



Развитие иноязычного лексического навыка школьников на основе нейропедагогических приемов обучения

Миркина Юлия Зигмундовна¹, Семенова Анна Сергеевна²

^{1,2}Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

¹julia_mirkina@mail.ru; <http://orcid.org/0000-0002-9427-5480>

²semenovaanyutik@mail.ru

Аннотация. Описывается обучение лексике на уроках иностранного языка в средней школе. Предлагается определение лексического навыка, описываются этапы его развития и систематизируются нейропедагогические приемы, использование которых делает процесс обучения иноязычной лексике более эффективным. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми сталкивается учитель иностранного языка в процессе развития лексического навыка у обучающихся и путям их преодоления с использованием нейропедагогических приемов обучения.

Ключевые слова: нейропедагогика, нейропедагогический прием, лексический навык, обучение лексике, интервальное повторение, практика извлечения, двойное кодирование, проработка, когнитивная нагрузка, средняя школа, иностранный язык

Для цитирования: Миркина, Ю. З., Семенова, А. С. Развитие иноязычного лексического навыка школьников на основе нейропедагогических приемов обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. – 2026. – № 2(76). – С. 168–172.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на развитие личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации, предъявляет высокие требования к уровню владения иностранным языком. При этом очевидно, что одним из ключевых условий успешной коммуникации на иностранном языке является развитый лексический навык, обеспечивающий смысловое наполнение речевого высказывания. Однако, как показывает практика, формирование и развитие данного навыка у школьников остается одной из наиболее сложных методических задач, стоящих перед учителем иностранного языка.

Традиционные подходы к обучению иноязычной лексике, основанные на механическом заучивании слов и выражений и однотипных тренировочных упражнениях, зачастую оказываются недостаточно эффективными, в связи с чем обучающиеся не всегда верно используют в своей речи на иностранном языке изученную лексику [Рогова, 1991; Гальскова, 2005]. Исходя из этого возникает объективная необходимость в поиске новых, научно обоснованных путей совершенствования процесса обучения лексике на уроках иностранного языка в средней школе.

С целью понимания процесса усвоения обучающимися нового иноязычного лексического материала дадим лингвopsихологическую и методическую характеристику лексическому навыку. В теории обучения иностранным языкам лексический навык определяется как сложно-организованное, автоматизированное действие по выбору лексической единицы из долговременной памяти и ее соотнесению с другими элементами высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [Леонтьев, 1981].

Неоспоримым является тот факт, что автоматизм является ключевой характеристикой развитого лексического навыка, так как он позволяет высвободить у говорящего когнитивные ресурсы для решения более сложных речевых задач, например, планирования высказывания.

Процесс развития лексического навыка осуществляется в несколько этапов и носит нелинейный характер. Классическая модель, предложенная Е. И. Пассовым, включает в себя три взаимосвязанных этапа [Пассов, 2010]:

Ориентирово-подготовительный этап (семантизация): На данном этапе происходит первичное ознакомление обучающихся с лексической единицей, семантизируется ее значение, объясняется звуковая, графическая и грамматическая формы.

Стереотипизирующе-ситуативный этап (автоматизация): Основная задача этапа – организация интенсивной тренировки в использовании лексической единицы в однотипных и варьирующихся ситуациях. Деятельность обучающихся носит репродуктивный характер, что способствует выработке стереотипа и начальной автоматизации.

Варирующе-ситуативный этап (совершенствование и интеграция): Заключительный этап предполагает использование усвоенных лексических единиц в новых, неподготовленных ситуациях общения, что требует от обучающихся языковой гибкости и способности к трансформации.

Как показывает практика, формируя и развивая у школьников лексический навык, учителя иностранного языка сталкиваются с рядом трудностей. Согласно ФГОС ООО к концу основного этапа обучения иностранному языку школьники должны овладеть набором лексических единиц в объеме от 625 (активный минимум) до 1350 (пассивный минимум) слов и выражений [10].

При этом очевидно, что учителю иностранного языка при отборе, презентации и отработке иноязычной лексики на всегда удастся учитывать лимит рабочей памяти школьников, что приводит к их когнитивной перегрузке [Baddeley, 1992]. Следствием данной перегрузки является блокировка у обучающихся процессов глубокой обработки информации и ее поверхностное запоминание.

