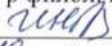


Министерство образования и науки Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
Факультет иностранных языков

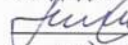
ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК
Руководитель ООП
д-р филол. наук, доцент
 И. В. Новицкая
« 19 » июня 2023 г.


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА БАКАЛАВРА

РАЗВИТИЕ НАВЫКА ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ
ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ С ПОМОЩЬЮ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Ястребова Александра Андреевна

по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика направленность (профиль) «Перевод
и обучение межкультурной коммуникации»

Руководитель ВКР
кандидат пед. наук
 П. В. Киселёва
подпись
« 19 » июня 2023 г.

Автор работы
студент группы № 191905
 А. А. Ястребова
подпись
« 19 » июня 2023 г.

АННОТАЦИЯ

Актуальность ВКР на тему «Развитие навыка иноязычного говорения на немецком языке школьников средней ступени с помощью приёмов мнемотехники» заключается в том, что приёмы мнемотехники зарекомендовали себя как эффективный метод запоминания иностранных слов с помощью различных инструментов, помогающих формировать ассоциативные связи и развивать креативное мышление, с целью дальнейшего использования запечатленных в памяти лексических единиц в продуктивной речи.

Объектом исследования является развитие навыков говорения на иностранном языке у учащихся средней ступени обучения.

Предметом исследования является использование мнемонических приёмов направленных для развития навыков говорения.

Целью данного исследования выступило обоснование возможности применения мнемонических приёмов для развития навыков говорения на уроках иностранного языка в средних классах. Задачи, поставленные для достижения данной цели: определить содержание понятия коммуникативная компетенция и ее роль в контексте обучения ИЯ; определить роль говорения в составе иноязычной коммуникативной компетенции; выявить различия между пассивным и активным словарным запасом и обозначить их роль в процессе овладения ИЯ; раскрыть понятие память и ее связь с вниманием и восприятием; раскрыть содержание понятий мнемотехника и мнемотехнические приемы в контексте обучения ИЯ; разработать и реализовать экспериментальную программу по введению мнемотехнических приёмов в контекст урока ИЯ с целью развития навыка говорения на базе 6 класса общеобразовательной школ; проанализировать результаты и оценить эффективность экспериментальной программы.

В первой главе ВКР была заложена теоретическая основа для дальнейшего проведения педагогического эксперимента: было определено содержание такого понятия как КК, определена роль говорения как одного из компонентов ИКК, выявлена дифференциация между активным и пассивным словарными запасами, проанализирован такой психический процесс как память и рассмотрена его связь с вниманием и восприятием, а также были рассмотрены различные приёмы мнемотехник и их функции.

Во второй главе описано проведение педагогического эксперимента, в ходе которого в процесс обучения иноязычному говорению были включены отобранные нами приёмы мнемотехники. Для проверки эффективности данного метода было проведено входное и заключительное оценивание.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1 Глава. Теоретические аспекты изучения приёмов мнемотехники в процессе развития навыков говорения на уроке немецкого языка в средней школе.....	8
1.1. Коммуникативная компетенция как цель обучения ИЯ	8
1.2. Говорение как вид речевой деятельности на уроке ИЯ	12
1.3. Роль развития активного и пассивного запаса в процессе обучения ИЯ 17	
1.4. Понятие памяти как психического процесса, её виды, связь с вниманием и восприятием, роль памяти в процессе изучения ИЯ	20
1.5. Теоретические аспекты мнемонических приёмов.....	26
Выводы по 1 главе.....	32
2 Глава. Экспериментальная программа по развитию навыков говорения .	35
2.1. Содержание экспериментальной программы по развитию навыков говорения с помощью приёмов мнемотехники	35
2.2. Реализация педагогического эксперимента.....	47
2.3. Интерпретация результатов опытного обучения говорению с помощью приёмов мнемотехники на уроках немецкого языка в 6 классе	50
Выводы по 2 главе.....	57
Заключение	60
Список использованных источников и литературы.....	63
Приложение А	73
Приложение Б	74
Приложение В	75

Введение

В эпоху глобализации обучение ИЯ стало неотъемлемой частью современной системы образования. Владение иностранным языком открывает перед современными учащимися новые горизонты личностного развития и возможности профессионального роста. Успешное овладение иностранным языком связано с формированием вторичной языковой личности, которая по словам Гусейновой А.С., является личностью, которая «формируется при изучении иностранного языка, культуры и характера его носителей, отражающейся в стиле употребления языка», поэтому формирование вторичной языковой личности связано с социальным взаимодействием с представителями других культур. Межкультурное взаимодействие невозможно без навыка говорения, а потому знание иностранного языка подразумевает владение коммуникативной компетенцией, в которую входят следующие виды речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение. Конечной целью обучения ИЯ является развитие устных и письменных форм коммуникации, то есть перечисленных ранее видов речевой деятельности. Центральная часть обучения, речевое общение, является целью взаимодействия обучаемых в совместной учебной деятельности, тем самым формируя их социально – коммуникативную общность. Владение навыком говорения подразумевает не только умение выражать мысли на иностранном языке, но и представлять их в виде логичного и связанного высказывания, уметь аргументированно и чётко подтверждать или опровергать собственные высказывания или высказывания собеседника, использовать разнообразные речевые средства при построении высказывания и грамматически верно представлять его.

Успех обучения во многом зависит от работы учителя иностранного языка, от его умения пользоваться различными современными методами в контексте решения конкретных образовательных задач.

В процессе овладения иноязычным речевым общением учащиеся сталкиваются с трудностями при попытке передать свои мысли на иностранном языке. Данные трудности могут быть вызваны психологическим барьером, препятствующим начать коммуникацию на иностранном языке или ограниченным активным словарным запасом, затрудняющим процесс коммуникации ввиду отсутствия в активном словарном запасе тех или иных лексических единиц, помогающих выразить ту или иную идею.

В данной работе мы акцентируем внимание на второй проблеме, возникающей в процессе формирования навыка иноязычного говорения, а именно на ограниченности состава активного словарного запаса учащихся. Овладение лексикой в данном случае выступает как средство развития и совершенствования навыка говорения на иностранном языке, это процесс, в котором лексика принимает роль вспомогательного материала, основы для будущих высказываний на иностранном языке, поэтому в своём исследовании мы обращаем внимание не на сам процесс говорения как таковой, а на лексику и пути её расширения за счёт новых лексических единиц. Обогащение словарного запаса в первую очередь обуславливается не временными затратами на данный процесс и не количеством выученных слов, но развитием такого психического процесса как память, так как умение переносить выученную лексику из пассивного словарного запаса в активный, то есть использование и воспроизведение выученных лексических единиц в продуктивной речи, помогает осуществлять успешную иноязычную коммуникацию. Основываясь на роли памяти в процессе формирования навыка говорения, в своей работе мы решили обратиться к одному из эффективных и нетрадиционных методов запоминания, мнемотехнике.

Принцип работы мнемотехники построен на принципах функционирования человеческой памяти. Элементы информации в памяти человека связаны между собой ассоциативными связями, которые

активируются мозгом в процессе познания новой информации или использования уже знакомой, что позволяет связывать различные аспекты поступающей информации с ранее полученным опытом. Приёмы мнемотехники базируются на создании ассоциативных связей между изучаемыми и уже изученными понятиями, что позволяет связывать уже изученное с новым материалом. Мнемотехника имеет значительный дидактический потенциал при изучении иностранного языка, так с помощью приёмов мнемотехники можно эффективно запоминать новые слова, используя различные стратегии для запоминания новой информации, которая может быть представлена лексическими единицами, фразами, идиоматическими выражениями и грамматическими правилами.

Актуальность данной темы заключается в том, что конечной целью овладения иностранным языком является формирование коммуникативной компетенции, одним из аспектов которой выступает такой вид речевой деятельности как говорение, развитию которого препятствуют различные лингвистические и экстралингвистические трудности. С развитием прогресса появилась потребность в использовании современных методов обучения, так как использование традиционных методов предполагает во многом пассивную роль учащегося в процессе обучения ИЯ. Приёмы мнемотехники зарекомендовали себя как эффективный метод запоминания иностранных слов с помощью различных инструментов, помогающих формировать ассоциативные связи и развивать креативное мышление, с целью дальнейшего использования запечатленных в памяти лексических единиц в продуктивной речи.

Целью данного исследования выступило обоснование возможности применения мнемонических приёмов для развития навыков говорения на уроках иностранного языка в средних классах. Для достижения данной цели нами были поставлены следующий **задачи**:

1) определить содержание понятия коммуникативная компетенция и ее роль в контексте обучения ИЯ;

2) определить роль говорения в составе иноязычной коммуникативной компетенции;

3) выявить различия между пассивным и активным словарным запасом и обозначить их роль в процессе овладения ИЯ;

4) раскрыть понятие память и ее связь с вниманием и восприятием;

5) раскрыть содержание понятий мнемотехника и мнемотехнические приемы в контексте обучения ИЯ;

6) разработать и реализовать экспериментальную программу по введению мнемотехнических приёмов в контекст урока ИЯ с целью развития навыка говорения на базе 6 класса общеобразовательной школы;

7) проанализировать результаты и оценить эффективность экспериментальной программы.

Объектом исследования является развитие навыков говорения на иностранном языке у учащихся средней ступени обучения.

Предметом исследования является использование мнемонических приёмов направленных для развития навыков говорения.

Гипотеза исследования: успешное освоение навыка иноязычного говорения учащимися станет возможным в результате введение в учебный процесс такой образовательной технологии как мнемотехника, дающей возможность более эффективного запоминания лексических единиц и грамматических структур с целью их использования в продуктивной речи.

Теоретическая часть исследования предусматривала обращение к следующим **методам исследования**: методу анализа, классификации и обобщения. В процессе работы над практической частью нами были использованы метод опроса, педагогический эксперимент и сравнительно – сопоставительный анализ.

Материал исследования – исследования отечественных и зарубежных исследователей, посвящённые анализу такого понятия как коммуникативная компетенция, говорению, как виду речевой деятельности и экстралингвистическим и лингвистическим трудностям, препятствующим

развитию данного навыка, дифференциации активного и пассивного словарных запасов, и их роли в процессе изучения ИЯ, памяти как психического процесса и мнемотехнике, и её различным приёмам.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении и анализе такой педагогической технологии как мнемотехника, позволяющей быстро и эффективно запоминать лексические единицы и использовать их в продуктивной речи и в интеграции мнемотехники и иноязычного говорения, так как данная технология уже давно используется в обучении и запоминании информации, однако применение данной технологии конкретно для развития навыка иноязычного говорения является новым направлением.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования разработанных в результате проведения педагогического эксперимента рекомендаций по использованию мнемотехники в процессе обучения ИЯ.

Работа включает введение, 2 главы, заключение, список использованной литературы.

1 Глава. Теоретические аспекты изучения приёмов мнемотехники в процессе развития навыков говорения на уроке немецкого языка в средней школе

1.1. Коммуникативная компетенция как цель обучения ИЯ

Владение иностранным языком подразумевает собой определённый уровень развития иноязычной компетенции, которая по мнению Т.В. Захаровой, «отражает подготовленность человека к выполнению определенной деятельности и включает не только когнитивные (навыки, знания), но и некогнитивные (мотивацию, ценностные ориентации, этические установки и т.д.) компоненты» [Захарова, с. 2, 2015], то есть изучение иностранного языка – это многокомпонентный процесс, который состоит не только из теоретических аспектов того или иного языка, иначе лексико – грамматических правил, но и внутренней потребности индивида в передаче информации. Будучи социальным существом, человек имеет потребности в общении с другими представителями социума; процесс обмена информацией с помощью вербальных и невербальных символов, иначе коммуникация, помогает удовлетворить данную потребность. Изучение иностранного языка даёт возможность расширить коммуникативные возможности индивида, приобщая его к иноязычной культуре. В данном случае речь идёт о так называемой коммуникативной компетенции. Первым, кто ввёл данное понятие «коммуникативная компетенция» был американский учёный Д. Хаймс. Под «коммуникативной компетенцией» Д. Хаймс подразумевал «знание языка, которое понимается не только как владение грамматическим и словарным уровнями, но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами» [Hymes, с. 15, 1976]. Как мы можем заключить из данного определения, коммуникативная компетенция – это владение языком, которое обуславливается не только лексико – грамматическими особенностями языка, но и приобщённостью к

действительности, то есть во внутреннем понимании ситуативности, которая согласно определению, данному Д. Хаймсом, является «особым свойством речи, проявляющимся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона» [Hymes, с. 18, 1976]. Поддерживая точку зрения Д. Хаймса, П.И. Додоходжаева формулирует следующее определение коммуникативной компетенции – «компонент социальной компетентности, в которую также входят социальная, вербальная, социально-психологическая и эго-компетентность» [Додоходжаева, с. 176, 2022]. Как мы можем наблюдать, П.И. Додоходжаева дополнила данное понятие таким термином как «эго – компетентность», на которое в своей работе не ссылается Д. Хаймс. По словам Т.Б. Юшачковой, эго – компетенция – «адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале партнёра, компетентность в ситуации и задаче» [Юшачкова, с. 34, 2020], согласно данному определению, мы можем ещё раз удостовериться, что коммуникативная компетенция – сложный многоуровневый процесс, который включает в себя осознанность индивида и его умение использовать коммуникативные навыки в зависимости от ситуации.

По словам М.В. Стуриковой, коммуникативная компетенция включает в себя «лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную, профессиональную компетенции» [Стурикова, с. 29, 2015]. Для того, чтобы рассмотреть понятие коммуникативной компетенции со всех сторон, проанализируем предложенные М.В. Стуриковой компетенции. Под лингвистической компетенцией А.В. Корнеева понимает «практическую способность человека, воспринимать и понимать разные речевые формы и пользоваться ими» [Корнеева, с. 42, 2020], исходя из данного определения мы можем сделать вывод, что лингвистическая компетенция является ключевой компетенцией, входящей в коммуникативную компетенцию, так

как она отражает умения использовать языковые средства и лексико – грамматические особенности языка, которые лежат в основании коммуникативной компетенции, важнейшей функцией которой является осуществление обмена информацией. Под социолингвистической компетенцией Н.Н. Панаити понимает «знание социокультурных правил языка и дискурса» [Панаити, с. 37, 2009], иначе говоря, это осознание и правильное понимание и интерпретирование особенностей социальной ситуации и отношения собеседников. Говоря о дискурсивной компетенции, М.А. Бетяев утверждает, что «дискурсивная компетентность – способность понимать различные коммуникативные высказывания и создавать связные и логичные тексты, используя различные языковые инструменты» [Бетяев, с. 15, 2020], то есть дискурсивная компетенция связана с явлением дискурса, речью, погружённой в жизнь. Далее следует стратегическая компетенция, которая по словам Н.Н. Панаити означает «умение справляться с ситуацией и поддерживать коммуникацию посредством парафразы, многословия, повторов, паузации, уклонения и догадки, а также при помощи изменений в регистре и стиле» [Панаити, с. 37, 2009], иными словами, стратегическая компетенция – это умение управлять лингвистическими, вербальными и невербальными средствами для достижения коммуникативной цели. К понятию «социальная компетенция» М.В. Замараева относится скептически, утверждая, что «социальная компетенция, по крайней мере в повседневной жизни и научно-популярной литературе, часто сводится до способности и готовности к кооперации» [Замараева, с. 31, 2016], в своей работе М.В. Замараева делает акцент на несправедливости соотнесения данного понятия лишь с кооперацией, добавляя, двумя основными параметрами социальной компетенции являются самостоятельность и кооперация [там же], подчёркивая важность автономности личности в межличностных отношениях, что относится к коммуникативной компетенции, подразумевающей умение вести диалог и строить языковые конструкции, полагаясь на свои личные суждения и опыт, не упуская из виду суждения и

опыт собеседника. Предметная и профессиональная компетенции завершают характеристику коммуникативной компетенции, так как целиком и полностью связаны с практической стороной коммуникативной компетенции, так как первая указывает на уровень языка, а вторая – на возможность его применения в профессиональной деятельности.

