

Н.Е. ЛЫСЕНКО, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностраных языков экономического факультета
Орловского государственного аграрного университета
Тел. 89102052850; n.lysenko@inbox.ru

РАЗВИТИЕ ПРИЁМОВ ЗАПОМИНАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

В статье исследуются особенности процесса запоминания разноязычного учебного материала в студенческом возрасте и апробируется методика развития приёмов запоминания терминов и спецтекстов.

Ключевые слова: произвольное запоминание, произвольное запоминание, мнемические приёмы, способность к запоминанию, мультимедийные средства обучения.

Согласно результатам анкетирования студентов, одной из причин, снижающих мотивацию к изучению иностранного языка, является «плохая память». Преподаватели, наоборот, сталкиваются с проблемой «злоупотребления» памятью, когда осмысленное запоминание подменяется механическим заучиванием. Возникает необходимость анализа классических и современных подходов к проблеме влияния языкового обучения на развитие памяти в юношеском возрасте и разработке методики запоминания терминов и текстов по специальности. Обучающий и констатирующий эксперименты проводились на материале русского и английского языков со студентами-нефилологами в 2010–2011 гг. Теоретический анализ включал следующие вопросы:

1. Проблема «плохой памяти» и «информационной перегрузки».
2. «Паралелограмма» развития памяти в юношеском возрасте.
3. Структура процесса запоминания.
4. Влияние предметов «Русский язык», «Иностранный язык» на развитие приёмов запоминания.
5. Анализ приёмов запоминания слов и текстов.
6. Влияние компьютерных обучающих программ на процесс запоминания.
7. Пути совершенствования приёмов запоминания слов и текстов.

Память занимает особое место среди познавательных процессов, являясь своеобразным посредником и объединяя их в единое целое. Она позволяет фиксировать, сохранять и использовать в поведении полученную информацию. В состав памяти входят такие процессы, как запоминание, узнавание, воспроизведение, забывание. От успешности запоминания зависит качество остальных компонентов.

Л.С. Выготский считает, что природные силы памяти не могут быть увеличены или уменьшены никакими средствами, кроме тех, которые ведут непосредственно к расслаблению или восстановлению нервной системы [2, с. 136]. Однако процессы памяти, т.е. запоминание, сохранение и воспроизведение, легко могут быть улучшены при помощи упражнений и воспитания. И первый эффект воспитания памяти заключается именно в улучшении запоминания. Поскольку психологическая память означает связь, устанавливаемую между одной и другой реакциями, то чем большим количеством ассоциаций человек располагает, тем легче устанавливается новая ассоциация, и, как следствие, повышается качество специальной памяти. Так, в результате

экспериментальных исследований было выявлено, что испытуемый в результате нескольких недель упражнений в заучивании бессмысленных слогов сократил время для заучивания 12 слогов с 56 повторений до 25 и другой – с 18 до 6. Таким образом, запоминание – это деятельность, и необходимо вырабатывать специальные навыки и умения запоминать.

В этом аспекте представляют интерес исследования генетической предрасположенности к способности к запоминанию, описанные Т. Зинченко [с. 152]. Близнецам предлагали заучивать слова, а через некоторое время просили их воспроизвести. Оказалось, что степень генетической предопределенности памяти не есть величина постоянная, она меняется с возрастом. У дошкольников умение хранить что-либо в памяти зависит от той наследственности, которую они получили, у школьников эта зависимость куда слабее, а у взрослых она почти не ощутима. Т. Зинченко делает вывод о том, что психологическая основа памяти задана генетически, но в процессе развития память становится частью сложной функциональной системы, которая определяется уже не наследственными задатками, а средой, окружающей человека, и его действиями, направленными на развитие памяти.

Существует также проблема информационной перегрузки учащихся. С точки зрения Дж. Миллера, именно длина списка слов, а не количество информации в нём представляет трудность для заучивания. Для связного текста длина обобщённых символов в среднем составляет пять слов. В самих текстах, напротив, плотность материала, т.е. количество мыслей и фактических данных на единицу объёма, влияет на полноту и точность запоминания. Согласно исследованиям А.А. Смирнова, сжатое изложение с фактическими данными запоминается лучше, чем пространное изложение [8, с. 64]. Основными механизмами, препятствующими перегрузке, являются отказ от приёма информации. «Задача человека, заучивающего материал, – пишет Миллер, – заключается в том, чтобы выбрать для запоминания небольшое количество символов, содержащих много информации, которые бы обеспечивали восстановление при пересказе всех подробностей исходного материала» [6, с. 101]. Группирование и перекодирование материала является мощным орудием для увеличения количества перерабатываемой человеком информации.

