

Die Frau schwimmt



Рисунок 14 – Демонстрационный этап

Das Mädchen segelt



Рисунок 15 – Демонстрационный этап

Die Menschen machen Sport



Рисунок 16 – Демонстрационный этап

Die Frauen besuchen das Museum



Рисунок 17 – Демонстрационный этап

На рисунках 14-17 изображен следующий тип упражнений. Обучающимся была дана установка «Kinder, widersprecht mir!» Они, услышав эту установку, видят картинку и неверное утверждение. Их задача опровергнуть данное утверждения, используя фразу «Nein, das stimmt nicht!», а затем сказать, что действительно изображено на картинке.

3. Последемонстрационный этап.

На данном этапе нами были проведены речевые упражнения. На одном из уроков данные упражнения были предложены группе обучающихся в виде «Своей игры» - интерактивной системы упражнений, которая вовлекла в работу всех учеников и способствовала созданию атмосферы соперничества. Данная разработка помогла наиболее эффективно сочетать разные формы работы на уроке: индивидуальную, групповую и фронтальную.



Рисунок 18 – Последемонстрационный этап



Рисунок 19 – Последемонстрационный этап

На рисунках 18-19 изображено упражнение: «Beantwortet meine Fragen». Обучающимся дана установка: «Kinder, beantwortet meine Fragen». Услышав эту установку, они на слайдах видят вопросы, сопровождающиеся картинкой, например: «Was macht dieses Mädchen?». Обучающиеся отвечают: «Dieses Mädchen schwimmt». После этого учитель говорит: «Lena, frag Irina ob dieses Mädchen schwimmt?»

Также после данных упражнений обучающиеся выполняли трансформационные упражнения, в которых они трансформировали формы слов в зависимости от рода, лица и числа других слов в предложении:

Ich schwimme gern, und du?, Meine Schwester besucht Museen gern, und deine?.



Рисунок 20 – Последемонстрационный этап

На рисунке 20 изображен тип языковых упражнений. Обучающимся предложена таблица, с помощью которой нужно образовать предложения. Учитель дает установку «Kinder, bildet die Sätze» и обучающиеся по очереди составляют предложения.

2.2.2 Обобщающий эксперимент

На стадии обобщающего эксперимента нами было проведено тестирование сформированности лексических навыков по изученной теме «Schön war es im Sommer». Ниже приведены задания на выявление уровня сформированности лексических навыков обучающихся.

Test

1. Ordnet zu!

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1) нырять | ___ Rad fahren |
| 2) кататься на велосипеде | ___ tauchen |
| 3) ходить под парусом | ___ Ausflüge machen |
| 4) совершать экскурсии | ___ segeln |
| 5) посещать выставки | ___ Ausstellungen besuchen |

2. Ordnet zu!



- 1) das Bild 1
- 2) das Bild 2
- 3) das Bild 3
- 4) das Bild 4
- 5) das Bild 5

- ___ der Hagel
- ___ der Regenguss
- ___ das Gewitter
- ___ der Schnee
- ___ der Nebel

3. Wählt eine richtige Variante!



Welche Temperatur zeigt das Thermometer

- 1) Das Thermometer zeigt 37 Grad unter null.
- 2) Die Temperatur beträgt 37 Grad Celsius.
- 3) Die Temperatur liegt bei 30 Grad Celsius.

4. Ordnet die Wörter nach den Fragen zu!

- 1) mit wem? ___ auf dem Lande
- 2) wo? ___ ins Ausland
- 3) womit? ___ mit dem Schiff
- 4) wo? ___ zu Hause
- 5) wohin? ___ mit den Verwandten
- 6) wohin? ___ aufs Land

5. Bildet ein Assoziogramm «Was kann man im Sommer machen?»

Качество знаний обучающихся оценивалось по тем же показателям, что и в начале эксперимента. Данные обобщающего эксперимента приведены в таблицах.

