

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Тарасов Алексей Александрович

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОДУКТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор Н.И. Алмазова

Москва, 2019

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции на уровне начального общего образования	20
1.1 Психолого-педагогические основы формирования мотивирующей образовательной среды при обучении иностранному языку на уровне начального общего образования.....	20
1.2 Развивающий вектор иноязычного образования в начальной школе	41
1.2.1 Стратегии иноязычного образования в начальной школе в российской и европейских образовательных практиках.....	41
1.2.2 Подходы, принципы, методы, актуализирующие способность младших школьников к иноязычной продуктивной письменной речи	51
1.3 Лингвометодическая характеристика иноязычной продуктивной письменной речи	60
1.4 Компетентностная основа иноязычной продуктивной письменной речи на уровне начального общего образования	79
Выводы по 1 главе.....	100
ГЛАВА 2.Технология формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции на уровне начального общего образования	103
2.1 Методические основы технологии обучения иноязычной продуктивной письменной речи на уровне начального общего образования	103
2.2 Дидактический потенциал упражнений и видов деятельности, ориентированных на формирование компетентностных основ иноязычной продуктивной письменной речи у обучающихся начальной школы	111
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции	150
Выводы по главе.....	182
Заключение	186
Библиографический список	188
Приложения	207

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества обучения иностранному языку (ИЯ) младших школьников с точки зрения формирования у них элементарной коммуникативной компетенции – основной цели иноязычного образования в начальной школе согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО 2009).

В нормативных документах период обучения в начальной школе обозначен как «начальное общее образование», при этом в исследованиях, посвященных данному периоду образования, употребляются словосочетания «уровень обучения в начальной школе», «обучающийся начальной школы», «ученик начальной школы», «младший школьник». Данный терминологический ряд используется в представленном исследовании.

Эволюция подходов к обучению ИЯ отражает одну из важнейших черт модернизации образования на начальной образовательной ступени на современном этапе развития методической науки. Уход от парадигмы знаний в сторону личностно-ориентированного ценностного обучения, выраженного в компетентностном подходе, играет гармонизирующую роль не только на уровне среднего образования, но также на уровне начального общего образования. Компетентностный подход, отраженный в действующих образовательных стандартах начального общего образования, ориентирует педагога на овладение учащимися основами определенных речевых действий, которые должны быть сформированы при изучении ИЯ. Формулируемые требования к уровню овладения иностранным языком выпускниками начальной школы включают в себя «компетентностные блоки», которые формируют элементарную коммуникативную компетенцию.

К таким «компетентностным блокам», безусловно, необходимо отнести и умения иноязычной письменной речи. Учитывая требования ФГОС НОО и Примерных программ к уровню обученности выпускников начальной школы,

можно утверждать, что создание иноязычных письменных продуктов на данном уровне является необходимым элементом развития языковой личности обучающегося. Также декларирование требований к выпускникам начальной школы по продуктивному письму подтверждает необходимость полноценного развития речевой компетенции, в том числе, в письменно-речевом аспекте, с самого начала обучения ИЯ.

Исходя из существующих методических установок и рекомендаций, определенных в нормативных документах, можно констатировать, что процесс обучения ИЯ в начальной школе согласуется с современными международными методиками оценивания, в том числе Common European Framework of References for Languages и экзаменационными стандартами Cambridge English for Speakers of Other Languages (Cambridge ESOL). В результате постепенно стирается грань между европейским и российским пространствами языкового образования, по крайней мере, в части требований к уровню обученности и методик оценивания. Данный вывод подтолкнул нас к проведению сравнительного анализа нормативных и методических характеристик российской и европейской образовательных систем, а также выявлению их результирующих показателей в процессе обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе. Прделанная работа позволила получить значительный объем данных, в т.ч. эмпирических, на основании которых можно сделать вывод о низком уровне сформированности умений письменной речи у учащихся общеобразовательных российских школ (по выборке диссертационного исследования).

Уход от парадигмы знаний, умений, навыков (ЗУН) к новой образовательной реальности, в которой обучающиеся нацелены на владение полноценными компетенциями, является целеполагающей установкой современного образовательного процесса. Установка в нормативных документах на формирование продуктивных речевых умений (по говорению и письменной речи) как предполагаемых результатов образовательного процесса утверждает *продуктивную* направленность уже на уровне иноязычного образования в

начальной школе и ориентирует педагога на формирование у учащегося способности и готовности к продуктивной деятельности.

Термин «продуктивность» преимущественно рассматривается как оптимизирующая характеристика процесса обучения ИЯ в начальной школе с точки зрения развития *учебной* компетенции обучающегося (А.М. Жарова, Е.Г. Тарева, С.И. Селиванов). Однако мы полагаем, что подобная позиция не полностью отражает процесс обучения ИЯ в начальной школе, так как уже на этом этапе иноязычного образования учащиеся получают возможность создавать коммуникативные продукты, в том числе письменные тексты. Следовательно, продуктивность иноязычного образования в начальной школе выражается не только в формировании учебной компетенции обучающихся, но и в организации процесса обучения с ориентацией на создание учащимися собственных речевых иноязычных продуктов. Данная трактовка «продуктивности» коррелирует с идеей преемственности образовательного процесса.

Преемственность обучения ИЯ на этапе начального общего образования ориентирована на последовательное развитие языковых навыков с целью реализации учащимися их коммуникативного потенциала в 4 речевых умениях. При этом социальный заказ в большей степени ориентирован на развитие практических умений общения, т.е. говорения и письма. Вместе с тем, рассматриваемый нами период обучения ИЯ в начальной школе не трактуется как полноценный этап развития продуктивных речевых умений; он рассматривается как подготовительный период для вхождения в продуктивно-речевую учебную среду, в котором удельный вес условно-речевых и речевых упражнений значительно ниже языковых заданий в силу психолого-педагогических особенностей обучающихся данной возрастной группы (М.З Биболетова, З.Н. Никитенко). Однако мы полагаем, что успешное обучения ИЯ в начальной школе возможно только при более серьезном внимании к продуктивно-речевому аспекту, что, в свою очередь, согласуется с отмечаемой исследователями (Tarola, Jaakkola, Niemivirta, 2014) позитивной динамикой учебных показателей учащихся начальной школы при введении практико-ориентированных и «симулятивных»

заданий, т.е. повторяющих реально существующую деятельность в учебной ситуации.

Подход, в рамках которого происходит развитие продуктивных речевых умений, определяется как *продуктивный* (Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова, Ю.В. Еремин). Данный подход предполагает программирование учебных результатов обучающихся в виде практического образовательного продукта, которые создаются посредством творческой продуктивной деятельности обучающихся на базе методической и процессуальной организации образовательного процесса.

Таким образом, под термином «продуктивность» в данном исследовании понимается *направленность на получение личностно значимого практического образовательного продукта посредством творческой активности обучающегося.*

Вводимое в данном исследовании понятие *иноязычная продуктивная письменная речь* (ИППР) рассматривается нами на уровне начальной школы, и трактуется как *способность обучающихся вступать в ситуацию учебного взаимодействия посредством создания личностного коммуникативного продукта – письменного текста, адекватного предъявляемой учебной ситуации.*

Проблема обучения иноязычной продуктивной письменной речи стала разрабатываться сравнительно недавно, при этом уже можно говорить о сложившейся базе исследований, включающей в себя различные теоретические работы, в т.ч. общедидактические (Л.К. Мазунова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов) и лингводидактические, как российские, так и зарубежные, посвященные проблеме формирования умений иноязычной продуктивной письменной речи (Н.К. Лапшова, A.Raimes, D. Byrne, L. Calkins, L. Maybury).

Существует ряд исследований, касающихся вопросов обучения иноязычной продуктивной письменной речи в средней и высшей школе (Л.К. Мазунова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Л.Г. Кузьмина). В последние годы стали появляться методические работы о средней школе, в которых фокус исследователей смещен в сторону применения современных технологий, в том числе, методические работы последних лет о средней школе (Н.М. Абинова, Д.О.

Авдеева, А.А. Басалаева, А.А. Бояринцева, И.К. Бетретдинова, Н.В. Гусейнова, П.В. Закотнова, Е.С. Кузнецов, С.С. Куклина, А.А. Макаренко, С.В. Попова, О.В. Путистина, Т.В. Сапук, Е.А. Соколова, О.И. Трубицина). Вместе с тем, проблеме развития ИППР в начальной школе уделено значительно меньше внимания. На сегодняшний день крайне мало методических работ, посвященных рассмотрению проблемы формирования учебных умений ИППР в условиях обучения в начальной школе (А.С. Куликова, Э.Ю. Дунаева). Среди них можно выделить диссертационное исследование Н.К. Лапшовой, в котором основное внимание уделено описанию концепта «Культура иноязычной письменной речи» (КИПР) и последовательности методических действий при обучении письму и письменной речи.

На сегодняшний день необходимость разработки технологии обучения иноязычной продуктивной письменной речи на этапе начального общего образования связана с недостаточно высоким уровнем сформированности письменной коммуникативной компетенции учащихся младших классов. Данное положение дел связано, на наш взгляд, со следующими факторами:

- отсутствием как методических, так и технологических основ, обеспечивающим коммуникативно-достаточный уровень владения иноязычной письменной речью учащимися начальной школы и позволяющий им успешно изучать ИЯ и в дальнейшем в средней школе;

- недостаточным уровнем внимания к психолого-педагогическим характеристикам и условиям, позволяющим в полной мере развивать личность обучающегося начальной школы средствами ИЯ, и в дальнейшем обеспечивать его самоопределение и саморазвитие, а также готовность эффективно участвовать в иноязычной коммуникации на следующей образовательной ступени.

Проблема обучения письменной речи обучающихся начальной школы стала особенно актуальной в связи с внедрением ФГОС НОО, который выдвинул на передний план личностно-ориентированную парадигму обучения (З.Н. Никитенко). Как следствие, письменная деятельность обучающегося начальной школы не ограничивается только овладением структурными языковыми

единицами и навыками их написания, но и является средством формирования личности обучающегося. Несмотря на существующие психолого-педагогические ограничения в обучении продуктивной письменной речи в начальном школе, очевидно, что требования к обученности выпускников начальной школы продиктованы социальным заказом. Требования подразумевают формирование продуктивных умений и навыков, которые составляют компетентную основу иноязычной продуктивной письменной речи. В качестве такой компетентной основы на данном этапе иноязычного образования целесообразно рассматривать элементарную иноязычную письменную коммуникативную компетенцию (ЭИПКК), являющуюся в свою очередь компонентом элементарной коммуникативной компетенции. Под ЭИПКК в данном исследовании мы понимаем *первоначальную (ограниченную) способность средствами изучаемого языка осуществлять продуктивную письменную речевую деятельность в знакомых ситуациях общения с опорой на канонический текст-образец*. Исследование направлено на определение и реализацию задачи по формированию ЭИПКК, лежащей в основе иноязычной продуктивной письменной речи.

В отечественной психологической и педагогической науке проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции освещена в работах Н.И. Алмазовой, Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой, Е.В. Солоповой, А.В. Рубцовой, Е.Г. Таревой, И.И. Халеевой и других исследователей, а уровень раннего иноязычного обучения рассмотрен в трудах М.З. Биболетовой, З.Н. Никитенко, М.А. Бочарниковой, В.А. Погосян, С.И. Селиванова, А.М. Жаровой, В.И. Вронской, Ю.А. Комаровой, С.С. Куклиной и др.

Современная концепция предмета «Иностранный язык» для школьного иноязычного образования подробно описана в работах А.В. Щепиловой, М.З. Биболетовой, Н.Н. Трубаневой и др.

Проблема обучения письму с точки зрения лингводидактики анализировалась в работах Т.В. Медведевой, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, Л.Г. Кузьминой, Л.К. Мазуновой, Н.К. Лапшовой. Также проблема обучения письму была отражена в трудах Ш.А. Амонашвили, В.Я. Ляудис, М.Н.

Найн, И.П. Некурэ, Т.Г. Рамзаевой, Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова, A. Raimes, B. Bai, J. Bloch, D. Byrne, L. Calkins, Y. Coyle, K.J. Cunningham, L. Harklau, K. Hyland, J. Hedgcook, W. Jiang, H. Kamrul, K. Kurzer, I. Lee, L. Maybury, A. Ribeiro, T. Silva, A. Talosa, C. Williams, M.K. Wolf, H.J. Yoon.

С точки зрения психологической науки проблема письменной речевой деятельности обучающихся начальной школы была рассмотрена в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко, Е.М. Лапицкой, С.К. Хромовой, З.И. Бацевой, Т.В. Ахутиной, Ю. Д. Бабаевой, А. А. Корнеевым, А. Н. Кричевец, М. Н. Вороновой, О. И. Егоровой и др.

Отражение концепта «продуктивность» применительно к проблеме иноязычного обучения получило отражение в исследованиях Н.И. Алмазовой, И.Л. Бим, Ю.В. Еремина, Н.Ф. Коряковцевой, Н.Г. Миловановой, А.В. Рубцовой и др.

Наиболее подробно проблема личностно развивающего образования представлена в трудах Л. С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А. Н. Леонтьева, В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина, Г.К. Селевко.

Проблема мотивации обучающихся начальной школы представлена в работах Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, А.А. Леонтьева, М.В. Матюхиной, А.В. Межиной, R. Gardner, A. Tarola. Идеи развивающего подхода и исследования о мотивации, о повышении эффективности раннего иноязычного образовании за счет применения природосообразной и фасилитативной технологий исследовались в трудах Е.Н. Дудина. И.А. Иценко, А.А. Майер, С.Я. Ромашина, E. Medd, B. Hills и др.

Несмотря на бесспорную значимость этих исследований и их несомненный вклад в теорию и практику обучения и воспитания, единая точка зрения на проблему обучения иноязычной продуктивной письменной речи в современных условиях не сформулирована. По-прежнему недостаточно разработанными являются некоторые вопросы, касающиеся преподавания ИЯ в начальной школе, в частности: вопрос о взаимосвязи устной и письменной форм деятельности на уроках ИЯ в начальной школе; вопрос развития мотивационной стороны

образовательного процесса, включающий такие аспекты, как наличие мотивирующей природосообразной образовательной среды, использование фасилитативных технологий поддержки обучающихся, внедрение приемов развития высших психических функций. Также требуют более пристального внимания вопросы применения технологии развивающей педагогики, в первую очередь при обучении ИППР, а также проблема актуализации психолого-педагогических условий обучения и ряд других.

Поскольку в данном диссертационном исследовании рассматривается уровень обучения ИЯ в начальной школе, было необходимо выявить согласующуюся с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и Европейскими компетенциями (CEFR) форму тестирования уровня сформированности ЭИПКК. В ходе исследования был спроектирован тип письменного текста с элементами самостоятельного моделирования (личное письмо в ответ на полученное письмо-стимул), на основе которого были впоследствии разработаны формы тестирования ЭИПКК в виде практико-ориентированных заданий с включенными каноническими текстами в виде образцов.

В ходе исследования удалось получить эмпирические данные, актуализировавшие остроту проблемы обучения ИППР в начальной школе. Данный диагностирующий эксперимент был проведен в 3 общеобразовательных учреждениях в Москве (ГБОУ школа № 1370 с углубленным изучением английского языка, ГБОУ школа №887, ГБОУ школа № 58) и охватил 118 обучающихся 4-х классов. Заключительный этап обучения (4 класс) был выбран в качестве основного диагностического интервала, так как именно к завершению данного этапа обучения можно говорить о возможности формирования как ЭКК, так и ЭИПКК. Целью данного эксперимента, который был проведен в мае 2013 г, являлось определение уровня сформированности основ ЭИПКК. В результате эксперимента были получены следующие данные: средний уровень сформированности ЭИПКК у обучающихся данной возрастной группы составляет 27% и не достигает минимального порога успешности в 40% (по методике

Е.Н.Солововой), что свидетельствует о низком уровне сформированности умений ЭИПКК у обучающихся данных школ. Это позволяет сделать вывод о недостаточной эффективности образовательного процесса, ориентированного на формирование искомым умений как на предшествующем этапе (во 2 и 3 классах), так и на заключительном этапе обучения (4 класс). Таким образом, удалось подтвердить актуальность выбранного направления исследования.

Анализ теоретических работ, данные диагностирующего эксперимента, а также включенное наблюдение за деятельностью обучающихся и учителей с целью анализа существующей практики обучения письменной речи в начальной школе, позволили выявить ряд противоречий, которые определяют необходимость обращения к данной теме в рамках новой образовательной парадигмы. В качестве основных можно выделить противоречия:

- между повышением роли и значения иноязычного образования в начальной школе, что отражено в современных образовательных стандартах, и недостаточной разработкой теоретико-методологической базы в области обучения иноязычным продуктивным речевым умениям на данном этапе обучения;

- между представлением о сущности иноязычного образования в начальной школе как процесса развития и воспитания человека в единстве его познавательных, деятельностных, духовно-нравственных проявлений и сохранением пропедевтической парадигмы обучения, заключающейся в репродуктивном освоении знаний и умений;

- между необходимостью развития иноязычной продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы, являющейся обязательным компонентом иноязычной письменной коммуникативной компетенции, и отсутствием разработанной практико-ориентированной технологии формирования компетентностной основы ИППР.

Таким образом, **проблема** исследования может быть сформулирована следующим образом: возможно ли в условиях обучения ИЯ в начальной школе реализовать обучающий и развивающий потенциал этой дисциплины, определяющий готовность и возможность младших школьников участвовать в

продуктивной (творческой, самостоятельной) письменной коммуникации? В рамках компетентностной образовательной парадигмы в условиях начальной школы данные готовность и способность должны определяться сформированностью иноязычной письменной коммуникативной компетенции - интегративной характеристики, состоящей из различных компонентов (субкомпетенций).

Необходимость разрешения выявленных в исследовании противоречий и актуальность поставленной проблемы, а также результаты тестирования уровня сформированности ЭИПКК в общеобразовательных учреждениях, где в среднем учащиеся не преодолели порог успешности, обусловили потребность разработки технологии, которую мы понимаем как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [<http://charko.narod.ru/tekst/an4/1.html>].

Обозначенная проблема определила **тему исследования**: «Формирование компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе».

Объект исследования – иноязычное образование в начальной школе.

Предмет исследования – процесс формирования компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически реализовать технологию формирования компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы.

Гипотеза исследования:

Формирование компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы будет эффективным, если:

– будет внедрена технология, базирующаяся на современных подходах, принципах и методах в образовании и представляющая собой систему взаимосвязанных блоков на организационном и содержательном уровнях;

– данная технология будет ориентирована на концепцию продуктивности, организацию мотивирующей образовательной среды, определение целевых установок в компетентностной парадигме.

– в основе технологии будет лежать в качестве целевой доминанты управление целостным учебно-воспитательным процессом, ориентированным на развития личности обучающегося средствами ИЯ;

– будут учтены психолого-педагогические условия, определяющие достижение целевых установок, ориентированных на способность учащихся включаться в иноязычную продуктивную письменную коммуникацию, и на этом основании будет расширен состав субкомпетенций, подлежащих формированию;

– комплекс дидактических ресурсов, ориентированных на формирование характеристик, определяющих продуктивный характер иноязычного письменного общения, будет тематически обусловлен и значительно расширен за счет использования авторских комплементарных (дополнительных) упражнений, интернет-ресурсов, авторских контрольных и тестовых материалов в дополнение к традиционным дидактическим ресурсам, а единство данных элементов позволит обеспечить включенность обучающихся в реальные ситуации письменной речевой деятельности;

– виды деятельности обучающихся и условия организации образовательного процесса будут организованы таким образом, чтобы мотивировали обучающихся на письменную иноязычную коммуникацию с созданием личностных коммуникативных продуктов.

Для достижения поставленной в исследовании цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. На основе анализа педагогических, психологических, методических работ уточнить психологические характеристики обучающихся начальной школы и определить методические и педагогические особенности обучения иноязычной продуктивной письменной речи.
2. На основе анализа западного и российского подходов к формированию письменных умений младших школьников, определить целевые установки при

организации обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе.

3. Теоретически обосновать подходы, принципы, методы, виды образовательной деятельности, содержательное наполнение дидактических ресурсов, формирующих технологию обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе.
4. Определить понятие иноязычной продуктивной письменной речи, а также уточнить компоненты элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, лежащей в ее основе, в условиях обучения иностранному языку в начальной школе.
5. Проанализировать дидактический потенциал современных учебно-методических комплексов для целей обучения иноязычной продуктивной письменной речи, определить варианты дополнений к данному дидактическому ресурсу.
6. Определить эффективность разработанной технологии опытно-экспериментальным путем, провести обобщение результатов экспериментальной работы.

Для решения поставленных задач использована совокупность методов исследования, таких как:

– *теоретические*: анализ психологической, педагогической, лингводидактической, лингвистической научно-методической литературы по обозначенной проблеме; анализ нормативных документов по теме исследования, в том числе, государственного образовательного стандарта и наднационального регламента «Общеввропейские компетенции» [Common...2017], примерной образовательной программы начального общего образования по английскому языку, современных учебно-методических комплексов [ФГОС НОО 2009, УМК Spotlight 2010, УМК Enjoy English 2010];

– *эмпирические*: диагностическое исследование исходного уровня, экспериментальное обучение по разработанной технологии, проведение опросов обучающихся;

– *аналитические*: количественная и качественная обработка результатов экспериментального обучения с использованием статистических методов, графической презентации полученных данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– впервые определен на научной основе статус иноязычной продуктивной письменной речи на уровне начального общего образования, описаны подходы к формированию данного вида речевой деятельности, описана компетентностная основа иноязычной продуктивной письменной речи;

– научно обоснована технология обучения иноязычной продуктивной письменной речи как система взаимосвязанных компонентов (подходов, принципов, методов, видов деятельности, дидактических ресурсов), ориентированных на создание личностного коммуникативного продукта;

– научно обоснована необходимость дополнения дидактических ресурсов и видов упражнений, предлагаемых УМК для данного образовательного уровня, авторскими комплементарными (дополнительными) упражнениями, увязывающими процесс перехода от продуктивно-рисуночной к иноязычной продуктивной письменной деятельности;

– научно обоснована интеграция электронных дидактических ресурсов, в том числе, интернет-ресурсов, в процесс обучения ИППР в начальной школе.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

– раскрыта и конкретизирована для условий обучения ИЯ в начальной школе сущность основных понятий, используемых в научных исследованиях по проблеме обучения письменной речи: «иноязычная продуктивная письменная речь», «элементарная иноязычная письменная коммуникативная компетенция»;

– уточнен компонентный состав элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, куда помимо языкового, речевого, информационного, личностного и социокультурного компонентов вошел дискурсивный компонент, определенный как объект целеполагания в иноязычном образовании в начальной школе, что расширяет понятие иноязычной

компетенции на данном образовательном этапе и дополняет в целом теорию компетентностного подхода;

– сформулированы теоретические основы, определяющие развивающий и мотивирующий потенциал обучения ИЯ в начальной школе, и обоснована система психолого-педагогических условий внедрения технологии формирования ЭИПКК, лежащей в основе иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе, что дополняет основы теории лингводидактики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в качестве практических рекомендаций для педагогов и методистов в процессе обучения ИЯ в начальной школе, которое направлено на формирование у обучающихся компетентностных основ ИППР. Теоретические аспекты и образовательная практика, описанные в данном диссертационном исследовании, могут быть использованы в курсе лекций или методических семинарах в рамках системы повышения квалификации педагогов начальной школы. Разработанный автором комплекс диагностических материалов и корпус учебно-методических материалов используется в образовательном процессе ГБОУ школа №887 и ГБОУ школа № 1232 с углубленным изучением английского языка и может быть рекомендован для использования в других образовательных учреждениях.

Предварительный диагностирующий эксперимент, апробация и внедрение полученных результатов осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы в начальных классах ГБОУ школа № 887, ГБОУ школа №1232 с углубленным изучением английского языка, ГБОУ школа №83, ГБОУ школа №1293, ГБОУ школа № 1440, а также в начальных классах муниципальных школ Vasaramaki и Laustee (г. Турку, Финляндия). Промежуточные результаты исследования обсуждались на научно-практических конференциях: международной конференции молодых ученых «Ломоносов» (Москва, 2011, 2012, 2014, 2015), конференции с международным участием «Неделя науки СПбГПУ» (Санкт-Петербург, 2012, 2013, 2014), всероссийской межвузовской научной конференции «Герценовские чтения» (Санкт-Петербург, 2012), межвузовской

конференции «Молодые ученые – столичному образованию» (Москва, 2011, 2012), вузовской конференции «Деятельностный подход в образовании» (Москва, 2014), вузовской конференции МГПУ «Неделя науки» (Москва, 2013, 2014, 2015); международной конференции «Деятельностная педагогика и педагогическое образование» (Воронеж, 2015) на заседаниях методического объединения учителей иностранного языка ГБОУ школа № 887 (2012-2014гг.), а также отражены в ряде публикаций (2011-2019).

