



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ  
ЯЗЫКАМ

**Использование визуальных опор при обучении  
неподготовленной монологической речи на французском языке**

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

Направленность программы бакалавриата  
«Французский язык. Английский язык»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:  
96,6 % авторского текста  
Работа Анастасии Леонидовны к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«1С» июль 2023г.  
зав. кафедрой французского языка и  
методики обучения французскому языку  
Тихоновой Анастасией Леонидовной

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-503/089-5-1  
Михневич Яна Олеговна

Научный руководитель:  
Кандидат педагогических наук, доцент  
Тихонова Анастасия Леонидовна

Челябинск  
2023

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	2
Глава 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОПОР НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА .....	6
1.1 Проблемы обучения неподготовленной монологической речи на иностранном языке.....	6
1.2 Опоры в обучении устной речи на иностранном языке .....	12
1.3 Интеллект-карты в обучении монологической речи на французском языке .....	18
Выводы по первой главе .....	26
Глава 2. РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА ОПОРНЫХ КОНСТРУКЦИЙ И ЗАДАНИЙ ПО ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ .....	28
2.1 Проектирование интеллект-карт для неподготовленной монологической речи на французском языке.....	28
2.2 Опытнo-экспериментальная работа по проверке эффективности использования интеллект-карты .....	33
2.2.1 Условия экспериментальной работы.....	33
2.2.2 Констатирующий этап опытнo-экспериментальной работы .....	33
2.2.2.1 Интерпретация результатов нулевого среза .....	34
2.2.3 Формирующий этап опытнo-экспериментальной работы.....	36
2.2.4 Контрольный этап опытнo-экспериментальной-работы .....	37
2.2.4.1 Интерпретация результатов контрольного этапа .....	37
2. 2. 5 Выводы об эффективности экспериментальной работы.....	40
Выводы по второй главе .....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	44
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	50
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	51

## ВВЕДЕНИЕ

Основной практической задачей в процессе обучения иностранному языку является овладение обучающимися умением общаться на иностранном языке как реализации коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Обобщение педагогического опыта, результаты наблюдений работы учителей позволяют утверждать, что, несмотря на то, что устная речь является первичной и наиболее естественной формой существования языка, обучающийся сталкивается с наибольшим количеством трудностей при восприятии и продуцировании иноязычной речи. При этом следует констатировать, что способности аудирования возрастают при формировании и развитии устноречевых продуктивных умений, то есть говорения в монологической форме.

Обучение устному монологическому высказыванию на протяжении многих лет является предметом изучения исследователей в области методики и смежных наук. Оно остается актуальным ведь, несмотря на большое количество исследовательских работ, авторы до сих пор не пришли к единому определению монологической речи и выделяют разные этапы ее формирования.

Вопросами, связанными с обучением монологической речи и организации устного речевого общения на уроках иностранного языка занимались такие авторы, как Н.Д. Гальскова, Н.В. Елухина, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина и другие.

Психологические аспекты проблемы были разработаны Л.С. Выготским, И.А. Зимней, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериным, С.Л. Рубинштейном.

Психологи показали, насколько сложным является процесс коммуникации на иностранном языке для обучающихся. Их внимание

должно быть сфокусировано одновременно на нескольких объектах: определение содержания высказывания, отбор и фиксация языковых средств, установление и удержание в памяти логической последовательности высказывания и его реализация в жизни.

Вот почему очень важно помочь ученику упорядочить мысли, пояснить все задачи, дисциплинировать поиск средств для их решения, создать необходимую мотивацию. Большую роль в решении данной проблемы играет использование различных опорных конструкций. С помощью наглядности, планов, схем, таблиц и т.д. можно создать ситуации, стимулирующие и мотивирующие речевую деятельность обучающихся, вызывающие потребность говорить на иностранном языке.

Опорные конструкции помогут избежать бессмысленного заучивания текстов, будут способствовать формированию грамотного монологического высказывания, т.е. будут учтены критерии структурности и логичности, а также будут способствовать самостоятельности и инициативности обучающегося. Преимущества опорных конструкций заключаются в том, что они очень мобильны и гибки, такие конструкции как интеллект-карты имеют свойства достраивать необходимую информацию и убирать излишнюю, а также они носят адаптивный характер и могут быть использованы обучающимся индивидуально в любой сфере обучения. К сожалению, на данный момент методик обучения неподготовленной монологической речи с использованием опорных конструкций недостаточное количество, поэтому все вышесказанное обуславливает **актуальность** исследовательской работы.

Таким образом, использование опорных конструкций при обучении неподготовленной монологической речи даст возможность обучающемуся правильно и быстро формулировать мысли и выражать свою индивидуальность в процессе общения на иностранном языке.

Учитывая вышеизложенное, мы сформулировали **цель** исследования: теоретически обосновать, разработать и реализовать универсальный алгоритм разработки и применения опорных конструкций для неподготовленной монологической речи на французском языке.

Данная цель формирует объект и предмет нашего исследования.

**Объектом** нашей работы является обучение неподготовленной монологической речи на французском языке с использованием опорных конструкций.

**Предмет исследования** – универсальный алгоритм создания опорных конструкций для обучения неподготовленной монологической речи на французском языке.

Такая формулировка определила следующие **задачи**:

1. Определить категориальный аппарат исследования (неподготовленная монологическая речь, опора, виды опор, опорная конструкция, интеллект-карта).

2. На основе анализа педагогической, психологической и методической литературы выявить особенности построения опорных конструкций обучения монологической речи на французском языке.

3. Разработать универсальный алгоритм создания опорных конструкций для обучения неподготовленной монологической речи, интегрированный в серию уроков иностранного языка.

4. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности применения опорной конструкции (интеллект-карты).

5. Описать результаты опытно-экспериментальной работы.

При выполнении указанных задач использовались следующие методы исследования:

**теоретические:** анализ специальной литературы по теме исследования (дидактической, психологической, лингводидактической,

методической); моделирование; дедукция; обобщение и синтез теоретических заключений;

**эмпирические (практические):** методы сбор и накопления данных: наблюдение за учебным процессом; методы изучения и обобщения передового педагогического опыта; анализ нормативной документации; анализ учебников и учебных пособий; табличные методы обработки данных.

**Теоретическая значимость** заключается в необходимости использования опор при обучении монологической речи в школе.

**Практическая значимость** в разработке интеллект-карты и комплекса упражнений, направленного на развитие неподготовленной монологической речи на французском языке, готового к внедрению в учебную практику.

В структурном плане работа состоит из:

1. Введения, в котором обосновывается актуальность исследования, формулируется цель, определяются его задачи, представлен выбор методов.
2. Двух глав – теоретической и практической.
3. Заключения, в котором излагаются основные выводы проведенного исследования.
4. Списка источников, включающего 43 наименования.

В работе 54 страницы, 6 таблиц, 3 диаграммы и 4 рисунка.

# Глава 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОПОР НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

## 1.1 Проблемы обучения неподготовленной монологической речи на иностранном языке

Речевая деятельность представляет собой использование языка как средства получения или передачи информации. В методологической литературе виды речевой деятельности разделяют на рецептивные и продуктивные. К рецептивным относят чтение и аудирование, а к продуктивным – письмо и говорение. В отличие от рецептивных видов речевой деятельности, когда обучающийся воспринимает и осмысливает речевое высказывание, продуктивные виды речевой деятельности подразумевают воспроизведение речевого высказывания. Далее подробно рассмотрим один из видов речевой деятельности – говорение. Говорение – это многоаспектное явление, которое выполняет в жизни человека функцию средства общения [15]. Говорение представляет форму устного общения, во время которой происходит обмен информацией, устанавливается контакт и взаимопонимание между говорящими. Продуктом говорения является высказывание либо в диалогической, либо в монологической форме. И как продукт, и как деятельность говорение обладает определенными параметрами, которые служат целеуказателем в обучении, так как подсказывают какие условия нужно создать для развития навыков говорения, а также представляют собой критерии оценки результатов.

Условно говорение можно разделить на диалогическую речь и монологическую. В свою очередь диалогическое высказывание отличает двусторонний характер, на данный аспект указывал еще Л.П. Якубинский: «... всякое взаимодействие по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим». Иными словами, диалог – это форма общения, состоящая, как правило, из

чередующихся реплик участников и опирающихся на психологическое равенство их позиций. Это сложный, многофункциональный, социально-психологический феномен, который пронизывает все жизненное пространство человека, как на психофизическом уровне, так и на уровне социальных отношений между людьми.

В отличие от диалога, монолог представляет достаточно развернутое высказывание от одного лица, состоящее из ряда предложений, соответственно характеризующиеся логическими и лингвистическими связями [35]. Монолог является устным или письменным высказыванием одного человека; значительным по размеру отрезком речи, состоящим из содержательно и структурно связанных между собой высказываний, имеющих смысловую завершенность. Это так же форма речи, развернутое высказывание одного лица. Монологическая речь продолжается достаточно долго, не прерывается репликами других; монологическая речь композиционно сложна, требует завершенности мысли, строгой логики и последовательности. Она труднее диалогической, и ее формирование у учащихся представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения.

Данные определения позволяют сделать следующие выводы:

1. Монолог является развернутым и относительно завершенным по смыслу высказыванием одного конкретного лица в адрес какого-либо другого лица (группы людей, общества) для привлечения внимания, разъяснения или постановки проблемы.