Овладение коммуникативной компетенцией является основополагающей целью на уроке иностранного языка, так как она охватывает многие аспекты языка, начиная с его структуры и заканчивая его практическим применением в социуме, что и отражают слова Н.А. Кобзевой о том, что «коммуникативная компетенция наиболее точно отражает предметную область "Иностранный язык"» [Кобзева, с. 121, 2011]. На уроке иностранного языка мы можем проследить достижение этой цели путём введения различных коммуникативных ситуаций, которые помогают тренировать навык говорения на иностранном языке, используя в речи изученные ранее лексические единицы и грамматические структуры. Данные слова подтверждает в своей работе М.А. Бетяев: «целью обучения студентов разговорной речи является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в устной речи, позволяющей каждому из них осуществлять иноязычное общение в различных социально обусловленных речевых ситуациях и в соответствии с требованиями программы» [Бетяев, с. 19, 2020], то есть конечной целью изучения любого иностранного языка является коммуникация, но пытаясь достигнуть этой учебной цели, учащиеся часто сталкиваются с трудностями, начиная иноязычную коммуникацию.

Таким образом, развитие коммуникативной компетенции – это конечная цель обучения ИЯ, которая связана с практической стороной языка, то есть его использованием в определённой коммуникативной ситуации. Применяя в речи выученные лексические единицы, соответствующие определённой речевой ситуации, учащиеся развивают коммуникативную компетенцию, которая не является однородным

явлением, так как состоит из лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной, предметной и профессиональной компетенций.

1.2. Говорение как вид речевой деятельности на уроке ИЯ

Выше мы рассмотрели понятие «коммуникативная компетенция». Одним из аспектов данной компетенции является говорение, которое, по словам Н.Г. Лаврентьевой, «представляет собой экспрессивную речь и является сложным и многогранным процессом, который в сочетании с аудированием позволяет осуществлять устное вербальное общение» [Лаврентьева, с 8., 2022], то есть говорение, как вид речевой деятельности, позволяет осуществлять одну из важнейших функций коммуникативной компетенции – обмен информацией, поэтому, овладение навыком говорения является конечной целью урока иностранного языка, что и подтверждают слова О.А. Шестаковой, «целью обучения говорению является развитие умения осуществления устноречевого общения в различных социальных ситуациях» [Шестакова, с. 183, 2008]. То есть успешное овладение навыком говорения подразумевает способность использовать данный навык в определённой коммуникативной ситуации и для того, чтобы достичь цели говорения, учащиеся, по словам М.А. Бетяева, должны уметь ориентироваться в коммуникативной среде, строить логичное высказывание в соответствии с планом, находить языковые средства для выражения своих мыслей и чувств, использовать в высказывании аргументы, соответствующие коммуникативному намерению говорящего, выражать свои мысли с достаточной полнотой [Бетяев, с.19, 2020].

В своей работе Е.С. Доника выделяет следующие особенности говорения:

- 1) спонтанность,
- 2) ситуативность

3) эмоционально окрашенность

4) инициативность» [Доника, с.84, 2019].

Спонтанность, как один из признаков говорения, по мнению З.С. Бальчиновой - это результат специальной подготовки, который может возникнуть у учащихся только при наличии известного языкового материала и способности использовать и комбинировать языковые единицы в зависимости от цели коммуникации [Бальчинова, с. 123, 2015]. Следующая характеристика отсылает нас к такому принципу обучения как «ситуативность», который по мнению И.В. Науменко, «означает, что все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций» [Науменко, с. 105, 2008], иначе говорение – это один из речевых видов деятельности, который тесно связан с внеязыковой действительностью и отношением говорящего к этой действительности. Эмоциональная окрашенность говорения – это способность говорящего с помощью вербальных средств воздействовать на эмоции реципиента и выражать свои собственные. Последний из признаков говорения, инициативность, по словам С.И. Слободчиковой, представляет собой «комплексное коммуникативное умение, выраженное волевым речевым действием и обусловленное активностью индивида и его умением использовать иноязычные средства для сиюминутной или отсроченной реализации коммуникативного намерения» [Слободчикова, с. 107, 2016].

Развитие навыков говорения – это сложный процесс, который включает в себя развитие навыков формирования монологического высказывания и диалогической речи. О.С. Епишева в своей работе выделяет следующие этапы развития данного навыка у учащихся:

1. Подготовительный этап, во время которого происходит введение лексических единиц и закрепление лексико – грамматического материала;
2. рецептивный этап, который подразумевает упражнения на восприятие и запоминание информации;

3. аналитический этап, в процессе которого учащиеся знакомятся и овладевают структурой монолога/диалога;

4. репродуктивный, то есть этап, на котором учащиеся проецирует изученный материал в речи с помощью условно – речевых упражнений;

5. продуктивный этап, который означает практику приобретённых навыков во время построения целостного высказывания [Епишева, с. 107, 2022].

Приобретая и совершенствуя навык говорения, учащиеся учатся строить такие виды устной речи как диалог и монолог. Диалог является наиболее простой разновидностью устной речи, так как поддерживаются несколькими собеседниками, обменивающимися информацией и мнением. По словам Э.М. Ахмедовой, монолог, в отличие от диалога, «имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог» [Ахмедова, с. 20, 2015]. Исходя из данных слов, можем сделать вывод, что данный вид устной речи вызывает затруднений у говорящих, особенно это касается монологической речи на иностранном языке, поэтому достижение конечной цели обучения ИЯ, то есть овладение коммуникативной компетенцией, вызывает трудности также и у учителей, которые в процессе развития у учащихся навыка говорения должны преодолевать данные трудности, так как одна из задач учителя – создание комфортной атмосферы, в которой учащиеся не боятся совершить ошибку и готовы развивать свои навыки, не находясь в стрессовой ситуации.

Для того, чтобы детальнее рассмотреть проблему, которая возникает в процессе овладения коммуникативной компетенцией, мы обратились к исследователям, в трудах которых были рассмотрены и проанализированы возможные трудности, которые возникают у учащихся на уроках ИЯ в процессе говорения.

Английский исследователь У. Пенни в своей работе разработал следующую классификацию возможных трудностей, которые могут препятствовать овладению и совершенствованию навыка говорения:

1. Торможение. Ученики испытывают стеснение, вызванное страхом совершить ошибку и быть раскритикованным учителем и одноклассниками;

2. Отсутствие темы. Данная трудность вызвана отсутствием мотивации говорить, даже если учащиеся не испытывают стресс;

3. Пассивность. Не все учащиеся на уроке принимают активное участие в разговоре на иностранном языке. Это может быть вызвано большим количеством учащихся и ограниченным временем, доминированием нескольких учащихся, подавляющих других и отсутствием интереса к данной теме;

4. Использование родного языка. Использование иностранного языка всегда связано со стрессом для учащихся, по словам Пенни, «они чувствуют себя менее "незащищенными", если говорят на своем родном языке», а потому работая в парах или группах, некоторые ученики могут обращаться к родному языку, использование которого не вызывает трудностей. [Penny, с. 121, 1996].

Для сравнения мы также рассмотрели классификацию трудностей в процессе говорения на уроке ИЯ, разработанной Е.С. Дониной.

Е.С. Донина в своей работе выделяет такие виды трудностей, как экстралингвистические и лингвистические. К экстралингвистическим трудностям Е.С. Донина относит следующие:

1. Стеснение говорить на иностранном языке.
2. Отсутствие или нехватка информации по обсуждаемой проблеме
3. Недостаток или отсутствие знаний национально-культурного фона
4. Непонимание речевой задачи;
5. Отсутствие мотивации к осуществлению общения по теме

6. Трудности, связанные с личностью ученика (особенности характера, темперамента и тд.);

7. Боязнь сделать ошибку;

8. Наличие постороннего шума.

Согласно классификации Е.С. Доники к лингвистическим трудностям относятся:

1. Нехватка языковых и речевых средств. Процесс говорения невозможен без использования лексических единиц, поэтому их нехватка может привести к невозможности построения фраз.

2. Незнание фонетики, лексики, грамматики. Процесс коммуникации на иностранном языке невозможен без знания данных разделов языка, которые помогают достичь конечную цель коммуникации – донести какую – либо информацию до собеседника, используя вербальные средства речи.

3. Межъязыковая и внутриязыковая интерференция. В своей работе Доника указывает, что «данный феномен <...> проявляется в осознанной или автоматической подмене языковых явлений родного и изучаемого языка, или нескольких изучаемых иностранных языков в процессе устного высказывания.

4. Использование родного языка» [Доника, с. 89, 2019].

В нашей работе мы обратимся к первой лингвистической трудности, упомянутой в работе Е.С. Доники – нехватке языковых и речевых средств. Данная трудность часто возникает не из-за отсутствия запаса лексики у учащихся, а из – за неспособности учеников вспомнить и использовать уже известные лексические единицы в процессе речи.

По мнению Е.А. Ветошкиной, для того, чтобы применять слова в речи, нужно сделать следующие шаги:

1. припомнить слово;

2. мгновенно сочетать это слово с предыдущими или последующими словами;

3. определить правильность выбора и сочетания лексических единиц в зависимости от ситуации [Ветошкина, с. 14-15, 2021].

Данные шаги не всегда даются учащимся успешно, так как большинство изученных слов так и остаются в пассивном словарном запасе.

Таким образом, говорение является важным видом речевой деятельности на уроке иностранного языка, в процессе развития которого учащиеся сталкиваются с различными видами трудностей, поэтому при обучении говорению на уроке иностранного языка необходимо создать поддерживающую и стимулирующую атмосферу, где учащиеся могут свободно выражать свои мысли и идеи на иностранном языке. Отдельный интерес для данной работы вызывает вопрос развития активного словарного запаса, как одной из предпосылок для успешного развития навыка говорения.

1.3. Роль развития активного и пассивного запаса в процессе обучения ИЯ

Развитие словарного запаса является одним из важнейших аспектов овладения иностранным языком. Словарный запас индивида является основой для эффективной коммуникации и понимания в языковой среде.

Перед тем как мы перейдём к анализу таких понятий как активный и пассивный словарный запас, рассмотрим такое понятие как лексика. По словам М.Б. Арабовой, «лексикой называют словарный состав языка, причем, когда говорят о словарном составе языка, имеют в виду слова в их индивидуальных (лексических — в противоположность грамматическим) значениях» [Арабова М.Б, с. 73, 2020]. Целью изучения и обучения иностранных языков является развитие устных и письменных форм общения, что неразрывно связано с изучением лексической стороны языка. По словам К.С. Провоторовой, «овладение лексикой иностранного языка — это основа развития всех речевых умений, так как лексика является основным строительным материалом речи» [Провоторова, с. 544, 2020],

отсюда следует, что лексика – это средство основа развития иноязычной речи, поэтому владение лексикой иностранного языка является неотъемлемой предпосылкой реализации коммуникативной цели. В своей работе М.Е. Каландадзе выделяет следующие цели обогащения словарного запаса: «1) количественное увеличение слов и качественное совершенствование имеющегося запаса слов; 2) обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами» [Каландадзе, с. 3, 2019]. Развитие словарного запаса связано не только с увеличением числа изученных и используемых лексических единиц, но и по мнению И.О. Трофимова, это «основанное на развитии памяти, языковой интуиции, внимания и прочих когнитивных процессов обогащение его сознания» [Трофимов, с. 59, 2022], то есть изучение новых слов обогащает не только словарный запас, но и содействует развитию так называемой языковой личности индивида.

На этапе изучения лексических единиц учителя сталкиваются с проблемой активного и пассивного словарного запаса. По мнению К.С. Провоторовой, «активный словарь содержит слова, которые учащиеся часто употребляют в своей речи и письме. В свою очередь пассивный словарь, составляют лексические единицы, которые учащиеся только понимают при чтении и слушании иноязычной речи» [Провоторова, с. 545, 2020], исходя из этого можно сделать вывод, что лексический запас состоит из двух частей: активного и пассивного словарных запасов. По мнению Катрин Кёпке, «если учащиеся обладают активным словарным запасом продуктивно, они вполне способны общаться в повседневных ситуациях, поэтому при введении новой лексики следует акцентировать внимание обучающихся на тех словах, которые формируют активный словарный запас» [Кёпке, с. 120, 2020]. Исходя из данных слов, мы можем сделать вывод, что активный словарный запас играет важную роль в развитии коммуникативных навыков на иностранном языке. Способность использовать активный словарный запас позволяет обучающимся

эффективно общаться и выражать свои мысли и идеи, поэтому при изучении новой лексики особое внимание следует уделять словам, которые формируют активный словарный запас. Люди с развитым словарным запасом способны свободно и продуктивно общаться в повседневных ситуациях на иностранном языке, в то время как пассивный словарный запас представляет собой набор слов, которые менее доступны для говорящего в процессе общения, поэтому его роль в процессе изучения иностранного языка часто отводится на второй план, но пассивный словарный запас так же важен как и активный, поскольку с его помощью обучающийся может понимать тексты и речь на иностранном языке. Расширение пассивного словарного запаса способствует повышению языковой компетенции и пониманию контекста. Кроме того, пассивный словарный запас часто является базой для развития активного словарного запаса.

Таким образом, процесс развития активного и пассивного словарных запасов должен быть сбалансированным и целенаправленным. Учащимся следует предоставлять возможности для активного использования изучаемых слов и выражений в различных коммуникативных ситуациях, а также систематически расширять и укреплять пассивный словарный запас через чтение и аудирование.

1.4. Понятие памяти как психического процесса, её виды, связь с вниманием и восприятием, роль памяти в процессе изучения ИЯ

Процесс изучения иностранного языка неразрывно связан с таким понятием как запоминание. По словам О.А. Шеминой «новые знания и сведения поступают в память благодаря процессу запоминания» [Шемина, 2018, с. 213], отсюда следует вывод, что запоминание – это часть такого психического процесса как память, развитие которой играет важную роль при изучении иностранного языка. Память – это сложный психический процесс, функциями которого, по словам Х.З. Исраиловой, являются запоминание, сохранение и воспроизведение полученной ранее информации [Исмаилова, 2018, с. 473]. Эти основополагающие функции памяти помогают обращаться к прежнему опыту, после того, как обстоятельства, в которых данный опыт был получен, исчезли. В своей работе М.А. Нурова предлагает следующую классификацию памяти по характеру психической активности: словесно - логическая память; эмоциональная память; двигательная память; образная память; обонятельная; и по времени сохранения материала: генетическая; мгновенная; оперативная и долговременная [Нурова, 2020, с. 57]. Понятие словесно – логическая память уже в самом названии даёт нам понять, какие сферы жизни она затрагивает: мысли, рассуждения и логические умозаключения. Эмоциональная память – это вид памяти, который непосредственно базируется не на полученном опыте, а на эмоциях, которые взаимодействуют с ним. Двигательная и обонятельная память – это виды памяти, которые запечатлеваются и в дальнейшем активизируются только с помощью внешних факторов, таких как движение и запахи, образная память также связана с внешними факторами, так как она связана с образами предметов и явлений действительности. Такие понятия как мгновенная и долговременная память известны всем, так как часто используются в повседневной жизни для характеристики процесса обучения, успеваемости и навыков отдельного

индивида. Понятие генетической памяти, по мнению А.Н. Цивинского, заключается в том, что «каждое живое существо входит в жизнь с готовой структурой из нервных клеток, нейронов и синоптических связей, содержащей все возможности и особенности поведения её носителя» [Цивинский, 2015, с.85].