Тем не менее многие исследования взаимосвязи процессов развития памяти и обучения иностранному языку имеют дискуссионный характер, в частности, возрастная зависимость, т.к. память оказывается максимальной в самом начале детского развития. В процессе обучения она становится слабее. Т.Зинченко приводит факты, свидетельствующие в пользу раннего обучения иностранным языкам [6, с. 148]. В Америке и Германии был осуществлен педагогический эксперимент, в ходе которого изучение иностранного языка шло в дошкольном учреждении. Лейпцигские результаты показали, что два года обучения в дошкольном возрасте дали значительно большие результаты, чем семилетнее обучение этому же языку в средней школе. Эффективность овладения иностранным языком повышается по мере того, как изучение сдвигается к раннему возрасту. Раннее изучение родного языка способствует успешности в изучении иностранного вследствие положительного переноса знаний и умений, самодисциплины. Но вместе с тем ребёнок, который легче усваивает иностранные языки, не может усваивать систематизированные знания из области географии, а школьник в девять лет, который с трудом усваивает иностранные языки, с лёгкостью овладевает географией, взрослый же превосходит ребёнка в памяти к систематизированным знаниям. На основании этих наблюдений Л.С. Выготский делает вывод, что развитие памяти – сложный процесс, который не может быть представлен в линейном разрезе. С изменением возрастной ступени изменяется не только структура самой функции, которая обозначается как память, сколько изменяется характер тех функций, с помощью которых происходит запоминание, изменяются межфункциональные отношения, которые связывают память с другими функциями.

А.Н. Леонтьев прослеживает еще одну из важнейших линий развития памяти – переход от непосредственного запоминания к опосредованному [4, с. 97]. В исследованиях учёного принимали участие испытуемые различных возрастных групп. В первой серии им предъявлялся ряд из пятнадцати слов, которые надо было воспроизвести. Во второй серии испытуемым также предъявлялся ряд из пятнадцати слов и предлагалось использовать картинки как вспомогательное средство для запоминания. Третья серия отличалась от второй только большей трудностью как словесного ряда,

так и подбором картинок, рассчитанных на более сложные формы связи их с запоминаемым материалом. Общая закономерность, которая была выявлена, состояла в следующем: начиная с дошкольного возраста, темп развития запоминания с помощью внешних средств значительно превысил темп запоминания без помощи картинок. Наоборот, начиная со школьного возраста, повышение показателей опосредованного запоминания происходило быстрее, чем дальнейшее возрастание непосредственного запоминания. У взрослых отмечалось дальнейшее возрастание продуктивности опосредованного запоминания. Эта закономерность была передана графически и получила название «параллелограмма развития». Таким образом, чем старше человек, тем менее он нуждается во внешних опорах и в состоянии запомнить предлагаемые слова с помощью внутренней логической организации, укладывая их в определённую логическую структуру и «кодируя» их в определённые смысловые группы. Задание «запомнить» сливается с необходимостью «понять», что приводит к более высоким результатам. Необходимость понять и запомнить, кроме того, является осознанной потребностью, т.е. работает произвольная память. Таким образом, произвольная и произвольная память являются не только двумя основными видами памяти, но и двумя ступенями её исторического развития.

В студенческом возрасте индивид овладевает более сложными формами логического абстрактного мышления, а в связи с этим более высоким уровнем произвольной и произвольной памяти. По своему содержанию запоминание и воспроизведение становятся более обобщёнными: дословное запоминание и воспроизведение занимают гораздо меньше места, чем в младшем школьном возрасте. Изменяется и характер протекания процессов памяти. В обобщённом виде схема осмысленного запоминания состоит из следующих этапов [5]:

- осознание цели запоминания;
- понимание смысла запоминания;
- анализ материала;
- выявление наиболее существенных мыслей;
- обобщение;
- запоминание этого обобщения.