Положения, выносимые на защиту:

1. Возможность и готовность учащихся начальной школы решать письменные коммуникативные задачи на иностранном языке обусловлена комплексом общедидактических установок, связанных с взаимодействием подходов (компетентностный, коммуникативный, продуктивный, личностно-деятельностный, развивающий); общедидактических и специальных для данных условий принципов (текстуальности, смысловой ориентации деятельности, диалогичности); приемов и видов деятельности (продуктивные, творческие), реализуемых в условиях мотивирующей образовательной среды, учитывающей психологические особенности обучающихся и предполагающей природосообразную парадигму обучения иностранному языку, использование фасилитативных технологий, наличие продуктивно-рефлексивного контекста обучения, а также установку на развивающий характер обучения младших школьников.

2. К выделяемым компонентам иноязычной письменной коммуникативной компетенции (языковой, речевой, информационный, социокультурный, личностный) представляется необходимым добавить дискурсивную субкомпетенцию. Содержательной основой данной субкомпетенции являются дополнительные умения поискового и изучающего чтения, логического и словесного синтаксирования, выражения побуждения к коммуникативному акту, редактирования, компрессии и моделирования текста. Совокупность данных субкомпетенций позволяет обеспечить иноязычную

продуктивную письменную коммуникацию в рамках иноязычного обучения в начальной школе.

3. Разработанная 2-х этапная технология обеспечивает эффективность письменной коммуникации за счет дидактических ресурсов, предусматривающих использование не только традиционных упражнений и видов деятельности, предлагаемых УМК по ИЯ, но и за счет авторских дополнительных (комплементарных) упражнений, а также Интернет-ресурсов. Использование этих упражнений обеспечивает продуктивный характер письменного взаимодействия учащихся.

4. Формирование компетентностной основы, обеспечивающей иноязычную продуктивную письменную коммуникацию обучающихся начальной школы, определяется видами деятельности, ориентированными также на повышение их мотивации к межкультурному взаимодействию, что достигается за счет приближения коммуникации к условиям реальной коммуникации и возможности для учащихся реализовать свои коммуникативные и познавательные ожидания.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, раскрывается цель, определены объект, предмет, задачи, методологические основы и методы исследования, формы апробации результатов исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, обозначены положения, выносимые на защиту.

В первой главе – «Теоретические основы формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции в начальной школе» определено понятие иноязычной продуктивной письменной речи при обучении иностранному языку в начальной школе; выявлены психолого-педагогические целевые установки при организации учебного процесса раннего иноязычного образования; описаны российские и западные подходы при обучении ИППР в начальной школе; определена компетентностная основа ИППР; описаны концепции развивающего обучения, определяющие формирование элементарной

иноязычной письменной коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы.

Во второй главе – «Технология формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы» – дан анализ учебных пособий, используемых в образовательной практике, в корреляции с технологией обучения иноязычной продуктивной письменной речи; представлена технология формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, лежащей в основе умений иноязычной продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы; результаты применения данной технологии проверены опытно-экспериментальным путем.

В заключении перечислены результаты теоретической и практической частей работы, представлены варианты развития исследуемой проблематики.

Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка (190, из них 52 – на английском языке) и приложений. Работа содержит 34 рисунка, 11 таблиц, 4 схемы, 13 диаграмм.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной главе рассматриваются теоретические положения, составляющие основу обучения иноязычной продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы. Описана сущность продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы, что позволяет говорить о переориентации иноязычного образования в начальной школе на продуктивно-речевую модель обучения. Рассмотрена учебная деятельность младшего школьника в рамках иноязычного образования в начальной школе с психолого-педагогической точки зрения. Доказана необходимость внедрения основополагающих принципов развивающего обучения, которые положительным образом влияют на мотивационный и результативный компоненты процесса обучения иноязычной письменной речи в начальной школе. Приведен анализ европейских и российских регламентирующих документов, определяющих актуальность и целевые ориентиры на уровне начального общего образования. Выделены субкомпетенции элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции.

1.1 Психолого-педагогические основы формирования мотивирующей образовательной среды на уровне начального общего образования

Согласно основным регламентирующим документам (ФГОС НОО) и утверждениям многих современных исследователей иноязычного образования в начальной школе, обучение всем видам речевой деятельности происходит на взаимосвязанной основе. Однако обучение продуктивным речевым умениям (говорение, письмо) с самого начала образовательного процесса не имеет прочной связи, так как обучение говорению как коммуникативному умению значительно опережает процесс овладения письменной речью. В особенности это становится очевидно при рассмотрении продуктивных речевых форм, включенных в процесс

иноязычного образования в начальной школе: знакомство с диалогами этикетного характера происходит до ознакомления обучающихся с продуктивной формой письменной коммуникации – поздравительной открытки, предшествующей знакомству с форматом личного письма. Также временной разрыв в обучении обоим продуктивным речевым умениям обусловлен отведением значительного периода на освоение навыка письма, а также характером взаимосвязанного обучения письменной речи с аналитической текстовой деятельностью (изучающее чтение), что выражается в откладывании процесса обучения иноязычной письменной речи до освоения навыка чтения и необходимых специальных учебных умений.

Наличие вышеописанных особенностей иноязычного образования в начальной школе определяет необходимость учета познавательных, психических и эмоциональных свойств личности обучающихся начальной школы, так как иноязычная продуктивная письменная речь может быть осуществлена учащимися при условии ориентации процесса иноязычного образования на потребности обучающегося с учетом динамики изменений психических свойств личности ученика начальной школы. В данном контексте особую важность приобретает концепт «продуктивность», поскольку переход от преимущественно репродуктивной деятельности (обучение письму и чтению) должен быть произведен в тот момент, когда обучающиеся психологически готовы к такому переходу, предусматривающему наличие осязаемых результатов учебной деятельности.

Что касается педагогических условий, способствующих данному переходу, то внедрение компонентов развивающего обучения может послужить важным гармонизирующим элементом в данном переходном периоде, когда иноязычная продуктивная письменная речь с самого начала обучения рассматривается в зоне ближайшего развития, т.е. как реально достижимый результат учебной деятельности. Различные концепции развивающего обучения позволяют учащимся осознать возможность создания личностных коммуникативных

продуктов, при этом создаются условия для интенсификации обучения за счет активизации резервов развития учащегося начальной школы.

Каждая концепция развивающего обучения имеет свои особенности. Так, концепцию Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова можно охарактеризовать как «коллективную», поскольку фактор коммуникации в системе «ученик-ученик» представляется особенно важным, что выражается в следующих целевых установках:

- формирование способности к абстрактным обобщениям,
- организация учебного взаимодействия учащихся,
- открытие в учениках творческого потенциала [В.В. Давыдов 1996].

Положения теории развивающего обучения Л.В. Занкова декларируют проблемный характер учебной деятельности, выраженный в нижеуказанных особенностях:

- обучение на высоком уровне трудности с помощью поиска решения проблемных задач разного типа,
- высокий темп изучения материала с целью интенсификации познавательной деятельности,
- работа над развитием всех учащихся с учетом типов и стилей познавательной деятельности [https://psyera.ru/razvivayushchee-obuchenie-lv-zankova_8105.htm].

Вслед за Р.П. Мильрудом мы соглашаемся, что следующие факторы должны быть учтены в иноязычном образовании в начальной школе, в т.ч. при обучении иноязычной продуктивной письменной речи:

1. Положительные эмоциональные реакции (положительные эмоции в учении важнее, чем результат).
2. Индивидуальный смысл учиться (личностный смысл продолжать учиться дальше важнее, чем усвоенные знания).
3. Углубленное понимание материала (собственное мнение, избирательное запоминание, индивидуальные версии изложения материала важнее, чем формально безошибочный ответ).

4. Видеть «лес», а не «деревья» (формирование широкой картины знаний важнее, чем усвоение отдельных деталей и подробностей).

5. Множественная картина мира (разные углы и точки зрения важнее, чем единственно правильный вариант) [Мильруд 2013].

Основываясь на позициях этих исследователей, мы полагаем, что формирование компетентных основ иноязычной продуктивной письменной речи должно базироваться на принятии концепции развивающего обучения, тем самым обеспечивая деятельностный характер образовательного процесса, так как искомые умения будут формироваться в процессе интенсивного психического развития обучающегося начальной школы. В этой связи кажется очевидным, что временной фактор играет важную роль: из-за ограниченного учебной программой времени процесс обучения ИППР должен быть максимально интенсивным.

Несмотря на различный фокус во взглядах исследователей на проблему развития личности, мы считаем возможным выделить те положения теории развивающего обучения, которые в интеграции должны способствовать планомерному и нестрессовому вхождению в речеразвивающую образовательную среду.

На наш взгляд, внедрение концепции развивающего обучения в практику формирования ЭИПКК в начальной школе должно определяться следующими целевыми установками:

1. Планомерное введение обучающихся в естественную коммуникативную среду с учетом личностных интересов обучающихся и их эмоциональных реакций.

2. Организация активного учебного взаимодействия обучающихся с целью активизации психических свойств личности и открытия в учениках творческого потенциала.

3. Постановка комплексной проблемной учебной задачи, включающей языковой и речевой компоненты.

Однако здесь необходимо отметить, что развивающее обучение является лишь некоей общей рамкой для организации учебно-познавательной деятельности

обучающихся. В то же время необходимо учитывать весь спектр изменений в развитии высших психических функций (память, внимание, мышление), психологических состояний, а также специальных учебных умений, которые обеспечивают обучающемуся возможность вхождения в речеразвивающее образовательное пространство без ущерба психическому развитию младших школьников.

А.В. Межина считает, что возраст обучающихся начальной школы является оптимальным для успешного развития начальной учебно-познавательной компетенции, которая, в свою очередь, напрямую влияет на продуктивность процесса обучения. При этом отмечается особая важность эмоциональной раскрепощенности и удовлетворенности от результата учебной деятельности [Межина 2009]. Также данный возрастной период, по мнению Л.А. Ляпустиной, характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению правил и норм [Ляпустина 2012], что в свою очередь говорит о возможности организации учебного межкультурного диалога, в т.ч. в формате письменной коммуникации.

В этой связи трудно не согласиться с мнением Н.Ф. Коряковцевой, определяющей продуктивную учебную деятельность «как самостоятельную творческую учебно-познавательную деятельность обучающегося, которая включена в реальный социально-культурный контекст и направлена на создание лично значимого образовательного продукта» [Коряковцева 2003: 4]. Данное мнение представляется валидным и для уровня иноязычного образования в начальной школе с поправкой на то, что учебно-познавательная деятельность происходит в сотрудничестве с учителем. И именно письменные продукты являются осязаемыми лично значимыми результатами учебной деятельности, что выгодно отличает их от устных коммуникативных продуктов.

А.М. Жарова, проанализировав ряд психологических исследований, приходит к выводу о том, что «готовность младших школьников к продуктивной учебной деятельности определяется развитостью психологических свойств личности младшего школьника» [Жарова 2013: 23]. Соглашаясь с позициями исследователей, можно констатировать, что продуктивность обучения во многом

зависит от степени вовлеченности обучающегося в процесс учебной деятельности и направленности на создание нового образовательного продукта, а также психического развития учащегося начальной школы.

Поэтому кажется логичным проанализировать психические новообразования, которые формируются во время обучения в начальной школе: произвольность, внутренний план действий и рефлексивность [Зимняя 1991]. Очевидно, что за счет активизации данных новообразований должен совершенствоваться и процесс иноязычного образования в начальной школе. Некоторые исследователи, в т.ч. Т.В. Ахутина, Ю. Д. Бабаева, А. А. Корнеев, А. Н. Кричевец, М. Н. Воронова, О. И. Егорова отмечают важность компенсаторных перестроек в ходе развития высших психических функций (ВПФ) для детей младшего школьного возраста: компенсация в значительной степени зависит от активности ребенка, влияния среды, а также развития слабых и сильных сторон высших психических функций [Ахутина 2008: 63]. Таким образом, посредством педагогического воздействия можно добиться активизации сильных сторон ВПФ, что должно компенсировать недостаточный уровень развития других ВПФ. Также мы полагаем, что следует определить ключевые ВПФ, необходимые для развития продуктивной речевой деятельности обучающихся начальной школы. Е.В. Полякова выделяет 3 основные ВПФ, несформированность которых отражается на функционировании вербальных операций: фонематический слух, слуховое восприятие, вербальная память [Полякова 2009]. Две первые упомянутые ВПФ имеют непосредственное отношение к развитию устной речи. Вербальная память является необходимым механизмом для функционирования как устной, так и письменной речи. В данной связи необходимо уточнить, что помимо вербальной памяти есть те новообразования, развитие которых важно для развития собственно умений продуктивной письменной речи. К ним, безусловно, относятся компоненты двух других ВПФ – мышление и внимание. Также важно учесть основные психические характеристики младших школьников (7-11 лет), о которых речь пойдет ниже.

Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко обобщили психологические исследования с целью выявления характерных качеств, влияющих на деятельность обучающихся в рамках изучения ИЯ. Полученные исследователями данные отражают основные психологические особенности обучающихся 1-2 классов (7-8 лет) при обучении ИЯ в начальной школе:

- низкая концентрация внимания, концентрация внимания происходит здесь и сейчас;
 - предрасположенность к кинестетическим формам работы;
 - предпочтение изучать целое, а не частное;
 - понимание ситуации опережает понимание использования ИЯ;
 - быстрое запоминание сопровождается быстрым забыванием, доминирует произвольное запоминание.
- механическая память преобладает над логической [Гальскова, Никитенко 2004: 60].

При этом необходимо отметить, что, по мнению ряда исследователей, некоторые психологические особенности, в частности, преобладание механической памяти, также характерны для завершающего этапа обучения в начальной школе [Коростелева 2010]. Здесь необходимо подчеркнуть, что на 3 году обучения ИЯ в начальной школе обучающиеся в полной мере раскрывают свой психический потенциал, так как формы работы на уроках знакомы учащимся, и они достаточно эмоционально раскрепощены. В этот период в полной мере активизируются особенности психического развития, при этом доминирование учебной деятельности над игровой становится все более очевидным. Психологическая характеристика обучающихся 10-12 лет, представленная в работах О.В. Соловых об особенностях психического развития, основанная на анализе работ известных отечественных психологов, также, как и исследование Гальсковой-Никитенко для более младшего школьного возраста (7-8 лет), подчеркивает важность развития произвольного внимания и выделяет ряд иных новообразований, которые являются характерными особенностями психического развития обучающихся в конце обучения:

- становление теоретического мышления;
- развитие рефлексии;
- формирование способности к саморегуляции и завершение развития произвольной памяти и внимания;
- возникновение «чувства взрослости» (по Д.Б. Эльконину), т.е. нахождение и усвоение образцов поведения с последующей перестройкой своей деятельности [Соловых 2015: 6].

Отталкиваясь от вышеупомянутых положений, можно сделать вывод, что учебная деятельность младшего школьника должна быть организована при помощи эффективных приемов и методик, которые бы обеспечивали отсутствие ущерба для мотивационной и физиологической составляющих, что в свою очередь позволяло бы развивать высшие психические функции, (мышление, память, внимание), которые необходимы для реализации коммуникативного потенциала учащегося при обучении иноязычной продуктивной письменной речи.

Обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что как для младших учащихся начальной школы (7-8 лет), так и для старших (10-12 лет) педагогическое воздействие должно осуществляться с учетом вышеназванных особенностей с целью активизации компонентов ВПФ, необходимых для обучения иноязычной продуктивной письменной речи. К таким компонентам мы относим:

- произвольное внимание, характеризующееся «активным характером, где выбор объекта произвольного внимания осуществляется субъектом намеренно и требует с его стороны волевых усилий» [Азимов 2009: 228];
- ориентировочную основу действий, а именно «системы представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия [Азимов 2009: 178];
- логическую память, которая «направлена на запоминание не внешней формы, а самого смысла изучаемого материала» [<http://psyznaiyka.net/view-pamat.html?id=mehanicheskaja-logicheskaja-pamat>];

– начальные рефлексивные умения, которые мы понимаем как способность осознавать и анализировать свои действия [Пахомова 2011].

Следовательно, здесь мы можем говорить о развитии личности обучающегося посредством включения его в учебную речевую деятельность на ИЯ. Данная позиция подтверждается исследованиями И.А. Зимней, которая считает, что «через овладение средствами, способами, механизмами данной (речевой) деятельности происходит смещение акцента в сторону формирования личности обучаемого [Зимняя 2003: 73]. Таким образом, становится очевидно, что обучения ИЯ в начальной школе должно иметь устойчивый личностно-развивающий вектор.

Прагматическая направленность обучения ИЯ также зримо присутствует в методической науке за счет интеграции центральной методической установки зарубежной науки (language acquisition) в отечественную методику обучения ИЯ. Парадигма «естественного приобретения» ИЯ (language acquisition) применяется российскими методистами в современных речеразвивающих технологиях обучения, в которых особый акцент уделяется развитию когнитивных способностей и мотивации обучающегося.

Рассматриваемый контекст теоретических и практических исследований актуализирует необходимость формирования *мотивирующей образовательной среды*, напоминающей естественные условия изучения родного или иностранного (в случае с билингвами) языка. Н.А. Спичко представила определение образовательной среды, которую в данной интерпретации мы, безусловно, считаем мотивирующей по своим характеристикам и соглашаемся с исследователем, что «образовательная среда при обучении ИЯ представляет собой систему условий, создаваемую в целях достижения конкретного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, включающую предпосылки для личностного развития учащихся, обусловленные социальным, пространственно-предметным окружением, используемыми в учебно-воспитательном процессе средствами, а также приемами и технологиями обучения» [Спичко 2004: 45]. В данном случае речь идет о мотивации обучающихся за счет применения

образовательных технологий, направленных на формирование внутреннего мотива к учебно-речевой деятельности. При этом собственно продуктивная речевая деятельность (говорение, письмо) наравне с познавательной деятельностью выступает в роли одной из двух основных целей иноязычного образования в начальной школе.

Для этих целей могут подходить современные ИКТ-ресурсы, базирующиеся на применении технологии web 2.0, реализующие интерактивность между субъектами коммуникации. К таким ИКТ-ресурсам можно отнести блог-технологии, которая является открытой образовательной технологией, доступной в сети Интернет (социальные сети, блог-платформы, личные web страницы) и которая представляется необходимой технологической основой создания подобной мотивирующей среды обучения. Блог-технология как средство для обучения ИЯ (Blog-Assisted language learning) подробно освещена в работах целого ряда исследователей [Полетаев 2012, Сысоев 2012, Lin 2013, Parmaхi 2017, Sulistyо 2019], которые отмечают ее высокий мотивационный и коммуникативный потенциал в обучении продуктивной письменной речи, в т.ч. для учеников начальной школы [Spanou 2019].

В данной связи стоит отметить, что организация «естественного коммуникативного пространства» в учебном процессе не является простым переносом подходов, методов, принципов и приемов парадигмы language acquisition, а скорее дополняет существующую теоретическую основу методики обучения ИЯ, а именно основные положения теории деятельности и психолингвистики. Под «естественным приобретением» ИЯ (в более общем смысле трактуется как природосообразная парадигма в российской научной школе), понимают постепенное знакомство с фактами языка с дальнейшим их свободным использованием в увлекательной и нестрессовой форме при обязательной активизации продуктивности в использовании ИЯ [Дудина 2009, Иценко 2013]. Природосообразная парадигма обучения является, как уже было отмечено ранее, более широкой методической категорией обучения, поскольку подразумевает как привнесение «естественности», так и учет

психофизиологических особенностей обучающихся начальной школы и психолингвистических законов усвоения ИЯ, что в свою очередь гарантирует отсутствие перегрузки обучающихся. В современной отечественной методике идеология природосообразной модели обучения отражена в концепции развивающего иноязычного обучения [Никитенко 2013]. Созданная в рамках данной концепции технология привносит некоторые элементы естественного контакта с языковыми фактами, характерными для усвоения ИЯ в естественных условиях, с целью выработки элементарной коммуникативной компетенции, т.е. овладения языком как инструментом общения.

Совершенно очевидно, что в процесс иноязычного образования в начальной школе не может быть перенесена естественность обучения, характерная для овладения родным языком. Различия функционирования данных процессов с позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева и психолингвистики (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) достаточно давно были приняты и эмпирически доказаны во многих психолого-педагогических исследованиях. Обучение родному языку в процессе онтогенеза до сих пор выступает как естественная подсказка для методистов по иностранным языкам, при этом разнонаправленность основных целей данных обучающих процессов, заключающихся в развитии когнитивных способностей (для родного языка) и достижении коммуникативной компетенции (для иностранного языка), актуализировала проблему соотношения практико-ориентированного и развивающего компонентов обучения иностранным языкам в начальной школе. Еще А.А. Леонтьев утверждал, что «изучение языка с самого начала должно быть открытием нового мира, а не просто освоением некоего нового коммуникативного орудия» [Леонтьев 1991: 262]. В данном случае исследователь имеет в виду в первую очередь социокультурный пласт изучения ИЯ, изучение которого, безусловно, подразумевает развитие личности обучаемого. При этом абсолютно очевидно, что интенсивное развитие когнитивных способностей сопровождает и поддерживает весь процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Учитывая вышесказанное, становится понятно, что природосообразная парадигма обучения ИЯ рассматривается учеными как равноправная по отношению к доминирующей в последнее время прагматико-коммуникативной. При этом исследователи считают, что природосообразная модель должна быть реализована при помощи интенсификации процесса обучения. Иными словами, уровень включенности каждого участника учебного процесса должен стабильно находиться на высоком уровне.

В данной связи отдельного внимания заслуживает проблема формы организации учебной деятельности применительно к проблеме обучения письменной речи. Отказ от фронтальной формы работы в пользу коллективного и парного взаимодействия должны повысить частотность употребления языковых единиц и вовлеченность каждого учащегося в коммуникацию. Еще Л.С. Выготский выявил значительный потенциал групповых форм взаимодействия, которые впоследствии были подробно описаны в работе В.В. Рубцова [Рубцов 1995], а также в работе С. Hsu [<http://www.rpdp.net/files/ccss/ELA/K-2%20ELA%20Writing/Writing%20Partnerships%20by%20Cathy%20Hsu.pdf>]

Сотрудничество в форме парного (группового) взаимодействия, по мнению исследователей, в процессе подготовки письменного высказывания позволяет создать творческую рефлексивную среду, способствующую оптимизации процесса обучения письменной речи и учитывающую когнитивные особенности обучающихся.

Таким образом, привнесение природосообразной парадигмы обучения в контекст иноязычного образования в начальной школе подразумевает существенную перестройку образовательной среды, что выражается в использовании преимущественно групповых и парных форм взаимодействия учащихся, увлекательных и нестрессовых форматов учебной деятельности через постепенное естественное знакомство с языковыми фактами при учете психофизиологических особенностей учащихся начальной школы.

Природосообразная парадигма обучения является важным, но не единственным способом педагогического воздействия на обучающихся с целью

созданию благоприятных условий для обучения продуктивным речевым умениям. Природосообразное обучение учитывает ряд факторов, относящихся к организации мотивирующей среды обучения с точки зрения психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста, но не затрагивает вопросы, которые относятся к рефлексивно-мотивационной сфере учащегося начальной школы. В этой связи уместно рассмотреть исследования, описывающие организацию обучения продуктивным умениям, а также работы о восприятии учащимися учебного процесса.

Учитывая современное положение методической науки и развитие общества, приходится признать необходимость внедрения *продуктивно-рефлексивного контекста* на все уровни обучения ИЯ, что нашло свое отражение в работах некоторых исследователей [Рубцова 2012, Коряковцева 2003]. Отмечается, что обучающиеся находятся в рефлексивно-созидательной среде и обучение направлено на создание личностного образовательного продукта [Коряковцева, 2003: 3]. Более того, на уровне раннего иноязычного образования А.М. Жарова выделяет комплекс специальных учебных умений, которые подразделяются на нормативно-продуктивные и индивидуально-продуктивные [Жарова 2013]. Индивидуально-продуктивными умениями считаются те умения, которые «обеспечивают продуктивность учебной деятельности благодаря учету индивидуальных особенностей обучающихся, проявляющихся в выборе того варианта деятельности, который согласуется с их личностно обусловленным выбором» [Жарова 2013: 97]. При этом к зрелому уровню (4 класс) сформированности учебно-познавательной компетенции исследователь относит следующие умения, которые напрямую связаны с созданием личностных письменных коммуникативных продуктов: умение извлекать наибольшую пользу из практического занятия по овладению иностранным языком (продуктивного поведения), умение самостоятельно активизировать языковой материал. Таким образом, можно констатировать, что продуктивно-рефлексивная направленность утвердилась на уровне обучения ИЯ в начальной школе.

В этой связи особую важность приобретает продуктивная письменная речь обучающихся, реализующаяся в начальной школе в форме поздравительных открыток и личных писем, которые, в свою очередь, являются «осязаемыми» атрибутами (продуктами) коммуникации. Учебная деятельность по оформлению подобных письменных продуктов сближает ее с естественной коммуникацией и активизирует рефлексию обучающихся. Здесь необходимо отметить, что структура мотивации при обучении ИЯ включает не только факторы отношения к языку и речи, но и волевые усилия обучающегося.

Как известно, мотивация является одним из основных интегральных компонентов структуры учебной деятельности. Анализ классификаций мотивов младших школьников показал, что некоторые отечественные исследователи, в числе которых М.В. Матюхина и Л.И. Божович, подразделяют типы мотивации по степени включения в деятельность (учебно-деятельностные и внешние), в то время как Р. Гарднер (R. Gardner) – по степени целенаправленности (практическая цель и интерес к фактам языковой системы) [Gardner 1985].