Ученые также выделили классификацию видов памяти по критерию участия воли во время процесса запоминания, то есть произвольность и непроизвольность запоминания. Из понятия «непроизвольная память» можно вывести определение данного вида памяти – это процесс запоминания, неконтролируемый сознанием и волей, так как постановка цели запомнить информацию не была произведена сознанием. Напротив, по словам Т.А. Пенкиной, «произвольное запоминание требует волевого усилия и характеризуется тем, что человек ставит перед собой определенную цель – запомнить некую информацию» [Пенкина, 2020, с.119].

По мнению Е.М. Марковой, «на непроизвольное запоминание влияет интерес к изучаемому языку, интересные задания, коммуникативный характер обучения, преемственность изучаемого материала, разного рода ассоциации».

Память – не единственный психический процесс, задействованный в процессе обучения. Наряду с памятью, во время получения информации важную роль играет такой процесс как внимание.

Вниманием Л.Т. Разыкова в своей работе называется направленность сознания на определенные объекты или определенную деятельность при отвлечении от всего остального [Разыкова, 2020, с.83]. Учебный процесс, как и любой другой вид деятельности, может быть прерван некими внешними раздражителями, которые препятствуют концентрации внимания на изучаемом материале. Успешным процесс обучения можно назвать в том случае, когда обучающиеся способны направить всё свое внимание на конкретный предмет, другими словами сосредоточить свои мысли и

переживания на процессе получения и обработки информации, полученной на уроке.

К.М. Романов выделяет следующие функции внимания: избирательность, целенаправленность и активность [Романов, 2002, URL]. Функция избирательности внимания заключается в выделении из полученной информации лишь той части, которая релевантна в данный момент. Учебный процесс, как и любая деятельность, состоит из множества фрагментов, на каждом из которых ученики должны уметь сосредотачивать внимания и при переходе с одного фрагмента переключать внимание на другой, - это функция целенаправленности памяти. Функция активности связана с деятельностью как таковой, так как любая деятельность требует работоспособности и адекватного разделения интенсивности при выполнении тех или иных ее частей, рациональное распределение интенсивности внимания способно удержать его во время выполнения заданий. Внимание влияет на память и её процессы, так как благодаря вниманию, обучающийся может вычлениить из памяти наиболее актуальные в данный момент образы.

Благодаря органам чувств окружающий нас мир и предметы могут быть охарактеризованы с позиции цвета, запаха, формы и структуры, то есть в процессе своей жизнедеятельности человек не просто является сторонним наблюдателем за процессами и объектами окружающего мира он воспринимает мир. По мнению А.Р. Аничиной, восприятие – «это процесс отражения предметов и явлений реального мира в их целостности в сознании человека, в совокупности их различных частей и свойств при их воздействии непосредственно на органы чувств» [Аничина, 2020, с.68], согласно данному определению, отражение предметов действительности переносится в сознание человека, одно из определений сознания – «непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его внутреннем опыте и предвосхищающих его практическую деятельность» [Большой

педагогический словарь], то есть восприятие – сугубо личная интерпретация отраженного в сознании предмета или события действительности, так как жизнь каждого человека характеризуется неповторимым опытом и своей уникальной реакцией на действительность, зависящей напрямую от опыта.

Как и у любого явления действительности у данного психического явления есть свойства, которые характеризуют его и его функции с позиции анализатора, то есть структурные части нервной системы, с помощью которых возможно осуществление восприятия и последующего анализа информации, получаемой извне информации о явлениях, происходящих как в окружающей организм среде, так и внутри самого организма. Н.А. Бочкина выделяет такие свойства восприятия, как предметность, целостность, категориальность и константность. [Бочкина, с. 43, 2017]. Под предметностью понимают способность человека воспринимать психические образы как реальные объекты действительности, которые соотносятся со сведениями о них, полученными с помощью органов чувств. Целостность – конструирование целостного образа объекта с помощью его свойств и отдельных частей. Связь каждого психического образа с определённым классом объектов действительности – это категориальность. Независимость определённого психического образа от внешних факторов и окружающих его предметов и явлений действительности связана с константностью восприятия. В своей работе К.М. Романов подчеркивает, что «константность восприятия — специфический индикатор индивидуального развития и вместе с тем стабилизатор сенсорно-перцептивных характеристик, противостоящих инволюционным процессам» [Романов, с. 85, 2002]. Перечисленные свойства восприятия не врождённые, а приобретенные с жизненным опытом отдельного взятого индивида.

По словам Л.В. Михеевой, функциями восприятия являются «формирование кода (образа) воспринимаемого объекта; сопоставление информации, полученной от органов чувств с этими кодами; формирование

репрезентации, в которой представлены как знания концептуального характера, так и информация «здесь и сейчас» [Михеева, 2012, с. 310].

Н.А. Бочкина выделяет две классификации восприятия:

1. Вид восприятия по наиболее значимому анализатору в процессе восприятия.

Согласно данной классификации можно выделить три основные виды восприятия, как зрительное, слуховое и осязательное [Бочкина, с. 44, 2017]. Рассмотрим каждое из них по отдельности. Зрительное восприятие – это процесс построения зрительного образа окружающего мира, которые основан на работе зрительной системы человека, получающей сенсорные сигналы извне. Слуховое восприятие – это способность воспринимать и различать различные звуки и их характерные черты, такие как тембр, громкость, ритм и т.д., с помощью органов слуха. Механизм осязательного восприятия основан на функции кожных рецепторов, так как данный вид восприятия – это способность кожного анализатора обследовать и распознавать физические свойства предметов действительности.

2. Основа второй классификации – это объект восприятия. В своей работе Н.А. Бочкина выделяет следующие виды восприятия в зависимости от объекта:

1. восприятие предметов;
2. восприятие отношения;
3. восприятие движений;
4. восприятие пространства;
5. восприятие времени;
6. восприятие человека [Бочкина, с. 44, 2017].

А.Р. Аничина выделяет четыре уровня восприятия: обнаружение, различение, идентификация, и познание. По словам А.Р. Аничинной «первые два относятся к перцептивным, последние — к опознавательным действиям» [Аничина, с. 70, 2020]. Уровни восприятия представляют собой процесс формирования психического образа и отождествления его с

предметом действительности. Данный процесс начинается с обнаружения, то есть перехода к обработке информации об определённом объекте действительности, когда объект действительности «обнаруживается» рецепторами нервной системы. Далее следует различение. Различение начинается в рецепторах, к которым в последующем присоединяются нейроны всей сенсорной системы. Н.А. Бочкина подчеркивает, что «после того как перцептивный образ сформирован, возможно осуществление опознавательного действия» [Бочкина, с. 45, 2017]. Переход к опознавательному действию осуществляет идентификация, иными словами отождествление реальных объектов действительности с психическими образами, порождёнными мышлением. Оpozнание – повторное восприятие объекта действительности.

На ряду с понятием восприятия учёные также выделяют такое понятие как апперцепция. Е.Г. Озерова в своей работе предлагает следующее определение апперцепции – «...вторичное чувственное восприятие (или ряд таких восприятий) какой-либо действительности, которое, <...>, непременно объясняется и дополняется запасом других восприятий... <...> возникает на основе ранее полученных сведений о данной действительности» [Озерова, 2014, с.90]. Исходя из данного определения, мы можем сделать вывод, что апперцепция неразрывно связана с самим субъектом, который воспринимает окружающую действительность, так как является продолжением основного восприятия, направленного на «узнавание» и «знакомство» с объектами действительности, в то время как апперцепция берёт за основу первичное восприятие и связывает его с психическими и психологическими особенностями и установками личности. В своей работе А.Р. Аничина подтверждает данную точку зрения словами, что «апперцепцией (представлением) называется процесс, в результате которого элементы сознания становятся ясными и отчетливыми» [Аничина, 2020, с.71].

Рассмотрев и проанализировав такое понятие как «память» и его связь с вниманием и восприятием, мы можем сделать вывод, что взаимодействие всех трёх психических процессов во время обучения иностранному языку, делает его эффективнее и успешнее. Открытым остается вопрос, как обеспечить взаимодействие этих процессов, какие методы и приемы могут эффективно использоваться в обучении ИЯ, чтобы данный процесс вызвал интерес у учащихся и мотивировал их к развитию ИКК.

1.5. Теоретические аспекты мнемонических приёмов

Пополнение словарного запаса новыми лексическими единицами является неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка. Многие учащиеся сталкиваются с трудностями с включением новых лексических единиц в словарный запас, которые выявляются в процессе их запоминания. Механическое повторение новой информации с целью её запечатления в памяти обогащает только кратковременную память, то есть только что изученные лексические единицы не прочно закрепятся в памяти учащихся и, следовательно, не будут использованы в дальнейшем в процессе говорения, а это значит, что не будет достигнута одна из целей их изучения. Чаще всего проблемы с запоминанием возникают из-за отсутствия в сознании ярких, запоминающихся образов и ассоциаций, которые могут выступить в роли катализатора, активизирующего процесс вычленения из памяти нужной лексической единицы, находящейся уже в долговременной памяти.

Родоначальником мнемоники считается древнегреческий поэт Симонид, чей вклад в развитие мнемоники связан с легендой, согласно которой поэт наизусть назвал, кто и где сидел в комнате, которую завалило из-за землетрясения, и из которой, по счастливой случайности, Симонид вышел до инцидента. Считается, что после того случая древние греки

приспособились запоминать большой объем информации, располагая предметы в известных им комнатах.

По словам Г.А. Алексева «некоторые исследователи полагают, что еще в Илиаде Гомера, <...>, встречаются особенности построения текста, говорящие о том, что автор при его сочинении применял мнемотехники» [Алексеев, 2018, с. 164 - 165]. Аристотель, древнегреческий философ, выделяет 3 основных вида ассоциативных связей:

- 1) по сходству;
- 2) по контрасту;
- 3) по смежности.

Ассоциативные связи по сходству означают, что определенное понятие вызывает в сознании такие элементы памяти, которые имеют сходные признаки с данным понятием. Ассоциации по контрасту, наоборот, основаны на противоположных признаках понятия и элементах памяти, которые были вызваны данным понятием. Ассоциативные связи по смежности возникают, когда одно понятие вызывает в сознании другое, благодаря их временному или пространственному совпадению.

В V веке до н. э. Марк Туллий Цицерон, римский государственный и политический деятель, оратор, философ и учёный, разработал собственный метод запоминания, основанный на ассоциациях, образованных естественным путём. Суть данного метода состоит в том, чтобы мысленно в определенном порядке расставить предметы, названия которых требуется запомнить, в хорошо знакомом помещении. Сам основатель данного метода прославился своей способностью по памяти воспроизводить большое количество информации, не используя заготовленный на бумаге текст, так как перед подготовкой к выступлению на публике Цицерон обходил свой дом и расставлял важные идеи будущей речи в разных местах. Цицерон был не единственным представителем Античности, который тренировал память и пытался ею управлять.

По словам М.Р. Ванягиной, мнемотехника является «системой различных приемов и методов, облегчающих запоминание большого количества информации чаще всего с помощью создания ассоциаций и образов» [Ванягина, с. 75, 2019]. Суть мнемотехники заключается в связи между новой информацией и ранее полученный опытом, так как образы и понятия новой информации и уже имеющейся могут иметь между собой ассоциативные связи. Данные ассоциативные связи могут быть созданы без вмешательства извне, то есть существовать сами по себе; когда этих связей нет, их можно создать путём присвоения объекту определённый ассоциативный образ.

В своей работе В.П. Фадеева выделяет основные мнемические действия, на основании которых действуют приёмы мнемотехники:

1. Группировка – разбивка материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям и т. д.);

2. Выделение опорных пунктов – фиксация какого-либо кратного пункта, служащего опорой широкого содержания (тезисы, заглавия, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры, цифровые данные и т. д.);

3. План — совокупность опорных пунктов;

4. Классификация – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков;

5. Структурирование – установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого;

6. Схематизация – изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенного представления запоминаемой информации;

7. Аналогия – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий;

8. Перекодирование – вербализация, или проговаривание, называние, представление информации в образной форме, преобразование информации на основе семантических, фонематических и других признаков;

9. Ассоциации – установление связей по сходству, смежности или противоположности;

10. Повторение – сознательно контролируемые и неконтролируемые процессы циркуляции информации. [Фадеева, с. 52, 2018].

По мнению Т.Н. Мурадовой, мнемотехника включает 3 этапа запоминания [Мурадова, с. 35, 2020,]. Первым этапом мнемотехники является кодирование. На данном этапе слово связывается с определенным образом. Запоминание выступает в качестве второго этапа. На данном этапе учащиеся стараются удержать в голове представленный образ и запомнить слово, которое представляется в виде этого образа. Умение образовывать и закреплять связи между образом и кодированием – третий этап мнемотехники. Данный этап можно считать ключевым, так как от него зависит, в каком образе будет представлено слово и способен ли заданный образ вызвать ту или иную ассоциацию.

В своей работе М.Р. Ванягина выделяет следующие существующие мнемотехники:

1. Метод ассоциаций. Данный метод, как можно заключить из названия, связан с ассоциативными связями между новыми понятиями и уже знакомыми. В рамках изучения иностранного языка он связан с созвучием слов родного языка со словами изучаемого языка.

2. Метод рифм и мнемостихов. Данный метод базируется на основании того факта, что стихотворные произведения запоминаются легче, чем прозаические.

3. Метод цепочки или метод последовательности. Данная мнемотехника заключается в построении последовательности слов, из которых можно составить связанный логичный мини – рассказ.

4. Метод Цицерона (римской комнаты). Данный метод был уже упомянут нами ранее, его суть в том, чтобы «привязывать» образы понятий и явлений к предметам действительности.

5. Метод группировки. Группируя лексические единицы по их денотативному компоненту или даже по их фонологическим (например, конкретный звук или дифтонг) или грамматическим признакам (например, род).

6. Метод карточек. Всем известный метод карточек позволяет визуализировать информацию, необходимую для запоминания. На одной стороне дана лексическая единица ИЯ, которая может быть сопровождается транскрипцией и/или вспомогательным визуальным материалом. На обратной стороне карточки дан перевод данной лексической единицы. Эффективность метода зависит не только от количества выученных карточек, но и от частоты повторения уже ранее выученных.

7. Майндмэппинг, или метод ментальных карт. Заключается в логических связях между ключевым понятием или явлением, стоящем в центре карты и между второстепенными понятиями и явлениями, связанными с данным понятием.

А.В. Стахович приводит классификацию мнемотехник, предложенную американским исследователем И. Томпсоном, подразделяя уже известные мнемотехники по категориям, касающимся в основном органов чувств, которые используются в процессе применения той или иной мнемотехники:

1. Лингвистическая мнемотехника;
2. Пространственная мнемотехника;
3. Зрительная (визуальная) мнемотехника;
4. Словесный (вербальный) метод;
5. Метод физических реакций. [Стахович, с. 18, 2021].