В то же время существует точка зрения, что произвольное запоминание значительно прочнее произвольного. А.Р. Лурия выделяет следующие

факторы успешности произвольного запоминания: 1) характер цели деятельности (задача); 2) характер деятельности (степень её сложности и активности); 3) условия протекания деятельности и эмоциональная окрашенность. А.А. Смирнов считает, что «запоминание материала, включенного в активную деятельность в качестве только её отправного пункта и данного поэтому в готовом виде, осуществляется поэтому с меньшим успехом, чем запоминание материала, найденного самостоятельно в итоге активной деятельности», т.е. произвольного запоминания [8, с. 99]. Эксперименты ученого показали, что эффективность запоминания слов в игре или другой общественной деятельности для всех возрастов выше, чем в условиях лабораторного эксперимента. Также студентам предлагалось придумать свои примеры по аналогии с фразами на орфографические правила, предложенные преподавателем. Оказалось, что фразы, данные экспериментатором, воспроизведены в меньшем количестве, чем фразы, составленные самими испытуемыми. Преимущество произвольного запоминания над произвольным при отсроченном воспроизведении оказалось значительнее, чем при непосредственном, иногда более чем в 2 раза. Приведённые данные доказывают, что успешность удержания в памяти материала в высокой степени зависит от характера цели деятельности, от поставленной перед субъектом задачи. Это подтверждают и другие эксперименты учёного. Испытуемым предлагалось три вида работы над словами: подбор к предложенным словам дополнительных слов на ту же букву; подбор аналогичных по свойствам слов; подбор слов, связанных с предложенными по содержанию. Число удержанных в памяти слов в результате выполнения второго и третьего задания вдвое превосходило число слов, удержанных после выполнения первого задания. Аналогичные данные были получены при исследовании сохранения сложного осмысленного материала. Испытуемым предлагались разные виды работ с рядом смысловых отрывков: в одних случаях они должны были три раза повторить отрывки, в другом – разобраться в них с помощью предложенного им плана. Работа над анализом содержания отрывков с помощью предложенного логического плана показала, что и ученики, и студенты удержали значительно больше материала, чем при механическом, хотя и трёхкратном повторении отрывков. Более того, при

отсроченном воспроизведении студенты припомнили больше деталей, чем на опросе сразу после опыта. Т.о, чем сложнее интеллектуальная деятельность, тем больше запоминается тот материал, работе над которым она была посвящена.

Зависимость продуктивности запоминания от условий протекания деятельности была раскрыта в эксперименте Б.В. Зейгарник. «Эффект Зейгарник» состоял в преимущественном запоминании прерванной структурной деятельности по сравнению с законченной, что объяснялось продолжающимся состоянием напряжения в результате прерванного намерения выполнить начатую деятельность [6, с. 115]. Проведённые исследования показали, что незаконченные действия припоминались в два раза чаще, чем законченные. Поэтому произведения с острым сюжетом и неразрешённой фабулой лучше запоминаются, и это запоминание прочно держится, пока произведение не дочитывается до конца. Зависимость продуктивности запоминания от объёма материала, его однородности и последовательности запоминания отразилась в феноменах, получивших название «эффект длины», «эффект привычности» и «эффект края» (по Г. Эббингаузу).

Для произвольного запоминания характерно наличие мнемической установки – направленности субъекта на запоминание материала. Мнемическая установка опирается на познавательную и активизирует процесс понимания. Разные мнемические установки вызывают различную ориентировку в материале, в его содержании, структуре, языковой форме и обуславливают выбор соответствующих способов запоминания, в том числе и мнемических приёмов. Под мнемическими приёмами понимаются искусственные приёмы, способствующие запоминанию [7, с. 406]. Выбор установки зависит от вида материала. Согласно исследованиям А.А. Смирнова, большое количество фактических данных в тексте затрудняет понимание и усиливают установку только на запоминание. Описательные тексты, в которых отсутствует логический стержень, богаты фактическими данными. Поэтому описания служат благоприятной почвой для возникновения установки на полное, детализированное и точное запоминание. Противоположность описаниям представляет объяснительный материал. Для него характерен единый логический стержень, который пронизывает значительную часть содержания. Некоторые детали

могут быть опущены без ущерба для усвоения содержания. Поэтому объяснительный материал связан с установкой на понимание. Особое место по сравнению с описаниями и объяснениями занимает повествовательный материал. Единый логический стержень в том виде, в каком он имеется в объяснительном материале, в повествовании отсутствует. Но связь между событиями должна быть осмыслена очень хорошо. Следовательно, доминирует установка на понимание. В научном повествовании количество фактических данных велико, в художественном – незначительно. Поэтому установка на запоминание стимулируется разными видами повествования в разной степени.