В этой связи кажется важным обратить внимание на теорию «достижения цели» (Achievement goal theory), которая определяет ведущей установкой на достижение личностного учебного результата обучающегося за счет ориентации на планомерный прирост учебных достижений (mastery orientation) [Diener 1980, Elliott 2005]. Для реализации такой установки на практике необходимо использовать виды работ, способствующие росту внутренней учебной мотивации (intrinsically motivated learning tasks). При этом исследователи отмечают, что учащиеся наравне с ориентацией на прирост учебных достижений одновременно могут выдвигать и добиваться и других учебных целей [Pintrich 2000]. Другими словами, у обучающихся может возникнуть внутренний мотив вследствие ориентации со стороны учителя на постепенный прирост практических умений.

В этой связи важно подчеркнуть, что *познавательные мотивы* не являются главными в структуре мотивации учащихся начальной школы [Матюхина 1985]. Необходимым условием для развития познавательной (учебной) мотивации является формирование навыков учебной деятельности обучающегося с учетом

психофизиологических характеристик возраста младшего школьника [Эльконин 1998]. Таким образом, на завершающем этапе обучения ИЯ в начальной школе перед педагогом стоит задача выработки у обучающихся устойчивого познавательного мотива. Формирование данного мотива может реализоваться за счет планомерного введения в учебную деятельность специальных учебных действий с обязательной выработкой навыков и формированием рефлексивной позиции к успехам и неудачам обучения, при этом важно, чтобы оценивание было мотивирующим на успешность [Амонашвили 2017].

Наиболее полной и подходящей для описания структуры мотивов обучающихся начальной школы применительно к специфике изучения ИЯ нам представляется классификация мотивов В. Апелът, представленная в работе И.А. Зимней: познавательные, коммуникативные, внешние [Зимняя 2003]. Анализ данной классификации и работ исследователей по данной проблеме позволяет уточнить понятие познавательных мотивов. Принимая во внимание теорию «достижения цели», ориентация на понимание и изучение напрямую коррелирует с познавательными мотивами обучающихся, которые можно отнести к уровню внутренней мотивации. Таким образом, видоизмененную классификацию мотивов обучающихся начальной школы В. Апелът можно представить следующим образом:

Внешние мотивы:

- Социальные.
- Внешние (со стороны родителей).
- Внешние (со стороны учителей).

Внутренние мотивы:

- Познавательные.
- Коммуникативные.

В то же время следует признать, что некоторые мотивы, как, например, оценки, могут быть отнесены как к внешним мотивам, так и к внутренним, поскольку могут быть актуализированы либо самим обучающимся либо его родителями или учителями. Отечественные исследователи, включая Ш.А.

Амонашвили и Л.И. Божович, сходятся на том, что оценка выступает ведущим мотивом обучения у большинства младших школьников [Амонашвили 2017].

К сожалению, *коммуникативные мотивы* обучающихся начальной школы еще не достаточно исследованы, так как ориентация на формирование элементарной коммуникативной компетенции установилась в методике сравнительно недавно. Тем не менее, уже можно говорить об усилении значения коммуникативных мотивов для обучающихся при обучении ИЯ в начальной школе в связи с объективными социально-экономическими изменениями в обществе и развитием информационно-коммуникационных технологий. Данные факторы позволяют уже на начальном этапе получать опыт практической коммуникации даже на уровне обучения ИЯ в начальной школе, в т.ч. в классно-урочной системе. Некоторые европейские исследователи, включая М. Nikolov, М. Vilke, У. Vrhovac, также говорят об усилении инструментальной (коммуникативной) мотивации уже на этапе обучения ИЯ в начальной школе, что происходит вследствие приобретения учащимися опыта общения на изучаемом языке [Mihaljevic Djigunovic 2012]. В то же время необходимо использовать изменяющуюся структуру мотивов обучающегося начальной школы: постепенно общение приобретает все большую значимость по мере приближения к подростковому возрасту (к 11-12г.), т.е. к моменту окончания начальной школы. Следовательно, создавая ситуации общения, в т.ч. коллективные формы взаимодействия, можно выработать устойчивый интерес к общению на иностранном языке, при этом фактор оценивания должен отходить на второй план, давая возможность учащимся развивать навыки самооценки. Привнесение ситуации реального общения в устной или письменной форме должно еще больше мотивировать обучающихся на активное использование языка в условиях диалогического взаимодействия (с рефлексией этапов коммуникации). К мотивационным характеристикам на данном этапе обучения должны также относиться волевые усилия, направленные на достижение конечной цели; желание достичь цели обучения ИЯ; положительное отношение к изучению ИЯ [Gardner 1985].

Вместе с тем, очевидно, что усиление коммуникативной направленности обучения в рамках обучения ИЯ в начальной школе не преуменьшает значения учебных (познавательных) целей. Поэтому учебный процесс в рамках раннего иноязычного образования должен быть организован таким образом, чтобы обучающиеся осознавали цель изучения ИЯ, при этом, очевидно, что наиболее значимыми должны быть мотивирующие факторы, связанные как с общением, так и с познанием нового.

Безусловно, восприятие процесса обучения учениками серьезным образом влияет на успешность иноязычного образования в начальной школе. В данной связи трудно не согласиться с И.А. Зимней, которая очень четко указала на характер восприятия учеником успешности обучения иностранному языку, когда овладение иностранным языком чаще всего определяется либо удовлетворением учебно-познавательной потребности, либо осознанием потребности выражения мысли на изучаемом языке [Зимняя 2003]. Следовательно, для ощущения успешности при вступлении в учебную коммуникацию учащийся должен либо узнать новый для себя факт, либо понять, что его высказывание актуализировалось в речи и имеет определенную ценность для коммуникации.

Таким образом, успешность обучения во многом зависит от педагогического воздействия, которое должно активизировать волевые качества учеников, направленные на реализацию коммуникативных и познавательных потребностей. Исследователи отмечают, что «при обучении младших школьников аудированию, говорению, чтению и письму важно ставить их в условия, требующие волевых усилий для сосредоточения» [Никитенко 2009: 9]. При этом важно соблюдать баланс между активизацией волевых свойств личности и внутренними потребностями обучающихся.

По мнению Р. Гарднера, мотивационная составляющая во многом предопределена фактором отношения обучающегося к объекту обучения, т.е. к учебной деятельности на уроках английского языка. Положительное отношение к обучению может складываться у обучающегося при условии удовлетворения личностных потребностей, которые могут вступать в противоречие с целями

учебной деятельности. Однако мы приходим к выводу о том, что, исходя из особенностей возраста обучающихся 10-12 лет, охватывающего заключительный этап изучения ИЯ в начальной школе, наблюдается прямая корреляция между потребностями обучающегося во внешних впечатлениях (на основе которых впоследствии формируются собственно познавательные мотивы) и общения внутри коллектива и развитием познавательной и коммуникативной мотивации с целью формирования соответствующих компетенций.

Внутренняя мотивация обучающихся должна стимулироваться за счет введения естественного коммуникативного посыла, например, метода мини-проектов, когда систематически возникает ситуация вынужденной активности (получение письма от сверстника). Также учитель должен активизировать познавательный мотив, предлагая интересные тематические познавательные задачи (на сравнение фактов культур – обязательная часть исходного письма от сверстника). При этом обучающиеся получают возможность инициировать дополнения к письму и формулировать коммуникативные послы в ответном письме, что будет способствовать удовлетворению коммуникативных потребностей учащихся.

Также в процессе обучения необходимо фиксировать ведущие мотивы обучающихся и использовать их при планировании продуктивных видов речевой деятельности, что положительным образом должно сказываться на восприятии учебного процесса обучающимися.

Педагогическое воздействие должно быть направлено на формирование устойчивого познавательного мотива к языковым фактам и коммуникативного мотива, направленного на удовлетворение потребности общения. При этом фактор оценивания со стороны учителя приобретает исключительную значимость, так как он является ведущим в мотивационной сфере обучающихся. Здесь следует обозначить необходимость усложнения процесса оценивания, в особенности продуктивных коммуникативных задач (говорение, письмо), посредством включения механизмов само- и взаимооценивания в дополнение к содержательной системе оценивания [Амонашвили 2012], при этом на первый

план выходит оценивание старания обучающегося. Данная методика оценивания продуктивных речевых умений должна подготовить обучающихся к критериальной технологии контроля, снизив у них уровень тревожности.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что повышение роли содержательного компонента в процессе обучения ИППР изменяет роль ученика, который становится более восприимчивым к собственным действиям, поскольку они приобретают практическое значение. Исходя из вышеизложенного, мы определяем ряд факторов, которые в совокупности образуют *продуктивно-рефлексивный контекст*, представляющий собой систему стимулирования осознанных рефлексивных действий в процессе создания личностных коммуникативных продуктов. К факторам, стимулирующим активность учащихся и заставляющих действовать на более высоком уровне осознанности, относятся: учет интересов учащихся, применение практико-ориентированных видов работ, стимулирование познавательных и коммуникативных мотивов, использование содержательной системы оценивания наравне с само- и взаимооцениванием

Исходя из ранее отмеченного методического факта, что доминирующим компонентом раннего иноязычного образования становится развивающий, следует отметить, что современный психолого-педагогический контекст иноязычного образования в начальной школе смещается в сторону взаимосвязанного развития речевых умений посредством применения *фасилитативных технологий обучения*, которые в первую очередь описывают изменения в действиях педагога и позволяют «мягко», но эффективно воздействовать на обучающегося.

Применение фасилитативных технологий является гармонизирующим элементом процесса обучения, так как их использование подразумевает «активное» сопровождение педагогом учебной деятельности, при этом обучение не рассматривается как алгоритмизированная структура, а как среда межличностного общения, в которой обучающиеся имеют свободу выбора [Драч 2013]. Идеи фасилитативного обучения, описанные в практико-ориентированных трудах Г. Лозанова и Г.А. Китайгородской, подчеркивают необходимость

внедрения метода активизации возможностей личности и коллектива с целью повышения успешности обучения [Китайгородская 2008]. Вместе с тем, данный метод подразумевает внедрение «вспомогательных» приемов обучения, которые должны обеспечить нестрессовое вхождение обучающихся в фазу коммуникации на ИЯ. Применительно к системе школьного иноязычного образования классификация приемов фасилитативной педагогики О. Самаровой кажется важным обобщением инновационных методик преподавания ИЯ:

- лёгкость отношения к учебному процессу, восприятие учебных задач как посильных, помощь в их достижении, позитивное подкрепление;
- интерес к происходящему;
- равновесие участия учеников класса во взаимодействии и собственного участия;
- дружелюбность, открытость для вопросов;
- терпимое отношение к ошибкам;
- отсутствие эмоциональной борьбы с учениками при чётком обозначении психологических границ поведения;
- обратная связь, направленная на признание любого достижения или обозначающая путь к новым реальным успехам;
- искренность преподавателя со знаком «плюс»: он обязательно обозначает то, что хорошо, а то, что «плохо», становится посильной для ученика задачей [Самарова 2013: 1];

Структурирование образовательного процесса с учетом вышеупомянутых условий позволяет приблизить процесс обучения ИЯ к естественным формам его изучения, что в свою очередь дает возможность минимизировать «социальную напряженность» на уроках ИЯ, а, следовательно, повышает эффективность образовательного процесса. В исследованиях отечественных методистов, особенно подробно в работах С.Я. Ромашина и А.А. Майер, подчеркивается особая роль учителя, который выступает в роли управляющего процессом субъекта деятельности для обучающихся, при этом уровень директивности снижается за счет применения дидактического коммуникативного воздействия,

тем самым реализуя фасилитативную функцию учебного процесса: «согласование действий учащихся, предупреждение ошибок и содействию в решении поставленных задач» [Ромашина 2010: 46]. Следовательно, педагогическое воздействие учителя на обучающихся при использовании фасилитативных технологий происходит на уровне равноправного межличностного взаимодействия внутри системы учитель-ученики. При реализации природосообразной парадигмы обучения посредством фасилитативных технологий с включением большого числа речевых упражнений обучающиеся получают начальную социокультурную осведомленность и умения спонтанной устной, а также письменной, речи, что положительным образом должно сказаться в целом на эмоциональном восприятии учащимися процесса обучения английскому языку.

Таким образом, психолого-педагогическое обеспечение обучения ИЯ в начальной школе, по нашему мнению, должно быть ориентировано на создание личностных коммуникативных продуктов в мотивирующей образовательной среде, включающей следующие методические компоненты:

- развивающее обучение (включая развитие ВПФ и учебно-познавательных умений),
- природосообразную парадигму обучения,
- продуктивно-рефлексивный контекст,
- фасилитативные технологии.

Иноязычное образование в начальной школе, в том числе обучение иноязычной продуктивной письменной речи, с учетом вышеизложенных положений подразумевает создание благоприятной среды обучения, мотивирующей учащихся как на повышение количества создаваемых коммуникативных продуктов, так и улучшение качественных показателей в динамике приращения необходимых письменно-речевых и учебно-познавательных умений.

Применение концепции развивающего обучения и учет динамики формирования ВПФ гарантирует интенсивное, но в то же время адекватное

уровню психического развития вхождение в новое коммуникативное пространство, при этом особое внимание уделяется психическим новообразованиям.

Применение природосообразной парадигмы обучения позволяет «вывести» обучение ИЯ из сугубой учебной ситуации, что должно положительно отразиться на восприятии учебного процесса обучающимися.

Снижению уровня стресса должен способствовать продуктивно-рефлексивный контекст обучения, благодаря которому учащиеся сфокусированы на взаимо- и самооценке с последующей рефлексией выполненных учебных операций, в первую очередь при создании письменного иноязычного коммуникативного продукта.

Использование фасилитативных технологий обучения кардинально изменяет роль учителя в учебном процессе, тем самым стимулируя полноценное и открытое учебное взаимодействие между учителем и учеником. В результате учащиеся получают действительную свободу выбора внутри предъявляемых учебно-речевых задач при наличии гарантированной обратной связи со стороны учителя.

1.2 Развивающий вектор иноязычного образования в начальной школе

1.2.1 Стратегии иноязычного образования в начальной школе в российской и европейских образовательных практиках

Потребность в формировании гибких коммуникативных умений, в т.ч. в письменно-речевом аспекте, обусловлена социальным заказом общества. И изменения, происходящие в социуме, в свою очередь отразились на условиях изучения ИЯ. Так, исследователи выделяют 2 класса факторов, влияющих на изучение ИЯ, а именно формирование мотивации обучающихся [Матюхина 1985, Gardner 1985], которые были подробно проанализированы в предыдущем параграфе, и социально значимые условия обучения ИЯ, к которым в первую

очередь следует отнести регламентирующие документы, включая программы обучения, так как именно в них определяются цели и условия обучения, прописаны требования к уровню подготовки выпускников школы, в т.ч. в письменно-речевом аспекте.

Отталкиваясь от вышеизложенного, необходимо рассмотреть ФГОС НОО с целью понимания его влияния на результаты обучения ИЯ в начальной школе, при этом будет уместно воспользоваться европейским «аналогом» ФГОС – Common European Framework for Reference for Languages [Common... 2017]. Такой подход представляется уместным, так как CEFR методологически соотносится с идеологией формирования иноязычных компетенций на разных уровнях обучения в российской образовательной практике.

К основным особенностям CEFR мы относим:

1. Установку на постепенное развитие языковой личности, которое на начальном этапе должно протекать с упором на развитие базовых языковых навыков и поддержание мотивации к дальнейшему изучению языков, при этом обучение иностранным языкам должно способствовать развитию у обучающихся эмпатии к иным, чуждым для себя культурам.

2. Коммуникативную направленность обучения, согласно которой ученик по завершении того или иного этапа обучения получает необходимые навыки для межкультурного общения.

Таким образом, становится понятно, что начальное языковое образование в CEFR рассматривается как первый этап, во время которого обучающиеся должны войти в новую языковую и культурную среду, при этом выделены 2 концепции (сценария) развития языковой личности:

1. *Мотивационная*, предполагающая, что изучение первого иностранного языка начинается в начальной школе с целью общего осознания языковой системы.

2. *Прагматическая*, предполагающая, что изучение первого иностранного языка начинается в начальной школе с развития базовых устных коммуникативных умений и ознакомления с ключевым языковым материалом (с

целью формирования базовых языковых навыков, в первую очередь, фонетических и синтаксических, в процессе устного взаимодействия на ИЯ в классе [Common...2017].

Наличие мотивационной стратегии подчеркивает исключительную важность начального этапа обучения, после прохождения которого ученик должен быть психологически и «инструментарно» готов к продолжению изучения первого и началу изучения второго иностранного языка.

Сравнение ФГОС и CEFR становится возможным только при условии понимания социо-культурного контекста и реалий, в которых применяются оба стандарта. CEFR – наднациональный документ, написанный с целью выработки конкретной методической линии обучения ИЯ и последующего оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся, что в свою очередь и является официально декларируемым социальным заказом.

Дальнейшее сравнение регулятивных документов кажется целесообразным проводить на основе национального документа, который, принимая идеологию CEFR, содержит конкретные рекомендации по организации процесса языкового образования в начальной школе. С этой целью нами была проанализирована Программа общего (базового) образования Финляндии – Core Curriculum of Basic Education (CCBE) [Core...2004: 139], реализуемая в начальных общеобразовательных учебных заведениях Финляндии. В результате рассмотрения CEFR и CCBE были выявлены характерные особенности европейской языковой политики, напрямую влияющие на процесс начального иноязычного обучения:

1. Введение термина «*plurilingualism*» в обиход методологии преподавания иностранных языков с целью подчеркивания важности достижения высокого уровня толерантности к неродным культурам.

2. Вынесение начала обучения на 3-й год обучения (при этом у образовательных учреждений остается возможность предлагать факультативные курсы в 1 и 2 классе).

3.Создание универсальной таблицы уровней речевой компетенции, которая может быть применена на любом этапе оценивания обучающегося.

4.Создание таблицы личностных дескрипторов, которые дают возможность обучающимся проверить уровень собственной языковой подготовки на всех этапах обучения.

5.Формулирование гибких организационных стратегий развития языковой личности: возможность изучения второго ИЯ, предоставление права выбирать подходящую стратегию введения личности в новую языковую среду на начальном этапе обучения (традиционное обучение, метод «погружения», холистический подход).

6.Отсутствие четких требований к результату обучения речевым умениям к окончанию 4-ого класса (требования CEFR продекларированы для учеников 6 класса).

7.Включение начального этапа обучения в контекст непрерывного образовательного процесса языковой личности.

Согласно Core Curriculum of Basic Education, учащиеся к концу обучения в начальной школе должны достичь определенного уровня по 4 видам деятельности, при этом письмо (writing) обязательно включено в целевые показатели как часть коммуникативных умений наряду с аудированием, говорением и чтением.

Аналогично рассмотрение ФГОС НОО должно быть соотнесено с Примерной основной образовательной программой начального общего образования, так как именно в ней заложены организационные и методические условия реализации успешности образовательного процесса. Во ФГОС и Примерной основной образовательной программе начального общего образования можно выделить следующие особенности предмета «Иностранный язык»:

1.Развитие универсальных учебных действий посредством взаимосвязанного обучения 4 видам речевой деятельности на ИЯ.

2. Начало изучения ИЯ со 2-ого класса (при этом образовательные учреждения вправе предлагать факультативные занятия на 1-ом году обучения в начальной школе).

3. Ориентация на формирование гармоничной патриотичной личности, компетентной в области современных средств коммуникации и способной к применению полученных умений на практике, в т.ч. при общении с носителями языка.

4. Четкое формулирование требований к уровню освоения образовательной программы по предмету «Иностранный язык» как в области базовых навыков (языковых средств), так и в части коммуникативных умений [Примерная...2010: 47].

Две поставленные цели во ФГОС НОО подчеркивают значение продуктивной составляющей для адаптации обучающихся к обучению иноязычной письменной речи:

1. Формирование умений общаться на английском языке (элементарных коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме) с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников.

2. Обеспечение коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования английского языка как средства общения.

В отличие от CEFR российский регламентирующий документ (ФГОС НОО) вписывает предмет «Иностранный язык» в сферу начального общего образования. При этом в предметных результатах освоения основной образовательной программы присутствуют коммуникативная и мотивационная стратегия овладения ИЯ, что выражается в таких целевых установках, как:

– приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

- освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;
- сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [Федеральный... 2009: 8].

В CEFR очевиден акцент на развитие поликультурной вторичной языковой личности в многоязычном пространстве, а во ФГОС НОО на первый план выходит формирование общелингвистических и социокультурных основ в рамках сопоставительного изучения родного и иностранных языков. Такое разграничение кажется обоснованным с точки зрения социальных реалий. При этом мы можем говорить о корреляции подходов к самооценке: дескрипторы «Я могу» присутствуют как в тексте CEFR, так и в Языковом Портфеле (ЯП) для начальной школы [Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко 2004]. Также стоит отметить, что отдельные элементы данной системы реализованы частично в различных УМК. Формат ЯП представляется достаточно удачным, поскольку, являясь дневником достижений, позволяет фиксировать учащимся свой опыт в независимости от методов и средств обучения.

Расстановка приоритетов в удельном весе обучения речевым умениям во ФГОС НОО отлична от CEFR. В Примерной программе, основанной на дидактических принципах ФГОС НОО, отсутствуют указания на различия в уровне подготовки обучающихся по речевым умениям, а описывается объем затраченного учебного времени: говорение и аудирование (50%), чтение (35%), письмо (15%).

При анализе текстов ФГОС НОО и CEFR становится очевидным наличие ряда особенностей, разграничивающих сферу их применения. При этом выявленные особенности опосредованы социо-культурной средой, в которой оба документа получили применение. Так, CEFR ориентирован на включение процесса раннего иноязычного образования в естественное учебное и жизненное

поликультурное пространство, в то время как ФГОС НОО вводит изучение ИЯ в единую систему дисциплин филологического цикла – развивающую коммуникативную учебную среду.

Социальные реалии в свою очередь диктуют несколько противоречащие друг другу цели обучения ИЯ в продуктивном аспекте, что выражается в отсутствии требований по продуктивному письму в международных экзаменах Starters, Movers, Flyers, соотнесенных с уровневой структурой CEFR (подтверждает доминирование мотивационной стратегии), и их наличии в проектах итоговой аттестации за курс начальной школы в РФ [Соловова 2012]. Однако целый ряд исследователей отмечают, что Young Learners Exams Cambridge ESOL, соотнесенные с требованиями CEFR, ориентированы на деятельностный, т.е. продуктивный, характер заданий [Wilson 2007], а также нацеливают обучающихся на содержательную сторону высказывания [Rixon 2007], что вкупе подтверждает устремление на обучение речевой продукции на основе понимания иноязычного высказывания.

Важно подчеркнуть, что элемент творчества присутствует на третьей стадии: учащийся самостоятельно применяет выбранную структуру в ответном письме и формулирует личностный компонент письменного высказывания. Следовательно, обучение иноязычной письменной речи на уровне раннего иноязычного образования трактуется как целенаправленный практико-ориентированный процесс овладения письменными речевыми умениями на основе чтения и анализа различных текстов.

По Примерной программе процесс формирования умений иноязычной письменной речи подразумевает прохождение через 3 стадии:

- составлять небольшие описания предмета, картинки (о природе, о школе) по образцу;
- списывать тест на английском языке, выписывать из него и (или) вставлять в него слова в соответствии с решаемой учебной задачей;
- писать краткое поздравление (с днем рождения, с Новым годом) с опорой на образец (Примерная...2010: 47).

Первое требование из данного списка, несмотря на отсутствие упоминания письма, должно быть отнесено к продуктивно-письменному аспекту, так как оно включает в себя владение планированием высказывания, что характерно как для подготовленного устного, так и письменного речевого акта. Второе требование не включает, но подразумевает продуктивный аспект, так как оно предполагает наличие умений редактирования, которые являются необходимыми умениями при создании письменного коммуникативного продукта. Следовательно, стоит признать, что требования к умениям иноязычной письменной речи занимают важное положение во ФГОС НОО, тем самым актуализируя коммуникативную линию.