Таблица 5 – Данные обобщающего эксперимента в контрольной группе

№	Ф. И.	Количество правильных ответов	Оценка
1	Лина А.	5	3

Продолжение таблицы 5

2	Ксения В.	5	3
3	Анастасия М.	10	4
4	Егор М.	10	4
5	Роман М.	14	5
6	Усмон У.	5	3
7	Лиза Ф.	5	3
8	Влад Ю.	5	3

Данные таблицы 5 отображены на диаграмме на рисунке 21.



Рисунок 21 – Результаты обобщающего эксперимента контрольной группы

Анализируя результаты обобщающего эксперимента, проведенного среди учеников, можно сделать вывод, что уровень их владения лексическими навыками остался достаточно высоким. «Неудовлетворительных» оценок нет, количество учеников, получивших «5» - 13%; количество учеников, получивших «4» - 25%; «3» получили 62% учеников.

Таблица 6 – Данные обобщающего эксперимента экспериментальной группы

№	Ф. И.	Количество правильных ответов	Оценка
1	Денис Г.	14	5
2	Екатерина В.	5	3
3	Анастасия В.	10	4
4	Иван М.	13	5
5	Дарья Н.	5	3
6	Владимир О.	5	3
7	Иван С.	5	3
8	Максим С.	5	3

Данные таблицы 6 отображены на диаграмме на рисунке 22.



Рисунок 22 – Результаты обобщающего эксперимента контрольной группы

Таблица 7 – Сводная таблица абсолютной и качественной успеваемости на этапе обобщающего эксперимента

Группа	Абсолютная успеваемость	Качественная успеваемость
Контрольная	100%	38%
Экспериментальная	100%	38%

Данные сводной таблицы отображены на диаграмме на рисунке 23.

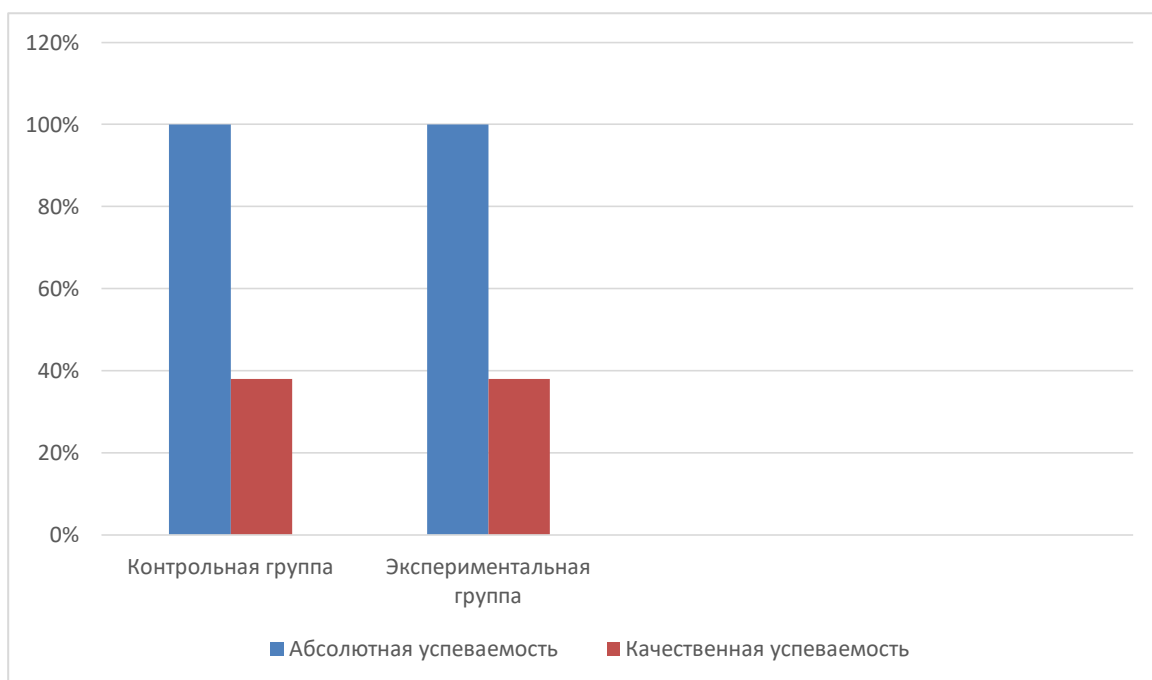


Рисунок 23 – Сравнительная диаграмма количественной и качественной успеваемости на этапе обобщающего эксперимента