В своей работе Н.В. Бутылов подробно описывает методы каждой категории, введенной Томпсоном. К лингвистической категории, по словам исследователя относятся «Метод стержневого слова» и акростих. «Метод стержневого слова» подразумевает наличие легко запоминаемой лексики, которая может послужить стержнем для соединения в речи несвязанных

между собой лексических единиц. Следующим методом, входящим в данную категорию является акrostих, который представляет из себя стихотворное произведение, начальные буквы которого складываются в определённое слово. К категории вербальных мнемотехник Н.В. Бутылов относит упомянутый нами ранее метод “mind maps” (интеллект-карты). Пространственными мнемотехниками, по мнению исследователя, являются метод локусов, пространственное группирование и пальчиковый метод. Метод локусов – современный аналог «метода Цицерона», где локус – объект, выделенный памятью и в дальнейшем связанный с каким-либо словом. Пространственное группирование – это изучение новой лексики посредством рисования геометрических фигур и подписания на их сторонах изученных слов. Суть пальчикового метода заключается в построении ассоциативной связи между лексической единицей и пальцем руки. Данный метод больше подходит для групп лексических единиц, обозначающих определённый порядок, например, дни недели и времена года. К визуальной категории относятся уже известные нам карточки, а также визуализация, суть которой заключается в визуализации слов путём связывания их с ментальным образом, возникающим у учащегося. По словам Бутылова, метод физических реакций подходит для использования на начальном этапе изучения языка. К данному методу относятся TPR method (total physical response), деятельностный метод и театральные постановки. Суть первого метода заключается в воспроизведении учащимся телодвижений, характеризующих то или иное слово; деятельностный метод подразумевает какую – либо деятельность, связанную с изученными лексическими единицами, например, изготовление поделок на определённую тему и проговаривание новой лексики в процессе выполнения задания; театральные постановки характерны не только запоминанием большого количества информации, но и эмоциональной вовлеченности учащихся в процесс [Бутылов, с. 200 – 202, 2020].

Проанализировав мнемотехнические приёмы, мы можем заключить, что данный метод может повлиять на процесс запоминания новых лексических единиц с целью их дальнейшего использования в разговорной речи. Разнообразие видов мнемотехник даёт возможность подобрать индивидуальный приём, подходящий той или иной языковой или возрастной группе, развивая не только память, но и креативность учащихся.

Выводы по 1 главе

Изучив теоретический материал по теме исследования, рассмотрев понятия «мнемотехника», роль памяти в процессе развития навыков говорения, а также ознакомившись с видами мнемотехники, были сделаны следующие выводы.

1) Коммуникативная компетенция – это неотъемлемый компонент владения языком, как средством передачи информации. На уроке иностранного языка овладение коммуникативной компетенцией является основополагающей целью. Будучи живой, гибкой системой, язык всегда связан с действительностью, что и подразумевает собой владение коммуникативной компетенцией, которая отражается в понимании говорящим коммуникативной ситуации. Коммуникативная компетенция – это результат овладения индивидуумом следующими компетенциями: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной, предметной и профессиональной.

2) Говорение – это языковой навык, вид речевой деятельности, который открывает перед учащимися возможность выражать свои мысли и чувства, используя лексические средства изучаемого языка. В данной работе мы рассмотрели и проанализировали следующие особенности говорения: спонтанность, ситуативность эмоционально окрашенность, инициативность; и этапы формирования данного навыка: подготовительный, рецептивный, аналитический, репродуктивный и

продуктивный этапы. Рассмотрев понятия «диалог» и «монолог» и выявив, что монолог на иностранном языке, вызывает у учащихся трудности, мы обратились к исследованиям учёных, которые в своих работах поднимали проблему формирования навыка говорения, и проанализировали возможные представленные трудности, которые могут возникать в процессе развития коммуникативной компетенции. Ключевыми трудностями, по мнению исследователей, являются нехватка языковых и речевых средств, незнание фонетики, лексики, грамматики изучаемых иностранных языков в процессе устного высказывания и использование родного языка в процессе говорения на иностранном языке в случае недостаточности лексических единиц в словарном запасе.

3) Развитие навыка говорения невозможно без такого понятия как лексика, обозначающего словарный состав языка, и являющегося одним из важнейших средств достижения цели – овладение коммуникативной компетенцией. Словарный запас любого индивида можно разделить на две группы: активный и пассивный словарные запасы. Активный словарь содержит слова, которые часто употребляются индивидом в своей речи и/или письме. Лексические единицы, которые индивид понимает только при чтении и аудировании, входят в состав пассивного словарного запаса. Ошибочно уделять внимание только активному словарному запасу, исходя из точки зрения его большей применимости в речи. Пассивный словарный запас незаменим в процессе изучения иностранного языка, так как играет важную роль при понимании контекста.

4) Так как процесс изучения новых лексических единиц невозможен без такого феномена как «запоминание», мы рассмотрели и проанализировали такой психический процесс как память, его функции, виды и связь с вниманием и восприятием. В своей работе мы выяснили, что функциями памяти являются запоминание, сохранение и воспроизведение полученной ранее информации и рассмотрели каждый вид памяти (словесно – логическую, эмоциональную, двигательную, образную, обонятельную,

генетическую, мгновенную, оперативную и долговременную) по отдельности. Помимо этого, мы проанализировали такие понятия как «произвольная» и «непроизвольная» память и их отличие. Память и внимание неразрывно связаны между собой, что относит нас к функциям памяти, избирательности, целенаправленности и активности, которые делают учебный процесс продуктивным, так как учащиеся могут сосредоточить своё внимание на каком – либо процессе и или явлении и запечатлеть его в памяти. Для того, чтобы выявить связь между памятью и восприятием, мы проанализировали данное определение и рассмотрели его свойства, которыми являются предметность, целостность, категориальность и константность, и функции восприятия: формирование кода воспринимаемого объекта; сопоставление информации, полученной от органов чувств с этими кодами; формирование репрезентации. Связь памяти и восприятия выражается в четырех уровнях восприятия: обнаружении, различении, идентификации и познании.

5) Для более быстрого и эффективного запоминания лексических единиц педагоги могут использовать такой приём как мнемотехника, в основе которой лежат ассоциативные связи между образами и явлениями. Для того, чтобы подробнее ознакомиться с данным приёмом мы рассмотрели и проанализировали этапы работы мнемотехники, которые включают в себя кодирование, запоминание и образование и закрепление связи между образом и кодированием. С целью формирования комплекса упражнений, содержащего приёмы мнемотехники, мы рассмотрели и проанализировали существующие виды мнемотехник и их классификацию, основанной на рецепторе, вовлечённым в процесс запоминания.

2 Глава. Экспериментальная программа по развитию навыков говорения

2.1. Содержание экспериментальной программы по развитию навыков говорения с помощью приёмов мнемотехники

Педагогический эксперимент по развитию навыков говорения посредством использования мнемотехнических приёмов проводился на базе МАОУ СОШ № 27 им. Г.Н. Ворошилова г. Томска. В эксперименте приняли участие учащиеся 6В класса в количестве 13 человек. В качестве контрольной группы выступила вторая подгруппа 6В класса.

Разработка содержания экспериментальной программы проходила в соответствии с основной образовательной программой по немецкому языку (по ФГОС) для 5 – 9 классов, согласно которой данная дисциплина проводится два раза в неделю по 40 минут. Так как профиль данной школы не фокусируется на изучении гуманитарных наук, учащиеся демонстрируют безразличие к языкам, в 6В классе есть только несколько учеников, проявляющих интерес к немецкому языку, но навык говорения не развит повсеместно у всех. Отсутствие мотивации, недостаточность лексического запаса и трудности, связанные с грамматической стороной речи, являются преградами для развития навыка говорения для обучающихся. Для проведения исследования нами были отобраны приёмы мнемотехники, которые, по нашему мнению, способствует развитию коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка в 6 – х классах. При отборе материала для исследования мы руководствовались конечной целью нашего исследования, развитием навыков говорения на немецком языке и возрастными особенностями целевой группы.

Мы считаем важным и необходимым анализ целевой группы, так как по словам К.М. Романова, «исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе, равно как статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность» [Романов, с. 86,

2002]. Человек – сложный и многогранным субъект действительности, который гармонично соединяет в себе животное и социальное, при этом животное ставя в подчинении социальному. Одна из характеристик человека, которая доказывает двойственность его природы, - это человеческий возраст. В большом биологическом словаре дано следующее определение данного понятия – «жизненный период организма от рождения до конкретного момента и его биологическое состояние на данное время». Другими словами, возраст – это промежуток времени, прожитый человеком до определённого момента в настоящем времени.

Согласно словам Н.В. Соколовой, «жизнь человека – непрерывный процесс развития, количественных и качественных изменений в нашем организме, приводящих к повышению уровней сложности организации и взаимодействия всех его систем, к совершенствованию его морфо функциональных свойств и возможностей» [Соколова, с. 132, 2015]. Для того, чтобы структурировать и представить в виде логической схемы жизнь человека, согласно его возрасту и характеристикам, присущим определённому жизненному этапу, ряд учёных представили так называемые возрастные периодизации. Г.Б. Аскарлова подчеркивает необходимость наличия чёткой периодизации для «психодиагностики и коррекции поведения человека, так как идентификация этапа развития человека помогает определить с какими кризисами и возрастными проблемами он сталкивается» [Аскарлова, 2018, с.303]. То есть данное научное открытие позволяет в процессе дробления человеческой жизни на ключевые этапы лучше понять специфику и характерные особенности развития человека на конкретном жизненном этапе. Рассмотрим самые известные из существующих возрастных периодизаций.

Л.С. Выготский, известный психолог XX столетия, одним из первых предложил структурированную возрастную периодизацию, которая актуальна и по сей день. В своем труде исследователь акцентировал внимание на детском возрасте, полагая, что детство – это

основополагающий этап жизни человека, во время которого происходит реализация задатков, которые есть в каждом ребёнке изначально. Согласно данной периодизации детство как возрастной этап можно выразить через следующие возрастные периоды:

1. Младенческий (0 – 1 г.);
2. Раннее детство (1 – 3 л);
3. Дошкольный возраст (3 – 7л.);
4. Младший школьный возраст (7 – 11 л.);
5. Подростковый возраст (11-15 л.);
6. Старший школьный возраст (15 – 17 л.).

Изучив и проанализировав социальное окружение ребёнка на определённом этапе его развития, можно проследить за изменениями в сознании и мышлении ребёнка, на которые влияет сложившаяся на данный период времени окружающая его социальная среда.

В своей работе М.Е. Остренкова, исследуя возрастную периодизацию, предложенную Э. Эриксоном, отмечает, что «каждая идентификация – это, по сути, переход от одной личностной к другой с приобретением новых психологических качеств личности» [Остренкова, 2008, с. 55], иначе говоря взросление – это последовательный процесс становления личности с её уникальными чертами характера.

Целевой группой нашего исследования, основываясь на периодизации Л.С. Выготского, является подростковый (11 – 15 л). В своей работе Королёва отмечает характерные черты, присущие подростковому возрасту, к ним относятся неадекватная самооценка, которая во многом зависит от статуса в группе, чувство взрослости, начало самоопределения, выражающееся в анализе своих возможностей и места в социуме и поиска назначения в жизни [Королёва, с.77, 2016]. По словам Королёвой, «в качестве ведущей деятельности, доминирующей на данном этапе развития, выступает интимно - личностное общение» и «ребенок занимает качественно новую социальную позицию, характеризующуюся

эмансипацией от взрослых» [там же]. Общение со сверстниками выходит на первый план, так как оно удовлетворяет потребность подростка в межличностном общении со сверстниками, в процессе которого подросток осваивает социальные формы поведения.

Для проведения эксперимента нами был разработан комплекс упражнений, направленный на развитие навыков говорения на немецком языке. Разрабатывая комплекс упражнений для достижения этой цели, мы опирались на то, что эффективно запоминается информация, представленная яркими образами, изображениями; это подтверждается таким явлением как «эффект превосходства образа», согласно которому, изображения запоминаются легче, чем отдельно взятые лексические единицы. Визуальная информация запоминается и воспроизводится быстрее — этот феномен называется «эффект превосходства образа». Основой эффекта превосходства образа является теория двойного кодирования Аллана Пайвио. Согласно данной теории, «ментальные репрезентации связаны с теоретически различными вербальными и невербальными символическими модусами и сохраняют свойства конкретных сенсомоторных событий, на которых они основаны» [Paivio, с. 43, 1990]. По словам А. Пайвио, вербальный модус включает в себя вербальные коды, которые представляют собой символы, обозначающие объекты и явления действительности [Paivio, с. 41, 1990]. С данной вербальной системой мы сталкиваемся при переводе, так как в данном случае используем произвольные словесные обозначения одного и того же объекта или явления действительности на разных языках. В свою очередь, невербальные представления включают в себя нелингвистические символы действительности, то есть звуки, формы, эмоции, ощущения и т.д. В теории двойного кодирования А. Пайвио противопоставляет вербальную и невербальную системы, утверждая, что в то время как первая содержит в себе произвольные символы, вторая – образы, которые перцептивно подобны тому, что они обозначают [Paivio, с. 57, 1990], то есть каждая

лексическая единица обладает определённым образом, наделённым перцептивными качествами.

Визуальную составляющую нашего комплекса упражнений образуют два упражнения: Mind Map, иначе интеллект – карта, и флеш – карты для запоминания слов. В предыдущей главе мы дали краткую характеристику данным технологиям запоминания, в данной главе мы рассмотрим каждое из этих упражнений подробнее.

В своей работе А.В. Терешко даёт следующее определение понятию Mind Map – «это диаграмма, используемая для представления слов, понятий, идей, задач или других «узлов» информации, обычно исходящих из центральной темы и излучаемых наружу» [Терешко, с. 346, 2019]. Дизайн интеллект – карты помогает наглядно систематизировать информацию, выделяя её отдельные положения и основные идеи. По словам В.В. Сиреканяна, использование интеллект – карт в образовательном процессе помогает активизировать такие виды мышления как образное и ассоциативное, что помогает иначе посмотреть на проблему или задачу урока и творчески найти решение [Сиреканян, с. 27, 2022]. В процессе построения ассоциативных связей между понятиями и явлениями, по мнению Э.М. Ахмедовой, «память активизируется, информация буквально «впитывается» мозгом, структура технологии Mind Mapping позволяет легче воспринимать детали, возможные пробелы и оперативно решать возникающие вопросы» [Ахмедова, с. 310, 2020]. Суммируя данные высказывания о данной технологии, мы обращаемся к работе Т.В. Орловой, в которой представлены основные причины эффективности Mind Map. Исследовательница приводит следующие аргументы в пользу данной технологии: структура интеллект-карты сопоставима с процессом хранения и извлечения информации человеческим мозгом; иерархическая структура позволяет увидеть картину в целом, её компоненты и их отношения между собой; «ментальные триггеры» такие как изображения, цвета и связи, упрощают процесс запоминания информации; разработка интеллект – карты

– это творческий процесс [Орлова, с. 52, 2020]. Данные свойства интеллект – карты характеризуют данную технологию как эффективный инструмент обучения, который объединяя творческий подход и принципы работы памяти, помогает упорядочивать и систематизировать информации для лучшего её запоминания. Проанализировав принцип работы Mind Map и её влияния на процесс обучения, мы пришли к выводу, что данная технология может быть применима на уроках иностранного языка с целью более эффективного запоминания лексики.

Следующей технологией, которая входит в разработанный нами комплекс упражнений, является создание флеш – карт. Флеш – карты – это тематические карточки, на одной стороне которых дано слово, на другой – его определение или перевод в зависимости от целей обучения. По словам Н.Ю. Бирюковой, «яркие и красочные, порой смешные флеш – карты оказывают реальное воздействие как на учащихся – «визуалов», так и на тех, у которых ведущим типом восприятия является аудиальный канал» [Бирюкова, с. 66, 2012]. В процессе работы с карточками учащиеся могут не только воспринимать информацию визуально, но и многократно произносить вслух слова и понятия, которые содержат флеш – карты. На одной стороне такой флеш – карты пишется слово на изучаемом языке, а на обратной – перевод и/или изображение, транскрипция по желанию. Для эффективного запоминания используются две стопки данных карточек, в одну из которых входят уже выученные слова, а в другую – слова, которые вызывают трудности или те, которые ещё предстоит выучить. Несмотря на эффективность и простоту данного метода, у него есть значительный недостаток, который, по словам О.Н. Гич, заключается в том, что «этот метод не подходит для абстрактных понятий, глаголов, связанных с умственной деятельностью человека, наречий и служебных частей речи» [Гич, с. 41, 2017]. С методом флеш – карт связано такое понятие как «интервальное повторение», которое используется в методе, предложенном немецким ученым и журналистом Себастьяном Лейтнером в 70-е годы XX

века. Проанализировав кривую запоминания Эббингауза, согласно которой не имеющий смысла материал забывается уже в первые часы, имеющий смысл — в первые дни, в последующие дни кривая становится более полой, учитывая это, С. Лейтнер вводит такое понятие как «учебная картотека», суть которой заключается в частом повторении в первые дни материала, имеющего смысл для учащихся, и в последующие недели и месяцы редком повторении материала. Согласно системе С. Лейтнера нужно повторять чаще только ту информацию, которая хуже удерживается в памяти, другую же, по возможности,— крайне редко и лишь для необходимого контроля [Лейтнер, с. 26, 2019].