Наличие умений редактирования в свою очередь подразумевает способность к рефлексии и использование самооценки в процессе создания текста. Мы находим подтверждение этого тезиса в работе Гальсковой-Никитенко. Отмечая особую важность самооценки для обучающихся в данном возрастном периоде, ученые выступают за внедрение технологии портфолио с целью развития осознанного отношения обучающихся к личностным достижениям в языковом образовании [Гальскова, Никитенко 2004]. При этом механизм самооценки подразумевает наличие стандартизированной системы дескрипторов, аналогичной CEFR и декларирующей наличие сформированных умений во всех видах речевой деятельности. Единственным отличием предлагаемой системы самооценки является использование иллюстративной формы как наиболее понятной для обучающихся начальной школы. Но даже в данной форме сохранена иерархия уровней, описанных в CEFR. При этом иллюстрированные дескрипторы выступают как реальные шкалы самооценки, так и мотивирующие ориентиры – достижения следующего этапа обучения. Поэтому, по мнению авторов концепции Языкового портфеля [Гальскова, Никитенко 2004], вышеупомянутые дескрипторы должны охватывать 3 уровня системы CEFR: A1 (Выживание), A2 (Допороговый), B1 (Пороговый). Таким образом, происходит расширение коммуникативного поля обучающихся, тем самым мотивируя обучающихся к более самостоятельной и лично ответственной речевой

деятельности на дальнейших этапах обучения. При этом номенклатура видов иноязычной письменной деятельности детально конкретизирована в Языковом портфеле для начальной школы в сравнении с ФГОС НОО. Оформленные по аналогии с дескрипторами «Я могу», они декларируют следующие умения ИППР – Я умею писать...:

- 1) свое имя, возраст и где я живу;
- 2) отдельные слова и предложения, пользуясь книгой;
- 3) слова и простые предложения по памяти;
- 4) поздравительную открытку с Новым годом и Днем рождения;
- 5) короткую записку, чтобы сообщить о своем местонахождении или месте встречи;
- 6) о том, что мне нравится или не нравится, чем занимаюсь, о своей семье, своих увлечениях;
- 7) переписывать отдельные слова без ошибок;
- 8) подписывать картинки, используя знакомые слова;
- 9) заполнять анкету (возраст, место жительства, занятия, увлечения)
- 10) список необходимых товаров для покупки;
- 11) правильно употреблять формулы приветствия и выражения благодарности [Гальскова 2004: 223];

Представленный список также дополнен незаполненными графами, в которые должны быть помещены умения уровня В1. В данной номенклатуре большинство пунктов связаны с развитием продуктивной иноязычной письменной речи, т.е. создания собственного коммуникативного продукта.

A1 – Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.

A2 – Я умею писать простые и короткие сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).

B1 – Я умею писать простой связный текст на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях [Гальскова 2004: 212].

Несмотря на достаточно серьезные расхождения в плане позиционирования раннего иноязычного образования, ФГОС НОО (вместе с ЯП) и CEFR имеют целый ряд общих методологических положений. Дескрипторы, описывающие владение иноязычной продуктивной письменной речью, в технологии Языкового Портфеля повторяют стандартизированные аналоги CEFR. Коммуникативная и мотивационная стратегии являются общими элементами рассматриваемых регламентирующих документов, при этом продуктивно-речевой аспект, в т.ч. письменно-речевой, получил свою реализацию не только в содержательной линии регламентов, но и в функционально-оценочной: предполагаемые достижения процесса обучения ИЯ как в форме дескрипторов (CEFR), так и требований к уровню обученности (ФГОС НОО) декларируют наличие сформированных продуктивных коммуникативных умений. В обоих регламентирующих документах приводится умение написания открытки, тем самым допускается возможность организации приближенной к естественной коммуникации в процессе обучения иноязычной письменной речи.

Возвращаясь к ситуации с российскими регламентирующими документами, стоит отметить парадоксальное положение вещей, которое актуализирует проведенное нами исследование. Как во ФГОС НОО, так и в Примерной программе присутствуют требования к условно продуктивным письменным формам деятельности, а именно написанию личного письма по образцу и открытке, однако не представлены критерии их оценивания. Наличие дескрипторов самооценки в языковом портфеле, на наш взгляд, не может заменить присутствие тех же дескрипторов в регламентирующих документах, поскольку именно они диктуют условия обучения и контроля знаний. Поэтому, безусловно, данная проблема кажется перспективной для дальнейшего более глубокого исследования.

Исходя из вышесказанного, становится очевидно, что российские и европейские регламентирующие документы диктуют необходимость обучения продуктивным речевым умениям на уровнях А1-А2, в т.ч. в письменно-речевом аспекте. При этом социальные и нормативные условия обучения в данный период можно считать благоприятными, так как:

1) идеология иноязычного образования в российских школах отвечает современным вызовам глобального мира, учитывает европейский опыт, но также и специфику российских социокультурных реалий;

2) существующие регламентирующие документы (CEFR и ФГОС НОО) определяют развитие коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, при этом письменная речевая деятельность на уровне раннего иноязычного образования трактуется как обязательная часть процесса обучения ИЯ, потому что письмо на данном этапе носит продуктивный характер наравне с говорением;

3) наличие мотивационной стратегии во всех регламентирующих документах позволяет обеспечить учащимся постепенный «вход» в новое коммуникативное пространство, которое реализуется через обучение практическим речевым формам высказывания, в т.ч. письменным;

4) постепенное внедрение дополнительных средств обучения (языкового портфеля для начальной школы), ориентирующих обучающихся на достижение и развитие самооценки во всех видах речевой деятельности, способствует формированию устойчивой мотивации к иноязычной коммуникации, в т.ч. письменной, а также способствует развитию рефлексивных умений.

1.2.2. Подходы, принципы, методы, актуализирующие способность младших школьников к ИППР

Несмотря на то, что социальные условия представляются благоприятными для развития умений иноязычной письменной речи в начальной школе, до сих пор

иноязычная продуктивная письменная речь в начальной школе не описана в компетентностных параметрах. Это кажется достаточно странным, поскольку, как было сказано ранее, по нормативным документам предполагается практическое овладение обучающимися уже в начальной школе письменными речевыми умениям через новый коммуникативный опыт, т.е. приобретение компетенций. Вместе с этим, очевидно, что иноязычная письменная речь в начальной школе может быть описана и детализирована, поскольку, пусть и разрозненно, существуют исследования, доказывающие возможность формирования компетентностной основы иноязычной письменной речи.

Памятуя о развивающем векторе начального иноязычного образования и компетентностной направленности данного исследования, мы сформировали базовое методическое ядро на основе *коммуникативного, личностно-деятельностного, компетентностного, развивающего и продуктивного* подходов.

Под продуктивным подходом мы понимаем целостную лингводидактическую систему. В ее основе лежат следующие компоненты: активизация рефлексии, раскрытие творческого потенциала, наличие проблемно-поисковой задачи, возможность вариативности решения задачи. По утверждениям исследователей, применение этих компонентов в совокупности ведет к повышению эффективности процесса обучения за счет ориентации субъекта образовательного процесса на продуктивную иноязычную деятельность (Н.И. Алмазова, Н.Ф. Коряковцева, А.В. Рубцова). Именно внедрение продуктивного подхода предполагает переход к субъектному характеру обучения, когда у учащихся появляется осознанность и ответственность за результат обучения. Такого эффекта возможно добиться в начальной школе именно при моделировании процесса обучения иноязычной письменной речи: учащиеся получают возможность увидеть результат практической письменной деятельности, что практически невозможно в устной речи, и, при условии формирования мотивирующей образовательной среды, продолжают рефлексивно работать с личностными письменными продуктами.

Коммуникативный подход направлен на обучение общению за счет предъявления языкового материала в ситуациях, приближенных к реальной коммуникации, при этом основной целью обучения при применении коммуникативного подхода выступает выполнение поставленной коммуникативной задачи (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, М. Canale, S.J. Savignon). Также подчеркивая субъектность в обучении, применение коммуникативного подхода предполагает включение научного знания, а в случае с иноязычным образованием в начальной школе речь идет о языковых знаниях, в содержание в качестве различных ситуаций общения. Именно благодаря применению коммуникативного подхода в иноязычном образовании в начальной школе становится возможной переориентация обучения с языковой на речевую направленность, что является необходимым условием для обучения иноязычной продуктивной письменной речи.

Компетентностный подход рассматривается в диссертационном исследовании как стратегия достижения определенного уровня коммуникативной компетенции, когда учащийся приобретает необходимые навыки и умения для ведения коммуникации на определенном уровне во время приобретения нового социального опыта (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, J. Richards, T. Rodgers, J.A. van Ek). Благодаря наличию компетентностных параметров (целей обучения, соотнесенных с приобретаемыми знаниями и умениями), учащиеся планомерно нарабатывают новые компетенции и осознают текущее состояние их сформированности. При обучении иноязычной письменной речи в начальной школе компетентностный подход позволяет соотнести учащемуся свою учебную письменную деятельность с требованиями, предъявляемыми к уровню обученности. Таким образом, учащийся получает возможность увидеть практическую конечную цель обучения (сформированную компетенцию).

Под развивающим подходом мы понимаем ориентацию на активизацию зоны ближайшего развития учащегося, когда участники образовательного процесса взаимодействуют с целью решения реальной проблемы на основе самостоятельного моделирования и планирования учебной работы, при этом

учащиеся не ограничены в выборе средств решения поставленной проблемы (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин). При использовании развивающего подхода учитель сфокусирован на демонстрации конечной цели обучения, показывая необходимость совершения определенных учебных действий для ее достижения. В свою очередь ученик получает возможность самостоятельно реализовать план достижения цели посредством выработки последовательности в своей деятельности под контролем учителя. Развивающий подход кажется абсолютно уместным при обучении иноязычной письменной речи в начальной школе, так как письменная речь для учащихся находится в зоне ближайшего развития и представляется новой деятельностью, которая предполагает самостоятельно моделирование и планирование.

Личностно-деятельностный подход подразумевает включение учащегося в учебную деятельность на основе учета его индивидуально-психологических характеристик, при этом личность учащегося рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Применение личностно-деятельностного подхода снижает уровень директивности, давая возможность учащимся реализовать свои познавательные и коммуникативные интенции в процессе учебной деятельности. При внедрении личностно-деятельностного подхода в обучение иноязычной письменной речи в начальной школе учащиеся получают возможность уйти от чисто репродуктивной деятельности, привнося свой личностный вклад в создаваемый письменный продукт.

Связанность всех частей методического ядра обеспечивает такую важную характеристику образовательного процесса, как субъектность: учащиеся под контролем учителя становятся соиздателями и выходят за рамки сугубо учебной деятельности, не имеющей прочной связи с реальной коммуникацией. Интеграция всех элементов методического ядра позволяет ученикам получить социальный опыт в учебной деятельности, которая смоделирована на основе

реальных коммуникативных ситуаций. На схеме показано взаимодействие всех подходов при обучении иноязычной письменной речи.



Схема 1. Взаимодействие подходов при иноязычной продуктивной письменной речи

Продуктивная направленность обучения иноязычной письменной речи, основанная на принципах развивающего обучения не исключает, а, наоборот, подчеркивает необходимость применения общеметодических принципов (наглядности, доступности, активности), а также частнометодических принципов (коммуникативной направленности, устного опережения, взаимосвязанного развития всех функций и видов речевой деятельности).

В соответствии с принципом наглядности обучение строится на основе конкретных образов: учащиеся получают визуальную поддержку на всех этапах подготовки письменного высказывания. Применение принципа доступности подразумевает отбор материала в соответствии с возрастными особенностями младших школьников: в текстах-образцах присутствуют только те темы, которые посильны младшим школьникам. В соответствии с принципом активности психические процессы обучающегося (внимание, память, мышление) находятся в состоянии напряженности: учащиеся поставлены в такие условия, когда собственный письменный коммуникативный продукт становится возможным

подготовить посредством активизации речемыслительных операций. Принцип коммуникативной направленности выдвигает на передний план идеи организации условий обучения, которые по своим характеристикам приближены к реальной коммуникации. В соответствии с принципом устного опережения любому письменному виду деятельности предшествует отработка изученного материала в устных упражнениях. Принцип взаимосвязанного развития всех функций и видов речевой деятельности обязывает равномерно распределять учебное время с целью формирования основных умений говорения, письма, чтения и аудирования. Также применение данного принципа подразумевает учет взаимосвязи и взаимообусловленности обучения видам речевой деятельности: обучению письменному высказыванию должно базироваться на сформированности умений чтения и говорения, при этом говорение как вид деятельности остается основным медиатором во время взаимодействия учителя и ученика [Park 2019]

В то же время переориентация процесса иноязычной письменной деятельности с языкового на речевой вектор предполагает необходимость поиска новых оснований, определяющих характер обучения в соответствии с избранными подходами. Другими словами, необходимо рассмотреть «неклассические» принципы языкового образования, которые позволят обеспечить данный переход к речевой парадигме обучения.

Так, Т.И. Ильина выделяет принцип *текстуальности*, который предполагает «рассмотрение любого языкового явления, любого речевого акта как текста, что не отвергает изучения системы языка, без чего невозможно овладеть пониманием текста как целого» [Ильина 2010: 120]. Возможность применения данного принципа, применительно к обучению в начальной школе, описана в исследованиях, посвященных смысловому восприятию текста учащимися начальной школы. Так, Н.А. Горлова и С.В. Борисова говорят о необходимости переработки текстовой информации уже на начальном этапе обучения чтению, так как обучающиеся данной возрастной группы обладают системно-смысловым типом сознания, что выражается в преобладании смысловой сферы как ориентации на смысл деятельности [Горлова 2013: 30]. Другими

словами, обучающийся должен понимать смысл действия, которое он совершает. А текст, на наш взгляд, является тем самым осязаемым целевым ориентиром для обучающихся. Следовательно, применительно к иноязычной текстовой деятельности речь идет о встраивании элементов лексических, грамматических и текстовых упражнений в единую систему, направленную на создание собственного графического (как наиболее доступного первоначально) или текстового продукта. Таким образом, мы говорим об интеграции принципа текстуальности в процесс обучения иноязычной письменной речи в начальной школе, который характеризуется рассмотрением любого языкового явления или речевого факта как текста и в позиции диалога с ним (М.М. Бахтин). Данному принципу противопоставлена «традиционная» методика изучения языка «сверху вниз» (по Л.С. Выготскому), когда овладение ИЯ происходит на основе изучения языковой системы (Л.В. Щерба). Однако это не является ограничением для применения принципа текстуальности, поскольку иерархичность обучения сохраняется: обучение письму как комплексу умений происходит только после овладения навыком письма.

Идеи ценностного образования, направленного на развитие личности обучающегося через получение субъективного эмоционального опыта, подробно описаны в работах российских исследователей (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова, Е.Г. Белякова). По сути, смысло-ориентированное, или, другими словами, ценностное образование, рассматривается исследователями как некая «рамка» современных образовательных методик и технологий. При всей идеологической схожести с «речевой» концепцией обучения ИЯ и направленности на смысловое восприятие текста (Н.А. Горлова, С.Б. Борисова), смысло-ориентированное образование выделяет личностно-эмоциональный компонент обучения. Мы соглашались с Е.Г. Беляковой, которая выделяет *принцип смысловой ориентации деятельности* как поиск, обнаружение, построение личностных смыслов субъектов образования и реализации смыслов в продуктивных формах активности [Е.Г. Белякова 2010: 46]. Учитывая созвучность данного принципа как идеям продуктивного подхода в образовании, так и

базисным установкам развивающего обучения, принцип смысловой ориентации деятельности должен выступать в качестве системообразующего принципа обучения ИППР в начальной школе, поскольку каждый обучающийся создает личностный текстовый продукт, который выражает заложенный автором смысл и модальность.

Из выделенных Э.А. Красновским и Ю.И. Лыссым других принципов (культурологический, диалогический) филологического подхода именно *диалогический* принцип дополняет и расширяет значение текстуального, подразумевая выстраивание своей собственной версии понимания смысла текста на основе сотрудничества с учителем в процессе личного диалога обучающегося с текстом (мотив речетворчества). Посредством данной деятельности у обучающегося естественным образом развиваются умения рефлексии, навыки структурирования информации, а, следовательно, это положительным образом влияет на личностные и познавательные результаты учебной деятельности.

Исходя из вышесказанного и принимая во внимание характер иноязычной продуктивной письменной деятельности, мы определяем ключевые методические принципы обучения иноязычной письменной речи на этапе обучения ИЯ в начальной школе, учитывая положения возрастной психологии, онтолингвистики и методики обучения ИЯ. Мы полагаем, что в рамках обучения иноязычной письменной речи системообразующими являются принципы *развивающего характера обучения*, текстуальности, а также принципы диалогичности, *коммуникативности* и смысловой ориентации деятельности, так как они обеспечивают продуктивный характер обучения. Также в общую классификацию принципов обучения ИППР должны входить и общедидактические и частнодидактические принципы обучения ИЯ.

Принципы обучения реализуются в методах преподавания, которые мы, вслед за А.Н. Щукиным рассматриваем как способ достижения цели [Щукин 2006: 175]. Применительно к создаваемой нами технологии методы должны рассматриваться как её процедурные элементы, способствующие реализации принципов, представленных выше.

При отборе необходимых методов обучения мы опирались на исследования таких ученых, как И.Я. Лернер, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Е.В. Апанович, Ю.К. Бабанский, А.Н. Щукин, П.И. Пидкасистый, А.А. Воронова и других исследователей. При анализе теоретических работ особое внимание уделялось тем, которые являются наиболее значимыми в контексте обучения ИППР. Доминирующую роль в создаваемой технологии играют методы, предложенные в работе А.А. Вороновой [Воронова 1990], а также отобранные методы для начальной школы, предложенные А.М. Жаровой в своем диссертационном исследовании [Жарова, 2013: 108].

Поскольку в центре нашего внимания находится такое продуктивное речевое умение как письменная речь, мы полагаем, что набор методов и видов деятельности, применимых при обучении ИППР, должна выглядеть следующим образом:

- *методы мотивации и стимулирования* (совокупность методов для активизации учебной деятельности обучающихся);
- *информационно-рецептивные методы* (демонстрация готовых знаний с целью фиксации и осознания ее обучающимися);
- *репродуктивные методы* (воспроизведение, в т.ч. в рамках повторения, полученных знаний в различных видах упражнений);
- *продуктивные методы* (получение новых знаний и умений в процессе творческой деятельности обучающегося);
- *методы проблемного изложения* (представление коммуникативной ситуации как проблемной задачи);
- *эвристические* (поэлементное усвоение учебного материала посредством организации включения обучающегося в творческую, поисковую деятельность);
- *методы анализа конкретных ситуаций* (знакомство с реальной ситуацией с целью ее оценивания и выработки решения).

В выбранных методах можно проследить реализацию принципа активности и деятельностной направленности, так как большинство представленных методов

можно отнести собственно к методам учения (репродуктивные, продуктивные, эвристические, анализа конкретных ситуаций), в которых проявляется субъектность обучающегося. Следовательно, обучающийся, являясь субъектом образовательного процесса, в сотрудничестве с учителем выполняет определенное действие для решения учебной задачи.

Таким образом, именно представленный комплекс методов органично вписывается в наше видение мотивирующей образовательной среды, в которой субъектность обучающегося реализуются через получение коммуникативного опыта с последующей рефлексией, которые противопоставлены директивности и строгому выполнению заданий по алгоритму. Описанный выше эвристический метод и метод анализа конкретных ситуаций (или case-study) отчетливо демонстрируют практико-ориентированный характер процесса обучения иноязычной письменной речи, что должно положительно сказаться на приращении письменно-речевых учений обучающихся.

1.3 Лингвометодическая характеристика иноязычной продуктивной письменной речи

Описанное выше методическое ядро в виде подходов, принципов, методов обеспечивает методическое основание данного диссертационного исследования. Однако до нынешнего момента не была детализировано понятие «иноязычной продуктивной письменной речи» применительно к периоду обучения в начальной школе. Несмотря на устоявшиеся представление об иноязычной письменной речи как речевому умению, «ранняя стадия» данного умения нуждается в конкретизации, учитывая описанные выше психолого-педагогические и социально-нормативные условия обучения ИЯ в начальной школе.

Для начала необходимо понять особенности письменной речи в современной коммуникации, переживающей существенную трансформацию. По мнению Н.Д. Голева, тенденции в развитии современной коммуникации затрагивают как технический, так и семиотический аспекты письменной деятельности. Данные особенности можно подразделить на:

- 1) когнитивные;
- 2) дискурсивно-коммуникативные;
- 3) семиотические;
- 4) технологические;

Под когнитивными особенностями понимается «тенденция к холистическому представлению коммуникативного содержания, тесно увязанная с усилением визуального канала передачи информации» [Голев 2012]. Под дискурсивно-коммуникативными особенностями понимается «усиление дискурсивных тенденций письменной речи и усиление перлокутивных тенденций письменной речи» [Голев 2012]. Под семиотическими особенностями понимается «конкуренция звуковой и визуальной детерминант внутри письменной речи» [Голев 2012]. Также усиление визуального канала ведет к повышению степени иероглифичности письменной речи. Под технологическими особенностями понимается переход «от бумаги – к электронному носителю, от ручного написания к клавишно-клавиатурному; увеличение скорости записи; расширение возможностей получения и передач текстов на расстоянии и по количеству адресатов» [Голев 2012: 6].

Представленные особенности коррелируют с интегративным характером современного познания, которое характеризуется объединением предметов, форм и видов когнитивной деятельности. В современных условиях подчеркнутая интеграция визуального и звукового каналов передачи информации подтверждает необходимость «соединения» устной и письменной формы коммуникации как наиболее целесообразного коммуникативного единства с целью обучения иноязычной письменной речи в начальной школе. Что касается холистического представления коммуникативного содержания, то оно подтверждает необходимость включения бóльшего количества речевых упражнений, содержащих ситуации естественного речевого поведения коммуникантов, когда на первый план выходит определение понимания целого (текста), а не его составных частей (слова, предложения).

Понимая изменения в письменной коммуникации, представляется необходимым посмотреть на процесс обучения письменной речи на родном языке, поскольку оно с незначительным интервалом предвосхищает обучение иноязычной письменной речи, которое происходит на искусственно билингвальной основе (на родном и иностранных языках), когда практически одновременно обучающиеся нарабатывают навыки каллиграфии и синтаксические умения. На их основе формируются письменные речевые умения. В этой связи интерес представляют работы методистов-филологов Т.А. Ладыженской и Т.Г. Рамзаевой, анализ которых позволяет установить схожесть и различие процессов обучения письменной речи на родном и иностранном языках, а также взаимосвязь этих процессов.

Исследования научной школы «Риторика общения» Т.А. Ладыженской посвящены развитию практических речевых умений, что выражается в последовательной позиции по вынесению коммуникативно-речевого аспекта в структуре предмета «русский язык» в отдельный элемент курса обучения. При этом подчеркивается особая важность содержательного компонента процесса проектирования и редактирования письменного высказывания. Исследователь обращает внимание на формирование умений, связанных с анализом и оценкой результативности общения (У1) и умений, связанных с реализацией норм и правил общения в самостоятельной речевой деятельности (У2) [<http://www.ritorika.info/publikacii/personalii/ladyzhenskaja-taisa-alekseevna/ta-ladyzhenskaja-glazami-ee-kolleg>]. Предложенная дифференциация коммуникативно-речевых умений актуализирует коммуникативную направленность языкового образования. Данная дифференциация умений вполне может быть использована в практике иноязычного образования в силу целеполагающей установки образовательного процесса на эффективную иноязычную коммуникацию.

Здесь необходимо подчеркнуть, что важность языкового аспекта также отмечается исследователем. Однако он носит сугубо прикладной характер ввиду

ориентации обучающихся на реализацию своего собственного коммуникативного намерения.

Речевой аспект усиливается внедрением принципа текстуальности, когда условно-речевые и речевые упражнения находятся внутри текста, т.е. текст становится основной (мотивирующей) единицей обучения в начальном языковом образовании [Рамзаева 2013].

В работах М. Н. Найн, посвященных проблемам обучения письменной речи на родном языке, получили отражение некоторые формы организации обучения письменной речи. По мнению исследователя, использование учебного диалога в парах «ученик-учитель» и «ученик-ученик» как основной формы взаимодействия обеспечивает устойчиво возрастающую познавательную активность обучающихся. При этом вынесение на передний план метода проблемного обучения способствует переориентации обучающихся на продуктивную модель усвоения знаний в процессе активной творческой деятельности обучающихся [Найн 2010].

Также была высказана близкая по духу точка зрения, согласно которой на передний план выдвигается «соизучение» русского и иностранного языка с достижением достаточного уровня коммуникативной компетенции, а также развивающих и воспитательных целей поликультурного языкового образования [Сафонова 1991]. Таким образом, учащийся как субъект образовательного процесса мотивируется на осознанное усвоение языковых фактов через приобретение социально-коммуникативного опыта.

Таким образом, можно заключить, что обучение письменной речи на родном языке не просто предвосхищает обучение иноязычной письменной коммуникации по времени, но и ориентирует учащихся на действительную продуктивность в письменной деятельности. В этой связи нам представляется необходимым рассматривать иноязычную письменную речь как естественную форму объективации мышления в условиях сознательно-сопоставительного изучения языковых фактов в ситуациях учебного взаимодействия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в целом языковое образование в области обучения письменной коммуникации на уровне начального общего образования стоит рассматривать как полноценный этап подготовки обучающегося к речевой деятельности, ориентированной на использование продуктивных речевых умений в различных ситуациях, в т.ч. при межличностном общении.

Особую важность в данном контексте приобретают исследования в области психологии детской речи, в частности работы М.М. Безруких, так как сближение по времени процессов обучения родному и иностранному языкам неизбежно приводит к интерференции, что должно учитываться при обучении письменной речи на иностранном языке [Безруких 2010]. Очевидно, что процесс обучения иноязычной письменной речи должен быть смещен (а на практике так зачастую и происходит) по отношению к аналогичному процессу на родном языке. Поэтому в центре нашего внимания прежде всего будут работы отечественных и зарубежных методистов в области обучения письменной речи, так как в многочисленных работах письмо рассматривается комплексно с учетом современного уровня развития методики, лингвистики и психологии.