2.3 Анализ применения презентаций в процессе формирования и активизации лексических навыков

Для определения эффективности использования ММП при активизации и формировании лексических навыков мы сравнили результаты успеваемости в начале и в конце эксперимента. Данные сравнительного анализа приведены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительный анализ абсолютной и качественной успеваемости

Группа	Абсолютная успеваемость		Качественная успеваемость	
	Констатирующий эксперимент	Обобщающий эксперимент	Констатирующий эксперимент	Обобщающий эксперимент
Группа №1	100%	100%	25%	38%
8 «З»	90%	100%	25%	38%

Чтобы определить качественную и количественную успеваемость, мы в своей работе использовали следующие формулы:

Качественная успеваемость:

$\frac{\text{Количество «5»} + \text{количество «4»}}{\text{Количество обучающихся}} * 100$

Количество обучающихся

Абсолютная успеваемость:

$\frac{\text{Количество «5»} + \text{количество «4»} + \text{количество «3»}}{\text{Количество обучающихся}} * 100$

Количество обучающихся

Данные таблицы 8 отображены на диаграмме на рисунке 24.

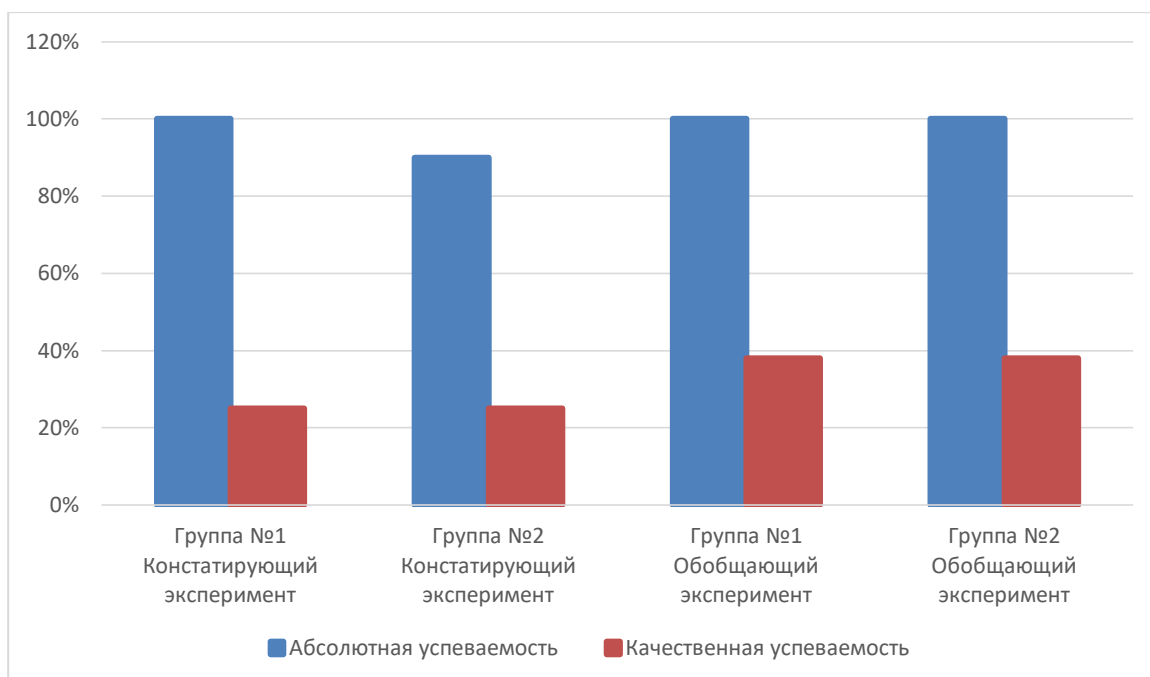


Рисунок 24 – Сравнительный анализ количественной и качественной успеваемости контрольной и экспериментальной групп

Из диаграммы видно, что результаты в экспериментальной при обучении которой использовались презентации, оказались выше на 13% по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, проведенного в этой же экспериментальной группе.