2. Монолог может не требовать ответа и вообще характеризуется неочевидной обратной связью, при его производстве отсутствует полемичность и дискуссионность.

3. Монологическое высказывание – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать, поскольку он более точно

отражает нормы языка, является целенаправленным, законченным, обладает непрерывностью и развернутостью.

Монологическая речь – это форма речи, которая продуцируется одним говорящим и почти не зависит от реакции слушающих. Хотя оратор до определенной степени учитывает ее, но в тоже время, это может и не повлиять на общее направление его речи; при диалогической речи оратор выполняет две функции: понимать собеседника и формулировать собственное высказывание. В монологической речи говорящий не выполняет этих задач, его внимание сосредоточено исключительно на своей собственной речи: фонетический, лексический и грамматических аспектах. Тем самым она становится более стройной, логичной и последовательной. Таким образом монолог, иными словами сообщение, происходит из внутреннего замысла оратора, его содержания и контекста которое ему нужно донести до слушателя. Так вследствие этого, мысль говорящего становится предметом монолога. Исходя из психологических механизмов наиважнейшими являются правильная оценка, предвосхищение и умение слышать. В этом случаи текст становится продуктом, а результатом его воздействия на окружающих, в частности – слушающих.

Так, российский лингвист, специалист в области методики иноязычного образования Е.И. Пассов полагал, что любое монологическое высказывание характеризуется целым рядом качеств:

1. Целенаправленность. У говорящего всегда есть цель – разрешить определенного рода речевую задачу. Фундаментальной целью которой служит желание (осознаваемое или нет) изменить поведение собеседника в желаемом направлении.

2. Логичность. Под этим понимается последовательность изложения материала, т.е. набором мыслей, фактов, связанных внутренне за счет смысла и содержания. Это свойство, проистекающее в развитии идеи

ключевой фразы в последующих, т.е. в уточнении мысли, дополнении к ней, пояснении ее, обосновании и т.д.

3. Структурность или связность как последовательность изложения, которая обеспечивается внешними средствами языка. Каждый уровень языка имеет свои средства связности. Особенно важны для обучения монологическому высказыванию связи в сверхфразовом единстве.

4. Завершенность в тематическом и содержательном плане.

5. Продуктивность. Любое высказывание на уровне сверхфразового единства всегда ново, т.е. представляет собой новую комбинацию речевых единиц. Таким образом, высказывание будет являться продукцией, а не репродукцией.

6. Непрерывность, т.е. отсутствие излишних пауз, осмысленная синтагматичность высказывания.

7. Самостоятельность. Является одной из важнейших качеств высказывания, проявляющееся в отказе от каких-либо опор – иллюстративных вербальных, схематических.

8. Выразительность – предусматривает наличие логических ударений, жестов, мимики

Выделяют также следующие коммуникативные функции монологической речи:

- информативная: описание событий, действий, состояние сообщение новой информации;
- воздейственная: убеждение собеседника в тех или иных положениях, побуждение к каким-либо действиям;
- эмоционально-выразительная (или экспрессивная): эмоционально-окрашенная речь, для выражения своих эмоций, чувств;
- развлекательная: монологическое выступление на сцене или на публике и т.п.;

- ритуально-культурная: тосты, поздравления на свадьбах, праздниках и т.п.

Монологическая речь может быть подготовленной и неподготовленной. Как правило, подразумевается, что свободная (неподготовленная) речь – это речь без опор, речь, не нуждающаяся в опорах. Однако это не вполне верно. Исследователи подразделяют речь на продуктивную и репродуктивную, однако неоднократно указывалось, что истинной продуктивной речью владеют «мастера речи» – писатели, в остальных случаях речь строится по определенным шаблонам, с использованием ряда «домашних заготовок»; таким образом, в учебном контексте оптимальная речевая продукция – это более или менее самостоятельная компоновка усвоенных ранее фрагментов, позволяющих построить в новой ситуации новое целое.

Исследователи-методисты давно указывали на то, что монолог в естественном виде начинается с речи ситуативной, диалогической, и часто оказывается развернутым ответом на какой-либо вопрос в рамках более широкого контекста, предполагающего диалогическую речь иначе говоря, монолог должен возникать как реакция на определенные стимулы, поступающие извне [2;12]. Вместе с тем очевидно, что стимулы, поступающие извне, могут достаточно быстро меняться, модифицироваться, уточняться, и реагирование на эти перемены составляют важную часть в обучении неподготовленной речи. Таким образом, даже в условиях подготовленной темы учитель может предложить, а обучающийся должен быть готов отреагировать на любое задание, отличающееся от исходной формулировки темы.

Наблюдение за учебным процессом, а также обобщение опыта учителей и коллег позволяют утверждать, что эти умения неподготовленной монологической речи не формируются спонтанно и нуждаются в опоре хотя бы на начальных этапах выполнения таких заданий, перевода от

подготовленной (заученной) речи к неподготовленной, но достаточно развернутой.

Нас интересует именно возможность разработки опор, стимулирующих обучающихся к «учебной продукции», т.е. самостоятельной, творческой репродукции усвоенных ранее фрагментов с созданием нового (не существовавшего ранее в этом виде) целостного высказывания.

Известно, что обучение монологу может быть осуществлено либо дедуктивным путем («сверху-вниз»), либо индуктивным («снизу-вверх»). Если при дедуктивном пути репродукция максимальна, продукция заключается лишь в подстановке новых элементов в готовое высказывание, то индуктивный путь как раз предполагает возможность комбинации различных фрагментов – различных как по степени развернутости, так и по «происхождению» (из лексических и лексико-грамматических упражнений, из прочитанных или прослушанных текстов, из диалогов, составляемых со своими одноклассниками, и т.д.).

При производстве неподготовленного речевого высказывания оратор может столкнуться с целым рядом трудностей. К трудностям устно-речевой монологической деятельности также можно отнести:

- необходимость сохранять в памяти достаточно сравнительно длинный текст;
- логика следования темы;
- рассредоточение внимания между языковой формой текста и содержанием;
- стилистическая однородность, то есть оратор выражает свои мысли в рамках одного функционально-литературного стиля.

Оратору необходимо сохранять в памяти высказывание, которое включает набор данных и требует развития у обучающихся специфическим мимическим способностям к консервации и актуализации

(воспроизведению заданной информации), а также способности к логико-последовательному изложению мыслей (наблюдений, выводов, фактов, аргументов, событий). Достижение указанных качеств может явиться результатом наблюдений, запоминания, умозаключения, сопоставления.

Определяя ключевые проблемы, связанные с обучением речевой продукции, лингводидакты указывают на необходимость учета следующих моментов: поиск мотивации высказывания, обеспечения содержательности речи, обеспечение правильной организации речи и языковая оснащенность речепорождения [23; 28; 31; 40]. Е.Н. Соловова приходит к выводу о том, что все эти трудности могут быть преодолены применением опор [40]. Под опорами понимаются любые средства обучения, позволяющие помочь обучаемому справиться с учебным заданием. При этом опоры позволяют реализовать один из основных методических принципов – принцип наглядности, согласно которому, при вовлечении большего количества каналов восприятия при получении, обработке и восприятии любой информации и создании большего числа ассоциативных связей обучаемые лучше усваивают материал.

В образовательном процессе принято учитывать индивидуальные особенности личности обучаемых в зависимости от того, какие каналы восприятия наиболее развиты у них. Таким образом выделяют «слушачей», «визуалов» и «кинестетиков» и в соответствии с тем к какому типу относится тот или иной обучаемый, для лучшего усвоения им материала необходимо применять соответствующие опоры. Рассмотрим подробнее современное состояние проблемы опор в обучении иностранным языкам.

## 1.2 Опоры в обучении устной речи на иностранном языке

В методике преподавания иностранных языков широко используются опоры – вспомогательные учебные средства и ресурсы, выполняющие фасилитирующую функцию: они позволяют разгружать память, смещая

внимание и центр сосредоточения с проблем содержания высказывания на построение внешней речи. Опоры играют важную роль при формировании продуктивных речевых умений. В своей деятельности учителя применяют различные виды опор, такие как схемы, картинки, предметы и т.д. для:

1. изложения нового материала;
2. организации общения на иностранном языке;
3. повышения мотивации;
4. организации самостоятельной работы обучаемых.

На количество и выбор опор влияют:

1. возраст и уровень подготовленности обучаемых;
2. уровень владения иностранным языком всего класса в целом и отдельных учеников;
3. особенность речевой ситуации;
4. характер речевого задания и степень понимания речевой задачи всеми участниками общения;
5. индивидуальные особенности личности обучаемых [40].

Опоры в виде письменной речи (тексты-образцы, конспекты, планы высказывания, списки ключевых слов) применялись в обучении иностранному языку еще в период применения переводных и текстуальных методов. По сути своей опоры ярко иллюстрируют один из наиболее ранних принципов образования, сформулированный Я.А. Коменским: принцип наглядности. Эти свойства опор обусловлены, по мнению исследователей, тем, что они способны «вызвать ассоциации с жизненным опытом учащихся и с тем, что возможно (в силу языковой подготовленности) в его речевом опыте» [44], обеспечить пунктирное построение мысли в соответствии с логикой предстоящего высказывания [21]. Опорная конструкция представляет собой последовательность вербальных и невербальных ориентиров, позволяющих учащемуся выстроить собственное монологическое высказывание по предложенной теме.