Анализ исследований и нормативных документов показал, что в начальной школе существуют общие целевые установки для обучения продуктивной письменной речи как на родном, так и на иностранном языке. При этом кажется очевидным, что наиболее важным методическим резервом обучения иноязычной письменной речи будет процесс обучения данному умению в последующих периодах обучения в силу специфики иноязычного образования: исследователи выделили ключевые этапы и определили необходимое методическое сопровождение для обучения иноязычной письменной речи в средней и старшей школе. Однако также вероятно существует специфика и, возможно, ограничения обучению иноязычной письменной деятельности в начальной школе, когда продуктивный характер письменной деятельности не рассматривается как реально возможный. Высказывания некоторых методистов подтверждают данную позицию: до недавнего времени этап иноязычного образования в начальной

школе рассматривался как пропедевтический в части обучения продуктивной письменной речи [Мильруд 2001]. Впоследствии и Р.П. Мильруд отмечал задачу развития иноязычной письменной речи учеников начальной школы как одну из основных в связи с эволюцией ФГОС [Мильруд 2013]. Таким образом, учет специфики письменной коммуникации младших школьников позволит выбрать подходящее методическое обеспечение, обеспечивающее продуктивный характер обучения на уровне начальной школы.

Центральным в этом отношении мы считаем диссертационное исследование Н.К. Лапшовой, посвященное проблеме формирования культуры иноязычной письменной речи. Автор показывает, что направленность на создание собственных письменных коммуникативных продуктов становится конечной целью обучения письменной речи и в начальной школе [Лапшова 2010]. Этот важный вывод и является отправной точкой для анализа концепций обучения письменной коммуникации, поскольку снимает вопросы относительно возможности реализации продуктивного характера обучения письменной коммуникации в начальной школе. Еще одно исследование, посвященное обучению иноязычной письменной речи уже в средней школе [Ильина 2013], подтверждает возможность внедрения открытых образовательных ресурсов сети Интернет в образовательную практику, что особенно важно для нашего исследования, поскольку Е.А. Ильина рассматривала наиболее близкую по возрасту группу учащихся.

Вместе с тем, необходимо признать, что процессу создания письменного коммуникативного продукта предшествует этап вхождения в письменную деятельность, который включает в себя создание рисунков [Выготский 1982]. Рисование рассматривается исследователями [Adoniu 2013, Toomela 2002] как сходный с письменной речью когнитивный процесс, способствующий более эффективному обучению письменной речи. Ряд исследований [Глебова 2009, Обухова 2015] подтверждают наличие связи между графической деятельностью и развитием письменной речи. Таким образом, мы соглашаемся с тем, что письменная речь ребенка развивается от чисто пиктографического к

идеографическому письму [Яссман 1998, Wu 2009]. Несмотря на новизну некоторых представленных исследований, стоит признать, что в отечественной методике обучения ИЯ графический компонент выражен принципом наглядности, пусть и не с точки зрения внедрения процесса продуктивной рисуночной деятельности. Поскольку это общеметодический принцип, то он, естественно, распространяется на обучение всем видам речевой деятельности, в т.ч. и письменной речи. Тем самым, традиционная методика подчеркивает необходимость учета визуального компонента в процессе обучения иноязычной письменной речи.

Вместе с тем важно отметить, что отсутствие графического (рисуночного) компонента при обучении иноязычной письменной речи в начальной школе значительно снижает развивающий потенциал учебной письменной коммуникации, поскольку обучающиеся не получают коммуникативного опыта в период интенсивного обучения языковым навыкам (написание букв). Включение элементов рисуночной символизации с коммуникативной составляющей (нарисованные открытки и мини-письма) могли бы стать первым этапом вхождения в мотивирующую образовательную среду обучения, при этом доступные “неписьменные” речевые умения (рефлексивные, логическое синтаксирование, планирование), формируются в процессе создания рисуночного коммуникативного продукта. Поэтому мы полагаем, что графический компонент должен присутствовать в структуре обучения иноязычной письменной речи на уровне начального общего образования.

Взгляды исследователей на динамику эволюции письменной речи младших школьников, необходимость избегания интерференции, а также используемый нами принцип смысловой ориентации деятельности, позволяют нам выделить следующие этапы процесса обучения иноязычной письменной речи в начальной школе.

1. Подготовительный этап – условно-продуктивная письменная речь:
 - а. Графическо-рисуночный уровень;
 - б. Графическо-письменный уровень.

2. Основной этап – продуктивная письменная речь.

Представленное этапно-уровневое распределение позволяет говорить об увеличении количества продуктивных действий со стороны учащегося, что должно положительно сказаться на процессе обучения иноязычной письменной речи. При этом продуктивность на подготовительном этапе выражается в большей степени в создании собственного письменного продукта на основе репродукции и его рисуночной (визуальной) символизации. Проблема соотношения репродуктивных и продуктивных действий учащихся будет более подробно раскрыта ниже, так как, на наш взгляд, именно переход от репродукции (на основе работы с образцом) к продукции является наиболее значимым ресурсом в обучении иноязычной письменной речи младших школьников.

В диссертационном исследовании Л.К. Мазуновой письмо рассматривается как независимая методическая категория и конечный продукт обучения иноязычной письменной деятельности [Мазунова 2004]. Предложенное данным исследователем определение письма представляется современным и полным: «длительно формируемая в условиях целенаправленного и мотивированного обучения языковая способность пользования системой письменного языка для осуществления коммуникации/общения, опосредованных принятыми в данном языке каноническими текстами» [Мазунова 2004: 10]. Подчеркнутая связь письма с чтением демонстрирует комплексность подхода к обучению письму, что, по нашему мнению, зачастую отсутствует в восприятии данного вида речевой деятельности. Что касается этапа обучения в начальной школе, то с точки зрения исследователей, опосредованность письма чтением также является необходимым методическим условием обучения [Matz 1993].

Органическая связь чтения и письма в методической науке подчеркивается наличием ориентировочной основы письменной деятельности – текста-образца (ФГОС НОО). Таким образом, как и на уровне методической науки в трудах Л.К. Мазуновой, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, так и в современных регулятивных документах подчеркивается взаимообусловленный характер развития умений чтения и письма.

Осмысление полифункциональности термина «письмо» в лингводидактическом аспекте нашло свое отражение в работах Т.В. Медведевой, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой и других. Традиционное терминологическое разграничение заключалось в разделении понятий письмо и письменная речь. Нам представляется оправданной точка зрения Л.К. Мазуновой, которая рассматривает письмо с различных точек зрения, которые, в свою очередь, отражают последовательность формирования письменной речи обучающегося:

- 1) письмо как система письменного языка;
- 2) письмо как письменная форма речи;
- 3) письмо как письменность, т.е. языковой материал;
- 4) письмо как письменная форма общения, коммуникация [Мазунова 2004: 7].

Отсутствие упоминания о письме как графическом навыке объясняется позицией автора, которая рассматривает письменную речь как текстовую продуктивную деятельность, направленную на создание коммуникативного продукта на основе ознакомления с мотивирующим речевым продуктом – исходным текстом. Мы считаем оправданным использование данного терминологического ряда для описания письма как лингводидактической категории. Однако мы полагаем, что важно внести уточнения. Поскольку в современной лингводидактике создание коммуникативного продукта является основной целью обучения письменной речи, при сохранении в целом данной последовательности обучения необходимо вводить обучающихся в коммуникативную структуру текстов-образцов. Поскольку исследование Л.К. Мазуновой описывает уровень высшего образования, вероятно, автор счел нецелесообразным подчеркивать вторичность создаваемых текстов, так как не указал наличие текста-образца в представленной последовательности. Также необходимо дополнить данную последовательность введением термина графический навык, чтобы адекватно отобразить процесс обучения письменной речевой деятельности в иноязычном образовании в начальной школе.

В работах некоторых исследователей выделяются два основных навыка: каллиграфия, т.е. начертание знаков письма (букв), и орфография, т.е. правильное перекодирование звуков речи в адекватные знаки [Пассов 2002, Рогова 1978]. Представленные навыки каллиграфии и орфографии являются обязательными для продолжения обучения письму уже как виду речевой деятельности. Несмотря на речевую направленность нашего исследования, хочется отметить, что важной теоретической базой являются работы методистов в области обучения письму как навыку в различных учебных условиях, в т.ч. в условиях обучения графике родного языка [Безруких, Крещенко, Лапицкая, Хромова, Бацева 2010]. В данном исследовании автоматизированный графический навык письма рассматривается как способность обучающегося перекодировать звуки изучаемого языка в графические символы согласно орфографическим нормам. Таким образом, речь идет о функционировании двойного канала по линии «устное воспроизведение – письменное воспроизведение». Это особенность также кажется важным резервом для понимания процесса функционирования иноязычной письменной деятельности младшего школьника, особенно с учетом того, что иноязычной письменной деятельности в начальной школе всегда предшествует знакомство с текстом-образцом, элементы которого могут проговариваться учащимися. Следовательно, можно предположить, что при обучении иноязычной письменной речи возможна реализация подобной коммуникативной стратегии, знакомой учащемуся по периоду формирования графических навыков.

Некоторые исследователи отмечают сходство лексической и грамматической структуры как в устной речи, так и на письме на начальном этапе обучения [Рогова, Верещагина, Языкова 2011], что зачастую выражается в проговаривании элементов или всего письменного высказывания. Наравне с данной особенностью выражения мысли на письме Л.С. Выготский и А.Р. Лурия выделяют особый характер письменной речевой деятельности, который выражается в актуализации смыслового содержания высказывания посредством механизмов внутренней речи как необходимого этапа подготовки к внешней, развернутой речи.

Внутренняя речь представляет собой предикативную структуру, которая у детей возникает в процессе появления затруднений при решении той или иной коммуникативной задачи. В случае необходимости продуцирования речевого высказывания на письме у обучающегося складывается определенный замысел вследствие ознакомления с текстом-образцом, при этом замысел может трансформироваться в устное высказывание, после чего мысль формируется механизмами внутренней речи для последующего продуцирования графическими средствами [Лурия 1998].

Ниже представлена обобщенная нами схема функционирования процессов, вовлеченных в письменную речевую деятельность младшего школьника:



Схема 2. Психолингвистическая модель функционирования письменной речи в рамках обучения ИЯ в начальной школе

Принимая во внимание основную особенность обучения письменной речи на начальном этапе обучения, а именно *наличие текста-образца*, можно констатировать, что продуктивная речевая деятельность должна происходить по следующей цепочке: «устное воспроизведение (чтение) → формулирование содержания (внутренняя речь) → устное воспроизведение (проговаривание) → письменное воспроизведение (написание речевого высказывания)». Исходя из того, что даже написание отдельных букв направлено на воспроизведение наименьшей смысловой единицы (слова), мы считаем процессы обучения письму как навыку и письменной речи как умению продуктивно-направленными, а, следовательно, это должно учитываться в методике обучения иноязычной письменной речи. Таким образом, как при формировании навыка письма, так и при коррекции данного

навыка, в т.ч. на начальном этапе обучения письменной речи, необходимо приближать процесс воспроизведения слова к формулированию законченного высказывания посредством актуализации смысловой стороны высказывания в устном воспроизведении, когда языковая единица приобретает смысловую нагрузку с коммуникативной направленностью. Отчасти это должно достигаться за счет доведения формальной операции написания до автоматизма, с тем, чтобы внимание обучающегося было сфокусировано на содержательной стороне языковой единицы (слова). Следовательно, овладение навыка письма по данной формуле также будет являться условием для дальнейшего формирования письменно-речевых умений.

Изложенный выше тезис о схожести процессов обучения письма и письменной речи подтверждают некоторые исследования Т.В. Ахутиной, в которых процесс формирования письменной речи на родном языке начинается с операции смыслового синтаксирования, при котором ребенок выделяет наиболее значимый компонент целостной ситуации. Таким образом, ребенок сначала овладевает планом содержания значимых языковых единиц при знакомстве с речевыми образцами из речи взрослых. Несмотря на то, что данное положение относится к развитию детской речи в естественных условиях, т.е. начинается с усвоения устной формы, мы полагаем, что в процессе обучения графическому навыку необходимо формировать ориентировочную основу письменной речи посредством актуализации плана содержания, т.е. семантической стороны языковых единиц (слов, словосочетаний, предложений). За счет применения подобного приема будет снято основное дидактическое противоречие – обучение речи по принципу «от буквы к слову», которое реализуется в обратной последовательности в естественных условиях. При этом традиционный подход должен остаться основным для организации обучения орфографическим навыкам как части процесса развития письменной речи, в котором основополагающее значение должно занять обучение пониманию и формулированию плана содержания высказывания.

Обобщая вышеизложенное, мы приходим к выводу о том, что учащиеся как на этапе обучения письму, так и впоследствии при обучении письменной речи начинают собственно письменную деятельность с анализа образца, в качестве которого может выступать проговоренная речевая единица (буква, слово или предложение). При этом очевидно, что речь идет о «ситуативном образце», который чаще всего не несет в себе коммуникативную функцию. В этой связи важно рассмотреть роль и употребление «текстового образца», который позволяет посредством чтения входить учащимся в письменное коммуникативное пространство.

Развивая идеи С.В. Борисовой и Н.А. Горловой о необходимости переработки информации в самом начале обучения чтению, Р.П. Мильруд приходит к выводу о том, что обучение чтению происходит не только за счет овладения буквенной формой слова с помощью упражнений, но и в процессе овладения коммуникативно-познавательной деятельностью, которая опосредована прочитанным словом. Данные идеи, по нашему мнению, применимы и к обучению иноязычной продуктивной письменной речи, поскольку оба данных процесса (чтение и письменная речь) собственно и формируют письменную коммуникативную деятельность. Мы соглашаемся, что овладение умением смыслового чтения с извлечением коммуникативного содержания рассматривается как важнейшая предпосылка обучения иностранному языку в начальной школе. При этом предлагаемая стратегия овладения чтением подразумевает использование традиционного подхода от «слова» к «тексту» внутри основной задачи развития умений чтения – понимания письменного высказывания. Унифицированная модель обучения ИЯ, по мнению исследователя, в иноязычном образовании в начальной школе должна содержать 3 основные стадии:

1. Упорядочивание грамматических связей между словами (языковой компонент).
2. Формирование видов речевой деятельности (речевой компонент).

3. Расширение коммуникативных и адаптивных умений учащихся в современном мире с применением освоенных компетенций (социокультурный компонент) [Мильруд 2013].

Соглашаясь с последовательностью стадий, мы считаем, что вышеописанная стратегия обучения ИЯ может быть адаптирована к реалиям обучения иноязычной продуктивной письменной речи. Поскольку она всегда мотивирована предъявляемым каноническим текстом-образцом, мы полагаем, что необходимо дополнить вышеупомянутые стадии предварительным этапом – анализом коммуникативного потенциала текста-образца посредством его прочтения и последующего соотнесения с возможными ситуациями общения, в которых данный образец может быть использован как необходимая ресурсная база. Следовательно, последовательность операций при обучении ИППР должна, на наш взгляд, выглядеть следующим образом:

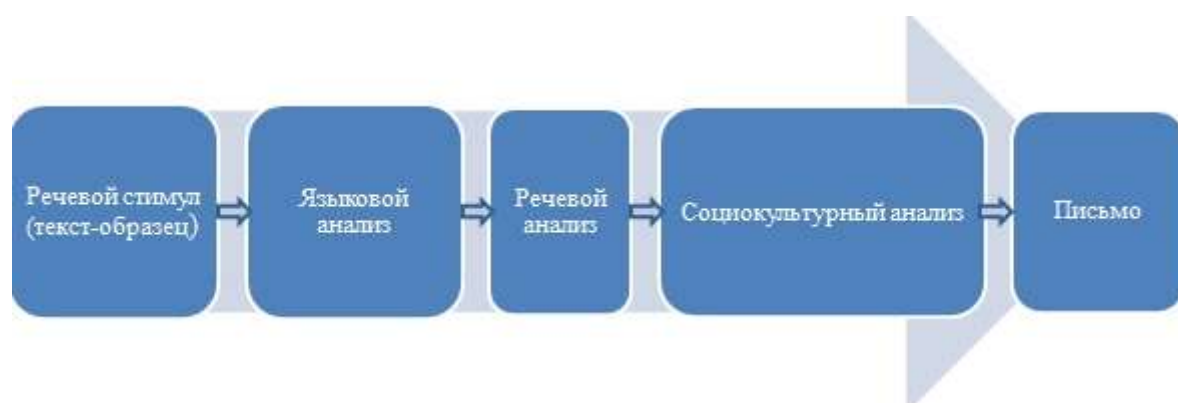


Схема 3. Последовательность операций при обучении иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе

Также нам кажется необходимым рассмотреть важное методологическое положение зарубежной методики обучения письменной речи. Оно в значительной мере определяет стратегию обучения продуктивной письменной речи в начальной школе. Во многих работах, в т.ч. в трудах А. Raimes, В. Byrne, М. Yeung и V.S Durga, выделяются 3 основных стратегии обучения письменной речи: product-based approach («языковой вектор»), process-based approach («речевой вектор») и integrated approach («интегративный вектор»). При использовании первого вектора (product-based approach) обучающиеся сфокусированы на языковой

стороне написания текста, в то время как второй (process-based approach) позволяет раскрыть творческие способности обучающихся посредством последовательной доработки текста на этапе редактирования. Третий вектор (integrated approach) предполагает соединение двух подходов с целью гармонизации языкового и речевого аспектов обучения письменной речи. В отечественной методике не обнаруживается подобного терминологического разграничения. Принимая во внимание практически полную временную параллельность развития умений письменной речи на русском и иностранных языках, мы считаем, что интегративный вектор должен считаться основной для развития иноязычной письменной речи, так как, несмотря на естественную продуктивность письменной деятельности, именно данный период обучения характеризуется интенсивным развитием базовых языковых навыков, которые необходимо контролировать в процессе создания законченного высказывания (текста).

Также чрезвычайно важным остается вопрос обратной связи и контроля над письменной деятельностью обучающихся. Мы вслед за В. Я. Ляудис, И.П. Негурэ полагаем, что процесс формирующего контроля письменной речевой деятельности должен быть организован на основе тесного сотрудничества учащихся с учителем [Ляудис, Негуре 1994]. Данное партнерское взаимодействие в мотивирующей образовательной среде позволит участникам процесса сфокусироваться на речевых операциях, а не формальном контроле языковой точности.

Именно в работе В. Я. Ляудис и И.П. Негурэ, базирующихся на принципах совместного творчества учителя и учеников, предпринята попытка сконцентрироваться на творческой составляющей письменной речи, что в свою очередь означает переориентацию с языкового на речевой вектор обучения, т.е. создание текста становится зримой и реальной задачей образовательного процесса.

Рассмотренные классические работы педагогов-новаторов, таких как Дж. Родари, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, также выдвигают на передний план

творческую составляющую обучения: у учащихся возникает мотив к словесному творчеству при написании сказки. В исследовании В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ было проведено опытное обучение, где в экспериментальной группе на основе заданных параметров обучающиеся создают свой собственный текст сказки на основе учебного взаимодействия в группе и с учителем. При этом основными педагогическими приемами становятся активизация воображения обучающихся и межличностного сотрудничества для решения поставленной задачи.

Стоит признать, что подобные воззрения на развитие умений письменной речи сложились в англо-американской методической школе как «креативное письмо» (creative writing). В частности, это было отражено в работах некоторых работ зарубежных исследователей (L.Calkins, M. Maybury), посвященных развитию письменной речи учащихся с самого начала периода школьного образования. Объединяющим звеном отечественного и зарубежных подходов служит использование сочинения как основной формы развития письменной речевой деятельности. В исследованиях В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ было доказано, что сочинение является наиболее продуктивной формой работы над письменной речью, так как получаемый речевой продукт семантически и синтаксически богаче изложения и описания. Таким образом, учащимся предлагается создавать обезличенный (отсутствует конкретный адресат) коммуникативный продукт. Несмотря на требования ФГОС к умениям написания личного письма и открытки (по образцу), мы полагаем, что рассмотрение методики продуктивного творческого письма должно стать необходимой ресурсной базой для эффективного обучения письменной речи на ИЯ, поскольку данная творческая составляющая обучения позволяет рассматривать текст как личностный достижимый результат образовательного процесса.

Здесь необходимо сделать уточнение. Согласно требованиям ФГОС НОО, обучающиеся должны уметь создавать практические коммуникативные продукты: открытка и личное письмо. Соответственно, только текст, выполняющий коммуникативную задачу, может считаться подтверждением наличия умений иноязычной письменной речи у обучающегося.

В этой связи следует также рассмотреть вопрос об основной единице процесса обучения письменной речи. Продуктивная письменная деятельность подразумевает работу над грамматическими и синтаксическими аспектами высказывания (в рамках создания предложения), а также соединительными средствами (при создании абзацев и целостного текста), что приводит к некоему усложнению определения основной единицы при обучении письму. Следовательно, при реализации различных операций обучения письму основной единицей может выступать как предложение, так и текст. При этом «процессуальный» этап обучения выражается в установке на формирование умений редактирования как внутри предложения, так и в тексте в целом, поскольку именно процесс редактирования обеспечивает лексическую и грамматическую вариативность, нормативность употребления речевых единиц, связность компонентов текста. Таким образом, гармонизирующим звеном обучения продуктивной письменной речи становятся две основные речевые единицы: предложение [Буланова 2009] и текст (М. Монтессори, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой), на которые попеременно сфокусированы обучающиеся.

Если проанализировать компонентный состав требований к письменным речевым умениям, предъявляемым к выпускникам начальной школы, то следует заключить, что наибольшим методическим потенциалом обладает личное письмо по сравнению с открыткой, которая ограничена в объеме, стереотипна и не дает возможности учащимся полноценно проявить умения продуктивной письменной речи. Что касается личного письма, то мы считаем, что его особенности (возможность создавать на основе образца уникальную композицию и содержание; возможность включать различные типы текстов: сочинение, изложение, описание) позволяют эффективно развивать умения иноязычной письменной речи на завершающем этапе обучения (4 класс). При этом основной задачей обучения становится создание писем-репродукций (по Н.К. Лапшовой) с элементами продукции, т.е. личностных коммуникативных продуктов, применимых для ситуаций межкультурного взаимодействия на ИЯ.

Принимая во внимание функции письма, а именно функцию управления, мнестическую, информационную, научно-исследовательскую, функцию словесного творчества, функцию общения [Ляудис, Негуре 1994], можно утверждать, что на уровне иноязычного образования в начальной школе учащимся доступны общение (переписка) и словесное творчество, которое выражается в создании личностного письменного продукта.

Анализируя работы как отечественных, так и зарубежных методистов в области описания последовательности операций при обучении письменной речи (Л.К. Мазуновой, А. Raimes, J. Byrne), стоит признать, что процесс воспроизведения письменного высказывания рассматривается исследователями преимущественно как независимая методическая категория безотносительно к предшествующему процессу чтения, а также возможному проговариванию текста или элементов текста. Отчасти данный факт объясняется тем, что проблема обучения иноязычной письменной речи детально не рассматривалась на уровне обучения в начальной школе. Мы считаем, что собственно процесс написания на основном уровне должен быть мотивирован предшествующей аналитической цепью «чтение-говорение», что выражается в последовательности учебных операций при реализации технологии обучения иноязычной письменной речи. Нами выделены 2 учебных блока (в скобках указана установка на анализ речевых единиц):

I. Подготовительный блок

1. Чтение: ознакомление с письмом-образцом (предложение, текст).
2. Анализ смыслового содержания: отбор слов, синтаксис, контекстность, связанность (предложение, текст).
3. Говорение: порождение смыслового содержания (предложение, текст).

II. Блок воспроизведения письменного высказывания

1. Анализ: планирование структуры (текст).
2. Письмо: выполнение (предложение, текст).

3. Анализ: внесение дополнений, редактирование (предложение, текст).
4. Письмо: редактирование (предложение, текст).

Мы считаем, что данная последовательность операций отражает характер изменений в письменной коммуникации (*замещение традиционных форм электронной коммуникацией, усиление дискурсивных тенденций, холистическое восприятие текста, интеграция различных каналов передачи информации*) и может быть интегрирована в мотивирующую образовательную среду. Также учтена *взаимосвязь говорения и чтения с письменной речью младших школьников и попеременная ориентация на ведущие единицы обучения (предложение-текст)* с целью стимулирования рефлексии и внесения корректировок (*редактирование*) в исходный текст. При этом текущий (формирующий) контроль основан на *сотрудничестве в паре «учитель-ученик»* и должен происходить как на *подготовительном* (с доминированием *рисуночной символизации* как элемента продуктивности), так и на *основном этапе обучения*, когда учащиеся совместно с учителем работают над созданным личностного коммуникативного продукта.

Именно ориентация на создание такого продукта кажется верной методической основой в силу специфики обучения ИЯ в начальной школе и усиления дискурсивных тенденций и удельного веса речевых действий обучающегося при контроле образовательного процесса. В связи с этим мы полагаем, что понятие «продуктивность» должно присутствовать в определении иноязычной письменной речи на данном уровне образования.