Реализация мнемической установки осуществляется за счёт использования мнемических приёмов. Их оценка в методике двояка: 1) положительная благодаря развитию процесса осмысленного запоминания, мышления (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский); 2) отрицательная из-за искусственности, оторванности от реальной жизни, траты времени, доминированием задачи «запомнить», в то время как понимание еще не осуществилось. (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, А.А. Смирнов). Так, в экспериментах по запоминанию изолированных слов А.Р. Лурия предлагал испытуемым искусственную модель логического кодирования запоминаемого материала. Испытуемые объединяли слова в одну смысловую систему в форме рассказа. Согласно полученным данным, ряд из 10 элементов испытуемые запоминали с одного раза и могли легко воспроизвести через неделю [4, с. 78]. Процесс осмысленного запоминания приближается к процессу логического мышления с той разницей, что приёмы мышления направлены не только на то, чтобы усвоить связи и соотношения элементов, но и на то, чтобы сделать эти элементы доступными для сохранения в памяти.

Процесс развития логического запоминания можно сравнить с этапами изучения книги. При чтении выделяются её основные, значимые положения, заносятся в конспект, который в дальнейшем сокращается и превращается в логическую схему книги. Процесс усвоения материала может считаться законченным после того, как содержание длинной статьи или книги может быть уложено в краткую, но содержательную схему. Опытный читатель не нуждается в промежуточных фазах и ограничивается пометками или может

обойтись вовсе без них. Мнемическая деятельность приобретает опосредованный характер, приближаясь к мыслительной.

Процесс овладения иностранным языком также можно сравнить с этапами изучения книги. С точки зрения А.А. Леонтьева [3], переход с одного языка на другой не может произойти путем одномоментного переключения старых правил на новые: человек не может сразу заговорить на новом языке. Он должен пройти через ступень опосредованного владения иностранным языком; опосредствующим звеном выступает система правил родного языка. Конечным звеном автоматизации новых правил является установление прямой связи между коммуникативным намерением и системой правил иностранного языка. Иностранные слова органично вливаются в независимую от русской понятийную базу.

А.В. Ярмоленко было выявлено, что способность к запоминанию иностранных слов связана с особенностями памяти – зрительной или слуховой, словесно-логической или наглядно-образной [10]. Согласно Л.С. Выготскому, «педагогические выводы из учения о типах памяти заключаются в том правиле, которое предписывает педагогу пользоваться разными путями. Чем более различными путями войдет реакция в нервную систему, тем прочнее там она удержится. Наиболее приемлемо применять все способы запоминания поочередно. Так, при изучении иностранного языка видят слово, написанное перед ними, слышат его произнесенным, сами повторяют его и записывают, этим обеспечивая точность и лёгкость усвоения» [2, с. 135].

В настоящее время активно изучается проблема влияния компьютерных технологий на процессы овладения языком, в том числе и на процессы запоминания (М.А. Бовтенко, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, Ж. Хармер и др.). В педагогической общественности активно обсуждается вопрос о начале обучения быстрому набору текста на клавиатуре в младшем школьном возрасте наряду с обучением письму. М.А. Бовтенко рассматривает компьютерную лингводидактику как область лингводидактики, изучающую теорию и практику использования компьютерных технологий в обучении языку [1, с. 7]. К технологическим и методическим преимуществам мультимедийных средств обучения он относит комплексное мультисенсорное воздействие на различные каналы восприятия