В 60-70-е годы XX века использование невербальных опор получает теоретическое обоснование в трудах Н.И. Жинкина об универсальном предметном коде, носящем денотативный, не зависящий от используемой языковой системы характер и, следовательно, позволяющем освободиться от языковой формы, что служит основой укрупнения блоков информации для ее запоминания и смысловой обработки [22].

В 70-90-е гг. психологи, психолингвисты, методисты, лингводидакты предлагали применять в обучении иностранным языкам разнообразные варианты визуальных опор говорения. Интересно, что эта работа проводилась не только в рамках обучения иностранным языкам. Так, донецкий учитель-новатор В.Ф. Шаталов на занятиях по физике и математике стремился оптимизировать усвоение учебного материала в опоре на ассоциации, обучая школьников строить конспекты на основе опорных сигналов как способов перекодирования и свертывания больших объемов информации для ее усвоения и воспроизведения [42]. В.И. Кунин предлагал использовать в обучении монологической речи логико-синтаксические схемы с фиксированными вербальными опорами. Е.И. Пассов – функционально-смысловые таблицы, призванные организовывать и направлять речь в процессе ее производства [36]; О.С. Богданова – логико-коммуникативные программы, сочетающие вербальные элементы и невербальные символы [6].

Существуют опоры для монологической и диалогической речи. Изложенные выше виды статичных опор в подавляющем большинстве относятся к опорам монологической речи; дело в том, что диалог. В силу таких характеристик как ситуативность и реактивность, в значительно меньшей мере нуждается в развернутой структурированной опоре. Монолог же, по причине своей нормативности, развернутости, отсутствия обратной связи нуждается в опорах разной степени вербализации.

Изучаемая в нашем исследовании интеллект-карта может являться опорой исключительно при построении монологического высказывания.

В предметно-содержательном плане опора монологического высказывания задает логическую последовательность предъявления информации; она обеспечивает возможность развертывания отдельных блоков информации и указывать на степень их развертывания; кроме того, опора обеспечивает «подсказки» в виде визуальных знаков (реалистичных или символических изображений). В плане вербального сопровождения опора предъявляет языковые и речевые единицы, несущие ключевую информацию либо организующие высказывание.

Таким образом, опора речи представляет собой конструкцию, в которой задана последовательность предъявления информации и заложена возможность ее развертывания.

В методической литературе опора рассматривается как информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания (разной степени выраженности) на способы ее реализации [5;19]. Опоры представляют собой важнейшее средство обучения иноязычному монологическому высказыванию, с помощью которого осуществляется управление и методическая поддержка. Проявление такой поддержки может быть прямым/непосредственным и косвенным/опосредованным, максимально развернутым и максимально свернутым.

Обращаясь к вопросу о классификации опор, следует отметить разные критерии, положенные в их основу:

1. По способу управления речевой деятельностью:
  - Содержательные – обеспечивают учащихся предметным содержанием речи и средствами ее выражения.
  - Смысловые – подсказывают общий смысл высказывания.

2. По степени участия ученика в составлении опор:
- Объективные – даются учителем в готовом виде
  - Субъективные – разрабатываются учащимися самостоятельно.
3. По способу презентации материала:
- Вербальные:
    - текст-образец;
    - речевая ситуация;
    - план;
    - ключевые слова;
    - тематическая последовательность речевых образцов;
    - логико-синтаксические схемы;
    - неполные речевые образцы;
    - пословицы;
    - цитаты.
  - Художественно-изобразительные:
    - тематические картинки;
    - сюжетные картинки;
    - репродукции картин;
    - фотографии;
    - иллюстрации проблемного характера.
  - Графические опоры
    - структурные схемы;
    - схемы причинно-следственных связей;
    - схемы-рисунки;
    - графики;
    - диаграммы.

Графические опоры подразделяются на:

1. символические (диаграммы, графики, символы);
2. схематические (план города, района, квартиры, комнаты и др.);

3. вербально-схематические (интеллект-карта, логико-коммуникативные схемы, таблицы).

Перечислим требования к опорам:

1. Соответствие используемых опор возрастным особенностям учащихся и уровню развития их индивидуально-речевого опыта в иностранном языке.

2. Соответствие установки виду опоры и их адекватность цели упражнения.

3. Эстетическое оформление. Согласно данному требованию материал должен быть правильно оформлен с точки зрения цветового восприятия, поскольку различные цвета, используемые в оформлении, оказывают влияние на эмоциональное и физиологическое состояние учащихся. Как известно, красный цвет ускоряет, увеличивает, интенсифицирует физиологические процессы, а также активизирует, усиливает психическое напряжение в эмоциональной сфере. Главное влияние зеленого цвета заключается в стабилизации психического состояния. Основной эффект синего цвета связывают с успокоением и релаксацией. В своем воздействии желтый цвет во многом сходен с красным цветом, а зеленый с синим.

4. Обоснованная последовательность предъявления различных опор с учетом лингвopsихологических особенностей монологической и диалогической речи, уровня их сформированности и этапа формирования.

5. Наличие речевой задачи, которая должна служить стимулом к совершению речевого поступка. Речевая задача создает мотивационную готовность учащихся к высказыванию, направляет высказывание, помогая вызвать определенные ассоциации.

Одним их современных примеров опор для говорения являются интеллект-карты. Подробному рассмотрению этого нового педагогического средства посвящен следующий параграф.

### 1.3 Интеллект-карты в обучении монологической речи на французском языке

В настоящее время требования к владению иностранным языком ориентируются в первую очередь на потребности реальной коммуникации. Поэтому на первое место выходит умение владения устной речью.

Устная речь является как целью, так и средством изучения языка. Безусловно, владение устной речью обеспечивает возможность реальной коммуникации. Человек, владеющий устной речью более уверен в себе при изучении языка. Более того владение устной речью помогает развивать иные аспекты речевой деятельности. С её помощью ученик усваивает в каких ситуациях используются те или иные грамматические структуры и изучаемая лексика.

Опыт подготовки и анализа монологов на иностранном языке показывает, что русскоязычные учащиеся не имеют навыков построения грамотной и логически построенной речи, предпочитая заменять собственные логические построения заученными «топиками», а при забывании отдельных фрагментов, не сразу могут переключиться на следующие пункты своего плана, долго и мучительно вспоминая последовательность изложения в исходном тексте.

На эту особенность при порождении речи учеников исследователи обратили внимание еще во второй половине 20 века. Автором интеллект-карт является Тони Бьюзен, который является автором более 82 книг и консультантом правительственных учреждений по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления и так далее и так далее [9].

История появления интеллект-карт связана с его учебой в университете, когда он обнаружил, что линейные конспекты не только не помогают запоминать информацию, но кажется даже наоборот способствуют ее забыванию. Он отправился в библиотеку, чтобы найти

литературу о мозге и о его практическом использовании. Там он нашел только медицинскую литературу, которая не могла дать ответы на его вопросы. После чего стал продолжать поиски в психологии, нейрофизиологии мозга, нейролингвистики, кибернетики, методах скорочтения и мнемоники, теории восприятия, теории творческого мышления и общих науках. Со временем он пришёл к тому, что более эффективной и производительной работы мозга можно добиться, если дать возможность его потенциальным способностям работать совместно, в помощь друг другу, нежели применять их как отдельные «инструменты» [11].

Бьюзен начал с того, что разбавил конспектирование цветом. В графику представления материала он добавил всего два цвета, что в два раза улучшило мнемонические характеристики его конспектов и внесло элемент развлекательности в процесс учебы. Приобретя уверенность в себе Тони Бьюзен начал помогать неспособным к учебе детям, в результате они достигли нормального уровня в учебе, а некоторые из них даже стали отличниками. В начале 70-х годов уже более четко стали вырисовываться контуры концепции радиантного мышления и интеллект-карт. Сам Тони изначально хотел использовать интеллект-карты только в качестве мнемонического инструмента, в то время как его брат Барри видел их проектирование в развитии творческого мышления. В отличие от Тони, в интеллект-картах его привлек не метод конспектирования, а вытекающий способ организации конспектов. Именно его опыт проектирования интеллект-карт рекомендует использование их в качестве мощного инструмента мышления, т.к. они позволяют обозначить основные идеи, а затем без особых усилий выявить между ними взаимосвязь. Таким образом, интеллект-карты стали промежуточной стадией между размышлениями и переносом мыслей на бумагу [11].

В конце 70-х годов, когда Тони Бьюзен решил написать книгу, посвящённую интеллект-картам, подходы братьев к построению карт различались. Тони связывал практический метод с теорией человеческого мозга, а также сформулировал целый ряд правил корректного построения интеллект-карт. Барри, в свою очередь, не придерживался какой-то строгой концепции при построении интеллект-карт, не использовал цвета и объекты образного мышления. Он использовал их для упорядочения и обеспечения потенциальной жизнеспособности крупных исследовательских проектов. Тем не менее книгу они решили написать совместно, объединив два своих подхода.

