

УДК 372.881.161.1  
ББК 74.268.19  
EDN: RNITBO

## От визуализации к устной речи: создание интерактивной речевой среды с помощью ментальных карт

From visuals to vocal: building an interactive speaking environment with mind maps

О. Л. Соколова  
Университет Озегин, Стамбул, Турция  
Частное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Институт международных связей»,  
кандидат филологических наук,  
доцент  
Екатеринбург  
E-mail: olgaleonsokolova@gmail.com

O. L. Sokolova  
Ozyegin University  
Istanbul, Türkiye  
Institute of International Relations,  
Associate Professor  
Candidate of Philology,  
Ekaterinburg  
E-mail: olgaleonsokolova@gmail.com

Г. В. Хасаншина  
Частное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Институт международных связей»,  
кандидат филологических наук  
Екатеринбург  
E-mail: galine@ims-ural.ru

G. V. Khasanshina  
Institute of International Relations,  
Associate Professor,  
Candidate of Philology,  
Ekaterinburg  
E-mail: galine@ims-ural.ru

Е. А. Четинбакыш  
Школа Фонда развития  
Стамбульского технологического университета,  
Стамбул, Турция  
E-mail: elena.cetinbakis@itugvo.k12.tr

E. A. Cetinbakis  
Istanbul Technical University  
Development Fondation School  
Istanbul, Türkiye  
E-mail: elena.cetinbakis@itugvo.k12.tr

**Аннотация.** В статье рассматривается практическое применение ментальных карт как эффективной педагогической технологии для развития навыков говорения на французском языке на начальном уровне (A1–A2). За счет визуального структурирования лексического и грамматического материала ментальные карты выступают в роли когнитивной опоры, позволяя учащимся организовывать свои мысли и участвовать в спонтанном речевом взаимодействии. Авторы представляют и анализируют опыт применения ментальных карт в рамках деятельностного подхода на уроках французского языка, что создает условия для создания динамичной, ориентированной на учащегося среды развития устной речи.

**Ключевые слова:** ментальные карты, устная речь, французский как иностранный язык, развивающая среда, педагогическая технология.

**Abstract.** The article examines the practical application of mind mapping as an effective pedagogical technology for developing speaking skills in French at the beginner level (A1–A2). By visually structuring lexical and grammatical material, mind maps function as a cognitive scaffold, enabling learners to organize their thoughts and engage in spontaneous spoken interaction. The authors present and analyze their experience of using mind maps within an activity-based approach in French language classes, creating conditions for a dynamic, student-centered environment for the development of oral communication skills.

**Keywords:** mind mapping, oral speech, French as a foreign language, developmental environment, pedagogical technology, cognitive scaffolding.

Развитие навыков устной речи на иностранном языке, особенно на начальном этапе обучения, существенно осложняется феноменом речевой тревожности, которую мы можем определить, как сочетание психологического напряжения, страха допустить ошибку, неуверенности в собственных языковых возможностях. В условиях ограниченного словарного запаса и недостаточно сформированных грамматических навыков учащиеся нередко избегают участия в устной коммуникации, предпочитая пассивные формы работы.

Речевая тревожность, таким образом, выступает значимым аффективным барьером, препятствующим формированию коммуникативной компетенции [1, с. 128]. Для ее преодоления необходимо создание психологически комфортной и поддерживающей обра-

зовательной среды, способствующей снижению уровня тревожности и стимулирующей развитие устной речи.

Особенности грамматического и фонетического строя французского, как и ряда других языков, существенно повышают сложность формирования устной речи на начальном этапе обучения. Для построения даже простого высказывания обучающемуся необходимо одновременно учитывать несколько параметров: употребление артиклей, категорию рода существительных и согласование прилагательных, а также такие фонетические явления, как сцепление, связывание и элизия. Подобная многокомпонентность языковой системы увеличивает когнитивную нагрузку и замедляет процесс порождения высказывания. Дополнительные трудности создает разветвленная система глагольных форм французского языка, требующая точного выбора и согласования в зависимости от контекста.