Результаты проведенных тестов доказывают, что использование ММП при активизации и формировании лексических навыков является эффективным средством.

Данные проведенного нами исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу об эффективности использования ММП при активизации и формировании лексических навыков на уроках немецкого

ЯЗЫКА.

Выводы по второй главе

В результате использования презентаций при работе над лексическим материалом на уроках немецкого языка, мы пришли к выводу о том, что они:

- дают возможность совмещать разные формы наглядного материала: видео- и аудиоматериалы, текст;

- расширяют возможность применения презентации как своеобразной интерактивной основы, которая позволяет преподнести новые лексические единицы более наглядно, а также служит базой для закрепления и отработки лексических единиц. Помимо этого, презентации образуют «платформу» для обучения всем типам речевой деятельности;

- интерактивные презентации в отдельных случаях дают обучающимся возможность самостоятельной работы над материалами урока, а также оценить и проанализировать свои знания и умения по любой конкретной теме;

- будучи продуктом деятельности преподавателя, презентации построены таким образом, чтобы осуществить продуктивную работу над новым материалом за максимально короткое учебное время, а также связать новые знания с ранее изученным материалом;

- презентации, которые построены в виде игр, способствуют созданию соревновательной атмосферы на уроке, что отвечает психологическим особенностям;

- презентации активизируют внимание обучающихся, способствуют поддержанию познавательного процесса и облегчают восприятие и процесс запоминания нового учебного материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своей выпускной квалификационной работе мы рассмотрели теоретические основы формирования лексических навыков с помощью презентаций при обучении иностранному языку. Нами были рассмотрены такие вопросы как: методическая типология иноязычной лексики, цель и сущность содержания процесса обучения лексике, типы упражнений для совершенствования иноязычных лексических навыков, психолого-педагогические особенности обучающихся основной общей школы, презентация языкового материала как методический прием обучения иностранной лексике. Также нами была предпринята попытка разработать и провести ряд уроков английского языка с применением презентаций PowerPoint с целью формирования лексических навыков.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой мы подтвердили верность выдвинутой нами гипотезы о том, что использование презентаций в основной общей школе на уроках иностранного языка способствует формированию лексических навыков. Опытно-экспериментальная работа показала, что использование презентаций способствует развитию умений обучающихся работать с различными типами информации и с информационными технологиями, а также развивает их логическое мышление. Использование презентаций обеспечивает информационную и эмоциональную насыщенность урока, способствует повышению интереса со стороны обучающихся к предмету, активизирует их творческий потенциал. Презентации позволяют ученикам взаимодействовать друг с другом в соревновательно-игровой форме, что в свою очередь является стимулом к приобретению новых знаний, а также активной работе на уроке.

Владение современными педагогическими и информационными технологиями – важная предпосылка к воспитанию учеников как всесторонне развитой и подготовленной к жизни в современном

информационном обществе личности.

В настоящее время большинство школ имеют достаточную материально-техническую базу для того, чтобы работа с использованием мультимедийных и иных технологий велась систематически и целенаправленно. Рынок учебной продукции постоянно пополняется новыми современными техническими разработками (аудио- и видео-ресурсами, игровыми компьютерными программами), умелое применение которых помогает сделать процесс обучения иностранному языку, в частности лексическому материалу, интереснее и эффективнее.