Обобщая вышесказанное, можно сформулировать определение иноязычной продуктивной письменной речи (ИППР), которая рассматривается нами на уровне начального общего образования, и трактуется как *способность обучающихся вступать в ситуацию учебного взаимодействия посредством создания личностного коммуникативного продукта – письменного текста, адекватного предъявляемой учебной ситуации.*

Проанализировав несколько ключевых аспектов (социально-нормативный, лингвистический, методический) по теме исследования мы можем

охарактеризовать обучение ИППР как процесс, в котором должны быть учтены следующие условия:

1. Наличие благоприятного эмоционального фона, позволяющего задействовать мотивационно-рефлективную сферу обучающихся, в т.ч. соотнесение личностных речевых достижений с дескрипторами Языкового Портфеля.

2. Взаимодействие комплекса подходов (продуктивный, коммуникативный, личностно-деятельностный, компетентностный, развивающий); обще- и частных дидактических принципов (устного опережения, коммуникативной направленности, развивающего характера обучения, деятельностной направленности), а также специфических для иноязычного образования в начальной школе (принцип смысловой ориентации деятельности, принцип текстуальности, диалогический принцип; методов (мотивации и стимулирования, информационно-рецептивные, репродуктивные, продуктивные, проблемного изложения, эвристические, анализа конкретных ситуаций) представляет методическую основу продуктивности и возможности организации учебной письменной коммуникации в рамках начального общего образования

3. Использование лингвистических новаций в письменной коммуникации и применение методически оправданных операций при обучении ИППР, таких, как: формирующий контроль в паре «учитель-ученик», включение рисуночной символизации, попеременная ориентация на предложение и текст, стимулировании рефлексии для редактирования исходного (образцового) текста.

1.4 Компетентностная основа иноязычной продуктивной письменной речи на уровне начального общего образования

Проблема внедрения компетентностного подхода в контекст современной системы российского иноязычного образования широко рассматривается в публикациях Н.И. Алмазовой, И.А. Зимней, А.В.Рубцовой, В.В. Сафоновой, Е.Г. Таревой и других ученых. Однако стоит признать, что методическая наука особо

пристально сфокусирована на проблемах формирования иноязычных компетенций студентов языковых и неязыковых вузов [Кручинина 2008], тем самым, актуализируя проблему обучения иностранному языку в профессиональной коммуникации. Тем не менее, мы считаем, что компетентностные параметры применимы и в сфере обучения иностранного языка в начальной школе. Доказательством этому является тот факт, что в профессиональном сообществе признана концепция непрерывного образования (lifelong learning), которая является лейтмотивом компетентностной основы CEFR и взята за основу в отечественном образовании, о чем можно также судить по действующим в РФ федеральным образовательным стандартам: любой этап иноязычного обучения, в т.ч. начальный, должен завершаться достижением как личностных и метапредметных, так и предметных результатов обучения, выраженных в виде сформированных компетенций, которые служат отправной точкой для последующих учебных достижений. Исходя из вышесказанного, стоит признать чрезвычайную важность формирования элементарных компетенций, в т.ч. письменно-речевых, на этапе обучения ИЯ в начальной школе.

Иноязычная продуктивная письменная речь наравне с другими видами речевой деятельности также в настоящее время описана в компетентностных параметрах, однако данная методологическая основа является достаточно новой для иноязычного образования в начальной школе. Осознание практико-ориентированного и социально-обусловленного характера обучения иноязычной продуктивной письменной речи, на наш взгляд, стало фактором переориентации методик обучения иноязычной продуктивной письменной речи с языковой на речевую парадигму изначально на более поздних этапах обучения (старшая школа, высшее образование), а впоследствии открыло дорогу для таких изменений и в начальной школе. Данный эволюционный процесс можно считать завершенным для периодов обучения на уровне среднего и старшего общего образования, но для начального иноязычного образования он еще находится в зачаточной стадии. В этой связи важно понять, в чем конкретно произошло данное эволюционное изменение с точки зрения методической науки.

В обобщающем исследовании об обучении письменной речи [Cumming 2001] проблема социокультурного контекста функционирования иноязычной письменной речи выделяется как одна из приоритетных. При этом особо отмечается значение образовательной среды для развития необходимых для письменной коммуникации умений письменной речи. Это обусловлено пересмотром устоявшейся парадигмы обучения письму, которая подразумевала освоение письменной грамотности (writing literacy) с целью введение обучающегося в текстовое пространство (Н.К. Лапшова, J. Hedgcock, Р.К. Matsuda). Здесь важно отметить, что исследование Н.К. Лапшовой сфокусировано исключительно на периоде иноязычного образования в начальной школе. Также, по мнению исследователей, можно говорить о еще одной важной особенности обучения иноязычной продуктивной письменной речи, которая повлияла на методику: исторически языковой аспект письменного высказывания доминировал над речевым, что существенно ограничивало методический потенциал письменной речи (J. Hedgcock, Р.К. Matsuda). Также отмечалось доминирование устно-речевого аспекта над письменным в процессе обучения ИЯ, хотя письменная речевая деятельность, по мнению исследователей, имеет значительно большее влияние на процесс фасилитации обучения [Harklau 2002]. Данный тезис находит свое отражение в работах целого ряда ученых, включая Л.С. Выготского, Л.К. Мазуновой, Н.Ф. Коряковцевой. Соглашаясь с позицией исследователей, мы полагаем, что письменная речь является наиболее удобной формой учебной деятельности с точки зрения привнесения естественности коммуникации для развития эмоционально-волевых и творческих способностей. Это объясняется тем, что письменная речь подразумевает создание уникального коммуникативного продукта (возможно, с опорой на образец), работа над которым мотивирует к проявлению самостоятельности и творчества. Также письменная деятельность, в отличие от устной речи, в большей степени способствует развитию рефлексивных умений.

На основе проведенного анализа исследований, а также предшествующего анализа регламентирующих документов, становится очевидно, что даже для

периода начального иноязычного образования пропедевтическая направленность обучения ИППР уступает свое место компетентностной парадигме. Иноязычная продуктивная письменная речь рассматривается как достижимый результат обучения, при этом сама письменная деятельность может оказывать положительное влияние на весь процесс иноязычного образования, в особенности при наличии образовательной среды, активизирующей иноязычную письменную коммуникации. В свою очередь, это предопределяет выбор согласующихся подходов, принципов и методов для достижения целей обучения, описанных в регламентирующих документах. И компетентностный подход в данном случае выступает как связующее звено между классической языковой направленностью обучения ИЯ в начальной школе и современной речевой парадигмой.

В целом, можно констатировать наметившуюся тенденцию в современных российских исследованиях, рассматривающих проблемы иноязычного образования в начальной школе: различные аспекты иноязычного образования описаны в терминах компетентностного подхода (М.А. Бочарникова, Е.Г. Тарева, С.И. Селиванов, А.М. Жарова, А.С. Ларкина, Л.В. Варданян, М.С. Подвалова, А.В. Турцева, Г.А. Клименко, И.А. Клестова, В.В. Ефанова, В.Г. Бояринцева, Н.Н. Дроздецкая, М.Р. Захарова, Т.А. Шергина, Е.А. Левина). В данных исследованиях изучены как проблемы формирования учебной, информационной и социокультурной компетенции, так и проблема формирования элементарной коммуникативной компетенции (ЭКК), которая рассматривается как «способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в устной и письменной формах в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника» [Примерная... 2010: 108]. Практика внедрения компетентностного подхода в образование предопределяет необходимость моделирования процесса обучения с ориентацией на желаемый (минимально достижимый) уровень обученности выпускников.

Также очевидно, что наравне с описанием некоторых важных аспектов в компетентностных параметрах при рассмотрении периода обучения в начальной

школе, концепт «продуктивность» не был рассмотрен подробно в работах исследователей, посвященных раннему иноязычному образованию, в т.ч. проблемам обучения письменной речи. В работе Н.К. Лапшовой продуктивный компонент встраивается в концепцию обучения культуре иноязычной письменной речи (КИПР), которая рассматривается в качестве интегративной системы развития как письменно-графических навыков, так и письменно-речевых умений. Несмотря на то, что текст признается основной единицей обучения КИПР, продуктивная текстовая деятельность, т.е. направленная на создание личностных письменно-речевых продуктов, не выделяется в качестве основной для периода раннего иноязычного образования. Фокус нашего исследования связан с моделированием такой технологии, в которой может быть организован переход от графической (рисуночной) деятельности (по Л.С. Выготскому) к полноценному обучению иноязычной продуктивной письменной речи.

Несмотря на наметившуюся тенденцию, период обучения иностранного языка в начальной школе не освещен подробно с точки зрения компетентностного подхода. Мы полагаем, что подобная ситуация складывается из-за того, что в отечественной методике сложилось определение элементарной коммуникативной компетенции и ее компонентов, однако до сих пор не были детально проработаны языковая и речевая компетенция, что выражается в недостатке методико-технологического обеспечения процесса формирования речевых компетенций на этапе обучения ИЯ в начальной школе. Данное положение вещей существует в методической науке по причине отсутствия критериальности в оценивании речевых умений в структуре Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Мы убеждены, что выстроить полноценную дидактическую линию формирования элементарной коммуникативной компетенции возможно при условии детального рассмотрения речевых компетенций на начальном этапе иноязычного образования, в т.ч. письменно-речевых компетенций.

В центре нашего внимания находится проблема формирования компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи,

представленная совокупностью компонентов (субкомпетенций). Совокупность данных компонентов лежит в основе элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, сформированность которой позволяет говорить о способности осуществлять письменную коммуникацию. Поскольку требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к учащимся в продуктивно-письменном аспекте подразумевают овладение ограниченным умением письменной речи, мы полагаем, что термин «элементарная иноязычная письменная коммуникативная компетенция», согласующийся по компетентностным параметрам с понятием элементарной коммуникативной компетенции, наиболее полно отражает основную цель обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе. Исходя из вышесказанного, мы сформулировали следующее определение элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции: *ЭИПКК – это первоначальная (ограниченная) способность средствами изучаемого языка осуществлять письменную речевую деятельность в знакомых ситуациях общения с опорой на канонический текст-образец*, т.е. речь идет о компетентностной основе иноязычной продуктивной письменной речи (ИППР).

Для определения роли и места ЭИПКК при обучении иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе необходимо решить ряд задач, к числу которых относится необходимость анализа методического термина «элементарная коммуникативная компетенция» и ее структурных компонентов, а также выявление компонентного состава ЭИПКК применительно к уровню начального иноязычного образования.

Элементарная коммуникативная компетенция (ЭКК) в методических исследованиях, относящихся к иноязычному образованию в начальной школе, рассматривается как системное новообразование, которое представляет собой способность и готовность младшего школьника вступать в иноязычное общение в устной и письменной формах в доступных сферах и ситуациях. Компонентами элементарной коммуникативной компетенции, по мнению Е.В. Солоповой, являются *языковая, речевая, социокультурная, личностная и информационная*

компетенции [Солопова 2008: 45]. Данная структура ЭКК представляется актуальной в связи с внедрением в практику обучения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Вместе с этим стоит подчеркнуть тот факт, что вышеназванные компетенции не являются равнозначными для формирования ЭКК.

По аналогии с принципом аппроксимации при отборе языкового материала мы предлагаем выделить 2 ведущие (формально контролируемые) компетенции в структуре ЭКК: *языковую и речевую*. Формирование остальных компетенций интегрировано в процесс формирования данных компетенций. Соглашаясь с воззрениями И.А. Зимней на компетенцию как личностную характеристику [Зимняя 2003], можно представить условную схему взаимодействия подходов, способствующих формированию элементарной коммуникативной компетенции. Данная схема именно в части взаимодействия подходов идентична схеме представленной на стр. 58 данного исследования. При этом центральным элементом выступают компоненты элементарной коммуникативной компетенции: речевая компетенция, личностная компетенция, информационная компетенция, социокультурная компетенция.

Взаимодействие продуктивного (направленность на повышение эффективности обучения за счет ориентации обучающегося на продуктивную иноязычную деятельность), коммуникативного (ориентация на обучение общению в учебных ситуациях, приближенных к реальной коммуникации), развивающего (активизация зоны ближайшего развития), личностно-деятельностного (деятельностная направленность обучение с учетом индивидуально-психологических характеристик обучающихся) подходов обеспечивает возможность внедрения компетентностного подхода, поскольку в интеграции применение вышеназванных подходов создают условия для осознанного достижения учащимися определенного уровня коммуникативной компетенции, формирование которой базируется на получение учениками нового коммуникативного опыта. В случае с обучением иноязычной продуктивной письменной речи речь идет о формировании компонентов элементарной

иноязычной письменной коммуникативной компетенции (ЭИПКК) в процессе получения опыта создания иноязычных письменных продуктов (текстов).

Элементарная коммуникативная компетенция является интегрирующим методическим понятием, определяющим коммуникативную направленность иноязычного образования в начальной школе. Предметом нашего исследования является обучение иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе. Исходя из целевых установок, связанных с обучением продуктивному письму в данном учебном периоде, мы считаем уместным обозначить результат обучения как формирование «элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции» (ЭИПКК), которая, как и ЭКК, формируется на базе взаимодействия всех вышеперечисленных подходов.

Здесь нам кажется важным подчеркнуть, что сформированная компетенция подразумевает способность и готовность к продуктивной деятельности. В случае с учениками начальной школы, у которых необходимо сформировать ЭИПКК, продуктивность выражается в написании пригодного для учебной коммуникации текста, хотя сам процесс его создания может базироваться на репродуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнениях. В этой связи мы поддерживаем позицию О.В. Кудряшовой в том, что вхождение в продуктивную письменную деятельность должно начинаться с этапа «овладения комбинаторикой готовых форм на основе репродуктивных учебных действий с включением элементов продуктивности» [Кудряшова 2007: 67]. В то же время второй этап, подразумевающий «самостоятельное моделирование учебного-речевого материала при создании фрагментов письменного текста без опоры» (там же: 67), представляет собой максимально доступный уровень автономии обучающегося в письменно-речевом аспекте в иноязычном образовании в начальной школе. Здесь необходимо сделать пояснение: исходя из набора коммуникативных текстов (открытка и личное письмо), обучающийся обязательно знакомится с каноническим текстом-образцом, поэтому можно говорить лишь о частичной автономии обучающегося, когда отдельные блоки написанного текста, например собственные вопросы, могут быть самостоятельно смоделированы учеником без

опоры на образец. Следовательно, на уровне раннего иноязычного образования мы можем говорить преимущественно об условно-продуктивных формах письменной деятельности (написание открытки и личного письма по образцу).

Хотя в диссертационном исследовании М.К. Алтуховой была выделена творческая письменно-речевая компетенция [Алтухова 2003], на данный момент отсутствуют работы, в которых описана структура компонентов элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции на уровне иноязычного образования в начальной школе. Поэтому кажется необходимым проанализировать существующие классификации для других периодов обучения с целью выработки структурных компонентов элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции (ЭИПКК).

Письмо, являясь продуктивным видом речевой деятельности, направлено на конструирование собственных высказываний в соответствии с содержанием мысли, коммуникативными намерениями [Азимов, Щукин 2009]. Исследователи, занимающиеся проблемой иноязычной письменной коммуникации, выделяют следующие структурные компоненты, формирующие компетентностную основу письменной коммуникации:

- Лингвистическая (языковые знания);
- Дискурсивная (владение различными типами дискурса в учебных коммуникативных ситуациях, которые предполагают решение предметно-познавательных задач);
- Прагматическая (достижение коммуникативной цели);
- Стратегическая (осознание процесса создания письменного речевого произведения, преодоление коммуникативных неудач, умение избегать неудачи в случае нехватки языковых средств);
- Социокультурная (владение нормами поведения) [Кудряшова, 2007: 68].

Данная классификация включает максимальное число элементов, необходимое для полноценного общения в бытовой, учебной и профессиональных сферах деятельности. Этап иноязычного образования в

начальной школе, в рамках которого наличествуют коммуникативные цели, следует признать начальным (вводным) для формирования языковых и речевых компетенций, необходимых для реальных ситуаций коммуникации.

Для того, чтобы определить структурные компоненты элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции на уровне иноязычного образования в начальной школе, следует определить цели и задачи обучения письменной речи в начальной школе, рассмотрев общую уровневую иерархию обучения письму и ее корреляцию с реалиями и методическими возможностями для эффективного обучения ИЯ в начальной школе.

Исходя из проведенного в предыдущих параграфах анализа исследований, посвященных проблемам создания мотивирующей образовательной среды и собственно описания процесса обучения иноязычной продуктивной письменной речи учащихся начальной школы, можно сформулировать те требования, которые должны быть учтены педагогом, ориентированным на достижение цели по формированию компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи. К ним относятся:

- наличие связи с чтением и говорением; соединение языкового и речевого аспектов, которые в интеграции естественным образом способствуют созданию условий для вступления в письменную коммуникацию;
- наличие связи между графической деятельностью и развитием письменной речи, т.е. интеграцией рисуночной символизации для вхождения в письменно-речевую среду;
- реализация принципа текстуальности, когда условно-речевые и речевые упражнения находятся внутри текста, т.е. текст становится основной (мотивирующей) единицей обучения (текст-образец);
- наличие мотива к словесному творчеству в приемлемых для данного возраста ситуациях речевого взаимодействия;
- наличие современной среды речевого взаимодействия, предполагающей групповое взаимодействие, совместное творчество учителя и учеников (обучение в сотрудничестве), использование интернет-ресурсов.

Приняв во внимание данные исходные условия обучения и учебные этапы овладения иноязычной продуктивной письменной речью (по О.В. Кудряшовой), а также требования ФГОС НОО, можно констатировать, что на уровне иноязычного образования в начальной школе процесс формирования умений письменной речи должен быть направлен на достижение целей первого этапа, в котором сформулированы требования к минимально-достаточному (базовому) уровню владения элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенцией (ЭИПКК), когда учащийся обладает умениями, необходимыми для создания собственного иноязычного текста на основе ознакомления с образцом. Несмотря на кажущийся репродуктивный характер данного учебного действия, оно все равно должно считаться продуктивным, потому что создаваемый текст не является копией образца, а лишь обладает неким набором общих элементов в силу диалогического характера исходного текста (открытка и письмо-стимул предполагают ответ в практически идентичной структуре и стилистике). При этом особое значение приобретает обучение изучающему чтению на основе канонического текста и грамматическим языковым навыкам как структурно-интегративным компонентам системы обучения письменной речи, основанной на функционировании циклов «понимание-порождение-понимание» [Мазунова 2007].

Методически оправданной представляется лингводидактическая модель обучения, представленной в диссертационном исследовании Н.К. Лапшовой. Описанные исследователем виды письменной деятельности хронологически конкретизируют процесс обучения письму в рамках иноязычного образования в начальной школе: 1) пиктографическое письмо, 2) письмо-фиксирование, 3) письмо-трансформация, 4) письмо-репродукция, 5) письмо-продукция [Лапшова 2010: 109]. Именно три последних вида письма составляют ядро формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции (ЭИПКК), в то время как первые два нужно рассматривать как актуализацию ориентировочной основы – канонического текста через овладение графической стороной письменной речи.

Последний вид письменной деятельности в хронологии Н.К. Лапшовой представляет собой самостоятельное создание текстов учащимися. Мы полагаем, что работа над данным видом письменной деятельности должна быть включена в предшествующий период обучения письму-репродукции по образцу в части развития умений компрессии. Именно обучение письму-репродукции с элементами самостоятельного моделирования (продуцирования) текста должно иметь наибольший удельный вес в системе обучения иноязычной продуктивной письменной речи для достижения требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), потому что таким образом станет возможна индивидуализация процесса обучения ИППР: обучающиеся смогут выйти за пределы условно-продуктивного задания за счет продуцирования собственного коммуникативного блока внутри структуры исходного текста-образца (открытка или письмо-стимул), по структуре которого создается ответный текст.

Также для определения структурных компонентов элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции (ЭИПКК) необходимо определить компоненты письменной деятельности обучающихся. В Примерной программе начального общего образования по английскому языку [Сафонова, Соловова 2010] представлены следующие требования к умениям письма как самостоятельного вида речевой деятельности выпускников начальной школы:

- списывать текст на английском языке с соблюдением принятых норм графики и орфографии;
- выписывать из текста или вставлять в него слова/словосочетания и предложения в соответствии с решаемой учебной задачей;
- самостоятельно составить текст поздравительной открытки с опорой на образец или без нее;
- написать письмо зарубежному другу, рассказав о себе, своей семье, своей школе, друзьях и увлечениях (с опорой на образец);
- правильно писать свои имя, фамилию, адрес на английском языке [Сафонова, Соловова 2010: 11].

Первое выделяемое требование мы относим к уровню обучения письменным языковым навыкам; второе требование следует рассматривать скорее как рецептивное умение, подразумевающее развитие умений репродукции; остальные умения подразумевают коммуникативную направленность обучения письменной речи, подчеркивая важность диалогической формы взаимодействия, а именно умения вступать в коммуникацию посредством написания открытки или личного письма. Во всех упомянутых требованиях присутствует ориентировочная основа – канонический текст. Таким образом, как и на уровне методической науки [Мазунова, 2005; Пассов, 2002; Рогова, 1978], так и в современных регулятивных документах подчеркивается взаимообусловленный характер развития умений чтения и письма, что, безусловно, должно быть отражено в структуре элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции. Также необходимо учесть психолингвистические особенности функционирования детской речи в части связи умений говорения и письменной речи (проговаривание элементов или целого высказывания до написания).

Особо стоит обратить внимание на умения, связанные с созданием текста, поскольку обучение ИППР в начальной школе направлено на создание законченного диалогического текстового высказывания (личное письмо с опорой на образец). Проанализировав ФГОС НОО, Примерную программу начального общего образования, а также исследования в области обучения иноязычной письменной речи, можно утверждать, что для формирования ЭИПКК у учащихся образовательный процесс должен быть направлен на овладение целым спектром специфических письменно-речевых знаний и умений. В первую очередь к ним следует отнести *элементарные знания о структуре различных типов письменной речевой деятельности (открытка, личное письмо)*. Владение данными знаниями обеспечит обучающемуся первоначальную возможность вхождения в учебную письменную коммуникацию на этапе чтения исходного коммуникативного текста-образца. Следующим этапом должно стать формирование *умений поискового чтения с фиксацией необходимой информации*, поскольку оно позволяет учащемуся выделить наиболее существенные компоненты исходного

текста, которые при помощи *умений компрессии* обеспечат учащемуся возможность сформулировать семантическое ядро ответного письма. Для его написания необходимо сформировать *умения моделирования текста*. Формирование *умений побуждения и выражения коммуникативного акта*, а также *умений редактирования*, даст возможность учащимся создавать полноценный диалогический продукт, приемлемый для ситуаций реальной коммуникации, которая в диалогической письменной форме взаимодействия предполагает поддержание контакта с реципиентом. Безусловно, даже полноценно сформированная совокупность данных умений недостаточна для формирования ЭИПКК, поскольку данный набор не направлен исключительно на работу на уровне слов и предложений, а в большей степени ориентирован на организацию работы с текстом. Но при условии успешного формирования базовых языковых и речевых умений именно данная совокупность умений позволит создавать письменные коммуникативные продукты. Все вышеперечисленные умения за исключением умения побуждения и выражения коммуникативного акта представляются текстологическими умениями, которые ориентированы на соединение отдельных высказываний в законченное текстовое единство [Canale 1983]. Таким образом, совокупность этих знаний и умений образует дискурсивную субкомпетенцию, которая, на наш взгляд, должна быть выделена в качестве ключевой при формировании ЭИПКК, так как именно ее формирование позволяет говорить о возможности создания учащимися законченного текстового высказывания – текста, соответствующего требованиям жанра и уместного в конкретных социальных ситуациях речевого взаимодействия [Погосян 2011: 76].

Следовательно, компонентный состав элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции (ЭИПКК) должен включать в себя элементы развития текстологических умений, которые дополняют номенклатуру навыков и умений языковой и речевой компетенций, образующих многокомпонентную структуру элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции.

Проведенный анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Примерной образовательной программы начального общего образования по английскому языку и исследований показал, что элементарная иноязычная письменная коммуникативная компетенция (ЭИПКК), дополняя речевую компетенцию, является составной интегративной частью ЭКК. Также необходимо отметить важность развития тех компонентов ЭИПКК, которые интегрированы в процесс формирования системообразующих субкомпетенций, к которым, помимо дискурсивной, мы относим языковую и речевую.

Мы полагаем, что предложенная структура ЭИПКК отражает суть процесса обучения письменной речи в рамках иноязычного образования в начальной школе с точки зрения компетентностного и развивающего (лично-деятельностного) подходов и включает следующие компоненты:

- 1) языковая субкомпетенция;
- 2) речевая субкомпетенция;
- 3) информационная субкомпетенция;
- 4) социокультурная субкомпетенция;
- 5) личностная субкомпетенция;
- 6) дискурсивная субкомпетенция.**

Предложенный нами компонентный состав элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции представляется развитием идей Е.В. Солоповой и О.В. Кудряшовой. Включение *дискурсивной субкомпетенции* в структуру ЭИПКК мотивировано продуктивной направленностью иноязычного образования в начальной школе в письменно-речевом аспекте. Наличие данного компонента в составе ЭИПКК также обусловлено необходимостью планомерного развития текстологических умений, которые используются обучающимися как в репродуктивной (чтение), так и в продуктивной деятельности (письменная речь).