Теория интеллект-карт была впервые представлена миру весной 1974 года после публикации книги, которая явилась прародителем «Супермышления», а именно «Работай головой». 21 апреля 1995 была представлена книга «Супермышление», на которую мы будем часто опираться в данной работе.

В настоящее время интеллект-карты обращают на себя внимание исследователей в самых разных областях знаний. Нет единого определения интеллект-карт; приведем несколько дефиниций.

Англоязычное словосочетание Mind map дословно переводится как «карта ума» («map» – карта, «mind» – ум). Встречаются и другие варианты перевода этого понятия: ментальная карта, карта мыслей, диаграмма связей или ассоциативная карта. Интеллект-карты (в оригинале Mind maps) – это инструмент визуального отображения информации, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать ее; кустообразные картинки, изобретенные английским психологом Тони Бьюзенем как способ представления и связывания мыслей.

Интеллект-карта представляет собой древовидную схему, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. Ветви, имеющие форму

плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами.

По словам О.М. Лойко, интеллект-карта – это техника представления любого процесса или события, мысли или идеи в комплексной, систематизированной, визуальной (графической) форме [29].

Такое многообразие дефиниций побудило нас к формулировке определения, принимаемого нами как рабочее в рамках нашего исследования. Мы определяем интеллект-карты как статичную опору обучения монологу на иностранном языке, визуализирующую ментальную организацию вербальных и невербальных элементов в смысловом пространстве разговорной темы в виде открытой разветвленной схемы.

Поясним данное нами определение. Ключевые моменты, которое оно включает, – понятие статичной опоры, отражающее назначение и форму представления интеллект-карты; понятие визуализации, интегрирующее материальную представленность и абстрактное содержание данного методического средства; представления об организации вербальных и невербальных элементов; упоминание смыслового пространства темы, ограничивающего сферу действия каждой ментальной карты и акцентирующего внимание на логическом центре; понятие ветвления, показывающего процесс развертывания высказывания в различных направлениях.

Данное нами определение четко определяет основные сферы приложения усилий проектировщика интеллект карты: определение центра карты, определение направлений и глубины ветвления, определение вербальных и невербальных элементов карты.

Интеллект-карты сегодня широко применяются в школьном обучении. И это понятно, ведь создание интеллект-карт помогает к решению любой проблемы подойти более осмысленно. Тем более, что

проектирование интеллект-карт возможно в различных сферах нашей жизни.

Интеллект-карты можно использовать для изложения нового материала, с их помощью можно также обобщать, систематизировать и закреплять изучаемый материал. Следовательно, при введении нового материала интеллект-карты выступают как демонстрационный материал. А при обобщении и закреплении их можно использовать в качестве раздаточного материала. Интеллект-карты помогают ученикам учиться выбирать и структурировать информацию. С их помощью гораздо проще запоминать новый материал для того, чтобы в последующем его воспроизвести.

На практических занятиях интеллект-карты могут применяться для мозгового штурма. Сам Тони Бьюзен предлагает использовать метод интеллект-карт для работы в команде, когда нужно:

- разработать творческий проект;
- принять групповое решение;
- совместное управление проектами;
- решить какую-либо задачу или проанализировать что-то.

Таким образом, использование интеллект-карт позволяют учащемуся:

1. использовать ее высокий компенсаторный потенциал (так, например, учащемуся, который плохо запоминает отдельные слова, можно посоветовать обозначить эти слова прямо в интеллект-карте) при недостаточном владении определенными грамматическими структурами можно представить их схематически в каком-нибудь из разделов интеллект-карты; сама визуализация в интеллект-карте позволяет выбирать фрагменты, в рамках которых учащийся будет более уверенно строить свою речь, и компенсировать таким образом недостаточную способность раскрыть иные фрагменты карты;

2. быстро схватывать и запоминать новую информацию, лучше фокусироваться на изучаемом материале, проявлять творчество и креативность на практических занятиях;

3. при умении грамотно оставлять интеллект-карты, учащийся легко может их применять при написании рефератов, составлении докладов и презентаций. Поэтому для преподавателя важно не только самому использовать интеллект-карты во время лекций и практических занятий, а также необходимо научить учеников правильно составлять данные карты самим.

Анализ педагогических исследований, посвященных применению интеллект-карт в изучении иностранных языков, показывает, что данный вопрос не получил достаточно серьезного освещения в научно-педагогических изданиях. На данный момент существует не более 10 публикаций, связанных с использованием интеллект-карт на уроках иностранного языка.

Обобщая опыт учителей средней школы, рассмотрим особенности применения интеллект-карт М.В. Шевцовой [43]. Автор статьи предлагает следующие варианты использования интеллект-карт на уроках иностранного языка:

1. При работе с лексическим материалом. С помощью интеллект-карт можно вводить и закреплять новую лексику, а также устраивать контроль по усвоению новых слов. На просторах интернета уже можно встретить подобные таблицы, построенные по принципам интеллект-картирования.

2. При работе с грамматическим материалом. Любое грамматическое правило можно представить в виде интеллект-карты, которая может не только легко запомнить новый материал, ну а также, легко освежить пройденные правила, например, при подготовке к экзаменам. Если говорить об итоговых экзаменах, то можно на одной карте изобразить все

нужные грамматические правила, которые необходимо знать для подготовки к написанию лексико-грамматических заданий ОГЭ или ЕГЭ. Изобразив все правила на одной карте, ученику будет легко восстановить весь пройденный материал непосредственно перед экзаменом.

3. При работе с текстовым материалом. В любом вузе или школе ученикам на уроках иностранного языка задают пересказ текстов. В данном случае интеллект-карта может выступить мощнейшим помощником. Изобразив ключевые идеи текста в виде отдельных слов, словосочетаний или целых предложений на интеллект-карте, можно с лёгкостью выучить и пересказать любой текст. В настоящее время некоторые преподаватели уже используют данные текстовые опоры при работе с текстовым материалом.

4. В качестве представления результатов проектной деятельности. В интеллект-карте ученик может изобразить, как и процесс создания проекта, так и его результаты. И защищать проект, используя этот же инструмент.

5. Для создания мозгового штурма. Как уже было описано выше, в качестве опоры для создания мозгового штурма интеллект-карта может применяться не только для обучения, а также в бизнесе и других сферах. Мозговые штурмы получили широкое распространения в 21 веке, т.к. способствуют активации умственной деятельности и творческой активности человека.

6. Для обучения устному монологическому высказыванию. Карта будет выступать опорой при построении монологического высказывания учеником.

Анализ методических исследований, посвященных данному вопросу, обобщение опыта учителей, использующих интеллект-карты, а также собственный опыт в данной сфере позволяет утверждать, что именно интеллект-карта выступает наиболее эффективным инструментом при порождении устной речи на иностранном языке [3;7;13;27;33;43].

В своей практической деятельности мы используем различные интеллект-карты:

1. Карты для наглядного изображения грамматических трансформаций (В центре пишется тип части речи, от него отходят стрелки грамматических категорий, которые могут быть изменены для данной части речи, ведущие к возможным результатам).

2. Лексические карты по определённой теме (графически представленные лексические, логико-семантические, сочетательные поля слов в виде солнца, дерева, осьминога и т.п.).

3. Карты-опоры для пересказа текста. В центре записывается название текста или его основная мысль, далее лучами выписываются ключевые словосочетания, логически раскрывающие эту мысль и с помощью стрелочек и линий между ними, строится определённая последовательность.

4. Карты-повторения в качестве домашнего задания может ставить целью повторение лексики, грамматики).

5. Карты-опоры для составления монологического высказывания. В нашей деятельности мы применяем как готовые карты, максимально подробно описывающие возможные ветвления темы, так и макеты карт, карты мы предлагаем своим учащимся для составления собственных интеллект-карт. Поскольку мы придерживаемся мнения, что наилучшим средством поддержки собственного речевого высказывания является самостоятельно разработанная учащимся опора. При этом мы предлагаем учащимся ряд правил и объясняем им, как составлять карту:

1. Заранее продумать логику карты (какие ветви откуда отходят, в каком цвете должно быть подписано и т. д.).

2. Как правило мы предлагаем ученикам заготовку без картинок (но, например, с подписями), а далее предлагаем учащемуся самому вставить или приклеить картинки, закрывая вербальные опоры.

3. Мы показываем учащемуся, что каждый элемент интеллект-карты может быть развернут далее (иногда приходится приклеивать бумажные полосы, т.к. учащемуся есть что сказать в данном блоке, которому не было отведено достаточно места).

В заключение напомним, что речевое умение характеризуется самостоятельностью, под которой понимают, во-первых, независимость от всяческих опор для выражения своих мыслей и понимания чужих, во-вторых, независимость от внешней стимуляции. Таким образом, использование опор имеет временный характер и по мере развития умений в монологической речи приобретает все более редуцированную форму. По образному выражению В.Б. Царьковой [41], опора есть своеобразный трамплин, от которого можно оттолкнуться, чтобы совершить прыжок в свободную речь.

#### Выводы по первой главе

Анализируя проблемы, связанные с продукцией разговорной речи, мы пришли к выводу о необходимости поиска таких технологий и средств обучения, которые бы учитывали создание мотивации высказывания, обеспечение содержательности речи, обеспечение правильной организации речи и языковой оснащённости речепорождения. Вслед за Е.Н. Солововой мы пришли к выводу о том, что все эти трудности могут быть преодолены применением опор. В методике преподавания иностранных языков использование различных видов опор всегда оставалось актуальной проблемой.