Последним приёмом, включённым нами в разработанный нами комплекс упражнений, выступили так называемые мнемостиhi. Суть данного метода заключается в особенности процесса запоминания стихов, так как стихи учатся гораздо легче, чем проза, благодаря фонетическим созвучиям зарифмованных окончаний слов.

В подготовительный этап нами были включены флеш – карточки, задачей которых являлось введение новых лексических единиц. На данный этап, то есть введение и запоминание лексических единиц, было отведено 4 дня, включающих в себя как классную так и внеклассную работу учащихся. В течение этого срока мы занимали первые десять и последние пять минут урока изучением слов, остальная часть урока была посвящена реализации плана урока. Первые 10 минут отводились на внедрение и работу с карточками, за пять минут до конца урока учащиеся пытались вспомнить выученные слова, раскладывая лексические единицы на три стопки: первая – слова, которые легко вспомнились, вторая – те, которые вспомнились с трудом и третья стопка – вообще не запомнились. В процессе эксперимента нами было предложено 30 флеш – карточек на тему «Ferien», которую учащиеся проходили с использованием УМК «Horizonte» под редакцией М.М. Аверина, Ф. Джин и Л. Рорман. На рецептивном этапе нами были использованы мнемостиhi, которые учащиеся продуцировали

самостоятельно, используя выученные с помощью карточек слова. Ментальные карты были введены нами на аналитическом этапе, главной задачей которого было – обучить учащихся монологической структуре на немецком языке, используя изученные в рамках темы «Ferien» грамматические конструкции. Репродуктивный этап включал в себя непосредственно воспроизведение учащимися связанного высказывания на немецком с использованием выученных лексических единиц.

Наш педагогический эксперимент проводился в три основные стадии:

1. Констатирующая стадия
2. Формирующая стадия
3. Контролирующая стадия

Во время констатирующей стадии нами было проведение входное тестирование для экспериментальной группы. В качестве входного тестирования учащимся предлагалось построить высказывание на тему «Meine Stadt», используя лексические единицы и грамматическую конструкцию (Perfekt).

Основными целями данной стадии нашего эксперимента являлись:

1. Выявление трудностей, препятствующих процессу говорения на немецком языке;
2. Оценка когнитивных способностей во время процесса запоминания новых лексических единиц;
3. Опрос участников исследования об их ожиданиях от эксперимента и прогноз собственных результатов после использования мнемотехник для развития навыка говорения.

Констатирующий этап исследования позволил нам проанализировать уровень развития навыков говорения учащихся с целью последующего мониторинга совершенствования данного навыка в рамках данного педагогического эксперимента.

Во время формирующего этапа мы ввели разработанный нами комплекс упражнений, состоящий из различных мнемотехнических приёмов, целью которого было развитие навыка говорения учащихся.

Целями формирующего этапа являлись:

1. Введение приёмов мнемотехники на базе урока немецкого языка;
2. Возбуждение у учащихся мотивации к самостоятельной творческой деятельности;
3. Воспроизведение учащимися по окончании исследования устного монологического высказывания.

Результатом обучения выступило устное монологическое высказывание каждого участника эксперимента на тему в рамках учебной программы. Таким образом, итогом формирующего этапа стали разработанные учащимися ментальные карты, мнемостиhi и устное монологическое высказывание, которое являлось продуктом деятельности учащихся, в процессе которой они заучивали с помощью флеш – карт новые лексические единицы, приуроченные к теме «Ferien», самостоятельно разрабатывали ментальные карты, сочиняли мнемостиhi и в конце связали выученный материал в логическое высказывание.

Развитие навыка говорения посредством использования приёмов мнемотехники включало в себя 5 этапов.

Вступительный этап включал в себя знакомство с участниками педагогического эксперимента и последующий их опрос с целью выявить, насколько учащиеся осведомлены о таком феномене как «мнемотехника» и их мнение о возможностях данной технологии в процессе развития навыка говорения. С целью замотивировать учащихся нами были продемонстрированы ментальные карты и мнемостиhi на немецком языке.

Второй этап был посвящен введению новых лексических единиц с помощью флеш – карт. На данном этапе мы объяснили участникам исследования принцип работы с флеш – картами и продемонстрировали, как с помощью данного инструмента можно легко и быстро учить новые слова.

Нами были заранее заготовлены флеш – карты со словами на одной стороне и транскрипцией, и переводом на другой стороне в количестве 30 штук, но учащиеся выразили желание сделать карточки самостоятельно, что послужило мотивацией учить слова и облегчило запоминание, так как разработка флеш – карт также, как и их заучивание способствует запечатлению в памяти лексических единиц. Для более эффективного и интересного процесса заучивания новых слов нами был сформирован так называемый study set с введённой нами лексикой в приложении Quizlet, доступ к которому был предоставлен всем участникам эксперимента.

На третьем этапе учащиеся приступили к разработке ментальных карт. Особенность построения ментальных карт в рамках нашего педагогического эксперимента заключалась в конечной цели разработки ментальных карт. Основной целью послужило не запоминание новых лексических единиц, а их использование в процессе построения предложения. В центре ментальных карт учащиеся вписывали подлежащее, от которого исходили лучи, содержащие последующие члены предложения в правильном грамматическом порядке. Обязательным условием разработки ментальных карт было использование грамматического времени Perfekt, которое учащиеся изучали в рамках данной и прошлой тем. По словам А.А. Киреевой, разработка ментальных карт «позволяет учащимся соотносить полученную информацию со знаниями, которыми они «владеют», посредством визуального представления связанных изолированных понятий» [Kireeva, с. 10121, 2019]. Согласно А.А. Киреевой использование ментальных карт на уроках иностранного языка способствует «развитию критического мышления и улучшению навыков чтения, разговорной речи и письма» [там же].

В процессе четвертого этапа учащимся было предложено попробовать себя в литературной нише и создать мнемостиhi с использованием изученной в ходе педагогического эксперимента лексики. Перед началом работы мы представили учащимся образцы мнемостихов на немецком и

английском языках для формирования у участников эксперимента общей картины, что из себя представляет мнемостих. Данное задание было задано на дом с целью более успешного его исполнения, так как учащимся было разрешено обращаться за помощью к родителям и интернет – источникам, условиями создания мнемостиха выступили использования не менее 3 – х изученных в рамках данной темы слов и структура, отвечающая требованиям стихосложения.

Пятый этап стал завершающим. В процессе пятого этапа учащиеся самостоятельно продуцировали монологическое высказывание на тему «Ferien» с использованием грамматической конструкции Perfekt. Так на пятом этапе учащиеся представляли монологические высказывания на тему «Ferien». С целью оценить высказывания учащихся, мы адаптировали критериальную таблицу оценивания устного высказывания на базе ОГЭ для средней школы (табл. 1).

Таблица 1 – Критериальная таблица оценивания устного высказывания

Критерий	Требования	Макс. кол – во баллов	Балл учащегося
Ясность и структурированность высказывания	высказывание чёткое, структурированное и логичное;	20	
	высказывание в целом понятно, но некоторые элементы его структуры могут быть нелогичными или неуместными;	15	
	высказывание в целом понятно, но его структура построена нелогично и/или неправильно;	10	
	высказывание в целом понятно, но не организовано;	5	

	высказывание невозможно понять из-за отсутствия структуры и ясности.	0	
Грамматические навыки	высказывание содержит 1 – 2 грамматические ошибки или не содержит ошибок вообще;	12	
	присутствуют 3 грамматические ошибки, но они не препятствуют пониманию высказывания;	9	
	присутствуют 3 грамматические ошибки, которые препятствуют пониманию высказывания;	6	
	4 и более грамматических ошибки, которые затрудняют понимание высказывания;	3	
	большое количество ошибок, затрудняющих понимание высказывания.	0	
Использование изученной лексики	высказывание содержит 15 и более изученных лексических единиц;	12	
	высказывание содержит 12 – 14 изученных лексических единиц;	9	
	высказывание содержит 9 – 11 изученных лексических единиц;	6	
	высказывание содержит 6 – 8 изученных лексических единиц;	3	
	высказывание содержит 5 или менее изученных лексических единиц.	0	

Фонетическая сторона речи	1 – 2 фонетические ошибки или ни одной ошибки;	8	
	3 – 4 фонетических ошибки, не препятствующих пониманию содержания высказывания;	6	
	3 – 4, препятствующих пониманию содержания высказывания;	4	
	5 и более фонетических ошибок, не препятствующих пониманию содержания высказывания;	2	
	5 и более фонетических ошибок, препятствующих пониманию содержания высказывания;	0	

2.2. Реализация педагогического эксперимента.

В рамках данного исследования нами был проведён педагогический эксперимент с целью проверки эффективности использования комплекса, состоящего из мнемотехнических приёмов, которые, по нашему мнению, могут иметь положительный эффект на процесс развития навыков говорения у учащихся 6 – х классов. Эксперимент проводился в период прохождения производственной практики в МБОУ СОШ № 27 им. Г.Н. Ворошилова на базе первой подгруппы 6В (13 человек – экспериментальная группа) и второй подгруппы 6В (13 человек – контрольная группа) класса. Проверка эффективности экспериментальной методики проводилась путем ее сопоставления с результатами обучения в контрольном классе.

Первый урок был посвящён знакомству с учащимися, прохождению опроса участниками педагогического эксперимента и выполнению входного тестирования, заключавшемся в построении устного монологического высказывания на тему «Meine Ferien». Также мы представили учащимся презентацию, демонстрирующую существующие виды мнемотехники и особенно акцентировали внимание на приёмах мнемотехники, входящих в

разработанный нами комплекс. На этом же уроке учащимся, входящим в экспериментальную группу, было предложено воспользоваться уже готовыми флеш – карточками, содержащими лексику по теме «Meine Stadt», или создать свои собственные по желанию. Все участники эксперимента откликнулись на второе предложение и приступили к созданию флеш – карт, что облегчило процесс запоминания благодаря продуктивной деятельности. Мы объяснили учащимся суть процесса запоминания новых слов с помощью флеш – карт и, закончив создание и оформление флеш – карт, учащиеся начали учить слова, основываясь на предложенном нами алгоритме действий. На первом этапе заучивания новых слов, учащиеся просматривали слова и их перевод, чередуя карточки по порядку. Далее, когда учащиеся вернулись к самой первой флеш – карте в ряду, они попытались начать заучивать слова и их перевод путём такого же чередования карт. Первые два этапа занимали 10 минут от начала урока. На третьем этапе, который проходил в конце урока и длился 5 минут, перед учащимися стояла задача составить три стопки флеш – карт, первая из которых содержала слова, которые ученик знал плохо, вторая – удовлетворительно, третья – хорошо. Нами было предложено пронумеровать каждую карточку в соответствии с её стопкой (1,2,3) с целью в дальнейшем уделять большое внимание карточкам под цифрой 1, то есть просматривать их каждый день, карточки под цифрой 2 – два раза в неделю, карточки под цифрой 3 – один раз в неделю. В зависимости от степени изученности учащиеся перекладывали карточки из одной стопки в другую. На изучение 30 флеш – карт нами было отведено 2 академических часа. В процессе заучивания новых слов учащиеся, входящие в экспериментальную группу, учили слова не только во время уроков, но и во внеурочное время.

Третий урок был посвящен разработке учащимися собственных интеллект – карт по теме «Ferien». Основой связи между понятиями, включёнными в интеллект – карту послужила грамматическая конструкция Perfekt. На данном этапе учащиеся пробовали воссоздать будущее

высказывание с использованием изученной лексики с помощью его визуального представления. На разработанных участниками эксперимента интеллект – картах было представлено 2 центра. В первом центральном блоке интеллект – карты ставилось подлежащее, выраженное существительным или местоимением, в зависимости от пожелания ученика, во втором – обстоятельство места, времени или условия, с целью визуализации грамматической особенности немецкого языка – неизменяемая позиция глагола в предложении. Разработка интеллект – карт заняла один академический час, результатом которого послужили 13 интеллект – карт, к созданию которых учащиеся подошли творчески.

На четвёртом уроке учащимся было предложено представить себя на литературном поприще и придумать собственные четверостишия на тему «Ferien». Обязательным условием было использование изученной лексики. Данное задание вызвало трудности у всех учащихся, поэтому в процессе сочинения стихов мы также принимали непосредственное участие, консультируя и направляя учащихся.

На пятом уроке, завершающем, учащиеся самостоятельно формировали устное монологическое высказывание. Перед выступлением учащимся было разрешено воспользоваться разработанными ими ранее ментальными картами, с целью вспомнить грамматические особенности немецкого языка, в данном случае образование времени Perfekt и позицию глагола в предложении.

2.3. Интерпретация результатов опытного обучения говорению с помощью приёмов мнемотехники на уроках немецкого языка в 6 классе

Перед началом реализации педагогического эксперимента мы провели входное тестирование, которое состояло в построении учащимися экспериментальной и контрольной групп устного монологического высказывания на тему «Meine Stadt», которую учащиеся только что прошли. Перед учащимися стояла задача рассказать о Томске, используя изученную в процессе освоения данной темы лексику и грамматическую конструкцию Präteritum. Оценивания результаты экспериментальной и контрольной групп проходили на базе критериальной таблицы, представленной в параграфе 2.1.. Результаты оценивания контрольной и экспериментальной групп представлены на графике ниже (рис. 1).

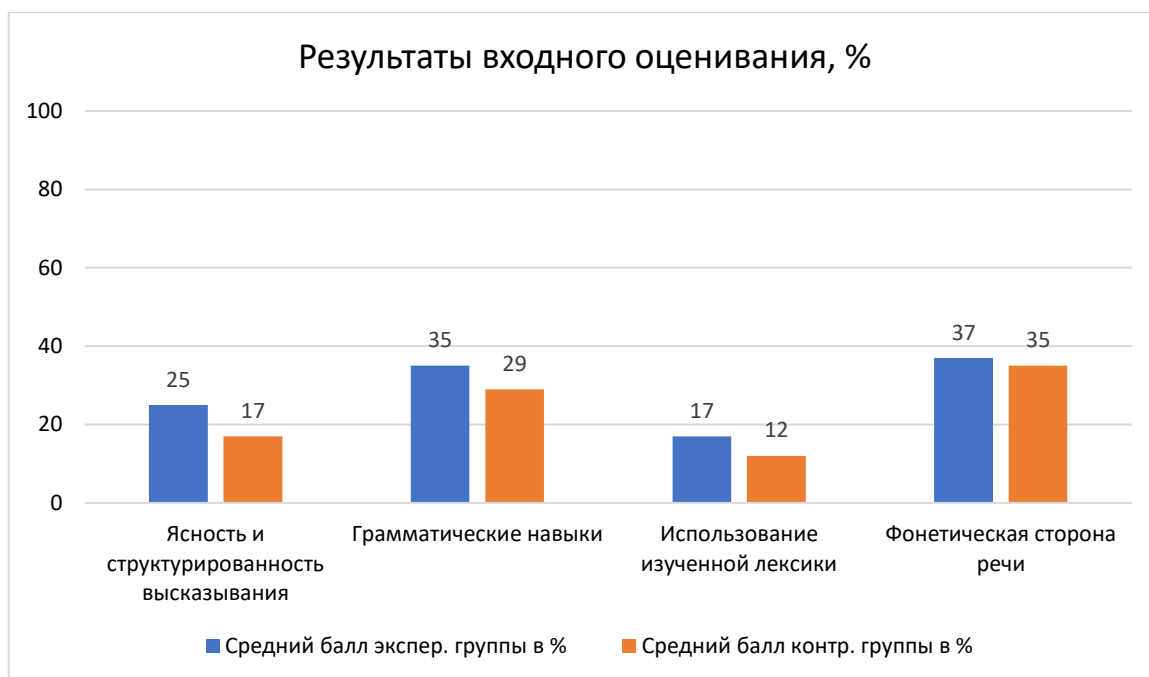


Рисунок 1 – Результаты входного оценивания, %

В каждой подгруппе было по 13 человек, в расчёт были взяты баллы всех участников обеих групп по каждому критерию и из них в таблице excel был выведен средний балл и переведен в процентное соотношение.