путем использования текста, звука, мультимедиа, видео. К компьютерным программам, эффективность которых при изучении языка доказана практически, учёный относит обучающие программы; библиотечные программы; домашние программы (игры); комплексные программы (тренажеры клавиатуры, справочные программы). Обучающие игры служат средством мотивации студентов, имитируют реальные коммуникативные ситуации, развивают дух соперничества. С точки зрения П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева [9], Интернет-общение должно рассматриваться как полноценный вид человеческого общения, требующее отдельных методик обучения. Джереми Хармер в рамках теории нейролингвистического программирования (NLP) выделяет пять знаковых систем (primary representational systems) – зрительную, слуховую, двигательную, обонятельную, вкусовую (ВАКОГ), исследуя влияние доминирующей системы на поведение человека при восприятии информации [с. 46]. Так, на языковом занятии с использованием Интернета поведение студентов с преобладанием визуального восприятия (visual learners) отличается от поведения студентов-кинестетиков (kinaesthetic learners). Студентам, у которых доминирует визуальный канал, необходимо показать алгоритм действий перед погружением в Интернет, в то время как кинестетики сразу, без предварительной демонстрации, приступают к выполнению задания. Автор также рассматривает теорию множественного интеллекта (Multiple intelligences theory), тесты для самодиагностики, обосновывает зависимость способа предъявления учебного материала от преобладающего типа интеллекта [11, с. 46–51].

На основе изученного теоретического материала были разработаны задания в рамках констатирующего и обучающего экспериментов со студентами-нефилологами в 2010–2011 гг. Экспериментальная работа базировалась на следующих методах исследования: анализ научной литературы, наблюдение, устная беседа, анкетирование, статистическая обработка данных. В эксперименте принимали участие студенты 1–3 курсов экономического факультета по специальностям «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» (107 человек), «Финансы и кредит» (12 человек); магистры менеджмента и экономики (68 человек); аспиранты (15 человек); студенты факультета агротехники и энергообеспечения по специальности «Технология об-

служивания и ремонт машин в АПК» (7 человек), «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» (24 человека), всего 233 человека, из них 114 человек в экспериментальной (специалисты-бухгалтеры 1–3 курсов и механики 2 курса) и 119 человек в контрольной группах. В ходе эксперимента решались следующие задачи: 1) выявление зависимости успешности изучения русского и иностранного языков от возраста обучаемых; 2) определение объёма памяти студентов при запоминании русских и английских слов; 3) выявление случаев положительного переноса знаний из курса русского языка, психологии, спецпредметов; 4) определение эффективности использования интерактивных обучающих игр и фильмов в процессе обучения иностранному языку; 5) определение эффективности разработанной методики запоминания терминов и текстов по специальности.

Согласно полученным данным в ходе анкетирования было выявлено: 20% студентов начинают изучение русского языка с 4–5 лет в детском саду; 40% – в подготовительной группе с 6 лет; 40% – в первом классе с 7 лет. Изучение иностранного языка начиналось позже: с 3–5 классов (90%); до школы с репетитором (10%). 10% студентов, которые начинали языковое обучение значительно раньше, чем остальные, не показали лучшего владения иностранным языком. Возможно, причина кроется в недостаточной самодисциплине, низкой мотивации. Напротив, при хорошей успеваемости по русскому языку возрастает вероятность успешного изучения иностранного (85% опрошенных), что можно объяснить положительным переносом знаний, наличием языковой интуиции.

Результаты опроса относительно индивидуальных качеств памяти таковы: 7% испытуемых оценивают свою память как «плохую» («не запоминаю»), 85% как «среднюю» («учебный материал запоминаю с трудом, интересный – легко»), 8% как «хорошую» («тренирую»). При экспериментальном измерении объёма памяти использовался материал на русском и английском языках с целью выявить разницу в процессах запоминания. Выявлено, что хорошая память на русские и иностранные слова в равной степени у 10% студентов. Через дробь обозначаются сначала русские, затем английские слова, которые воспроизвели студенты (7/7, 8/8). Термины на русском языке лучше запоминают 15% студентов (7/4, 8/6, 9/6); большинство обучаемых – 65% – обладают средней памятью

на русские и английский термины в равной степени (4/5, 5/5); плохо запомнили русские слова, в отличие от английских, 10% испытуемых (3/5). Было выявлено, что в числе испытуемых с хорошей памятью оказалось немало студентов с низкой успеваемостью по иностранному языку. Согласно опросу относительно ведущего канала восприятия, у 32% преобладает зрительное восприятие («могу вспомнить надпись на афише», «вспоминаю иллюстрацию»); запоминание «на слух» происходит у 30% испытуемых («слушаю учителя, делаю другие уроки и запоминаю», «лучше концентрируюсь перед прослушиванием»); моторная память развита у 25% («запоминаю, когда прописываю»); смешанная – у 11% студентов (читаю текст, переписываю, проговариваю, представляю). На вопрос «какие приёмы и законы запоминания вы знаете?» студенты назвали приём ассоциаций (50%), систематическое повторение (30%), закон «края» (3%), проговаривание (5%), систематическое заучивание стихотворений (2%), составление плана текста (3%), развешивание листочков со словами по квартире (2%). Количество студентов с ответом «ничего не помню» составило всего 5%.