Еще одной проблемой является быстрое забывание школьниками изученной на уроках иностранного языка лексики, что объясняется так называемой «кривой забывания», описанной немецким психологом Г. Эббингаузом. Согласно исследователю при отсутствии целенаправленного закрепления большая часть информации утрачивается в первые часы и дни после ее восприятия [Буймов, 2010].

С нейрокогнитивной точки зрения это связано с нарушением процессов консолидации памяти – перехода информации из лабильной кратковременной памяти в стабильную долговременную. Без должного подкрепления нейронные связи, сформированные при первичном знакомстве со словом, ослабевают и распадаются.

Также неоспоримым является тот факт, что школьники часто не могут вспомнить нужную лексическую единицу в момент коммуникации на иностранном языке, даже если она была ранее ими усвоена. Это свидетельствует о слабой синаптической связи и отсутствии прочных ассоциативных путей к данной лексической единице в нейронной сети головного мозга обучающихся.

Очевидно, что традиционные методы обучения в целом и иноязычной лексике, в частности, делающие акцент на пассивном узнавании, а не на активном припоминании школьниками языкового материала, не способствуют укреплению данных связей.

Заучивание слов в изоляции или в единственном контексте затрудняет их перенос в новые речевые ситуации, что приводит к отсутствию у обучающихся языковой гибкости. Это объясняется тем, что в коре головного мозга не успевает сформироваться разветвленная сеть ассоциаций, которая должна связывать каждую лексическую единицу с разнообразными концептами и ситуациями ее употребления.

При этом очевидно, что названные выше трудности связаны не только с организацией процесса обучения лексике на уроках иностранного языка в средней школе, но и с нейрофизиологическими особенностями самих обучающихся. В связи с этим для успешного решения данных проблем необходимо обратиться к нейропедагогике.

Так, например, борясь с естественным процессом забывания, описанным Г. Эббингаузом, учителю иностранного языка стоит внедрять в обучение иноязычной лексике два взаимодополняющих нейропедагогических приема: интервальное повторение и практика извлечения.

Интервальное повторение (spaced repetition) предполагает планируемое возвращение к учебному материалу через постепенно увеличивающиеся промежутки времени. Его эффективность основана на механизме «эффекта интервала»: мозг прочнее усваивает информацию, когда встречается с ней несколько раз с перерывами, а не за один длительный сеанс «зубрежки».

Внедрение данного приема в образовательный процесс способствует активной консолидации памяти обучающихся, так как при каждом новом повторении иноязычной лексики происходит целенаправленное укрепление нейронных связей той части головного мозга школьников, которая отвечает за долговременное хранение информации. На уроках иностранного языка данный прием реализуется через систему «спирального» планирования урока, когда каждая новая тема органично включает в себя элементы повторения лексики из предыдущих, а также через использование цифровых платформ, направленных на организацию эффективной системы



повторения. Используя специальные алгоритмы, данные платформы автоматически рассчитывают для каждого обучающегося оптимальные интервалы повторения изученного лексического материала, обеспечивая тем самым персонализацию учебного процесса [Колесников, 2020].

С интервальным повторением тесно связана *практика извлечения (retrieval practice)*, суть которой заключается в активном и самостоятельном припоминании изученного ранее материала без опоры на исходный источник. При этом сам акт извлечения информации в целом и иноязычной лексики, в частности, из долговременной памяти школьников служит мощным инструментом обучения, а не просто способом проверки их языковых знаний.

С нейробиологической точки зрения каждое усилие, которое прилагает обучающийся, чтобы вспомнить лексическую единицу на иностранном языке, укрепляет соответствующую нейронную связь, что в дальнейшем значительно облегчает ее извлечение в реальной коммуникативной ситуации. На уроках иностранного языка описанная практика находит свое воплощение в первую очередь в заданиях, нацеленных на одновременное повторение лексики по нескольким ранее изученным темам.

С целью предотвращения когнитивной перегрузки обучающихся в учебном процессе необходимо использовать два взаимодополняющих приема: *двойное кодирование и проработка*. Согласно теории двойного кодирования А. Пайвио человек обрабатывает и хранит информацию по двум относительно независимым каналам – вербальному, отвечающему за слова и речевые конструкции, и невербальному, связанному с образами, звуками и ощущениями [Paivio, 1971].