Столбчатая диаграмма демонстрирует результаты входного тестирования контрольной и экспериментальной групп в процентном соотношении. Ось x демонстрирует максимальное количество баллов по каждому критерию в процентном соотношении, где максимальное количество баллов по каждому критерию представлено в 100%. Столбчатые диаграммы представляют собой среднее количество баллов каждой группы в процентах, где столбец слева – средний балл экспериментальной группы в %, справа – средний балл контрольной группы в %.

При первом взгляде на график можно сделать вывод, что при входном оценивании среднее количество баллов учащихся экспериментальной группы выше, чем среднее количество баллов контрольной группы, что позволяет говорить о языковом уровне каждой из групп. Это означает, что в процессе входного оценивания участники экспериментальной группы в среднем проявили более развитые навыки по данным критериям, чем участники контрольной группы. Максимальное количество баллов контрольная группа получила по критерию «фонетическая сторона речи», набрав из 100 возможных процентов 35. Среднее минимальное количество баллов участники контрольной группы получили по критерию «использование изученной лексики», набрав 12 % из 100 возможных. Среднее максимальное количество баллов экспериментальная группа получила также как и контрольная группа по критерию «фонетическая сторона речи», набрав 37% из 100. Среднее минимальное количество баллов учащиеся экспериментальной группы получили по критерию «использование изученной лексики», набрав по нему 17%. Анализируя результаты входного тестирования обеих групп, можно сделать вывод, что строя монологическое высказывание на заданную тему, учащиеся почти не используют слова, которые относятся к данной теме, используя в своей речи только базовый универсальный словарный запас, игнорируя лексические единицы, которые изучались на прошедших уроках. Обе группы показали

хорошие результаты по критерию «фонетическая сторона речи», продемонстрировав правильное и четкое произношение.

По окончании формирующего этапа исследования, в течение которого происходила реализация экспериментальной программы по развитию навыков говорения с помощью приёмов мнемотехники, мы приступили к контрольному этапу, анализируя полученные результаты и оценивая эффективность разработанного комплекса упражнений. Материалом для анализа послужили устные монологические высказывания учащихся по теме «Ferien». Анализ результатов с помощью разработанной нами критериальной таблицы позволило нам сформулировать количественные и качественные результаты реализации программы.

Столбчатая диаграмма «Результаты заключительного оценивания экспериментальной и контрольной групп, %» (рис. 2), где ось x представляет собой количество баллов за каждый критерий, представленные в процентах, где 100 % – максимальное количество баллов. Столбец слева – среднее количество баллов участников экспериментальной группы в %, столбец справа – среднее количество баллов контрольной группы в %.

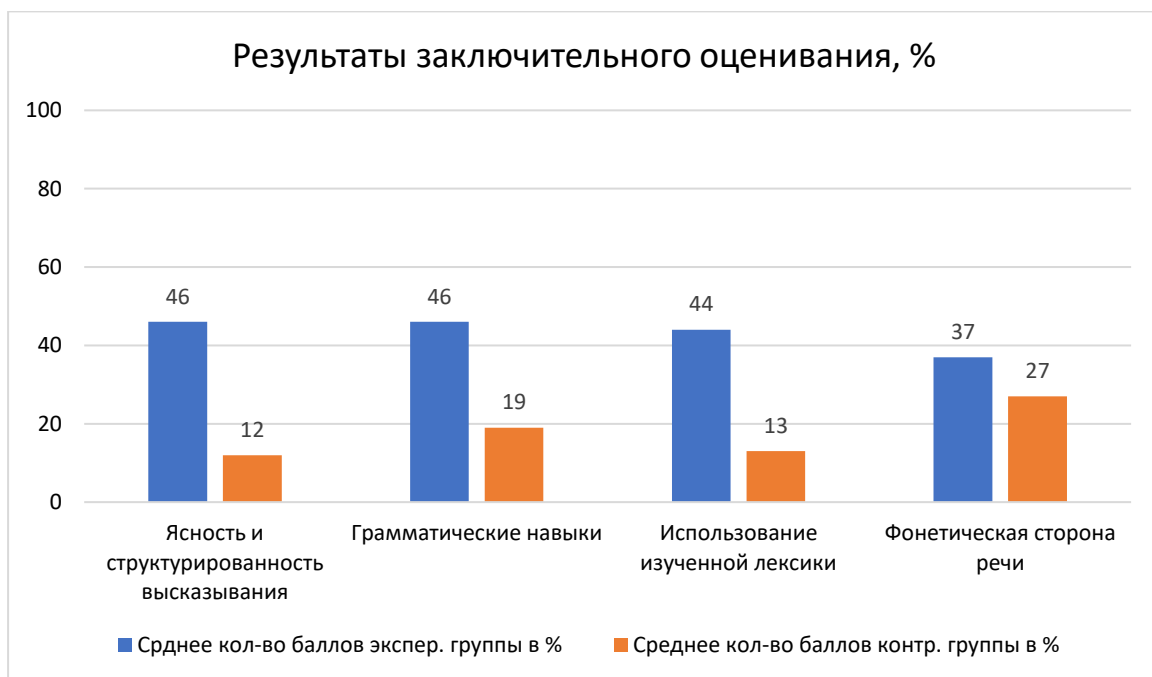
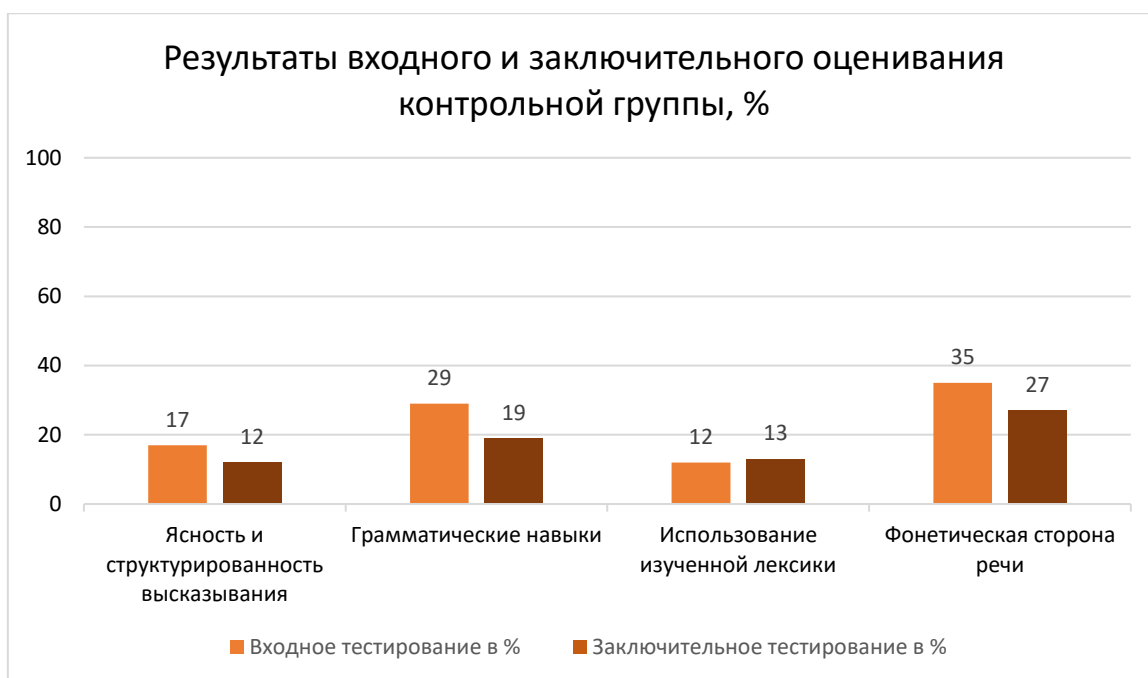


Рисунок 2 – Результаты заключительного оценивания, %

Анализируя результаты заключительного тестирования, которое представляло собой устное монологическое высказывание по теме «Ferien». Среднее количество баллов по каждому критерию, которое набрала экспериментальная группа, намного превышает среднее значение баллов контрольной группы. Максимальное среднее количество баллов контрольная группа набрала по критерию «фонетическая сторона речи», набрав по нему 27% из 100. Минимальное среднее количество баллов учащиеся, входящие в контрольную группу набрали по критерию «ясность и структурированность высказывания» – 12%. Максимальное среднее количество баллов, которые набрала экспериментальная группа, относятся к критериям «ясность и структурированность высказывания» и «грамматические навыки» – 46%, что превышает результат экспериментальной группы почти в 4 раза. Минимальное количество баллов экспериментальная группа получила за критерий «фонетическая сторона речи», набрав по нему 37%, что на 10% больше результата контрольной группы по этому же критерию. В целом, экспериментальная группа в результате заключительного тестирования показала более высокие результаты, чем контрольная группа.

С целью проведения сравнительного анализа мы сопоставили графики результатов входного и заключительного оценивания обеих групп. На графике ниже (рис.3) отражены результаты входного и заключительного оценивания контрольной группы в %, где столбцы слева демонстрируют результаты входного оценивания, столбцы справа – заключительного.



**Рисунок 3 – Результаты входного и заключительного оценивания
контрольной группы, %**

Анализируя результаты входного и заключительного тестирования контрольной группы, можно сделать вывод, что в целом среднее количество баллов по каждому критерию в результате заключительного тестирования снизилось по сравнению с результатами входного тестирования. По критерию «ясность и структурированность высказывания» наблюдается спад на 5%, по критериям «грамматические навыки» и «фонетическая сторона речи» мы можем наблюдать спад на 10%, в то время как использование лексических навыков с 12% входного тестирования поднялось до 13% заключительного тестирования. Критерий «фонетическая сторона речи» и в результате входного, и в результате заключительного тестирования набрал максимальное среднее значение баллов, минимальное среднее количество баллов по результатам заключительного тестирования перешло от критерия «использование изученной лексики» к «ясность и структурированность высказывания», из чего следует вывод, что устные монологические высказывания учащихся контрольной группы были по большей части лишены структуры и логики.

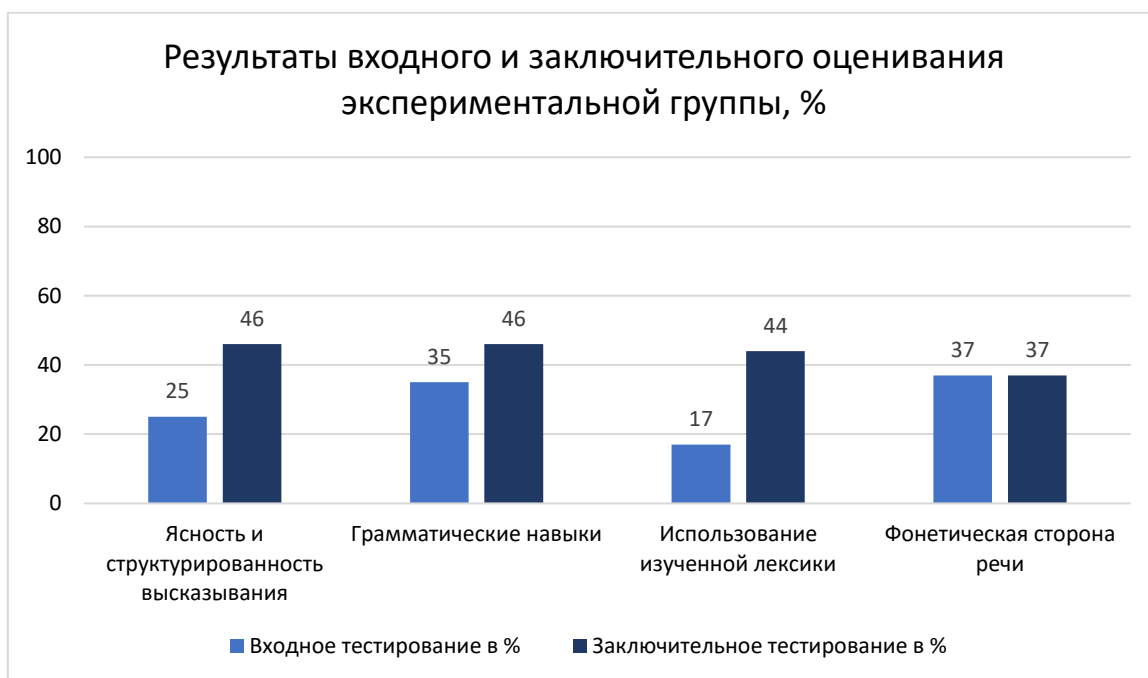


Рисунок 4 – Результаты входного и заключительного оценивания экспериментальной группы, %

Проведя сравнительный анализ результатов входного и заключительного участников экспериментального тестирования, мы можем наблюдать положительные сдвиги по 3 критериям из 4. Положительные сдвиги наблюдаются по критериям «ясность и структурированность высказывания» и «использование изученной лексики», результаты учащихся улучшились примерно в 2 раза (на 46% и 44 % соответственно). Во время проведения данной экспериментальной программы мы в основном базировались на данных навыках, что отражено на данном графике. Положительные изменения наблюдаются и по критерию «грамматические навыки», результат улучшился на 10%, тогда как в контрольной группе балл снизился на 10%. Максимальное среднее количество баллов входного оценивания отводилось критерию «фонетическая сторона речи», в итоге заключительного оценивания максимальное среднее значение баллов перешло к критериям «ясность и структурированность высказывания» и «грамматические навыки». Минимальное среднее количество баллов в

результате входного оценивания относилось к критерию «использование ранее изученной лексики», после заключительного этапа – к критерию «фонетическая сторона речи». Основываясь на данном графике, мы можем заключить, что использование приёмов мнемотехники в процессе развития навыка говорения на иностранном языке положительно повлияло на результаты заключительного тестирования, что говорит об эффективности и пользе данной технологии.

Проведя анализ работы учащихся экспериментальной группы во время данной педагогической программы, мы, помимо количественных результатов, также получили следующие качественные результаты реализации программы.

Во – первых, учащиеся освоили и применили приёмы мнемотехники в процессе изучения новых слов и развития навыка говорения. Так, на 3 уроке учащиеся разработали собственные интеллект – карты, на 4 уроке создали собственные мнемостиhi (приложения А, Б, В).

Анализируя высказывания учащихся, мы заметили, что только несколько человек столкнулись с трудностями в процессе построения устного монологического высказывания, но все без исключения участники педагогического эксперимента использовали в своей речи грамматическую конструкцию и лексические единицы, которые они отработывали в процессе работы с приёмами мнемотехники.