Мы рассмотрели виды опор и определили, что опорная конструкция – это конструкция, в которой задана последовательность вербальных и невербальных ориентиров и заложена возможность ее конструирования, свертывания и развертывания в зависимости от речевой ситуации. Ярким примером опорной конструкции может служить

интеллект-карта. В ходе исследования нами была изучена теория интеллект-карт как в трудах ее родоначальника Тони Бьюзена, так и в современной интерпретации (Е.А. Бершадская, Е.Ю. Вишневская, Л.А. Нежведилова, В.М. Шевцова).

Мы определяем интеллект-карту как древовидную схему, на которой изображены слова, идеи, задачи, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия.

Использование интеллект-карт учащимся позволяет учиться выбирать и структурировать информацию. С их помощью гораздо проще запоминать новый материал для того, чтобы в последующем его воспроизвести. Но самое главное интеллект-карты служат хорошей опорой в случае, когда времени на размышление над вопросом практически нет, с помощью интеллект-карт обучающийся способен сходу рассказать все аспекты пройденной темы.

В нашем исследовании мы обращаем внимание на возможности совместного создания интеллект-карт преподавателем и обучаемым. Очевидно, что есть необходимость совместной работы преподавателя и обучаемого по подготовке и применению интеллект-карт. Организация работы по проектированию интеллект-карт и постепенному переходу к совместному с обучаемыми проектированию требует обоснования и разработки алгоритма такой работы. В следующей главе мы предпримем попытку разработки алгоритма проектирования интеллект-карт для обучения неподготовленной монологической речи на французском языке.

## **Глава 2. РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА ОПОРНЫХ КОНСТРУКЦИЙ И ЗАДАНИЙ ПО ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

### **2.1 Проектирование интеллект-карт для неподготовленной монологической речи на французском языке**

Разработка интеллект-карты по теме в комплексе с заданиями следует общей технологии педагогического проектирования. Кратко представим сущность проектирования применительно к разработке интеллект-карты.

Интеллект-карты являются конструктивистской технологией, учитывающей идеи о стремлении человеческого мозга к организации имеющихся знаний, конструированию на их основе чего-то нового, целостного, что включает в частности постоянный поиск элементов для комплектации этого целостного [38;39]. Развитие этой теории находит логическое продолжение в теории проектов и идеи проектирования, заключающейся в организации целенаправленной работы обучаемых по созданию материального продукта (В.С. Гончаров, И.А. Колесникова, Е.С. Полат).

Проектирование – это деятельность по созданию проектов, это технология «работы с будущим», включающая в себя разработку замыслов преобразования мира и их реализацию [32]. Термин «педагогическое проектирование» не нов, это понятие было введено в научно-педагогический оборот А.С. Макаренко.

Педагоги в первую очередь обращают внимание на то, что педагогическое проектирование является компонентом профессиональной деятельности, осуществляемой в сфере образования [25]. Конструктивно-проектировочными являются те компоненты деятельности учителя, которые задолго до его актуального участия в образовательной ситуации определяют ее образ, динамику и логику взаимосвязи и развертывания всех

дидактически значимых элементов. Это не просто упреждающая деятельность планирования, а деятельность создания особой реальности, которая сама по себе не возникает без специально организуемых усилий.

И.А. Колесникова определяет педагогическое проектирование как практико-ориентированную деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности, процесс создания педагогического проекта, а также специфический способ развития личности [25].

Проектирование основано на природном умении человека мысленно создавать модели будущей деятельности и воплощать их в жизнь. Как справедливо указывает И.А. Колесникова, «способность к созданию целевых прообразов и деятельностных программ находит отражение в формах конструирования (непосредственной практической деятельности по производству объекта), моделирования (концептуального замещающего упрощения объекта) и проектирования (теоретического способа создания технических артефактов и объектов иной природы)». Все эти формы, на наш взгляд, очень точно описывают необходимость применения проектирования в совместной деятельности с обучаемыми, что позволит формировать универсальные учебные действия.

Прогнозирование – это опережающее отражение будущего, вид познавательной деятельности, направленный на определение тенденций динамики конкретного объекта или события на основе анализа его состояния в прошлом и настоящем. Прогнозирование есть построение гипотез об эффективности того или иного воздействия, преобразования, и имеет много общего с проектированием. Однако, в отличие от проектирования, прогнозирование не предполагает конкретного описания ожидаемых практических результатов, оно более абстрактно по своей сути. Тем не менее прогнозирование является существенной составляющей проектирования, в том числе педагогического, так как позволяет сделать

определенные заключения о перспективах того или иного педагогического действия. Применительно к проектной деятельности обучаемых при создании интеллект-карт очевиден потенциал такой деятельности для формирования регулятивных универсальных учебных действий, связанных с целеполаганием, планированием своей деятельности для достижения результата.

Конструирование – разработка схемы какого-либо продукта, часто с использованием типовых деталей или элементов, или с применением уже известных знаний. Как уже было сказано выше, конструктивность в учебной деятельности связана с применением существующих и поиском новых знаний. Применительно к проектированию интеллект-карт она проявляется в необходимости оперирования различными объемами информации, представления ее в символьных и изобразительных кодах, компрессии текста, выделении в нем главного и второстепенного. Очевидно, что все эти действия способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий.

Моделирование – исследование объектов познания на их моделях; оно предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов или конструируемых объектов. Модель отображает какие-либо существенные черты объекта-оригинала, замещая его лишь в строго ограниченном смысле. В частности, можно говорить о моделировании образа будущей интеллект-карты на этапе, предшествующем ее представлению в графическом виде. Эта деятельность сама по себе служит мотивационным фактором обучения разговорной речи, т.к. позволяет обучаемому увидеть смысл речепорождения и, таким образом, нацелена на достижения личностных результатов.

Когда мы говорим о педагогическом проектировании интеллект-карты, мы подразумеваем именно деятельность по созданию проекта, созданию образа будущей опоры. Таким образом, на концептуальном

уровне педагогического проектирования интеллект-карт осуществляются действия по анализу педагогической ситуации и рождается замысел; на содержательном уровне выстраивается модель интеллект-карты и создается ее образ; на технологическом уровне выбираются средства создания интеллект-карты; на процессуальном создается интеллект-карта и проводится ее применение и оценивание его эффективности.

Подведем итог и представим последовательность действий учителя при разработке интеллект-карты и сопровождающих ее заданий.

Шаг 1. Основой разработки интеллект-карты является целостное представление развертывания разговорной темы у учителя. Анализ педагогической деятельности и собственный опыт работы позволяют утверждать, что такое представление формируется на основе:

- 1) анализа вокабуляра, лежащего в основе разговорной темы;
- 2) анализа материалов учебника;
- 3) анализа контрольных материалов;
- 4) анализа актуальных дополнительных текстов (аудио, печатных, видео и др.).

Таким образом определяются центральные блоки: «сердце» карты и его генеральные «лучи» (в соответствии с психологическим числом запоминания -  $7\pm$ ). Например, по теме «Спорт» нами определены блоки:

- виды спорта,
- спортивные качества,
- экипировка,
- места для спорта,
- плюсы и минусы спорта,
- отношение к спорту.

Шаг 2. Следующий этап: подготовить «схему развертывания» каждого из блоков; количество ветвей в блоке не должно превышать

половины количества ветвей всей карты. Так, например, блок «Отношение к спорту» в приведенной выше теме должен включать 3-4 ветви.

Шаг 3. Далее, в зависимости от сложности лексико-грамматического материала и подготовленности контингента, определяется необходимость вербального обеспечения интеллект-карты («подсказок»); идеально, если есть возможность добавления и устранения вербальных опор в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, задания, речевой ситуации, этапа работы над блоком (на этапе предъявления или совместного с учащимися «построения» карты вербализация свернута, но присутствует, на следующем уроке уже может быть снята).

Шаг 4. На этом этапе работа с интеллект-картой должна сопровождаться заданиями разных типов:

- 1) лексическим – на отработку блоков и подблоков карты;
- 2) грамматическими – на отработку грамматических структур карты;
- 3) переводными – для выявления лексической сочетаемости компонентов карты;
- 4) заданиями по текстам (для чтения, для аудирования);
- 5) «неожиданными» вопросами, тренирующими продуцирование неподготовленной речи.

Шаг 5. Предварительное макетирование карты. Учитель показывает схему интеллект-карты и объясняет ход работы с ней.

Шаг 6. Заполнение интеллект-карты (рассредоточено на то количество уроков, когда учитель «совместно» с обучающимися рисует интеллект-карту).

## 2.2 Опытнo-экспериментальная работа по проверке эффективности использования интеллект-карты

### 2.2.1 Условия экспериментальной работы

Опытнo-экспериментальная работа была проведена в апреле-мае 2022г. в учебном центре «Арифмограф». Для проведения опытнo-экспериментальной работы было задействовано 10 обучающихся. Были организованы две группы испытуемых по 5 человек: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). В экспериментальной группе обучение проходило с применением интеллект-карты, в контрольной группе – в рамках традиционного обучения, с целью подтверждения гипотезы о повышении эффективности продуцирования неподготовленной монологической речи с использованием интеллект-карты.