Комбинируя эти каналы, учитель иностранного языка создает две ментальные репрезентации одного и того же понятия, что значительно повышает вероятность его успешного запоминания и извлечения в случае необходимости из долговременной памяти. Этот прием напрямую снижает нагрузку на рабочую память обучающихся, поскольку визуальная информация обрабатывается параллельно и не конкурирует с вербальной за ограниченные когнитивные ресурсы. На уроках иностранного языка двойное кодирование реализуется через семантизацию новых лексических единиц с использованием картинок, схем, фотографий, создание ментальных карт для систематизации лексики, а также внедрение в учебный процесс инфографики и мнемонических карточек, где слово и изображение образуют неразрывное целое.

Внедрение *приема проработки* в образовательный процесс предполагает активное установление семантических связей между только что презентованными лексическими единицами и ранее изученными, хранящимися в долговременной памяти обучающихся. В ходе проработки новое слово сознательно «вплетается» в сложную нейронную сеть за счет создания множества ассоциативных связей, что не только облегчает его последующее извлечение через разные контексты, но и решает проблему контекстуальной гибкости.

Для этого школьникам предлагаются задания, где требуется объяснить новые лексические единицы своими словами, подобрать к ним синонимы и антонимы или составить, например, рассказ, отражающий личный опыт обучающегося и содержащий определенное количество лексических единиц по изучаемой теме.

Очевидно, что развитие иноязычного лексического навыка школьников с использованием нейропедагогических приемов обучения базируется на системе дидактико-методических принципов. Рассмотрим данные принципы более подробно.

Принцип коммуникативности является центральным принципом обучения. Согласно данному принципу обучение иностранному языку в целом и иноязычной лексике, в частности, осуществляется через их практическое использование в условиях, имитирующих естественное иноязычное общение.

Названный принцип тесно связан с принципом деятельностного обучения, в соответствии с которым фокус на уроке иностранного языка смещается с усвоения школьниками абстрактных знаний на формирование и развитие у них умения совершать конкретные речевые действия, что способствует развитию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Таким образом, очевидно, что лексика изучается не как набор изолированных слов и выражений, а как средство, необходимое для общения на иностранном языке в конкретных социокультурных контекстах.

Говоря об организации образовательного процесса, нельзя не отметить и принцип ориентации на успешность учебной деятельности школьников, который предполагает такую организацию урока иностранного языка, при которой каждый обучающийся имеет возможность достичь конкретного, субъективно значимого результата.

В контексте обучения иноязычной лексике этот принцип реализуется посредством подбора и разработки дифференцированных упражнений и заданий, учитывающих индивидуальные психолого-педагогические особенности и уровень языковой подготовки школьников.

Неоспоримым является тот факт, что в центре обучения в целом и иностранному языку, в частности, стоит личность обучающегося, что соответствует принципу личностно-центрированного обучения. При этом очевидно, что его реализация в учебном процессе выходит за рамки создания благоприятного психологического климата в классе и требует от учителя системного учета индивидуально-психологических и возрастных особенностей школьников.

Выстраивая процесс обучения иноязычной лексике с учетом основ нейропедагогики, учителю иностранного языка необходимо руководствоваться не только описанными выше дидактико-методическими принципами, но частными принципами нейропедагогики. Так, например, согласно принципу дозированности предъявление нового лексического материала должно осуществляться порционно, без превышения когнитивных возможностей рабочей памяти школьников.

Как правило, это подразумевает ограничение количества презентуемых и отрабатываемых лексических единиц согласно формуле: пять плюс/минус два слова/выражения на одном уроке иностранного языка. Неотъемлемым дополнением к этому служит принцип систематичности повторения, требующий заблаговременного планирования циклов повторения изученной лексики с использованием приемов интервального повторения как в рамках урока, так и при организации домашних заданий.

Для обеспечения более прочного усвоения новых лексических единиц и снижения когнитивной нагрузки обучающихся на уроках иностранного языка необходимо следовать принципу мультимодальности, который предполагает интеграцию вербальной и невербальной информации. Задействование не только традиционного вербального канала, но и аудиального, визуального и кинестетического каналов восприятия посредством метода двойного кодирования, способствует созданию более прочных нейронных связей между полушариями головного мозга школьников и как следствие лучшему усвоению ими иноязычной лексики [Соломина, 2025, с. 65].

Кроме того, обучение лексике на уроке иностранного языка должно быть подчинено двум взаимодополняющим, но в то же время самостоятельным принципам: принципу личной значимости и принципу глубокой когнитивной проработки.