На вопрос об использовании приёмов запоминания были получены следующие ответы: учат слова и тексты по блокам, повторяют несколько дней 60% студентов; напевают под гитару, как «песню» 1%; ходят и учат 2%; учат слова в контексте 19%; используют аудиокниги и обучающие игры 15% и даже изобретают собственный метод типа «учить по алфавиту», «сделать свою аудиозапись и прослушивать её» 3% обучаемых. При этом лучше запоминается содержание аудиокниг со звуковыми спецэффектами, богатой интонацией диктора, в отличие от монотонного изложения. Следовательно, у студентов преобладают классические приёмы запоминания – запоминание по блокам, повторение; запоминание слов в контексте; запоминание при помощи технических средств.

Изучение уровня сформированности способности к запоминанию терминов и спецтекстов на русском и английском языках продолжилось в рамках констатирующего эксперимента. Выявлено, что умение выделять ключевые слова в тексте развито у студентов в меньшей степени, чем умение составлять план (37% правильных ответов). Умение перифраза предложений также развито недостаточно, о чём свидетельствуют результа-

ты выполнения практических заданий и ответы «хорошистов»: «Легче заучить наизусть, чем перифразировать текст».

Различие при запоминании разноязычного материала выявилось в количестве повторений и необходимости прописывания: для заучивания терминов и спецтекстов на русском языке требуется 2–3 прочтения, студент ориентирован на «запоминание до мелочей»; для заучивания английских терминов и предложений требуется более 5 повторений, прописывание и/или проговаривание; студент ориентирован на понимание общего содержания текста. Легче запоминается материал, который «интересен», «на слуху», «связан с жизнью», а вот научные тексты «трудны и скучны». Студентка описала случай непроизвольного запоминания, когда учебный материал «врезался в память». Ёе мама – бухгалтер, папа – водитель, поэтому тема «инвентаризация» и «командировочные удостоверения» запомнилась легко и надолго.

При проведении обучающего эксперимента для понимания и запоминания содержания спецтекста на иностранном языке эффективным оказалось предъявление материала по соответствующей тематике на русском языке на предтекстовом этапе и изложение его содержания также на русском языке в форме лекции на послетекстовом этапе. Текстовый этап включал выделение ключевых слов и ключевых предложений; перифраз ключевых предложений; вопросно-ответные упражнения. Ключевые слова использовались при составлении схем по содержанию текста в качестве домашнего задания. Понимание проверялось спустя две недели после экспериментального занятия при помощи тестов и пересказа на иностранном языке по домашней схеме. Выявлено, что предложенный комплекс заданий позволил повысить уровень понимания и воспроизведения спецтекста студентами экспериментальной группы на 12% по сравнению с испытуемыми в контрольной группе (с 65% до 77%).

При использовании мнемических приёмов для запоминания терминов (в среднем 20–30 слов и словосочетаний), в частности, метода группировки по тематическим и морфологическим признакам была выявлена искусственная направленность приёмов. В контрольной и экспериментальной группах количество правильно воспроизведенных слов было равным. Студенты предпочитали заучивание слов по блокам.