### 2.2.2 Констатирующий этап опытнo-экспериментальной работы

Для установления исходного состояния подготовленности экспериментальной и контрольной групп был проведен нулевой срез, с целью выявления и оценивания умений неподготовленной монологической речи. Обучающимся было предложено рассказать о планах на лето с опорой на интеллект-карту, предложенную учителем (Приложение 1, рис. 1).

Оценивание неподготовленной монологической речи проводилось по следующим критериям:

Таблица 1 – Критерии оценивания

Критерии оценивания	Уровни и показатели сформированности умений		
	низкий (0 баллов)	средний (1 балл)	высокий (2 балла)
Объём	менее 5 предложений	5-8 предложений	8-10 предложений

продолжение таблицы 1

Скорость реакции	более 3 минут	2-3 минуты	1,5 минуты
Потребность в вербализации	Выписывает целые предложения	Намечает план рассказа	Не нуждается

По каждому критерию ребенок мог получить максимум 2 балла, значит максимальный балл за ответ составил 6 баллов. 5-6 баллов приравниваются к высокому уровню ответа, 3-4 к среднему уровню, 0-2 – к низкому. Полученные результаты представлены в таблицах ниже.

#### 2.2.2.1 Интерпретация результатов нулевого среза

Таблица 2 – Результаты нулевого среза контрольной группы

Список учеников КГ	Критерий 1 «Объем»	Критерий 2 «Скорость реагирования»	Критерий 3 «Потребность в вербализации»	Общий балл ученика	Уровень
Ученик 1	2	2	1	5	Высокий
Ученик 2	1	0	1	2	Низкий
Ученик 3	1	1	1	3	Средний
Ученик 4	0	1	1	2	Низкий
Ученик 5	2	1	1	4	Средний
Общий средний балл				3,2	

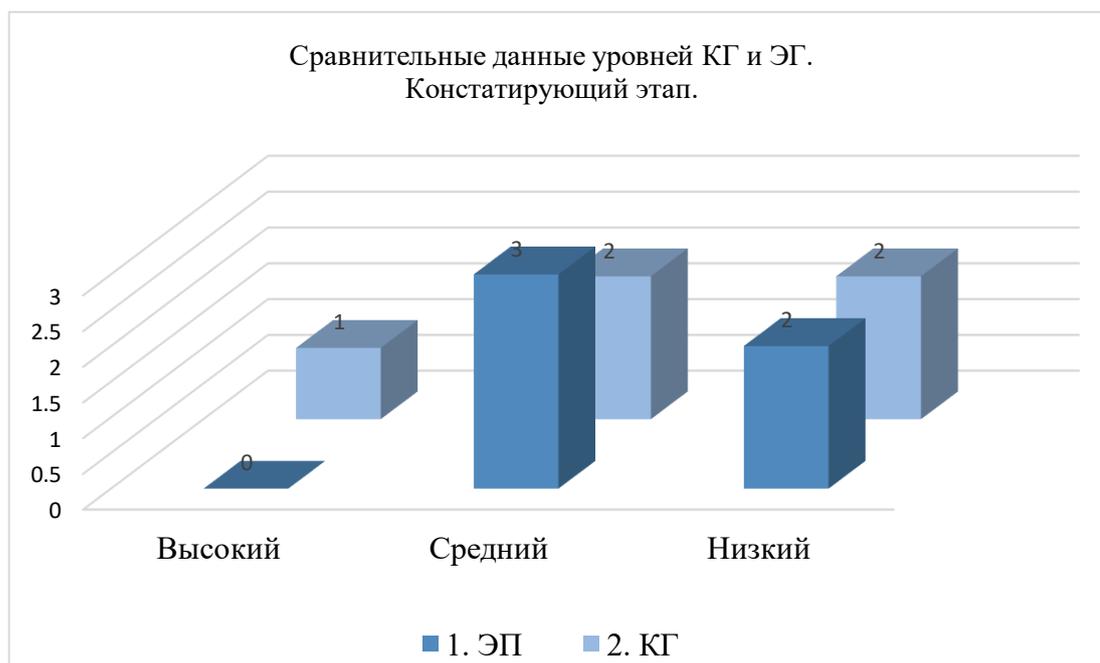
Общий средний балл контрольной группы составил 3,2 балла. Один обучающийся владеет высоким уровнем продуцирования неподготовленной речи, двое средним уровнем и двое низким.

Таблица 3 – Результаты нулевого среза экспериментальной группы

Список учеников ЭГ	Критерий 1 «Объем»	Критерий 2 «Скорость реагирования»	Критерий 3 «Потребность в вербализации»	Общий балл ученика	Уровень
Ученик 1	1	1	1	3	Средний
Ученик 2	1	0	0	1	Низкий
Ученик 3	2	0	1	3	Средний
Ученик 4	1	1	1	3	Средний
Ученик 5	0	1	1	2	Низкий
Общий средний балл				2,4	

Общий средний балл экспериментальной группы составил 2,4 балла, что ниже общего среднего балла контрольной группы на 0,8. Трое обучающихся показали средний уровень продуцирования неподготовленной речи и двое – низкий.

Диаграмма 1 – Сравнительные данные уровней продуцирования неподготовленной монологической речи КГ и ЭГ на констатирующем этапе.



Данные сравнительной диаграммы показывают, что на нулевом срезе уровень контрольной группы выше уровня экспериментальной группы.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы заключался во внедрении интеллект-карты в процесс обучения в экспериментальной группе для проверки эффективности продуцирования неподготовленной монологической речи с использованием интеллект-карты.

### 2.2.3 Формирующий этап опытно экспериментальной работы.

В начале формирующего этапа детям было предложено совместно заполнять интеллект-карту по теме «Спорт» (Приложение 2, рис. 2).

Происходил сбор лексико-грамматической информации и параллельно конструировалась интеллект-карта (Приложение 2, рис. 3).

В конце темы интеллект-карта была заполнена (Приложение 2, рис. 4). Совместное конструирование и лексико-грамматические упражнения с применением интеллект-карты позволили обучающимся

экспериментальной группы научиться ориентироваться в интеллект-карте и применять ее для продуцирования неподготовленной монологической речи.

#### 2.2.4 Контрольный этап опытно экспериментальной-работы

По окончании формирующего этапа обучающимся был предложен аналогичный первому (нулевому) контрольный срез. На этот раз ученики должны были рассказать о том, как они проводят свое свободное время, опираясь на представленную ранее интеллект-карту по теме «Досуг» (Приложение 1, рис. 1). Были получены результаты, которые представлены в таблицах ниже.

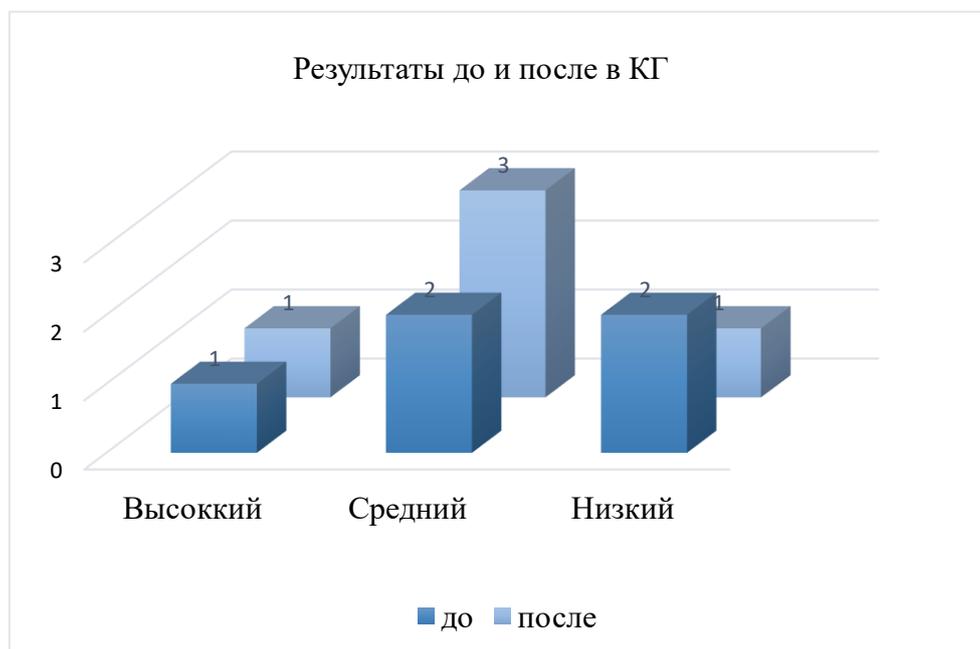
##### 2.2.4.1 Интерпретация результатов контрольного этапа

Таблица 4 – Результаты контрольного среза контрольной группы

Список учеников КГ	Критерий 1 «Объем»	Критерий 2 «Скорость реагирования»	Критерий 3 «Потребность в вербализации»	Общий бал ученика	Уровень
Ученик 1	2	1	2	5	Высокий
Ученик 2	1	1	1	3	Средний
Ученик 3	1	1	1	3	Средний
Ученик 4	1	0	1	2	Низкий
Ученик 5	1	2	1	4	Средний
Общий средний балл				3,4	

На этапе контрольного среза общий средний балл контрольной группы составил 3,4 балла. Спустя два месяца навык продуцирования неподготовленной речи остался примерно на том же уровне.