Принцип личной значимости (персонализации) реализуется через отбор лексики, соответствующей актуальным потребностям, интересам и жизненному опыту обучающихся. Как подчёркивает Л. О. Свирина, «словарный запас каждого человека во многом индивидуален, и задача учителя – сделать обучение лексике более адресным» [Свирина, 2018, с. 135].

Очевидно, что только та лексика, которая проходит через «фильтр» личной значимости, имеет высокий шанс перейти из кратковременной в долговременную память.

Принцип глубокой когнитивной обработки, в свою очередь, требует от обучающихся не механического заучивания новых слов и выражений на иностранном языке, а активных мыслительных операций с ними: анализа структуры, сравнения с ранее изученными лексическими единицами, использования в новом контексте и т. д. Согласно исследованиям О. С. Федьковой и Н. Н. Сергеевой именно глубокая смысловая проработка материала, реализуемая через ассоциативные методы и проблемные задания, обеспечивает формирование и развитие устойчивого лексического навыка [Федькова, Сергеева, 2024, с. 245].

Таким образом, внедрение описанных нейропедагогических приемов делает процесс обучения лексике более эффективным, так как презентация, отработка и повторение лексических единиц осуществляется на уроке иностранного языка с учетом индивидуальных когнитивных особенностей школьников. Благодаря задействованию разных каналов восприятия информации у обучающихся создаются множественные «якоря» для запоминания новых слов и выражений на иностранном языке [Катина, 2025, с. 98.].

При этом очевидно, что персонификация обучения включает эмоциональные центры в головном мозге школьников и повышает их мотивацию к изучению иностранного языка в целом и иноязычной лексики, в частности. Глубокая проработка языкового материала, в свою очередь, обеспечивает встраивание новой лексики в уже существующую систему знаний обучающегося.



В совокупности это не только ускоряет запоминание школьниками новых лексических единиц на иностранном языке, но и повышает прочность их усвоения, помогая тем самым обучающимся верно использовать изученную лексику в различных коммуникативных ситуациях.

Список источников

1. Бэддели, А. Рабочая память / А. Бэддели // Психология памяти : хрестоматия. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – С. 589–599.
2. Буймов, А. Г., Буймов, Б. А. Вероятностная модель эффекта повторений в обучении // Доклады ТУСУРа. – 2010. – № 1-2 (21). – С. 236–237. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/veroyatnostnaya-model-effekta-povtoreniy-v-obuchenii> (дата обращения: 9.02.2026).
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2005. – 336 с.
4. Гончарова, В. А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям / В. А. Гончарова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 101–115.
5. Дзятковская, Е. Н. Нейродидактика: мифы и реальность / Е. Н. Дзятковская // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли : сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции, Москва, 21–29 ноября 2018 года. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 78–88.
6. Катина, Я. Н. Лексические навыки через НЛП: эффективный комплекс упражнений по английскому языку для обучающихся СПО / Я. Н. Катина // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 95–101.
7. Колесников, А. А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам / А. А. Колесников // Вестник МГПУ. – Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 2 (38). – С. 89–100.
8. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1981. – 331 с.
9. Москвин, В. А., Москвина, Н. В. Нейропедагогика как новое направление образовательных технологий // Технологии образовательного процесса. – Оренбург : Издательство ОГУ, 1997. – С. 107.
10. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 362 с.
11. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебное пособие / Г. В. Рогова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Свирина, Л. О. Личностно-значимое высказывание в иноязычной речи учащихся / Л. О. Свирина // Филология и культура. – 2018. – № 1 (51). – С. 134–139.
13. Соломина, А. Н. Нейролингвистические методы и традиционные подходы в преподавании иностранного языка: экспериментальное исследование / А. Н. Соломина // Концепт. – 2025. – № 9. – С. 63–78.
14. Федькова, О. С. Психолого-педагогические условия формирования лексических умений на основе принципов нейролингвистического программирования / О. С. Федькова, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 239–252.
15. ФГОС Основное общее образование. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 29.03.2026).
16. Paivio, A. Imagery and verbal processes. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971. – 596 p.

Информация об авторах

Ю. З. Миркина – кандидат фил. наук, доцент;
А. С. Семенова – студент.

Статья поступила в редакцию 01.04.2026; одобрена после рецензирования 04.05.2026; принята к публикации 12.05.2026.