Стоит проанализировать результаты эксперимента, полученные при использовании мультимедийных обучающих игр (English Platinum 2000) и фильмов (Mercedes Benz Legend). В игре студентам предъявлялись слова с картинками, озвучивались, затем следовало задание указать на картинку, которой соответствовало произнесенное слово и написать его. Студенты в контрольной и экспериментальной группах показали примерно равные результаты (80% правильно названных слов). Некоторые студенты переписывали слова для заучивания с экрана монитора в тетрадь, т.к. «картинки отвлекали», а некоторые учили слова сразу с экрана монитора. Согласно результатам опроса, 55% обучаемых считают, что легче запомнить слова/предложения при использовании бумажного, а не электронного носителя. Словарь легче вести от руки, чем печатать, т.к. «поиск букв на клавиатуре занимает много времени». Затем студентам предлагалось устно воспроизвести слова на английском языке. Сразу после игры были выявлены незначительные различия в количестве правильно воспроизведённых слов между студентами контрольной и экспериментальной групп (7 и 9 правильно названных слов из 12 предложенных соответственно). На основе полученных данных можно предположить, что при использовании мультимедийных средств, где присутствуют элементы игры и развлекательности, у студентов с низкой успеваемостью повысился интерес к выполняемой деятельности, возможно, азарт, и поэтому, помимо произвольного, активно шло непроизвольное запоминание, что привело к хорошим результатам. Кроме того, появилась внешняя мотивация – дух соперничества и соревновательности.

Однако студентам экспериментальной группы предлагалось дополнительное задание на перифраз и составление предложений с теми же словами с установкой на отсроченное воспроизведение. Выявлено, что при устном опросе испытуемые экспериментальной группы показали лучшие результаты по сравнению со студентами контрольной группы (в среднем 11 и 8 правильно названных слов из 12 соответственно).

Однако использование отдельных мнемических приёмов, даже с применением интерактивных игр, оказалось менее продуктивным по сравнению с результатами комплексной методики запоминания учебного материала, включающей традиционные предтекстовый, текстовый, послетекстовый эта-

пы. После выполнения заданий на перифраз слов и предложений из учебного фильма, заполнения пропусков в предложениях, составление схемы текста и выполнения рисунка на основе содержания фильма количество правильно воспроизведенных слов составило 80% даже у слабых учащихся. По схеме и рисунку все испытуемые в экспериментальной группе сумели воспроизвести основное содержание фильма по сравнению с 66% в контрольной группе.

Проведённый эксперимент позволяет сделать следующие выводы:

1. Продуктивность запоминания русских и английских терминов при однократном предъявлении отличается незначительно.
2. Для запоминания терминов на русском и иностранном языках наиболее эффективен приём повторения по блокам.
3. Лучшее понимание и запоминание спецтекста на иностранном языке достигается при

выполнении комплекса заданий: выделение ключевых слов, перифраз, обобщение материала на русском языке, составление схемы по содержанию текста.

4. Мультимедийные обучающие игры целесообразно использовать в качестве дополнительного, а не основного средства для запоминания терминов с установкой на отсроченное воспроизведение.
5. Использование мультимедийных средств обучения способствует лучшему запоминанию иностранных слов у студентов с низкой успеваемостью.

Несомненно, многие вопросы в данном исследовании, например, способы повышения эффективности мультимедийных обучающих программ для запоминания учебного материала, пока остаются открытыми. В дальнейших публикациях будет продолжен анализ полученных в ходе эксперимента результатов.

Библиографический список

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие [Текст] / М.А. Бовтенко. – М.: Флинта, 2005 – 216 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999 – 536 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
4. Лурия А.Р. Внимание и память [Текст] / А.Р. Лурия. – Изд. Московского университета, 1975. – 105 с.
5. Зяблицева М.П. Моментальные приёмы запоминания – мнемотехника разведчиков [Текст] / М.П. Зяблицева. – Ростов н/Д: Феникс, 2005 – 160 с.
6. Зинченко Т. Память в экспериментальной и когнитивной психологии [Текст] / Т. Зинченко. – СПб.: Питер, 2002 – 320 с.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
8. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти [Текст] / А.А. Смирнов. – М.: Просвещение, 1966 – 420 с.
9. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010 – 182 с.
10. Ярмоленко, А.В. Способность к многоязычию. [Текст] / А.В. Ярмоленко, Л.: Ун -т. им. А.А. Жданова, 1962. – 120 с.
11. Harmer, Jeremy The practice of English language teaching: Pearson Education Limited, 2006 – 370 p.

N.E. LYSENKO

DEVELOPMENT OF MEMORIZING METHODS OF EDUCATIONAL MATERIAL WHEN LEARNING THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

In the article special features of memorizing of multilingual educational material in student years are considered and the methodology of memorizing methods development of terms and texts on specialty is tested.

Key words: intentional memorizing, unintentional memorizing, mnemonic methods, ability to memorize, multimedia educational means.