Диаграмма 2 – Сравнение умения навыка продуцирования неподготовленной речи до и после опытно-экспериментальной работы в контрольной группе.



Данные сравнительной диаграммы показывают, что уровень обучающихся контрольной группы практически не изменился, один ученик показал высокий уровень, один – низкий и три ученика показали средний уровень.

Таблица 5 – Результаты контрольного среза экспериментальной группы

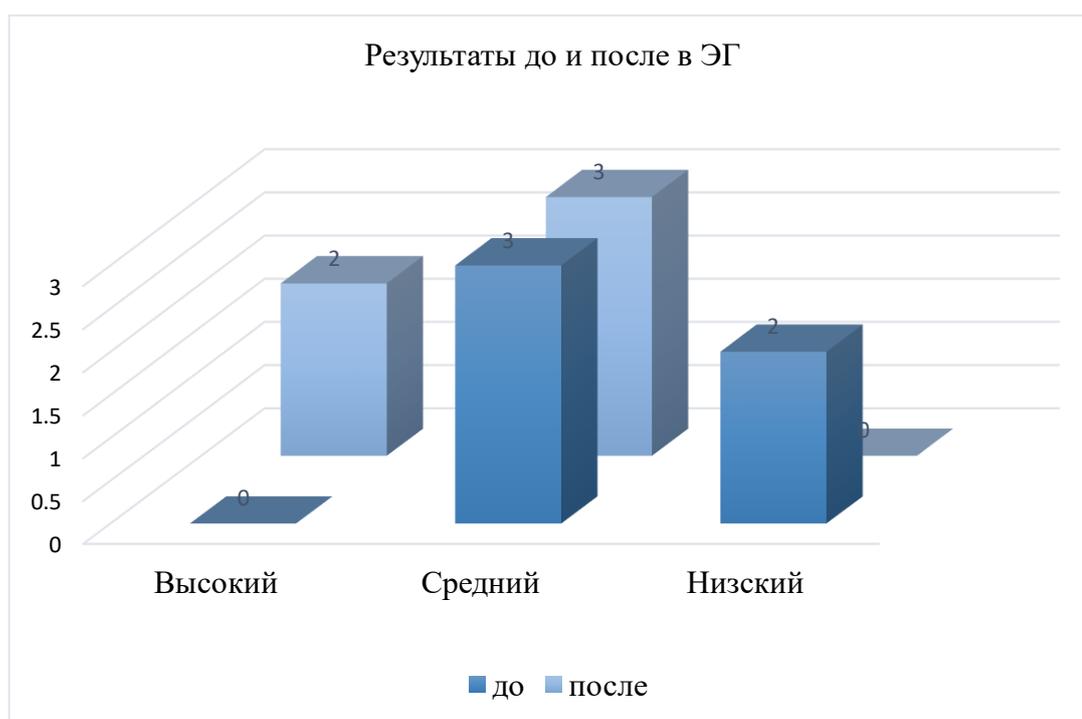
Список учеников ЭГ	Критерий 1 «Объем»	Критерий 2 «Скорость реагирования»	Критерий 3 «Потребность в вербализации»	Общий бал ученика	Уровень
Ученик 1	2	2	2	6	Высокий
Ученик 2	2	2	1	5	Высокий
Ученик 3	2	1	1	4	Средний
Ученик 4	1	1	1	3	Средний
Ученик 5	1	2	1	4	Средний

продолжение таблицы 5

Общий средний балл				4,4	
--------------------------	--	--	--	-----	--

На этапе контрольного среза в экспериментальной группе общий средний балл составил 4,4. Двое обучающихся показали высокий уровень (один из них набрал максимальный балл), остальные показали средний уровень ответа, ответа с низким уровнем не было.

Диаграмма 3 – Сравнение умения навыка продуцирования неподготовленной речи до и после опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе.



Уровень продуцирования неподготовленной речи в экспериментальной группе стал значительно выше, его показатель «после» стал выше показателя «до» на 2 единицы.

## 2. 2. 5 Выводы об эффективности экспериментальной работы

Таблица 6 – Сравнение уровня развития умений неподготовленной монологической речи (контрольный срез)

Группа	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
	количество		
КГ	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)
ЭГ	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)

Итоговый анализ подтвердил наличие положительной тенденции в продвижении обучающихся экспериментальной группы к более высокому уровню развития навыков неподготовленной монологической речи. Этот результат считался прогнозируемым результатом эффективности разработки интеллект-карты.

На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня сформированности умений неподготовленной монологической речи с применением интеллект-карты у обучающихся в экспериментальной группе по сравнению со студентами, обучающимися в контрольной группе.

В контрольной группе также наблюдается рост количества учеников, имеющих средний уровень развития умений разговорной речи. Это говорит о том, что, хотя в контрольной группе учеников и повышается исследуемое качество, переход на более высокий уровень в рамках традиционного обучения, без применения интеллект-карты происходит более медленно.

## Выводы по второй главе

В практической части нашего исследования нами был разработан алгоритм построения интеллект-карты для развития неподготовленной монологической речи на французском языке, состоящий из 6 шагов. В рамках описания алгоритма построения интеллект-карты были описаны особенности педагогического проектирования.

Эффективность применения интеллект-карты на уроке французского языка была проверена в ходе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась в естественных образовательных условиях учебного центра. Чтобы проследить динамику развития умения неподготовленной монологической речи на основе применения интеллект-карты, мы провели два среза (нулевой и контрольный). На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня сформированности развития умения неподготовленной монологической речи на основе применения интеллект-карт в экспериментальной группе по сравнению с обучаемыми в контрольной группе.

Опираясь на полученные статистические данные в ходе опытно-экспериментальной работы, мы делаем заключение об эффективности применения интеллект-карт для обучения неподготовленной монологической речи на французском языке.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное нами исследование представляет собой попытку внести определенный вклад в решение проблемы развития устной речи на основе применения опорных конструкций в обучении. Актуальность настоящего исследования определяется психологической неготовностью обучающихся к самостоятельному продуцированию монологической речи, а также недостаточным количеством методик обучения неподготовленной монологической речи с использованием опорных конструкций на французском языке.

На основе анализа лингводидактической, психолингвистической, методической литературы были проанализированы понятия неподготовленной монологической речи, опоры, опорной конструкции, интеллект-карты. Мы определили интеллект-карты как инструмент визуального отображения информации, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать ее; кустообразные картинки, изобретенные английским психологом Тони Бьюзеном как способ представления и связывания мыслей.

Понимание интеллект-карты как мобильной и адаптивной опорной конструкции позволило нам сформулировать идею о создании алгоритма разработки интеллект-карты и применение интеллект-карты на уроках французского языка для развития неподготовленной монологической речи. Для проверки эффективности методики применения интеллект-карты на уроках французского языка нами была выдвинута гипотеза о повышении эффективности развития неподготовленной монологической речи с использованием интеллект-карты и проведена опытно-экспериментальная работа.

Опытно экспериментальная работа была проведена в естественных образовательных условиях учебного центра. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе, где

использовалась интеллект-карта в качестве опорной конструкции для развития неподготовленной монологической речи, достигнут статистически значимый эффект в уровнях сформированности развития умений неподготовленной монологической речи.

Опираясь на полученные данные, мы делаем вывод о повышении эффективности развития монологической речи при использовании интеллект-карты на уроках французского языка. Мы считаем гипотезу эксперимента и всего исследования подтвержденной, задачи исследования – выполненными, цель – достигнутой.

Использование интеллект-карты позволит усилить мотивационный эффект обучения монологической речи на иностранном языке. Сама процедура конструирования интеллект-карты способствует формированию регулятивных действий обучающихся, процесс информационного наполнения карты – познавательных универсальных учебных действий, необходимость взаимодействовать в ходе выполнения заданий с другими участниками процесса позволит развивать коммуникативные умения учащихся и это все это будет способствовать достижению метапредметных образовательных результатов.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – приказ от 09.07.2017. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/>
2. Архангельская Н. Н. Использование опор в обучении иноязычному монологическому высказыванию студентов неязыковых профилей подготовки. 2019. – №4. – С. 54–66.
3. Акименко В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В. М. Акименко // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 7. – С. 34–37.
4. Барбакова Е. В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам / Е. В. Барбакова // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2009. – № 15. – С. 123–125.
5. Барбакова Е. В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей: языковой вуз, 1 курс: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Екатерина Викторовна Барбакова. – Улан-Удэ, 2005. – 24 с.
6. Богданова О. С. Логико-коммуникативные программы при обучении монологическому высказыванию / О. С. Богданова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 35–43.
7. Бершадская Е. А. Применение метода интеллект-карт для формирования познавательной деятельности учащихся / Е. А. Бершадская // Пед. технологии: проф. журнал для технологов образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
8. Бойко В. П. Профессионально-ориентированная методика формирования учебных умений у студентов I курса факультетов иностранных языков (на материале английского языка): автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. / Бойкой Вера Павловна. – Москва, 1996. – 17 с.