Здесь нужно пояснить, почему в данном компонентном составе мы целенаправленно выделяем дискурсивную компетенцию, несмотря на то, что, по мнению некоторых исследователей отечественной лингводидактической школы,

речевая и дискурсивная компетенции могут считаться тождественными по своему понятийному содержанию [Амерханова 2016]. Мы полагаем, что в данном случае автор не учитывает основную характеристику дискурсивной компетенции, а именно способность соединять отдельные высказывания в законченное текстовое единство [Canale 1983]. В данном случае мы хотим подчеркнуть появление дискурсивной компетенции в процессе обучения иноязычной продуктивной письменной речи, которая выводит коммуникативность на новый уровень – диалогического письменного текста (личное письмо), написание которого требует не только сформированных умений речевой компетенции, но и понимания функционирования данного дискурса. Именно сформированность дискурсивной компетенции обеспечивает возможность адекватного вхождения в речевую ситуацию с законченным текстовым высказыванием, а коммуникативная завершенность и логическая обусловленность письменного текста учащегося являются искомыми характеристиками при обучении иноязычной письменной речи.

В приведенной ниже таблице сформулированы знания и умения, минимально достаточные для формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции. Данный блок компонентов составлен на основе ФГОС НОО, Примерной программы, проанализированных исследований иноязычного образования в начальной школе, а также работ, посвященных обучению иноязычной письменной речи.

Компоненты	Содержание компонентов
ЭИПКК (субкомпетенции)	

<p>Языковая субкомпетенция</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Знание алфавита, букв и основных звукобуквенных соответствий; • Знание лексических единиц, в т.ч. орфографии (в объеме 600 единиц для продуктивного и рецептивного усвоения, реплик-клише как элементов речевого этикета; • Знание основных коммуникативных типов предложения (повествовательные, вопросительные, побудительные).
<p>Речевая субкомпетенция</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Умение создавать основные коммуникативные типы предложения на основе образцов (словесное синтаксирование); • Умение выписывать из текста или вставлять в него слова/словосочетания и предложения в соответствии с коммуникативной задачей;
<p>Информационная субкомпетенция</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Умение пользоваться двуязычным словарем учебника (или электронной версией); • Умение поиска информации (в т.ч. с помощью ИКТ);
<p>Социокультурная субкомпетенция (начальная социокультурная осведомленность)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Умение написать свои имя и фамилию, адрес, название своей страны на английском языке; • Умение написать типичные имена сверстников из стран изучаемого языка, основные географические названия.
<p>Личностная субкомпетенция</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Позитивное отношение к иноязычной письменной деятельности; • Самостоятельно активизировать языковой материал; • Элементарные рефлексивные умения;

	<ul style="list-style-type: none"> • Готовность вступать в межкультурную (условную) коммуникацию в письменной форме.
Дискурсивная субкомпетенция	<ul style="list-style-type: none"> • Элементарные знания о структуре различных типов письменной речевой деятельности (открытка, личное письмо); • Умение выражать побуждение и инициировать коммуникативный акт; • Умение переработки информации посредством компрессии письменного текста и расширения текста образца за счет включения личностно-значимой информации; • Умения поискового чтения с фиксацией необходимой информации; • Умения редактирования; • Умение моделировать текст для письменного воспроизведения (личное письмо, открытка) на основе образца.

Таблица 1 – Компонентный состав ЭИПКК

Анализ существующих целевых установок, принципов, подходов, методов, дидактических ресурсов, форм организации учебной деятельности, а также социальных и организационных условий обучения, позволяет сформулировать наше видение технологии формирования ЭИПКК, лежащей в основе эффективной ИППР, которая может быть представлена в виде структурных компонентов технологии, состоящих из целевого блока, организационного блока, содержательного блока и результативного блока. В *целевом блоке* мы выделяем умения ИППР, владение которыми позволит говорить о сформированной ЭИПКК. *Содержательный блок* показывает используемые подходы, принципы, методы, а также основные формы организации обучения с учетом активизации парных и коллективных форм учебного взаимодействия с учетом использования как

ресурсов УМК, так и дополнительных учебных материалов, позволяющих создавать и поддерживать мотивирующую образовательную среду обучения. Наличие содержательного блока гарантирует отбор материала с учетом особенностей психического развития и интересов обучающихся. *Результативный блок* подразумевает наличие релевантных форм контроля процесса формирования ЭИПКК. Ниже представлена модель технологии формирования ЭИПКК.

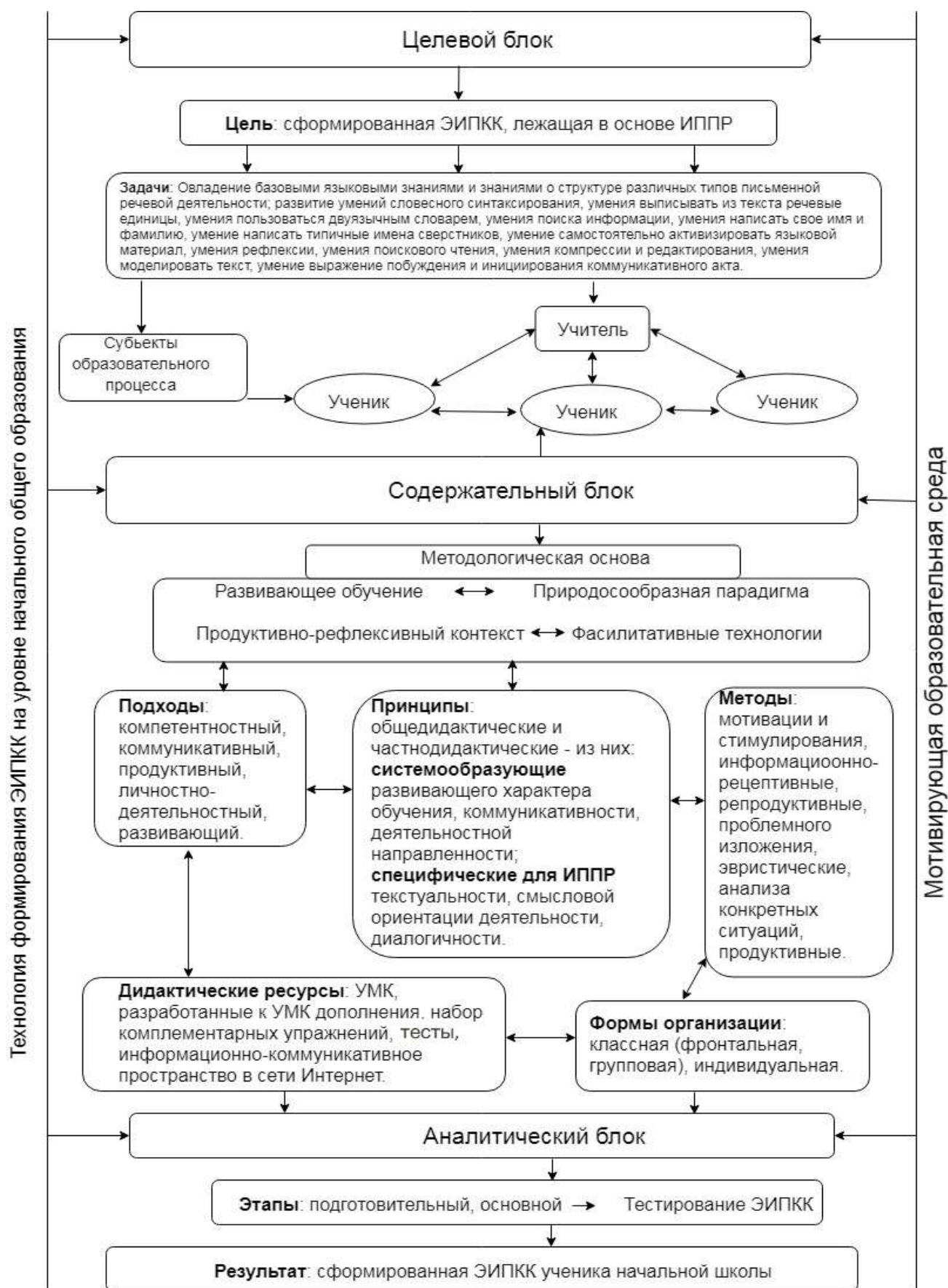


Схема 4 – Модель технологии формирования ЭИПКК

Применение данной технологии в созданной мотивирующей образовательной среде обеспечит достижимость целевых показателей обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В результате анализа теоретических работ и педагогической практики можно сделать следующие выводы:

1. Одной из важнейших черт модернизации образования на начальной ступени является эволюция подходов к обучению ИЯ в начальной школе. Социальный заказ диктует необходимость формирования компетентностных основ у обучающихся во всех видах речевой деятельности, в т.ч. в письменноречевом аспекте. Общими положениями являются ориентация на коммуникативную направленность обучения, на межкультурный аспект коммуникации, на развитие многоязычия и поликультурности. Ведущей идеей становится формирование продуктивных речевых умений, лежащих в основе компетентностных блоков, отражающих идею развивающего обучения и формирования внутренних мотивов учащихся к познавательной и коммуникативной деятельности. Современные социальные условия обучения ИЯ в начальной школе представляются благоприятными для формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, лежащей в основе эффективной иноязычной продуктивной письменной речи, так как в настоящее время отмечается появление естественного коммуникативного мотива у обучающихся начальной школы. Выделение элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции отражает реализацию компетентностного подхода и коммуникативную направленность обучения ИЯ в начальной школе. В то же время иноязычную продуктивную письменную речь на начальной ступени иноязычного образования можно рассматривать в роли связующего звена, способствующего повышению качества учебной деятельности на следующих этапах обучения ИЯ.

2. Обучение иноязычной продуктивной письменной речи проходит в наиболее сензитивный период развития языковой личности младшего школьника, когда необходимо взаимосвязанно обучать речевой продукции в устном и

письменном компоненте. В качестве условия формирования умений письменной коммуникации выступает мотивирующая образовательная среда, учитывающая психологические особенности данной возрастной категории учащихся. Природосообразная парадигма обучения, продуктивно-рефлексивный контекст, фасилитативные технологии способствуют развитию обучающегося начальной школы и усиливают его мотивацию к познавательной и коммуникативной деятельности. Организация парных и групповых форм взаимодействия при подготовке письменного коммуникативного продукта положительно сказывается на восприятии учебного процесса и позволяет обеспечить планомерное развитие высших психических функций, в т.ч. за счет компенсации, в максимально нестрессовой обстановке. При этом роль директивности в действиях учителя снижается за счет переориентации на фасилитацию учебного процесса в ситуациях создания письменного продукта. Усложнение оценочно-рефлексивных механизмов посредством включения критериального само- и взаимооценивания способствует снижению тревожности у обучающихся за счет фокусирования на затраченных усилиях и подготавливает к внешнему критериальному оцениванию.

3. Иноязычное образование в начальной школе подразумевает развитие первоначальной готовности к общению и сформированности базовых языковых и речевых умений. Именно поэтому результатом обучения иноязычной продуктивной письменной речи стоит считать сформированную элементарную письменную коммуникативную компетенцию (ЭИПКК). Элементарная иноязычная письменная коммуникативная компетенция является совокупностью компонентов (субкомпетенций): личностной, языковой, речевой, информационной, социокультурной и дискурсивной. Ключевой компонент ЭИПКК – *дискурсивная компетенция*, которая, если сформирована у учащихся (при условии формировании остальных компетенций), обеспечивает возможность создания письменных коммуникативных продуктов (текстов).

В свою очередь элементарная иноязычная коммуникативная компетенция (ЭИПКК) является обязательным структурным компонентом элементарной коммуникативной компетенции (ЭКК) обучающегося начальной школы, так как

декларируемые в нормативных документах письменно-речевые умения напрямую коррелируют со знаниями, навыками и умениями, входящими в состав субкомпетенций ЭИПКК.

4. Технология обучения иноязычной продуктивной письменной речи обучающихся начальной школы должна представлять собой целостную систему, охватывающую как целевой, так и содержательный и аналитический уровни. Методологическое ядро технологии на основе отобранных подходов, принципов, методов, дидактических ресурсов и организационных форм интегрирует идеи развивающего обучения, теории мотивации, теории достижений и приемы открытых образовательных технологий с целью повышения качества обучения иноязычной письменной речи в начальной школе.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной главе рассматриваются компоненты технологии формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы, лежащей в основе ИППР, предлагаются критерии эффективности формирования ЭИПКК в процессе обучения ИЯ в начальной школе. Дан анализ дидактических ресурсов, используемых при обучении иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе. Описаны основные дидактические характеристики разработанной системы упражнений, способствующих формированию элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы. Приведены результаты доэкспериментального контроля уровня сформированности ЭИПКК, а также описано опытно-экспериментальное обучение обучающихся начальной школы и его результаты.

2.1 Методические основы технологии обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе

Обучение иноязычной продуктивной письменной речи на уровне начальной школы предполагает наличие системы организации учебного процесса для достижения целей данного периода обучения. Принимая во внимание психолого-педагогические и методические особенности обучения иноязычной продуктивной письменной речи, мы выделяем 2 основные цели в части формирования продуктивных речевых умений, которые реализуются в процессе обучения ИППР:

1. Формирование субкомпетенций ЭИПКК, определяющих продуктивность иноязычной письменной речи с целью реализации коммуникативного намерения в доступных речевых формах (открытка, личное письмо).

2. Введение обучающихся в коммуникативное интегративное пространство трех видов речевой деятельности на иностранном языке (говорение, чтение, письмо).

Мы считаем работу в русле амплификации (обогащения) определяющим вектором развития иноязычного образования в начальной школе с точки зрения возможности внедрения принципов развивающего обучения в иноязычное образование начальной школы. Соглашаясь с мнением Г.В. Сороковых об идейной основе развивающего образования на дошкольном уровне, мы также отмечаем, что «работа в русле амплификации детского развития предполагает не ускорение развития ребенка с помощью обучения..., а расширение его возможностей...» [Сороковых 2012: 45]. В этой связи важно подчеркнуть, что, по нашему мнению, обучение ИППР в начальной школе направлено на расширение возможностей учащихся в продуктивно-речевом аспекте, а не на достижение «сверхвысоких» показателей в иноязычной продуктивной письменной речи.

Здесь важно подчеркнуть, что фокус исследования направлен именно на продуктивный аспект письма, т.е. иноязычную продуктивную письменную речь. Навыки письма: каллиграфия, т.е. начертание знаков письма (букв), и орфография, т.е. правильное перекодирование звуков речи в адекватные знаки (Е.И. Пассов, Г.В. Рогова), являются обязательными для продолжения обучения письму уже как виду речевой деятельности. Данные навыки могут и должны формироваться одновременно с работой на графическо-рисуночном уровне обучения ИППР, так как на данном уровне максимизирован эффект наличия образцов-шаблонов, которые могут многократно воспроизводиться. Такое сочетание репродукции (на уровне использования шаблонов) с параллельным вхождением в продуктивную текстовую деятельность подчеркивает развивающий потенциал обучения иноязычной продуктивной письменной речи.

Требования для уровня обученности выпускников начальной школы по ФГОС начального общего образования подразумевают развитие коммуникативных умений обучающихся как в курсе родного (русского) языка, так и иностранного, а именно сочинение писем, открыток и других небольших текстов. При этом для курса родного языка отмечается необходимость создания конкретных (приближенных к реальной коммуникации) ситуаций общения. Тем самым, подчеркивается важность вынесения коммуникации за пределы ситуаций учебной деятельности, что должно положительно сказаться на восприятии процесса межличностного и межкультурного взаимодействия, так как обучающиеся «приподнимаются» над уровнем своего развития, когда обучение выдвигает перед ними задачи проблемного характера (по Л.В. Занкову) и ведет за собой процесс развития (по Л.С. Выготскому).

В этой связи можно говорить о начале процесса «межкультурной социализации», когда на основе знакомства с иноязычными письменными текстами и последующим составлением собственного письменного коммуникативного продукта в системах «ученик-ученик» и «учитель-ученики» возникает воспитательный диалог, т.е. субъектно-субъектное взаимодействие [Телегин 2003], направленное на решение возникающих этических, моральных, нравственных и иных проблем, актуальных при сопоставлении фактов родного и иностранных языков.

Мы полагаем, что такие приемы, как: создание игровой ситуации и игрового мотива к письму, ориентация на построение неспонтанного, продуманного высказывания, использование визуальных средств (рисунков учеников, иллюстраций УМК и изображений из сети Интернет), создание ментальных карт и логических цепочек, организация дискуссий расширяют развивающий потенциал обучения иноязычной продуктивной письменной речи за счет четкого декларирования необходимых мотивов и условий образовательного процесса. Изначально обучающиеся переносятся из процесса обучения в конкретный культурно-исторический игровой контекст, который требует мобилизации усилий (активизации памяти, внимания). При этом реализуется планомерный переход от

привычного вида деятельности (рисование) к новому познавательно-коммуникативному процессу (высказывание в письменной речи). Таким образом, решается описанная Т.В. Черниговской проблема игнорирования психофизиологических процессов адаптации ребенка к учебной деятельности за счет активизации рисуночной символизации и зарождения зачатков последовательного изложения событий (планирование) [Месеняшина 2007: 83].

Соглашаясь с унифицированной последовательностью стадий, описанной Р.П. Мильрудом (см. 1 главу) мы считаем, что разработанная на основе данной стратегии последовательность операций при обучении иноязычной продуктивной письменной речи должна быть адаптирована к реалиям обучения ИЯ в начальной школе. Данная последовательность операций (*речевой стимул, языковой анализ, речевой анализ, социокультурный анализ, письмо*) должна использоваться на основном этапе, так как представляется неправильным вводить речевой и социокультурный анализ на подготовительном этапе обучения ИППР. При этом смысловое и словесное синтаксирование реализуются последовательно на этапе создания письменного высказывания, чему предшествует языковой и речевой анализ. Избыточность текста-образца позволяет обучающимся использовать только необходимые для выполнения коммуникативной задачи грамматические и лексические средства исходных высказываний, которые подвергаются языковому и речевому анализу.

Мы полагаем, что данная последовательность операций должна получить развитие при условии создания внешней мотивации, когда учитель вызывает учащихся на образовательную дискуссию, пробуждая тем самым интерес к изучаемой проблеме [Пасечник 2013]. Как уже было сказано ранее, внедрение некоторых принципов развивающего обучения должно вывести процесс формирования ЭИПКК в тексториентированное учебное пространство.

Учитывая специфику реализации выбранной речеразвивающей технологии, основанной на последовательном переходе от графической (рисуночной) к текстовой деятельности, стоит рассмотреть внедрение этапно-уровневого

подхода, который подразумевает выделение учебных периодов со специфическими учебными целями и задачами.

Как было описано ранее, обучение иноязычной письменной речи базируется на основе развития навыков письма (каллиграфия, орфография). Вместе с тем данные процессы не рассматриваются как сугубо последовательные. Принимая позицию некоторых исследований (Т.В. Ахутина, М.Н. Кольцова, С.В. Борисова), мы считаем необходимым организовать обучение иноязычной продуктивной письменной речи на основе смысло-ориентированной образовательной модели, когда обучение содержанию (семантике) опережает процесс формализации высказывания, т.е. первоначально у обучающихся формируется ориентировочная основа смыслового синтаксирования. При этом реализация на письме естественным образом отстает в процессе обучения, так как у учеников начальной школы навыки каллиграфии и орфографии формируются в течение первого года обучения. Поэтому в данной связи актуально рассмотрение «предписанных» форм коммуникации. Применение графическо-рисуночной символизации в качестве средства обучения позволяет образовать естественное коммуникативное пространство для обучающегося начальной школы, повысив продуктивность образовательного процесса за счет активизации содержательного компонента коммуникации.

В этой связи стоит особо отметить теорию достижений (Achievement goal theory), которая приобретает особое звучание при организации такой рефлексивной деятельности, какой является обучение иноязычной продуктивной письменной речи. Все вышеперечисленные условия обеспечивают возможность персонализации учебного процесса за счет ориентации на планомерный прирост учебных достижений, которыми являются создаваемые коммуникативные продукты.

Последовательность учебных операций в методической цепочке «чтение-говорение-письменное высказывание» способствует формированию умений словесного синтаксирования (при наличии поставленной коммуникативной задачи), когда обучающиеся сначала знакомятся с текстом-образцом, после чего

начинают формулировать смысловую (содержательную) сторону высказывания с последующим продуцированием в устной и письменных формах. Данная хронология базируется на психолингвистических закономерностях формирования речевого высказывания в части перехода от смыслового к словесному синтаксированию (по А.М. Шахнаровичу).

Представленная этапно-уровневая структура (глава 1) подразумевает включение обучающихся с самого начала обучения в процесс смыслового синтаксирования текста на основе ознакомления с образцом: ученик формулирует собственное высказывание, которое первоначально актуализируется в виде устно-речевого продукта и графическо-рисуночной символизации (на графическо-рисуночном уровне). Позднее (к моменту формирования навыка письма) обучающиеся продуцируют собственное письменное высказывание (на графическо-письменном уровне). Таким образом, мы констатируем, что предложенная последовательность обучения ИППР реализуется в двух стратегиях, которые мы трактуем как:

1. Мотивационная (на графическо-рисуночном уровне)
2. Мотивационная + Продуктивная (на остальных уровнях/этапах)

Данные стратегии обеспечивают ориентацию внимания обучающихся на смысловую сторону высказывания, а в дальнейшем – более глубокое ознакомление с текстовой структурой (формой) за счет внедрения специальных методических приемов, которые будут подробно рассмотрены ниже. Обе вышеназванные стратегии реализуются через дидактический цикл современного открытого информационного общества [Иванова 2011]: постановка цели, мотивация, принятие задачи учащимися; предъявление нового учебного содержания; организация и самоорганизация учащихся в процессе усвоения содержания; организация обратной связи и контроля; подготовка учащихся к работе вне школы.

Для нашего исследования особо важна работа С. Нсу, в которой утверждается возможность реализации обучения письменной речи в сотрудничестве, при этом отмечается позитивная динамика в приращении умений

письменной речи [\[http://www.rpd.net/files/ccss/ELA/K-2%20ELA%20Writing/Writing%20Partnerships%20by%20Cathy%20Hsu.pdf\]](http://www.rpd.net/files/ccss/ELA/K-2%20ELA%20Writing/Writing%20Partnerships%20by%20Cathy%20Hsu.pdf). Работа

в данном ключе позволит выделять время для ознакомления (повторения) языковых фактов, после чего обучающиеся получают возможность обсуждать, пользоваться различными источниками в парной или групповой формах взаимодействия. Здесь важно отметить многообразие форм организации обучения письменной речи. Характер письменной деятельности в процессе обучения естественным образом подразумевает как фронтальную работу (объяснение учебного материала или инструктаж по заданию), так и самостоятельную (выполнение задания) и индивидуальную (планирование, рефлексия), поскольку ученикам приходится использовать все вышеуказанные формы в процессе планирования, написания и последующего анализа письменного высказывания.

Исходя из целевых установок формирования ЭИПКК в процессе обучения ИЯ в начальной школе и этапно-уровневой структуры обучения ИППР, мы выделяем следующие задачи на разных этапах обучения:

Подготовительный этап	Основной этап
Формирование мотивации к продуктивной деятельности (достижение коммуникативной задачи через рисуночную деятельность)	Формирование мотивации к продуктивной письменной деятельности на изучаемом языке
Обучение ориентации на смысловую сторону высказывания	Развитие умений изучающего чтения
Развитие первоначальных умений поискового чтения (поиск ключевых слов)	Моделирование текста с целью выполнения коммуникативной задачи
Первичное ознакомление с формой письменных образцов	Словесное синтаксирование (утверждение, отрицание, вопросительное предложение)

Логическое синтаксирование – выписывание отдельных высказываний (использование готовых речевых блоков для выполнения коммуникативной задачи)	Умение поиска информации (фактологической) в различных источниках, в т.ч. с использованием ИКТ
Знание речевых единиц и клише (репродуктивный аспект)	Умение использования и видоизменения типичных речевых единиц (продуктивный аспект)
Знание букв (строчных, прописных)	Умение пользоваться социокультурной информацией о странах изучаемого языка (имена сверстников, названия достопримечательностей)
Знание основных коммуникативных типов предложения	Умения выразить побуждение и инициировать коммуникативный акт посредством вопроса
Умение написания собственного имени на английском языке	Первичные умения компрессии высказывания
	Умение рефлексивной самооценки

Таблица 2 – Задачи обучения ИППР на двух основных уровнях

Выполнение задач подготовительного этапа является подтверждением готовности учащихся к обучению на основном этапе, выполнение задач которого – это подтверждение сформированности ЭИПРК.

2.2 Дидактический потенциал упражнений и видов деятельности, ориентированных на формирование компетентностных основ иноязычной продуктивной письменной речи у младших школьников

Содержательный компонент технологии обучения ИППР ограничен тематикой, изложенной в Примерной программе, в которой представлен перечень тем с примерным распределением учебного времени. Учитывая концентрическую (с возвратом к пройденному материалу) организацию обучения в начальном иноязычном образовании и применении фреймового подхода [Алмазова 2003] для организации «рамки» процесса обучения иноязычной письменной речи, мы считаем необходимым объединение содержательных линий по принципу тематической близости с целью расширения коммуникативного пространства обучающихся, но с обязательным учетом структуры и специфики УМК. Предлагаемая стратегия отбора содержания позволяет обеспечить необходимую избыточность речевого материала для индивидуализации процесса обучения ИППР в начальной школе. Другими словами, каждый тематический фрейм наполняется лексико-грамматическим и социо-культурным материалом не только по текущей изучаемой теме, но и по смежным с нею.