Проведенная нами работа доказывает то, что имея определенный набор технических условий (в нашем случае это возможность использования презентаций), а также обучая творчески, учитель в своей практике может даже за сравнительно короткий промежуток времени сформировать у обучающихся лексические навыки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Андреевская В. В. Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка [текст] / В. В. Андреевская // Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С. 24.
3. Ариян М.А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс [текст] / М.А. Ариян, О.Г. Оберемко, А.Н. Шамов. – Н.Новгород: НГЛУ им.Н.А. Добролюбова, 2001. – 97с.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов [текст] / О.С. Ахманова. – М. 2007. – 608с. – ISBN 978-5-484-00932-9.
5. Безручко В. Т. Презентации Power Point [текст] / Безручко В. Т. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 14с.
6. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособие для преподавателей и студентов [текст] / Б.В. Беляев. – М.: Издательство «Просвещение», 2005. – 136с.
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды [текст] / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 2011. – 235с.
8. Борзова Е. В. Технология обучения иностранным языкам в школе [текст] / Е. В. Борзова. – Петрск: 1989. – 88с.
9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения ин.языкам: Пособие для учителя [текст] / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М: АРКТИ, 2003. – 192с. – ISBN 5-89415-290-9.

10. Гальскова Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [текст] / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 42с.
11. Горчев А. Ю. Объекты, уровни и приемы контроля [текст] / А. Ю. Горчев // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 68-72.
12. Григорян С.Т. Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексикой иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1976. № 3. С. 50—55.
13. Денисова Ж. А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием [текст] / Ж. А. Денисова // Иностранные языки в школе. – 2008. — № 3. – С. 20-27.
14. Жинкин Н. И. Некоторые вопросы применения теории информации к психологии [текст] / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1958. – № 3. – С. 30-34.
15. Захарова О. В. Совершенствуем лексические навыки [текст] / О. В. Захарова // Коммуникативная методика. – 2004. – №2. – С. 2-5.
16. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2001. – 222с. – ISBN 5-09-001716-6.
17. Кабинет иностранного языка [текст] / Под редакцией Е. С. Полат. М., 2003. – 208с.
18. Каспарова М. Г. Психологические основы владения лексикой иностранного языка [текст] / М. Г. Каспарова // Оптимизация обучения иноязычной лексике и грамматике. – Л., 2007. – 6-11с.
19. Кащук С. М. Использование сети Интернет на уроках иностранного языка в старших классах [текст] / С. М. Кащук // Иностранные языки в школе. – 2006. – №7. – 50-52с.
20. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам [текст] / Г. А. Китайгородская. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 176с.

21. Клементьева Т. Б. Enjoy Teaching English: Методическое руководство для учителей [текст] / Т. Б. Клементьева. – СПб.: КАРО, 2003. – 256с.
22. Климентенко А. Д. Обучение лексике в 5-7 классах [текст] / А. Д. Климентенко // Иностранные языки в школе. – 2005. – №6. – С.18-27.
23. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”», «CambridgeUniversityPress», 2001. – 144с.
24. Кон И. С. Психология старшеклассника [текст] / И. С. Кон. – М., 1980. – 128с.
25. Коньшев А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку [текст] / А. В. Коньшев. – СПб: КАРО, мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144с.
26. Корндорф Б. Ф. Методика преподавания английского языка [текст] / Б. Ф. Корндорф. – М.: 2003. – 327с.
27. Коростелев В. С. Память учащихся в процессе функционального обучения иноязычной лексики// Основы функционального обучения иноязычной лексике [текст] / В. С. Коростелев. – Воронеж, 1990. – 192с.
28. Коростелев В. С. Сущность процесса формирования лексических навыков при коммуникативном методе обучения говорению//Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности [текст] / В. С. Коростелев. – Воронеж, 1980. – 156с.
29. Кривобокова И. Я., Лотарева Т. В. Некоторые приемы работы над лексикой [текст] / И. Я. Кривобокова, Т. В. Лотарева // Иностранные языки в школе. – 1980. – №2. – С.53-55.

30. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей [текст] / В. А. Крутецкий. – М.: «Просвещение», 2004 – 303с.
31. Кувшинов В. И. О работе с лексикой на уроках английского языка [текст] / В. И. Кувшинов // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5. – С. 20-24.
32. Кудрявцева Л. В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов [текст] / Кудрявцева Л. В. – 2006. – 35с.
33. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [текст] / А. А. Леонтьев. - Москва; Воронеж: 2008. – 309с.
34. Лингвистический энциклопедический словарь [текст] / Под ред. В. Н. Ярцевой. — М.: Советская энциклопедия, 1990.- С. 604-606
35. Марчан Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики [текст] / Н. Б. Марчан // Иностранные языки в школе. 2004. –№5. – С. 77-78.
36. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка [текст] / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск, Высшая школа, 2003. – 522с.
37. Методика обучения иноязычной устной речи [текст] / Под редакцией Конкина Л. А.: сборник статей. – Воронеж: издательство Воронеж. Института, 2006. – 96с.
38. Методический словарик. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / авт.-сост. Миньяр–Белоручев Р.К. -М.: Высшая школа, 1996. – 240 с.
39. Мир детства: Подросток [текст] / Под ред. Хрипковой А. Г.; Отв. Ред. Филинов Г. Н. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 2004. – 288с.: ил. – (Б-ка для родителей).

40. Миролюбова А. А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. Пособие [текст] / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001. – 80с.
41. Нуриахметов Г. И. Об одном из средств сохранения активного лексического минимума в старших классах [текст] / Г. И. Нуриахметов // Иностранные языки в школе. – 1984. –№2. – С.49-52.
42. Основы методики преподавания иностранных языков [текст] / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса, из-во К.: Вища школа, 1986. — 162с.
43. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учеб. пособие [текст] / Е. И. Пассов. - М.: Просвещение, 1985. – 223с.
44. Петричук И. И. Проектная деятельность учащихся на уроках АЯ [текст] / И. И. Петричук // Иностранные языки в школе. – 2011. –№3. – С. 25-29.
45. Пукина Т. В. Портфель кафедры иностранных языков. [Текст] / Т. В. Пукина. – Учитель. 2008 – 143 с.
46. Пушкарева Е. В. Эффективность использования презентаций PowerPoint в преподавании [электронный ресурс] / Е. В. Пушкарева // Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4317/Itemid,88/, 2015, свободный
47. Пыхова Е. К. Советы по созданию ученических презентаций по английскому языку [текст] / Е. К Пыхова, 2007. – 41с.
48. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [текст] / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 287с.
49. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций [текст] / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239с.

50. Стапер М. Е. Некоторые приемы закрепления лексики [текст] / М. Е. Стапер // Иностранные языки в школе. – 1982. – №4. – С.52-55.
51. Страхов И. В. Воспитание внимания у школьников [текст] / И. В. Страхов. – М.: Валдос, 2009. – 212с.
52. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н., Грицков Д. М., Черкасов. Использование Интернет в обучении иностранному языку: монография [текст] / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Д. М. Грицков, Черкасов. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – 28с.
53. Форум учителей английского языка [электронный ресурс] / Режим доступа к ст.: http://www.englishteachers.ru/testonline?group=school_ex.,2015, свободный
54. Центр Современных Методик Преподавания. Диалогическая речь. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dioo.ru/ranneeobuchenie.html/>, 2014, свободный
55. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие [текст] / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 295с.
56. Щепилова А. В. Теория и методика обучения иностранному языку в средней школе [текст] / А. В. Щепилова. – М.: Владос, 2005. – 72с.
57. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики [текст] / Л. В. Щерба. – 2-е изд. — М., 1973. 31с.
58. Ястребов Л. И. Классификация презентаций [текст] / Л. И. Ястребов // Вопросы Интернет образования. – 2007. – № 33.
59. Ястребов Л. И. Создание мультимедийных презентаций в программе MS PowerPoint [текст] / Л.И. Ястребов // Вопросы Интернет образования. – 2007. – №47.