Одним из возможных решений обозначенной проблемы является использование синтаксического способа введения лексики, при котором новые слова осваиваются, закрепляются и воспроизводятся исключительно в составе уже готовых высказываний, как правило, в виде коротких предложений. Такой подход позволяет формировать у обучающихся представление о функционировании языковых единиц в контексте и способствует развитию навыков связной речи. Однако его реализация часто предполагает заучивание наизусть готовых предложений, что ограничивает самостоятельность речевого порождения и снижает гибкость использования языка. Подобная практика в определенной степени противоречит принципам коммуникативного подхода, ориентированного на развитие спонтанной и осмысленной речевой деятельности, а также на формирование способности к вариативному использованию языковых средств в зависимости от ситуации общения.

Авторы статьи придерживаются деятельностного подхода в обучении, во многом основанного на идеях Л. С. Выготского, который был убежден, что активная деятельность обучающихся является важнейшим условием их интеллектуального и психоэмоционального развития [2, с. 42]. Особое значение приобретает «зона ближайшего развития», в пределах которой становится возможным эффективное усвоение нового при соответствующей педагогической поддержке.

В рамках деятельностного подхода процесс овладения языком рассматривается как активная деятельность обучающегося, в которой знания не передаются в готовом виде, а формируются в ходе взаимодействия, совместного решения коммуникативных задач и опоры на социальный контекст. Во французской традиции деятельностный подход (*approche ou perspective actionnelle*) в изучении иностранных языков, помимо вышесказанного, подразумевает решение реальных или максимально приближенных к реальным задач (совершить покупку, заполнить формуляр, зарегистрироваться на сайте мероприятия, сделать заказ, написать текст для личного блога и т. д.) [6]. Таким образом, деятельностный подход обеспечивает методологическую основу для организации обучения, ориентированного на развитие речевой активности и самостоятельности обучающихся.

Использование ментальных карт позволяет, во-первых, вовлечь обучающихся в активную познавательную и речевую деятельность, стимулировать их взаимодействие в процессе выполнения учебных задач, и, во-вторых, способствует снижению уровня речевой тревожности и психологической зажатости. Визуальная и структурированная

форма представления материала делает языковые единицы более доступными для восприятия и последующего воспроизведения, что облегчает процесс порождения устного высказывания.

Ментальные карты (mind maps, cartes mentales) представляют собой графический способ организации информации, при котором ключевое понятие фиксируется в центре, а связанные с ним идеи, лексические единицы и грамматические структуры располагаются в виде разветвленной иерархической системы [4, с. 109]. Такой формат позволяет наглядно отображать смысловые связи между элементами материала, облегчая его запоминание, систематизацию и последующее использование в речи. Отметим также, что ряд авторов определяют ментальные карты более широко, не настаивают на иерархической структуре расположения элементов и предоставляют больше свободы в их оформлении [5, с. 125; 7, с. 17].

Ментальные карты могут эффективно использоваться в работе с обучающимися различных возрастных групп и уровней языковой подготовки, что обусловлено их универсальностью и гибкостью как дидактического инструмента. В рассматриваемом случае представлен опыт применения ментальных карт при изучении лексической темы «Еда» на французском языке.

Эмпирическую базу исследования составили академические группы студентов университета, изучающих французский язык как второй или третий иностранный язык (начальный этап обучения, уровень А1). Наполняемость учебных групп в среднем составляет 16–18 человек. Подавляющее большинство учащихся ранее никогда не изучали французский язык, что обуславливает специфику начального этапа формирования их лингвистической компетенции.

В ходе освоения лексического материала ключевой методической проблемой становится психологический и когнитивный барьер при переходе от изолированных лексем к продуктивной связной речи. Согласно данным анкетирования и анализа обратной связи (полученной в рамках учебного курса и в личных сообщениях преподавателю), учащиеся часто испытывают фрустрацию на начальном этапе. Студенты отмечают, что «долго не могут начать предложение», «теряются» и сталкиваются с ощущением, что «совсем ничего не знают» и «способны лишь изолированно воспроизводить отдельные слова». Указанная выше трудность грамматического согласования (в частности, выбор артиклей и категории рода) подтверждается и самими студентами в рамках обратной связи.

Таким образом, актуальная задача преподавателя заключается в интенсификации и облегчении процесса перехода от рецептивного владения словом к его активному использованию в синтаксической структуре. Для решения этой задачи в рамках описываемой методики, помимо ментальных карт, студентам предлагается визуальная опора в виде изображений наиболее распространенных продуктов питания и блюд.