Основываясь на отзывах самих учащихся, которыми они поделились по завершении обучения, мы можем сделать вывод, что основные трудности, препятствующие развитию навыка говорения, к которым относятся стеснение говорить на иностранном языке, отсутствие мотивации к осуществлению общения по теме и страх сделать ошибку, были преодолены с помощью креативных заданий, предшествовавших непосредственно формированию собственного устного монологического высказывания.

В целом учащиеся положительно оценили опыт, полученный в процесс участия в данном педагогическом эксперименте. Согласно мнению учащихся использование мнемотехник облегчило процесс усвоения новых слов, сделало его более увлекательным и творческим. Некоторые шестиклассники выразили желание использовать интеллект – карты и метод цепочки в процессе изучения других дисциплин.

Выводы по 2 главе

Таким образом, результаты реализации данной педагогической программы по развитию навыков говорения с помощью приёмов мнемотехники позволили прийти к следующим **выводам**:

1. Применение мнемотехники оказывает положительное влияние на процесс развития иноязычного говорения у учащихся. Мнемотехники позволяют структурировать информацию, улучшить запоминание и активизировать воспроизведение материала;

2. Мнемотехники также способствуют улучшению организации речи учеников, помогая им лучше структурировать свои мысли и выражать их последовательно и логично;

3. Учащиеся, которые использовали мнемотехники, проявили более высокий уровень уверенности в высказываниях на иностранном языке. Они легче справлялись с формулировкой своих мыслей и более свободно выражали свои идеи;

4. Мнемотехники способствуют повышению мотивации и интереса к изучаемому языку. Учащиеся ощущали удовлетворение от успешного применения мнемотехник и наблюдали прогресс в своих речевых навыках, что стимулировало их дальнейшее развитие;

5. Мнемотехники помогают учащимся развивать свое воображение и ассоциативное мышление, что способствует более творческому и оригинальному подходу к выражению своих мыслей.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить об эффективности экспериментальной программы. Организация обучения и предложенный учащимся комплекс упражнений, включающий в себя 3 вида мнемотехник, позволили учащимся успешно справиться с задачей развития иноязычного говорения.

Опыт и результаты, полученные нами в процессе реализации экспериментальной программы, позволяет нам говорить о рекомендациях по её улучшению.

Во – первых, учёт индивидуальных особенностей учащихся. При разработке программы необходимо учитывать разнообразие стилей обучения и предпочтений учащихся. Некоторые учащиеся могут предпочитать визуальные методы, в то время как другим более эффективно будет работать с аудио – материалами. Программа должна предоставлять различные варианты мнемотехники, чтобы каждый учащийся мог найти оптимальный для себя способ запоминания и использования языкового материала.

Во – вторых, создание контекстуализированных упражнений. Для более эффективного применения мнемотехники, рекомендуется разрабатывать упражнения и задания, которые помогут учащимся контекстуализировать и применять изучаемые слова и выражения в реальных коммуникативных ситуациях. Например, можно проводить ролевые игры или диалогические упражнения, где учащиеся должны использовать изученные слова и выражения в конкретном контексте.

И последняя рекомендация – систематическое повторение: Для укрепления и закрепления изученного материала важно предусмотреть систематическое повторение. Включите в программу регулярные повторения и упражнения на основе пройденного материала. Это поможет учащимся закрепить знания и улучшить навыки говорения на долгосрочной основе.

В целом, улучшение экспериментальной программы по развитию иноязычного говорения с помощью приемов мнемотехники требует гибкости, систематической работы и индивидуального подхода к учащимся. Применение рекомендаций, описанных выше, поможет повысить эффективность программы и обеспечить более успешное развитие навыков говорения у учащихся.

Заключение

Данная исследовательская работа была посвящена вопросу развития навыка иноязычного говорения с помощью приёмов мнемотехники. Результаты исследования продемонстрировали нам, что мнемотехника является эффективным инструментом в развитии иноязычного говорения у учащихся. Применение мнемотехники способствует более глубокому запоминанию и повышает мотивацию и уверенность учащихся в использовании иностранного языка. Структурирование информации, создание ассоциативных образов и использование ключевых слов помогают учащимся более свободно и грамотно выражать свои мысли и идеи на иностранном языке. Однако, для эффективного применения мнемотехники необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся и адаптировать методы под их потребности. Важно создать поддерживающую обучающую среду и разнообразные коммуникативные ситуации, где учащиеся могут активно использовать приобретенные навыки говорения.

Исследования отечественных и зарубежных методистов, которые были использованы нами в качестве теоретического материала, внесли серьезный вклад в определение такого понятия как «коммуникативная компетенция» и выявление её роли в обучении ИЯ. В результате изучения различных источников мы пришли к выводу, что коммуникативная компетенция – это не просто владение языком как средством общения, но и правильное его использование в зависимости от той или иной речевой ситуации. Являясь комплексным объектом языкознания, коммуникативная компетенция, согласно исследованиям ученых, состоит из лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной, предметной и профессиональной компетенций.

Проанализировав такое понятие как «лингвистическая компетенция», мы обратились к работам исследователей, занимавшихся изучением такого языкового навыка как говорение, как одного из аспектов КК. Мы выяснили,

что говорение позволяет осуществлять одну из важнейших функций коммуникативной компетенции – обмен информацией. В данной работе мы рассмотрели и проанализировали предложенные методистами особенности говорения, к которым относятся – спонтанность, ситуативность, эмоционально окрашенность и инициативность. В процессе исследования нас интересовало не только говорение как вид речевой деятельности, но и трудности, препятствующие развитию данного навыка. К данным трудностям ученые относят: торможение, отсутствие темы, пассивность и использование родного языка.

Наряду с КК и говорением нами были рассмотрены такие понятия как активный и пассивный словарные запасы. Согласно материалам данного исследования, активный словарь содержит слова, которые часто употребляются в продуктивной речи и письме, в то время как пассивный словарь, составляют лексические единицы, которые можно понять только при чтении и аудировании. Мы выяснили, что в процессе обучения ИЯ внимание должно уделяться не только активному, но и пассивному словарному запасу, так как он незаменим при понимании контекста языковой ситуации.

Для того, чтобы детальнее рассмотреть такое понятие как мнемотехника, мы обратились к работам зарубежных и отечественных авторов, занимавшихся анализом такого психического процесса как память. В результате изучения теоретического материала мы пришли к выводу, что память – это сложный психический процесс, функциями которого являются запоминание, сохранение и воспроизведение полученной ранее информации, поэтому анализируя приёмы мнемотехники мы заключили и нашли подтверждение данной гипотезы в работах отечественных и зарубежных методистов о том, что приёмы мнемотехники функционируют по принципу работы памяти. Согласно исследованиям, выделяют следующие виды мнемотехники: 1. метод ассоциаций; 2. метод рифм и мнемостихов; 3. метод цепочки или метод последовательности; 4. метод

Цицерона; 5. метод группировки; 6. метод карточек; 7. майндмэппинг, или метод ментальных карт. Для реализации педагогического эксперимента с целью проверить эффективность мнемотехники в процессе развития иноязычного говорения, мы разработали комплекс упражнений, включающий в себя метод карточек, метод мнемостихов и метод ментальных карт. Целевой группой нашего исследования выступили ученики 6 класса. По завершении педагогического эксперимента нами были обнаружены положительные изменения экспериментальной группы в процессе построения устного монологического высказывания на немецком языке. Лучших результатов экспериментальная группа добилась по критериям «ясность и структурированность высказывания», среднее значение которого при входном оценивании 13 человек составляло 25% и в итоге заключительного оценивания – 44%, и «использование изученной лексики», среднее значение которого в результате входного оценивания равнялось 17% и в конце заключительного оценивания поднялось до 46%. В результате проведения педагогического эксперимента мы выявили, что приёмы мнемотехники помогают эффективно развивать навык говорения. Сравнивая результаты входного и заключительного тестирования экспериментальной группы, мы сделали вывод, что данная технология положительно влияет на процесс развития такого навыка как говорение, который играет важную роль в процессе изучения ИЯ.

Список использованных источников и литературы

1. Ur Penny. A Course in Language Teaching: Practice and Theory – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 375 p.
2. Betyaev, M. A. Basics of learning to speak a foreign language / M. A. Betyaev // Globus. – 2020. – No. 7(53). – P. 19-22. – EDN HJOZIM.
3. Betyaev, M. A. The concept of discourse and discursive competence / M. A. Betyaev // Archivarius. – 2020. – No. 6(51). – P. 14-16. – EDN ZTXHYBA.
4. Hadiwijaya Rangga The Students' Perception of The Media Used by Teacher In Teaching English // EET, Journal of English Education and Technology. - 2021. - №02. - С. 395 – 407.
5. Pekrun Reinhard , Linnenbrink-Garcia Lisa International Handbook of Emotions in Education. - 1st Edition. - New York: 2014. - 708 с.
6. Sirekanyan, V. V. Mind-map technology in foreign language teaching / V. V. Sirekanyan // Focus on Language Education and Research. – 2022. – Vol. 3, No. 4. – P. 26-33. – DOI 10.35213/2686-7516-2022-3-4-26-33. – EDN ODJVMИ.
7. The efficiency of using mnemonic techniques in teaching a foreign language / O. S. Shcherbakova, T. M. Cherkashina, M. V. Yakhno [и др.]. — Текст : непосредственный // . — Istanbul : 2019. — С. 1228.
8. Ashrapov, B. P. On the issue concerned with communicative competence of students of foreign languages faculties / B. P. Ashrapov, P. I. Dodokhojaeva // Образование от "А" до "Я". – 2021. – No. 3. – P. 5-6. – EDN FGDDWY.
9. Kireeva, A. A mind map: the tool of cognition // 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain. 1-3 July, 2019. Pp. 10121-10125
10. Paivio, Allan Mental Representations: A Dual Coding Approach / Allan Paivio. — Oxford : Oxford University Press, 1990. — 322 с.

11. Агаева, Л. В. Формирования познавательного интереса в учебном процессе / Л. В. Агаева, Э. С. Таболова, О. В. Донева // Университетская наука. – 2018. – № 1(5). – С. 126-128. – EDN XQIMLB.

12. Алексеев, Г. А. История возникновения и развития мнемоники / Г. А. Алексеев // World science: problems and innovations : сборник статей XXIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 сентября 2018 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. – С. 164-166. – EDN XZVLSX.

13. Аничина, А. Р. Виды восприятия: апперцепция, восприятие / А. Р. Аничина // Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. – 2020. – № 1. – С. 68-72. – EDN UGDWNG.

14. Афанасьева, М. Е. Влияние эмоций на память человека / М. Е. Афанасьева // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 09 сентября 2015 года / Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Харьковский государственный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова, Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2015. – С. 156-159. – EDN UJBKBD.

15. Ахмедова, Н. М. Обучение говорению на иностранном языке как фактор развития устной речи / Н. М. Ахмедова // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2015. – № 2(11). – С. 19-22. – EDN TOATSJ.

16. Ахмедова, Э. М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе / Э. М. Ахмедова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 310-312. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00306. – EDN YHQNFI.

17. Байдикова, Н. Л. Лингводидактические возможности электронного приложения Quizlet при обучении иноязычной лексике / Н. Л.

Байдикова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 47. – EDN QERCDJ.

18. Бальчинова, З. С. Говорение как вид речевой деятельности / З. С. Бальчинова, Д. О. Ботинова // Русский язык в современном Китае : IV Международная научно-практическая конференция: сб. науч.-метод. ст., Хайлар, КНР, 02–05 октября 2015 года / под ред. Л. В. Вороновой ; Забайкал. гос. ун-т, Хулуьбуирский ин-т (г. Хайлар, КНР). – Хайлар, КНР: Забайкальский государственный университет, 2015. – С. 123-127. – EDN VLMZZF.

19. Безменова М.Д. Роль внимания обучающихся в учебном процессе // Бюллетень медицинских Интернет-конференций, Vol. 5, Issue 6, 2016, pp. 975-975

20. Березкина, С. Б. Влияние эмоций на процессы памяти / С. Б. Березкина, И. И. Плужникова // Профессиональное лингвообразование : Материалы тринадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 13 сентября 2019 года. – Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2019. – С. 21-24. – EDN QIDFTD.

21. Березкина, С. Б. Влияние эмоций на процессы памяти / С. Б. Березкина, И. И. Плужникова // Профессиональное лингвообразование : Материалы тринадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 13 сентября 2019 года. – Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2019. – С. 21-24. – EDN QIDFTD.

22. Берман, Н. Д. Влияние эмоций в познавательном процессе обучения / Н. Д. Берман // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития : сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 05 апреля 2020 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. – С. 86-89. – EDN UCSGVV.

23. Бирюкова, Н. Ю. Роль визуализации в обучении иностранному языку: мнемонический метод использования флэш-карт / Н. Ю. Бирюкова // Образование. Карьера. Общество. – 2012. – № 2(34). – С. 65-68. – EDN YMPQFY.

24. Большой биологический словарь: [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-bio-dict.slovaronline.com/> (Дата обращения: 25.02.2023).

25. Ванягина, М. Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике / М. Р. Ванягина // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 71-85. – DOI 10.31862/2500-297X-2019-3-71-85. – EDN ZZWRNY.

26. Ветошкина, Е. А. Формирование лексического навыка говорения на уроках немецкого языка / Е. А. Ветошкина // Образование в Кировской области. – 2021. – № 1(57). – С. 14-18. – EDN IBSMYR.

27. Гасанова, Р. Р. Методы эффективного обучения в организации внимания в учебном процессе / Р. Р. Гасанова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 38-43. – EDN YFOVWX.

28. Гич, О. Н. Эффективность метода карточек для запоминания новых лексических единиц и расширения пассивного и активного словарного запаса / О. Н. Гич // . – 2017. – № 37. – С. 41-44. – EDN ZCMRNF.

29. Дальбергенова Лязат Елемесовна, Ахметова Асель Жанатовна Проблема психологических трудностей в обучении иностранным языкам // Проблемы педагогики. 2019. №3 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskikh-trudnostey-v-obuchanii-innostrannym-yazykam> (дата обращения: 08.04.2023).

30. Данакари, Л. Р. Эпистемология: основные механизмы интуиции / Л. Р. Данакари // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 8-7. – С. 136-138. – EDN XGXRDR.

31. Доника, Е. С. Классификации трудностей при обучении устной иноязычной речи / Е. С. Доника // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 1. – С. 84. – EDN YYIZWX.

32. Дороднева, Н. В. Особенности обучения говорению учащихся среднего школьного возраста / Н. В. Дороднева, Д. М. Хамитуллина // Интеллектуальный и научный потенциал современной науки : Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Омск, 09 февраля 2017 года. – Омск: Общество с ограниченной ответственностью "Научное партнерство "Апекс", 2017. – С. 32-38. – EDN YJQQYR.

33. Епишева, О. С. Современные мультимедийные технологии обучения иностранному языку в разрезе цифровизации / О. С. Епишева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 4(37). – С. 83-86. – DOI 10.26140/anip-2021-1004-0021. – EDN PDXQCD.

34. Замараева, М. В. Методологические проблемы интерпретации понятий "социальная компетентность" и "социальная компетенция" / М. В. Замараева, К. Г. Чуев // Диагностика и прогнозирование социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции: в 2 частях, Белгород, 27–28 октября 2016 года. Том Часть 1. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2016. – С. 29-35. – EDN XWXJPH.

35. Исраилова, Х. З. Память как познавательный психический процесс / Х. З. Исраилова, Д. А. Шатаева, Р. М. Эхаева // Учитель создает нацию : Сборник материалов III международной научно-практической конференции, Грозный, 20 ноября 2018 года. – Грозный: ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2018. – С. 472-477. – EDN YVLKJN.