9. Бьюзен Т. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации. / Т. Бьюзен, Дж. Г. Вуд; [пер. с англ. О. Ю. Пановой] – М.: Росмэн, 2007. – 326 с.
10. Бьюзен Т. Карты памяти: используй свою память на 100 %. / Т. Бьюзен, С. Эббот; [пер. с англ. У. В. Сапшиной] – М.: Росмэн, 2007. – 192 с.
11. Бьюзен Т. Супермышление / Пер. с англ. 4-е изд. / Т. Бьюзен. – М.: ООО «Попурри», 2007. – 320 с.
12. Вязовова Н. В. Обучение монологической речи на основе текста. / Н. В. Вязовова, Н. А. Севидова – Вестник ТГУ. 1998. – №3. – 4 с.  
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-monologicheskoy-rechi-na-osnove-teksta> (дата обращения: 02.06.2023). – Текст : электронный.
13. Вишневская Е. Ю. Использование мыслительных карт на уроках английского языка / Е. Ю. Вишневская // Открытый урок: фестиваль педагогических идей. М.: Первое сентября, 2008. – 5 с.  
URL: <http://festival.1september.ru/articles> (дата обращения 01.11.2022).  
– Текст : электронный.
14. Вострикова Т. В. Педагогическое проектирование информационно-образовательной среды общеобразовательного учреждения: дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 219 с.
15. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.  
– ISBN: 5-89415-290-9.
16. Гальперин П. Я. К учению о интериоризации / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–32.
17. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : Учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов ; – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

18. Гончаров В. С. Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Владимир Сергеевич Гончаров. – М., 2006. – 407 с.
19. Гурвич П. Б. Обучение неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – 2012. – №8. – С. 11–17.
20. Джонс Дж. К. Методы проектирования [пер. с англ. Т. П. Бурмистровой] / Дж. К. Джонс. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
21. Дубровская Е. В. Использование опор при обучении иностранному языку / Е. В. Дубровская, Н. В. Ольшевская // Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом: сб. докл. межд. науч.-практ. конференции (28 октября 2013 г.): в 5 т. – Пермь, 2013. – Т.4. – С. 82–89. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/91191> (дата обращения 23.12.2022) – Текст : электронный.
22. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
23. Карасев, А. И. Теория вероятностей и математическая статистика / А. И. Карасев, Н. Ш. Кремер. – Москва: 1996. – 64 с.
24. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Слостёнина, И. А. Колесниковой. – 1-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – С 39–40.
25. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
26. Кузовлев В. П. Основы профессиональной культуры. – Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1997. – 34 с.

27. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – 3-е изд., М.: КомКнига, 2005. – 312 с.
28. Лойко О. М. Интеллект-карты как средство повышения уровня качества обучения / О. М. Лойко // Мастерство online. 2016. URL: <http://ripo.by/index.php?id=2180> (дата обращения 04.04.2023). – Текст : электронный.
29. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – М.: Высшая школа, 2004. – 522 с. – ISBN: 985-06-0956-7.
30. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения иностранному языку: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
31. Минюк Ю. Н. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С 6–8. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6151/> (дата обращения 05.02.2023). – Текст : электронный.
32. Нежведилова, Л. А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I–II курсов неязыковых вузов / Л. А. Нежведилова // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 1009–1012. URL: <http://moluch.ru/archive/88/17197/> (дата обращения 15.01.2023) – Текст : электронный.
33. Никитина Е. Ю. Педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов при обучении будущего учителя иностранного языка: теоретико-методологическое сопровождение: Монография. / Е. Ю. Никитина, А. Л. Тихонова – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 240 с.

34. Ниязова А. Е. Активизация обучения монологическому высказыванию с помощью наглядной опоры / А. Е. Ниязова // Обучение иностранным языкам. Отв. ред. М. К. Колкова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2003. – С. 113–123.
35. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пасов – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
36. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223с.
37. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе – 2000. – № 3 – С. 3–9.
38. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
39. Пустовойтов В. Н. Идеи конструктивистской дидактики как базовые условия эффективности индивидуализации обучения школьников // Современное образование. – 2016. – № 4. – С.87–96. [URL: [http://e-notabene.ru/pp/article\\_19868.html](http://e-notabene.ru/pp/article_19868.html)] (дата обращения 14.11.2022). – Текст : электронный.
40. Соловова Е. Н. Методика преподавания иностранных языков. / Е.Н Соловова // Продвинутый курс. – М.: АСТ, Астрель, 2012. – 272 с.
41. Тихонова А. Л. Педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов при обучении будущего учителя иностранного языка: педагогическое сопровождение: монография / А. Л. Тихонова, Е. Ю. Никитина. – М.: Баласс, 2011. – 194 с.
42. Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
43. Шевцова В. М. Использование интеллект-карт на уроке иностранного языка. / В. М. Шевцова // Английский язык. Все для учителя. – № 8 (44) август 2015 г. URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_10\\_44\\_12323.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_10_44_12323.pdf) (дата обращения 03.03.2023). – Текст : электронный.

44. Шепеленко Т. М. Психологические аспекты изучения иностранных языков – Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2017. – С. 117–125.

45. Шареев И. Г. Интеллект-карты / И. Г. Шареев // Физика: метод. газ. для преподавателей физики, астрономии и естествознания. – 2011. – № 16. – С. 12–13.

# ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## Интеллект-карта по теме «Досуг»

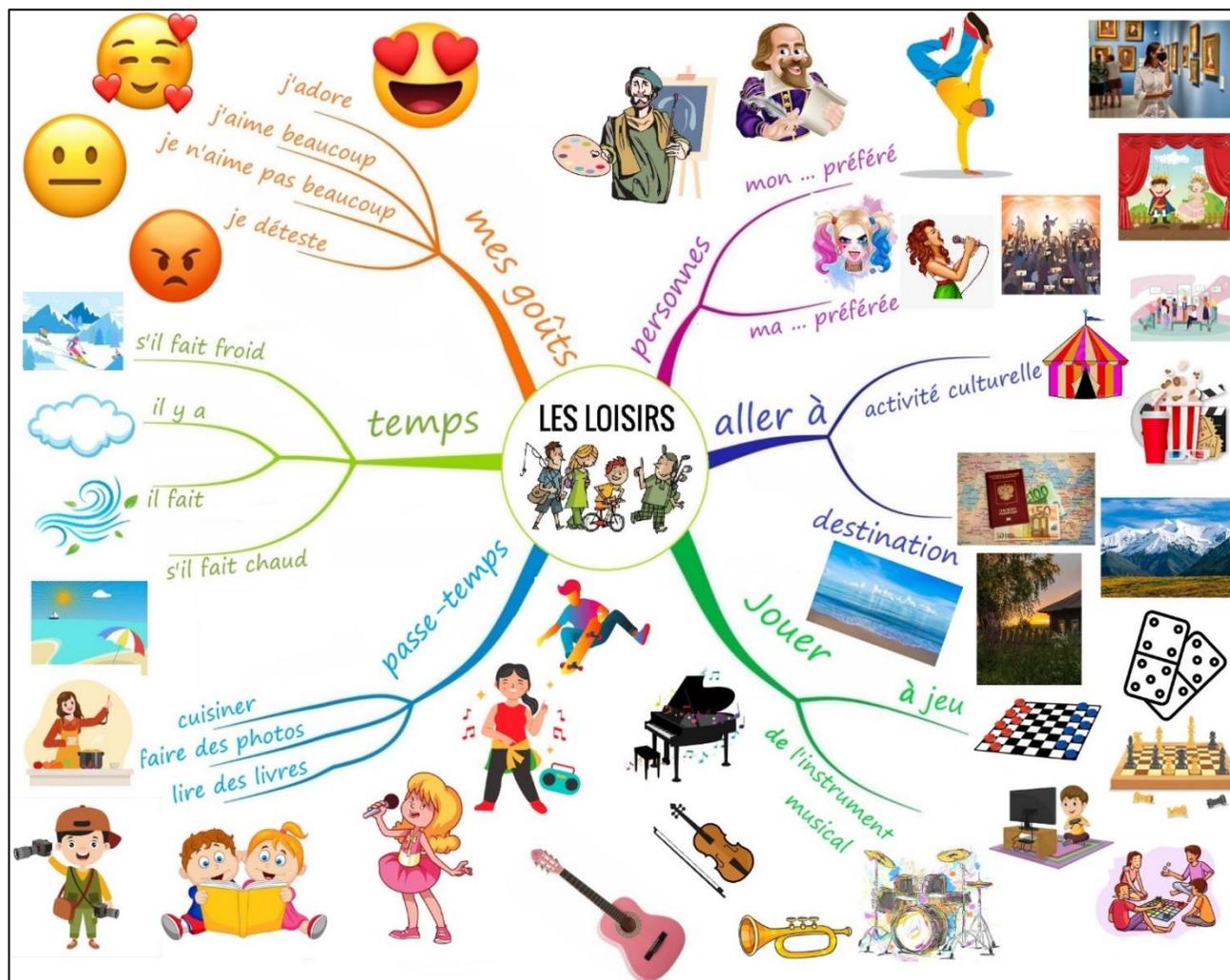


Рисунок 1 – Интеллект-карта по теме «Досуг»





Рисунок 3 – Промежуточный этап конструирования интеллект-карты по теме «Спорт»



Рисунок 4 – Конечный этап конструирования интеллект-карты по теме «Спорт»