Несмотря на существование многочисленных цифровых приложений для создания подобных структур, в данном исследовании использовались традиционные средства обучения – бумага, ручка и цветные маркеры, что обеспечивало наглядность и вовлеченность учащихся в процесс. Лист формата А4 был предварительно разделен на несколько смысловых зон, которые последовательно заполнялись преподавателем совместно с обучающимися. После каждого этапа организации материала предлагались

тренировочные упражнения, преимущественно в формате вопросно-ответного взаимодействия в парах, что способствовало закреплению лексики и развитию устной речи в условиях коммуникативного взаимодействия.

Разработанная и выполненная нашими обучающимися ментальная карта была разделена на четыре зоны таким образом, что каждая из них могла использоваться как автономно, так и в сочетании с другими (левая и правая, верхняя и нижняя части). Такая структура обеспечивала вариативность работы с материалом и расширяла возможности его коммуникативного применения. В частности, данная организация позволяла обучающимся использовать лексические единицы, обозначающие продукты питания, в сочетании с различными типами артиклей. Так, определенный артикль применялся для выражения предпочтений, тогда как частичный и неопределенный артикли использовались для описания пищевых привычек и неопределенных количественных значений. Кроме того, структура карты способствовала формированию навыков построения высказываний в утвердительной и отрицательной формах, обеспечивая более осознанное усвоение грамматического материала в коммуникативно значимом контексте.

Пространственная организация и цветовое кодирование играют важную роль в восприятии и усвоении языкового материала. В ходе выполнения тренировочных упражнений было отмечено, что у обучающихся, как правило, формируются устойчивые ассоциативные связи между расположением информации, цветом и коммуникативным значением. Так, левая часть ментальной карты соотносилась с оппозицией «люблю / не люблю» и сопровождалась использованием «синих» (то есть написанных синим цветом) артиклей, тогда как правая часть была связана с выражениями «ем / не ем» и маркировалась зеленым цветом. Верхняя зона ассоциировалась с утвердительными высказываниями «люблю, ем» и визуально обозначалась символами сердца и тарелки, а нижняя часть — с отрицательными конструкциями «не люблю, не ем», где те же символы были представлены в перечеркнутом виде. По нашему мнению, такая система пространственно-цветовой организации с использованием символов способствует более прочному закреплению языковых структур и облегчает их последующее воспроизведение в устной речи.

Оценка эффективности применения данных материалов осуществлялась методом включенного педагогического наблюдения и сопоставительного анализа качества устных высказываний студентов на практических занятиях. На первом этапе задействовался левый сегмент ментальной карты, содержащий глаголы эмоционального отношения (*j'aime / j'adore / je n'aime pas / je déteste*). На данной основе учащиеся успешно продуцировали изолированные микровысказывания в устной и письменной формах (*J'aime le fromage / Je n'aime pas les oignons*), с последующим переходом к элементарным микродиалогам (*J'aime les pommes, et toi? / Tu aimes le poisson?*) и т. д. Внедрение метода взаимного группового интервьюирования позволило студентам осуществлять сбор и последующую аналитическую презентацию обобщенных групповых данных (*9 étudiants aiment les cerises / 11 étudiants adorent le café*) и т. д.

На втором этапе правый сегмент ментальной карты (*je mange / je bois / je ne mange pas / je ne bois pas*) выступал базой для закрепления лексики и для автоматизации грамматических навыков — употребления частичного и неопределенного артиклей, а также предлога *de* с лексикой тематической группы «Еда» в аналогичных типах упражнений: *«Au petit déjeuner, je mange du pain et du fromage, je bois du thé. Je ne mange pas de viande*

*au petit déjeuner*» и т. д. Итоговой целью данного комплекса упражнений выступало формирование устойчивых навыков монологической и диалогической речи в контексте репрезентации пищевых привычек с опорой на изображения и ментальную карту целиком: «*J'adore les olives, je mange toujours des olives au petits déjeuner. Je déteste le poisson, je ne mange pas de poisson*». Добавив простой вопрос (*Et toi? / Tu aimes les fruits? / Tu bois de l'eau au déjeuner?*), студенты успешно выстраивают взаимодействие в форме полутора-двухминутного диалога по пять-шесть вопросов от каждого говорящего.