36. К.М. Романов, Ж.Г. Гаранина. Практикум по общей психологии. - Москва-Воронеж, - 2002.- С. 141.
37. Кепке, К. Развитие коммуникативной компетенции при обучении говорению на уроках иностранного языка / К. Кепке // Евразийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 3. – С. 116-125. – EDN NRGOQD.
38. Кобзева, Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н. А. Кобзева // Молодой ученый. – 2011. – № 3-2. – С. 118-121. – EDN NUEGXD.
39. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики / Т. В. Захарова, Н. В. Басалаева, Т. В. Казакова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 2. – EDN UDWTBJ.
40. Корецкая, Д. А. Роль визуализации в запоминании / Д. А. Корецкая // Аллея науки. – 2019. – Т. 3, № 12(39). – С. 826-830. – EDN VFKICS.
41. Корнеева, А. В. Лингвистическая компетенция как паритетная коммуникативная компетенция / А. В. Корнеева, С. В. Зеленина, Р. К. Восиева // Colloquium-Journal. – 2020. – № 6-5(58). – С. 41-43. – DOI 10.24411/2520-6990-2020-11480. – EDN RHXPJA.
42. Королева, А. Ф. Социально - психологические особенности подросткового возраста / А. Ф. Королева, Н. С. Королева // . – 2016. – №. 118-3. – Р. 76-78. – EDN XCDHNL.
43. Лаврентьева, Н. Г. Обучение нативному говорению на иностранном языке: методы и приёмы / Н. Г. Лаврентьева, Е. В. Орлова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 16. – DOI 10.17513/spno.32039. – EDN RFIXSO.
44. Михеева, Л. В. Когнитивные функции восприятия / Л. В. Михеева // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. – 2012. – Т. 3. – С. 308-313. – EDN SEEWER.

45. Мурадова, Н. Т. Применение метода мнемотехники при изучении иностранного языка / Н. Т. Мурадова // Znanstvena Misel. – 2020. – № 39-1(39). – С. 35-36. – EDN NPAАKH.

46. Никишова Ольга Александровна, Потапова Валентина Юрьевна, Гроховская Татьяна Васильевна ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ // Научные известия. 2022. №27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-govoreniyu-na-inostrannom-yazyke-problemy-i-sposoby-ih-resheniya> (дата обращения: 08.04.2023).

47. Нурова, М. А. Классификация видов памяти, их характеристика / М. А. Нурова, Л. В. Мамедова // Вестник науки и образования. – 2020. – № 21-1(99). – С. 55-58. – EDN PZTTIQ.

48. Озерова, Е. Г. Когнитивные аспекты апперцепции памяти / Е. Г. Озерова, Н. В. Попиль // Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2014. – Т. 1. – № 2(2). – С. 88-93. – EDN TWCXMV.

49. Орлова, Т. В. Возможности технологии Mind Map в образовательном процессе / Т. В. Орлова // АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ : сборник статей III Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 ноября 2020 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 50-55. – EDN WTOIQ.

50. Остренкова, М. Е. Психологические закономерности процесса формирования характера человека в течение всей его жизни (на основании возрастной периодизации Э. Эриксона) / М. Е. Остренкова // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 1(37). – С. 113-128. – EDN WKBWVN.

51. Панаити, Н. Н. Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона обучения иностранному языку / Н. Н. Панаити // Иностранные языки в высшей школе. – 2009. – № 1(8). – С. 36-46. – EDN OFNTAX.

52. Провоторова, К. С. Формирование лексических навыков на уроке иностранного языка в средней школе / К. С. Провоторова, Г. И. Радченко // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – № 10-7(68). – С. 544-547. – EDN WVLSMZ.

53. Разыкова, Л. Т. Внимание и его функции в жизни и деятельности личности / Л. Т. Разыкова // Проблемы науки. – 2020. – № 4(52). – С. 83-84. – EDN YDFLTN.

54. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2016620667 Российская Федерация. Сборник упражнений по мнемотехнике (для обучения английскому языку) : № 2016620329 : заявл. 28.03.2016 : опубл. 26.05.2016 / С. П. Микитченко ; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижевартовский государственный университет». – EDN ОСVМУМ.

55. Себастьян Лейтнер. Метод интервальных повторений. Из книги «Как научиться учиться». – М.: Издательство «Перо», 2019. – 108 с., илл

56. Седых, А. П. Лингвистика и Новейшая эпистемология / А. П. Седых // Восточнославянские языки и литературы в Европейском контексте - VII : Сборник научных статей VII Международной научной конференции, Могилев, 03 ноября 2021 года. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2022. – С. 3-6. – EDN ZZXUWF.

57. Сенькова Татьяна Анатольевна Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2014. №5 (169). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-rechevyh-navykov-i-osnovnye-printsipy-obucheniya-govoreniyu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 08.04.2023).

58. Слободчикова, С. И. Понятие инициативности в иноязычной устной речи и проблема ее целенаправленного развития в учебном процессе / С. И. Слободчикова // . – 2016. – № 3(105). – С. 106-109. – EDN VOFDJR.

59. Стахович, А. В. Использование приёмов мнемотехники в обучении иностранным языкам / А. В. Стахович // StudArctic Forum. – 2021. – Т. 4, № 24. – С. 16-23. – EDN TGGBWT.

60. Стурикова, М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М. В. Стурикова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 6. – С. 27-32. – EDN WJCLZF.

61. Терешко, А. В. Карта памяти как образовательная технология в обучении иностранному языку / А. В. Терешко, Н. А. Тарасевич // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2019. – Т. 1, № 4(12). – С. 341-348. – EDN CDYCFLL.

62. Тришина, И. Е. Использование приемов мнемотехники для запоминания немецких слов / И. Е. Тришина, Т. В. Звягина, Н. Н. Жеурова // Молодежь и XXI век - 2019 : материалы IX Международной молодежной научной конференции, Курск, 21–22 февраля 2019 года. Том 2. – Курск: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2019. – С. 363-367. – EDN VWOKMX.

63. Трофимов, И. О. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема / И. О. Трофимов, А. В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(220). – С. 58-68. – DOI 10.23951/1609-624X-2022-2-58-68. – EDN ZVEATO.

64. Фазылова, Р. Р. Потенциал рифмовок в обучении иноязычной лексике / Р. Р. Фазылова // Академическая публицистика. – 2021. – № 10-2. – С. 223-227. – EDN YGPNGS.

65. Фатеева, Г. И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых / Г. И. Фатеева. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). — Москва : Буки-Веди, 2018. — С. 3-5. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14274/> (дата обращения: 01.05.2023).

66. Цивинский, А. Н. Концепция разума / А. Н. Цивинский, А. А. Цивинский // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 6-5(15). – С. 84-87. – EDN WXUBCB.

67. Шемина, О. А. Применение мнемотехники для ускорения запоминания иностранных слов / О. А. Шемина // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации : Научные исследования студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского / Под редакцией Р.З. Назаровой, Г.А. Никитиной. Том Выпуск 11. – Саратов : Издательство "Саратовский источник", 2018. – С. 212-215. – EDN XWKWMH.

68. Шестакова, О. А. Некоторые приемы обучения говорению на иностранном языке / О. А. Шестакова // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2008. – Т. 5, № 5(43). – С. 183-184. – EDN KTWTSV.

69. Юшачкова, Т. Б. Эго-компетентность субъекта общения и понимание им других людей / Т. Б. Юшачкова // Ананьевские чтения - 2017: Преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов : Материалы традиционной международной научной конференции, Санкт-Петербург, 24–26 октября 2017 года. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Айсинг", 2017. – С. 182-183. – EDN UPPQDG.

Приложение А
Мнемостихи, созданные учащимися

*Ein Ausflug in die Natur, so nah,
wandern, erkunden, eins mit der Flora.
Der Tagesablauf im Einklang mit der Erde,
Ferienzeit, ruhe und Freiheit verkehren.*
(ученик N)

*Am See übernachten, das ist schön,
Ferienzeit, ganz wunderbar und schön.
Am Morgen der Sonnenaufgang, so zart,
der Tagesablauf, frei und nicht hart.*
(ученик L)

*Am See in den Ferien, so schön und fein,
laufen am Ufer, die Sonne scheint rein.
Das klare Wasser, so erfrischend und klar,
Ferienzeit, das ist wunderbar.*
(ученик G)

Приложение Б

Ментальные карты, разработанные учащимися

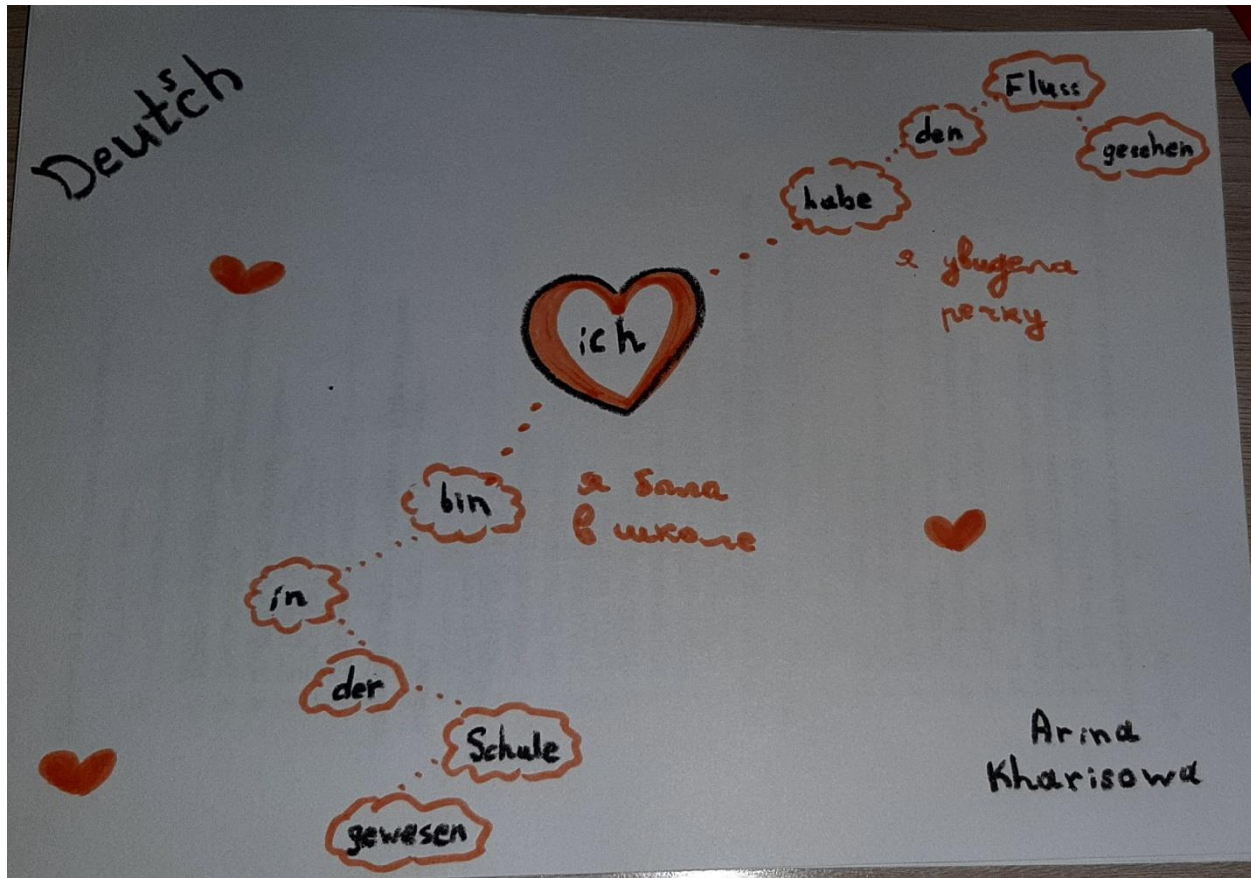


Рисунок 5 – ментальная карта учащегося

Приложение В

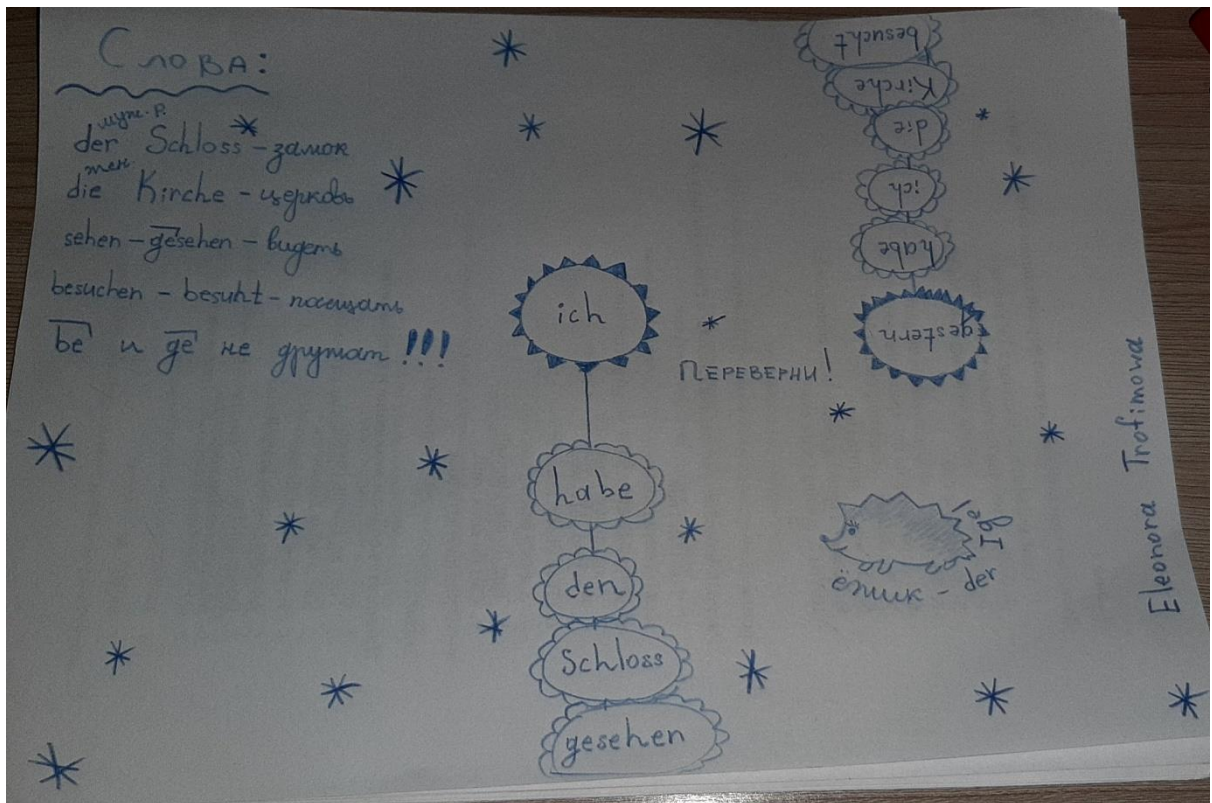


Рисунок 6 – ментальная карта учащегося



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

Томский Государственный Университет

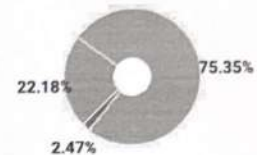
о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Ястребова Александра Андреевна
Самоцитирование
рассчитано для: Ястребова Александра Андреевна
Название работы: Yastrebova_191905b_2
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Деканат факультета иностранных языков

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	2.47%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	75.35%
ЦИТИРОВАНИЯ	22.18%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 14.06.2023

Структура документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: титульный лист с.1, содержание с.2, основная часть с.3-61, библиография с.62-71
ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс*; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования издательства Wiley; eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ: аналитика; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Медицина; Диссертации НББ; Коллекция НБУ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирования по Интернету; Перефразирования по Интернету (EN); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Перефразирования по коллекции

Работу проверил: Дугина Мария Сергеевна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

14.06.2023



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.