Речевая продукция студентов верифицировалась в соответствии с принятой в вузе пятикомпонентной шкалой критериев устного ответа: содержание, лексическое наполнение, грамматическая правильность, связность и произношение. В рамках реализации студентоцентрированного подхода традиционный педагогический контроль дополнялся процедурами самооценки и взаимооценки. Инструментом реализации оценки выступил разработанный чек-лист, при помощи которого можно эффективно оценить, сколько вопросов было задано, сколько и каких глаголов и существительных использовано. Практика показала, что при ожидаемых затруднениях в фиксации фонетических и грамматических неточностей такие критерии, как содержательная валидность, лексическое разнообразие и связность изложения, верифицируются обучающимися с высокой степенью доступности.

Таким образом, среди преимуществ использования ментальных карт отметим прежде всего достижение поставленных в начале занятия целей обучения: учащиеся смогли как в парной, так и в индивидуальной форме построить высказывания о своих предпочтениях в еде и о повседневных пищевых привычках. Это свидетельствует об успешном формировании устных речевых навыков и успешной актуализации изученного лексико-грамматического материала в коммуникативной ситуации.

Вторым значимым преимуществом стало развитие у обучающихся умений самоконтроля и взаимоконтроля. Использование ментальных карт в качестве опорного инструмента позволяет учащимся самостоятельно отслеживать корректность употребления лексических единиц и грамматических конструкций, а также осуществлять оценку высказываний партнера. Таким образом, учитель не является больше единственным источником знаний и контролирующим элементом, но становится фасилитатором, сопровождает учащихся в процессе усвоения знаний, тренировки, контроля и оценки [3, с. 179].

Ментальные карты успешно применяются для концептуализации и тренировки различных языковых навыков и умений, особенно в тех случаях, когда для построения высказывания необходимо одновременно учитывать несколько разноуровневых языковых параметров, которые учащимся трудно удерживать в оперативной памяти. В подобных условиях визуальная организация материала позволяет снизить когнитивную нагрузку и обеспечить более структурированное выполнение речевой задачи. Так, на более продвинутых этапах обучения эффективным примером может служить освоение прошедшего времени *passé composé*, при использовании которого говорящий должен последовательно осуществлять ряд ментальных операций: определить тип глагола (правильный или неправильный), сформировать форму причастия прошедшего времени, выбрать соответствующий вспомогательный глагол (*avoir* или *être*), а также при необходимости выполнить согласование причастия. Использование ментальных карт в данном контексте способствует поэтапной актуализации этих операций и повышает точность их реализации в устной речи.

Потенциал ментальных карт не ограничивается только изучением французского языка или конкретной тематикой, рассмотренной в статье. Ментальные карты могут успешно применяться при обучении другим иностранным языкам, а также при работе с различными лексическими и грамматическими темами, что делает их эффективным средством организации учебного процесса и развития речевых навыков, а также инструментом повышения вовлеченности и взаимодействия учащихся.

## Список литературы

1. Гончарова Н. А. Межкультурная коммуникация и сфера образования в России // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе: материалы VII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2024. С. 126–129.
2. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. М.; Л.: ГУПИ, 1935. 135 с.
3. Ерофеева Е. В., Скопова Л. В. Фасилитативные технологии как условие реализации интерактивного обучения профессионально ориентированному второму иностранному языку в нелингвистическом вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 176–185.
4. Конева Е. А., Шевченко А. С. Ментальная карта как инструмент формирования социокультурной компетенции при обучении немецкому языку в школе // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2025. № 22. С. 108–112.
5. Метелькова Л. А. Технология формирования лингвистических компетенций обучающихся с использованием ментальных карт на уроках французского языка // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 124–131.
6. Bento M. Approche actionnelle et outils numériques: quelle adéquation pour l'apprentissage des langues // HAL Sciences ouvertes. 2025. URL: <https://hal.science/hal-04995300/document> (Дата обращения: 30.04.2026).
7. Varsamidou A. L'intérêt pédagogique des cartes mentales en classe de FLE: comment les intégrer dans des scénarios didactiques pour développer et évaluer les compétences langagières // Journal of Languages and Translation. 2024. Vol. 4, № 2. P. 14–24. DOI: 10.70204/jlt.v4i2.375.