Однако здесь нужно сделать пояснение: избыточность на подготовительном уровне не должна быть чрезмерной, поскольку приоритетным направлением становится формулирование высказывания (этап планирования). Поэтому объединение тем в некие кластеры не целесообразно на данном этапе. При этом лексическая избыточность вполне достижима за счет расширения объема активных лексических единиц внутри выбранной темы.

Проводимое в рамках диссертационного исследования опытное обучение было ориентировано на работу с учебно-методическим комплексом «Английский в фокусе» [Эванс и др. 2010]. Для решения задач подготовительного уровня были сгруппированы следующие темы обучения иноязычной письменной речи:

1. Я и мои друзья;

2. Моя семья;
3. Мое любимое животное;
4. Моя комната;
5. Моя любимая игрушка;
6. Моя одежда и погода.

Подчеркнутая ориентация на личность обучающегося позволяет на подготовительном этапе обеспечить мотивацию к речевой деятельности: на основе знакомства с текстовыми образцами у учеников формируются начальные умения логического синтаксирования и планирования высказывания по завершении графическо-рисуночного уровня. Актуализация содержательной стороны письменного высказывания через доступные формы семантизации позволяет при переходе к графическо-письменному уровню сфокусироваться на обучении организации текстового высказывания, а в дальнейшем – текстологическим умениям (компрессии, редактирования, синтагматического членения) через ознакомление с формой речевого высказывания. Для данного уровня уместно использовать наименьшую коммуникативную форму – поздравительную открытку – наравне с краткими (до 20 слов) описательными текстами, в работе с которыми у обучающихся формируются умения логического синтаксирования и планирования. Особенность данных коммуникативных форм заключается в том, что на графическо-рисуночном уровне обучающиеся могут воспроизводить только рисуночное содержание для выполнения коммуникативной цели, в то время как текстовые блоки используются в готовом виде. Таким образом, мы делаем упор на развитии умения логического синтаксирования, повышения мотивации к продуктивной текстовой деятельности и формирование первоначальных рефлексивных умений. В результате, это позволит безболезненно перейти к более сложной деятельности – обучению написанию личного письма за счет снятия синтаксических трудностей и акцентуации на достаточно сложной форме речевого высказывания.

Выдвигаемые нами положения о переориентации процесса обучения письма на текстовую деятельность естественным образом затрагивают проблему

готовности учащихся к данному виду деятельности, подразумевающего наличие готовности к рефлексии по отношению к созданным письменным продуктам. Работа А.М. Жаровой описывает развитие учебно-познавательной компетенции (УПК). Среди умений, входящих в ее состав, исследователь выделяет «умения осуществлять самооценку и самонаблюдение языковых и речевых действий в доступных младшему школьнику пределах [Жарова 2013: 100]». А.М. Жарова отмечает, что данные умения формируются в 3 классе. На наш взгляд, приступить к их формированию целесообразно уже во 2 классе, а именно на графическо-рисуночном уровне, так как создание собственных коммуникативных продуктов (рисунков для открыток) естественным образом стимулирует рефлексивные действия учащихся. Именно развитие данных рефлексивных умений позволяет ученику осуществлять контроль сначала над выбором готовых речевых блоков, а впоследствии – над собственными речевыми действиями в момент работы по редактированию отдельных высказываний и моделирования целого текста.

Таким образом, до момента сформированности данного умения, а именно возможности самопроверки в части наличия необходимых коммуникативных блоков, внедрение личного письма не представляется целесообразным, поскольку в личном письме таких блоков (обращение, благодарность за получение письма, распределение по абзацам, пожелание, подпись) больше и их сложнее идентифицировать для учащихся 2 класса. Нам представляется целесообразным реализовывать графическо-рисуночный уровень во 2 классе (поздравительная открытка), графическо – письменный – в 3 классе (поздравительная открытка/личное письмо по образцу), а основной этап должен начаться во второй половине 3 класса и продолжен в 4 классе (личное письмо с элементами творчества).

Здесь важно отметить значение 3 класса как переходного периода обучения ИППР. Поскольку к данному периоду у обучающихся отсутствует «умение работать в группах при осуществлении учебных действий» [Жарова 2013: 102], то мы не можем включать в данный период обучения методические приемы, основанные на сотрудничестве. Как следствие, во время обучения ИППР в 3

классе обучающиеся только знакомятся с новым коммуникативным текстом – личным письмом. Также данный период обучения более насыщен лексическим и грамматическим материалом в сравнении с периодом обучения во 2 классе. При этом важно отметить, что формирующиеся умения ИППР в процессе сначала графическо-рисуночной, а впоследствии графическо-текстовой деятельности закладывают необходимую основу для формирования компетентных основ ИППР в части написания личного письма.

Содержательная линия обучения по завершению подготовительного этапа значительно усложняется как за счет расширения лексического и грамматического репертуара, так и за счет усложнения тематических блоков, предлагаемых в современных УМК, в т.ч. в Spotlight. Поэтому основной этап должен быть более продолжительным по времени. Ниже представлено распределение тем для организации образовательного процесса на основном этапе обучения ИППР в начальной школе:

1. Моя семья и друзья
2. Рабочий день и планы на будущее
3. Обычный день vs Запоминающийся день
4. Животные
5. Еда: традиции и особенности
6. Любимые занятия
7. Праздники в разных странах;
8. Каникулы

Основной этап характеризуется усложнением как содержательного, так и формального компонентов текстовой организации. Работа с описательными текстами также выступает подготовительной работой с последующим переходом к продуктивному речетворчеству на письме, поскольку объем учебного материала значительно возрастает. При этом основной формой организации учебной письменной коммуникации становится личное письмо – единица обучения ИППР, характеризующаяся достаточно большим объемом, жанрово-стилевой вариативностью и рефлексией.

Проблема отбора текстов-образцов для процесса обучения ИППР в начальной школе определяется спецификой обучения ИЯ в начальной школе, а также особенностями психического и речевого развития обучающихся данной возрастной группы. Применение принципа устного опережения и преобладание устных речевых упражнений в рамках аудирования, говорения и чтения (в Примерной программе соотношение устных и письменных речевых умений составляет 85% на 15%) наравне с достаточно низким уровнем сформированности логического синтаксирования и умениями письменной речи на родном языке ограничивают объем письменного высказывания. В Примерной программе указывается ориентир в 100 слов для репродуктивного усвоения (чтение), при этом отсутствуют указания на требуемый объем текстовой продукции [Примерная программа...2010]. Мы полагаем, что подобный показатель является важным ориентиром для обучения ИППР, поскольку показывает максимальный объем текстового материала, доступного для усвоения учащемуся начальной школы. Следовательно, объем текстового материала, продуцируемого учащимися, на наш взгляд, должен быть снижен по сравнению с репродуктивной деятельностью. Проанализировав стандартизированные методики контроля ИЯ для начальной школы (в частности, Е.Н. Солововой и Московского центра качества образования (МЦКО), а также существующие дидактические материалы по обучению письменной речи, мы приходим к выводу о том, что требуемый объем продуктивного письменного высказывания должен составлять не более 50% от объема текста-образца. Таким образом, достигается необходимая избыточность источника с целью реализации вариативности в выборе языковых средств. Соответственно, рекомендуемый объем, по нашему мнению, текстовой продукции для основных единиц обучения ИППР в начальной школе составляет:

- 1) 15-20 слов (поздравительная открытка);
- 2) 40-50 слов (личное письмо).

Выбор в пользу чисто коммуникативных форм (поздравительная открытка и личное письмо) как основных моделей реализации письменно-речевого потенциала ученика начальной школы предопределяет смешение жанров в

зависимости от коммуникативной задачи. Но, как было упомянуто выше, сочинение является наиболее развивающей формой письменной речи (по Ляудис-Негуре), поэтому при организации содержательного компонента разработанной технологии обучения была поставлена задача увеличить удельный вес данного жанра в системе формирования компетентностных основ ИППР. Здесь нужно отметить важную методическую особенность жанро-стилевой организации обучения ИППР: согласно классификации Я.М. Колкера, сочинение не выделяется как отдельный жанр письменной продукции, а рассматривается как форма организации высказывания, в которой доминирующим может быть каждый из основных жанров письменной коммуникации (описание, повествование, объяснение, полемика) [Методика... 2012: 209].

Правильность выделения сочинения как наиболее уместного жанра написания личного письма подтверждается такими характеристиками сочинения (эссе) с точки зрения лингводидактики, как:

- лаконичность;
- наличие вступления, тезисного утверждения и заключения;
- единство темы;
- деление текста на абзацы;
- использование способов когезии [Методика... 2012: 209].

Первые четыре особенности данного жанра полностью проявляются при написании личного письма в рамках обучения ИЯ в начальной школе. Более того, они являются характеристиками личного письма и коррелируют с выделенными в ходе исследования субкомпетенциями ЭИПКК. Следовательно, личное письмо с элементами сочинения является той формой письменно-речевой учебной коммуникации, по которой можно судить о сформированности ЭИПКК.

В первой главе исследования была обозначена необходимость усиления продуктивного компонента при обучении иноязычной продуктивной письменной речи. Для правомерности реализации данной методической идеи был осуществлен анализ 2-х учебно-методических комплексов (Spotlight и Enjoy

English) из федерального перечня учебных пособий, рекомендованных Министерством образования и науки РФ.

Анализ ориентирован на выявление соотношения репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного компонентов дидактического обеспечения процесса обучения иноязычной письменной речи в начальной школе, что позволяет определить методы, приемы, упражнения и виды деятельности, которые могли бы быть использованы (возможно, с некоей доработкой) в технологии формирования ЭИПКК. Для проведения данного анализа нами были определены обязательные дидактические характеристики УМК, ориентированные на формирование ЭИПКК, лежащей в основе ИППР:

1. Мотивация на создание личностных коммуникативных продуктов;
2. Активизация письменного речетворчества за счет интеграции с другими видами речевой деятельности;
3. Планомерное развитие ориентировочной основы действия ИППР;
4. Наличие эффективных приемов развития памяти, внимания и мышления;
5. Привнесение элементов естественной коммуникации в учебный процесс.

Первый рассматриваемый учебно-методический комплекс Spotlight (Английский в фокусе) [Быкова 2010] является совместным проектом отечественных и зарубежных методистов, что отразилось как на компонентном составе самого УМК, так и на содержательной линии, предлагаемой авторами. Данный учебно-методический комплекс ориентирован на формирование мотивационной сферы обучающегося начальной школы и его плавное вхождение в коммуникативное пространство за счет предъявления большого числа аутентичных текстов. Авторы УМК считают основной целью «формирование умений общаться на английском языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников» [Быкова 2010: 3]. Предлагаемая структура УМК также ориентирует участников образовательного процесса на репродуктивное усвоение и продуктивное воспроизведение готовых

речевых форм при ознакомлении с языковым материалом. Ниже дано распределение учебных заданий по УМК Spotlight 2:

1. Основной учебник – около 65% заданий ориентированы на репродуктивное усвоение речевых единиц посредством аудирования с последующим проговариванием (прочтением) или вокальным исполнением.

2. Рабочая тетрадь – около 65% заданий ориентированы на отработку языковых единиц и речевых образцов посредством прочтения и соотнесения визуальной опоры (картинки) с буквенным обозначением.

3. Сборник упражнений – около 50% заданий направлены на повторение ранее изученных речевых образцов посредством их дальнейшего репродуктивного (чтение) и продуктивного воспроизведения (matching, письмо, перевод).

Представленные процентные соотношения учебных упражнений незначительно варьируются в различных разделах пособий УМК Spotlight (также и в УМК Enjoy English) [Биболетова 2010], поэтому здесь и далее представлены усредненные значения. Пошаговый анализ рассматриваемых учебно-методических комплексов приведен в приложении (см. Приложение 1). В нем был проанализирован дидактический потенциал упражнений, которые в той или иной мере могут быть использованы при обучении ИППР.

Из анализа видно, что представленная система упражнений в УМК Spotlight 2 во многом согласуется с методическими принципами обучения ИЯ в начальной школе, и ориентирована, прежде всего, на репродуктивный характер обучения. Сама структура заданий указывает на сложность коммуникативно-текстовых заданий, которые вынесены в завершающую стадию работы над макротемой. При этом в микротемах направленность на создание личностно-коммуникативных продуктов не прослеживается, так как каждая микротема включает в себя исключительно репродуктивные компоненты. Вместе с тем, важно отметить, что продуктивность первого этапа обучения ИЯ в начальной школе (2 класс) также присутствует, но рассматривается как мотивирующая особенность образовательной деятельности, ведущей к формированию умений создания

личностных коммуникативных продуктов. Продуктивность внутри работы над микротемой проявляется на уровне рисуночной символизации и служит «подготовкой» к продуктивной текстовой деятельности, базирующейся на подготовительном этапе ИППР на основе визуализации речевых высказываний (Приложение 1 – Рисунок 10).

Разделы повторения материала модуля – для сборника упражнений, и портфолио – для основного учебника, направлены на закрепление ранее изученного материала и активизацию рефлексии обучающихся, что не подразумевает целенаправленное формирование собственно продуктивных речевых умений, так как в заданиях отсутствуют указания на отработку необходимых письменно-речевых умений (поиска информации, моделирования текста, изучающего чтения и т.д.). Следовательно, для эффективного обучения ИППР необходимо использовать дополнительные упражнения, направленные на формирование вышеназванных умений.

УМК Spotlight 3 [Быкова 2010] идентичен по организации системы упражнений с УМК Spotlight 2. Единственное отличие – наличие упражнений продуктивной направленности (с элементами письма) в разделе Портфолио. Обучающимся предлагается создать свой собственный коммуникативный продукт – поделку.

На основном этапе обучения ИППР расширение лексического и грамматического материала, а также подчеркнутая ориентация на развитие текстологических умений, требуют соответствующей структуры организации УМК. В учебно-методическом комплексе «Английский в фокусе 4» (Spotlight 4), предназначенном для учащихся 4-х классов [Быкова 2010], структура изложения материала направлена на формирование элементарной коммуникативной компетенции в 4 речевых умениях, однако, как и в Примерной программе, удельный вес каждого вида речевой деятельности различен. При идентичной последовательности работы с изучаемым материалом по схеме аудирование-говорение-чтение-письмо в Spotlight 4 прослеживается стремление авторов значительно увеличить количество текстовых заданий без аудиоподдержки с

целью развития умений чтения, что создает необходимую базу для обучения ИППР. В представленной сравнительной характеристике компонентов УМК Spotlight 4 данный тезис подтверждается статистически:

1. Основной учебник – около 50% заданий направлены на репродуктивное усвоение речевых единиц посредством аудирования с последующим проговариванием или вокальным исполнением. Примерно в 20% заданий учащимся предлагается работа с текстом, направленная преимущественно на развитие понимания деталей.

2. Рабочая тетрадь – около 20% заданий ориентированы на отработку языковых единиц и речевых образцов посредством их прочтения и соотнесения визуальной опоры (картинки). Доминирующим (около 50% упражнений) становятся задания, в которых учащимся необходимо написать законченное предложение.

3. Сборник упражнений – около 50% заданий направлены на повторение ранее изученных речевых образцов посредством их дальнейшего репродуктивного (чтение) и продуктивного воспроизведения (matching, письмо, перевод). Также каждый раздел сборника, что не было характерно для учебника нижнего уровня, завершается блоком продуктивных текстовых заданий.

Признавая единство модели, выбранной авторами УМК Spotlight, нужно признать, что в области дидактической организации учебного материала завершающий этап обучения ИЯ в начальной школе серьезно отличается от начального. Значительное увеличение продуктивного компонента утверждает ориентацию на формирование полноценных речевых компетенций, в т.ч. элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции.

Основной особенностью данного УМК является интеграция грамматических упражнений в тексты-образцы, которые одновременно являются областью отработки грамматических навыков и выступают в качестве модели для создания письменного высказывания.

Анализ данного УМК позволяет сделать ряд выводов. В целом, рассмотренный УМК Английский в фокусе (Spotlight) ориентирован на

формирование ЭИПКК. Предложенная модель обучения включает уровневую организацию обучения, а также описанный для уровня обучения ИЯ в начальной школе принцип текстуальности, который характеризуется формированием необходимых навыков и умений в рамках работы с текстом-образцом.

При этом стоит отметить ряд особенностей, определяющих вектор изменений и дополнений в дидактическом сопровождении и организации учебного процесса, ориентированного на формирование элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, лежащей в основе процесса формирования письменной речевой продукции:

1. Наличие трех дидактических ресурсов в структуре УМК обусловлено разнонаправленностью данных обучающих средств: основной учебник формирует мотив к иноязычному речетворчеству посредством ознакомления с текстовыми образцами; в сборнике упражнений реализуется этап отработки необходимых умений посредством анализа структуры образцов и создания собственных текстов в жестко формализованной форме; этап применения и рефлексии характеризуется наличием упражнений, ориентированных на создание полноценных коммуникативных текстов как законченных речевых продуктов. Именно данный вид деятельности, ориентированный на создание коммуникативного продукта, количественно уступает тем видам письменной активности в предлагаемых репродуктивно-продуктивным упражнениям, что, очевидно, должно быть скомпенсировано. Продуктивные упражнения количественно не должны уступать репродуктивно-продуктивным заданиям, поскольку именно после продуцирования собственного высказывания создаются условия для рефлексии.

2. Данный УМК характеризуется наличием большого количества репродуктивно-продуктивных упражнений и заданий. В них обучающиеся «заполняют» предложенную форму вместо моделирования собственной на основе ознакомления с образцом, что сокращает продуктивный потенциал письменно-речевых заданий. Нам представляется, что соотношение продуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений должно быть

изменено за счет использования комплементарных дополнительных продуктивных упражнений. Поскольку в УМК отсутствует блок упражнений, направленных на формирование дискурсивной субкомпетенции, необходимо также внедрение специальных упражнений, ориентированных на формирование данной субкомпетенции. Кроме того, сложная структура продуктивных речевых упражнений кажется трудной для восприятия, так как обучающиеся не имеют «связи» с текстом-образцом (по причине его наличия в другом компоненте УМК), что затрудняет выполнение заданий по созданию собственного письменно-речевого продукта. Решением данной проблемы может служить использование уроков-проектов с непрерывной демонстрацией писем-исходников, о которых подробнее будет рассказано ниже.

Анализ УМК Enjoy English [Биболетова и др. 2006] дает представление об особенностях учебников для данного период обучения, которые организованы в едином дидактическом русле с точки зрения моделирования процесса обучения иноязычной продуктивной письменной речи:

1. Основной учебник - около 50% упражнений составляют задания проблемно-поискового типа, где учащимся необходимо решить либо познавательную, либо коммуникативную задачу (говорение).
2. Рабочая тетрадь – около 65% упражнений направлено на закрепление базовых (фонетических, грамматических) навыков в процессе отработки знакомой лексики.

Выявленные особенности данного УМК позволяют убедиться в том, что уже на этапе иноязычного образования в начальной школе удельный вес проблемно-поисковых заданий может быть достаточно высок. Что касается письменно-речевого аспекта, то ознакомление с форматом письма проходит в проблемно-поисковой среде речевого упражнения, направленного на актуализацию изученных грамматических моделей в чтении. Детальный анализ представлен в приложении (Приложение 1 – Рисунок 20).

Анализ УМК Enjoy English показал, что мотивационная стратегия обучения ИППР на подготовительном этапе (предписьмо) является доминирующей, так как

она позволяет вводить обучающихся в иноязычное письменно-коммуникативное пространство в нестрессовой форме с применением фасилитативных средств обучения (визуальные опоры; наличие структурированных форм-моделей, которые дополняются единицами, необходимыми для решения коммуникативной задачи).

Основной этап обучения ИППР характеризуется развитием специфических умений, необходимых для реализации письменно-речевых намерений обучающегося. В первую очередь имеются в виду текстологические умения, которые мы понимаем как умения организации отдельных структурных компонентов и текста в целом. Также особую важность приобретает приобщение обучающихся к специфической жанро-стилевой организации письменных высказываний.

В учебно-методическом комплексе Enjoy English прослеживается стратегия увязывания упражнений по чтению с говорением, так как зачастую учащимся предлагается выявить основную проблему текста с целью ее продуцирования вслух. Однако привязка такого комплекса заданий к упражнениям, направленным на создание письменного коммуникативного продукта, отсутствует.

Подводя итоги анализа УМК «Enjoy English», нужно заключить, что интегрированная система развития иноязычной продуктивной речи, в т.ч. письменной, позволяет моделировать процесс обучения ИЯ с учетом этапно-уровневой структуры формирования ЭИПКК, а также психолого-педагогических особенностей обучающихся данных возрастных групп. Вместе с тем, стоит признать, что даже в упражнениях, в которых основной задачей является создание письменно-речевого продукта, чрезмерно доминирует грамматический компонент, а наличие большого числа готовых блоков еще больше снижает продуктивный письменно-речевой потенциал данных упражнений, поскольку обучающиеся не получают возможности отработать речевые умения в ситуациях последовательного продуцирования цепочки высказываний.

Также необходимо признать, что количественно упражнения на лексико-грамматические трансформации доминируют над текстологическими заданиями.

Формирование ориентировочной основы действий при обучении ИППР рассматривается в имитативном (для УМК Spotlight) и поисково-проблемном форматах (для УМК Enjoy English). Однако мы полагаем, что данный процесс будет проходить наиболее эффективно в том случае, если внимание обучающегося будет сфокусировано на трансформациях внутри текста. Таким образом, в технологии обучения ИППР, на наш взгляд, должны быть представлены отдельные упражнения, направленные на выработку ключевого текстологического умения – организации текста в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка, что формирует основы социокультурной субкомпетенции. При этом важно, чтобы данные упражнения были организованы с применением мнемонических техник запоминания, которые позволили бы обучающимся планомерно осваивать организационную структуру изучаемых коммуникативных текстов.

Анализ двух учебно-методических комплексов позволил выявить общую структурную особенность, затрудняющую процесс формирования ЭИПКК. Обучающиеся не мотивированы на работу по модели «письмо-рефлексия-редактирование», так как в обоих УМК отсутствуют указания на работу с письменно-речевым продуктом после его создания. Мы полагаем, что отсутствие подобных рефлексивных блоков в УМК Spotlight и Enjoy English напрямую противоречит теоретическим основам обучения иноязычной продуктивной письменной речи и должно быть компенсировано за счет создания рефлексивной письменно-речевой среды, основным элементом которой должны стать *комплементарные* (дополнительные) упражнения, которые естественным образом должны мотивировать обучающихся на работу с текстом после его написания в рефлексивном ключе, т.е. дать оценку адекватности использованных речевых элементов в письменном высказывании и, при необходимости, их отредактировать.

Для достижения целей нашего исследования необходимо определить наличие обязательных методических приемов, используемых в процессе развития ИППР. К ним можно отнести: приемы мотивации на создание личностных

коммуникативных продуктов; приемы активизации письменного речетворчества за счет интеграции с другими видами речевой деятельности; приемы планомерного развития ориентировочной основы действия ИППР; приемы развития памяти, внимания и мышления; приемы ориентации на естественную коммуникацию; наличие указаний на работу по модели «письмо-рефлексия-редактирование».

В представленной ниже таблице показано наличие или отсутствие обязательных методических характеристик, выявленных в рамках данного исследования, в современных УМК для начальной школы.

Название УМК Характеристика	Английский в фокусе (Spotlight)	Enjoy English
Мотивация на создание личностных коммуникативных продуктов	✓ (реализовано посредством выделения заданий ИППР в отдельные блоки (портфолио))	✓ (реализовано посредством выделения заданий ИППР в отдельные блоки (мини-проекты))
Активизация письменного речетворчества за счет интеграции с другими видами речевой деятельности	✓ (реализовано посредством внедрения цепочки текстовых заданий по чтению с завершающим упражнением на письмо)	✓ (реализовано посредством внедрения цепочки заданий по говорению с завершающим упражнением на письмо)
Планомерное развитие ориентировочной основы действия ИППР.	Частично (стандартизация готовой «рамки» в письменно-речевых упражнениях)	Частично (ознакомление со структурой письменных коммуникативных продуктов в заданиях по чтению)

Наличие приемов развития памяти, внимания и мышления	Частично	Частично
Наличие заданий и упражнений, направленных на естественную коммуникацию.	Частично	Частично
Наличие заданий и упражнений, ориентированных на работу по принципу «письмо-рефлексия-редактирование»	-	-

Таблица 3 – Методические приемы, направленные на формирование компетентностной основы ИППР

Как видно из таблицы, в проанализированных УМК отсутствуют некоторые приемы и упражнения, которые представляются необходимыми элементами системы обучения иноязычной продуктивной письменной речи. Поскольку письмо – это сложный психический процесс, с которым учащиеся впервые сталкиваются в начальной школе, это естественным образом подразумевает необходимость развития высших психических функций в процессе обучения. Следовательно, эффективная технология обучения ИППР должна включать в себя приемы развития памяти, внимания и мышления. Параллельно процессу развития ВПФ учащиеся начинают «рефлексивно» воспринимать собственное речетворчество, при этом важно, чтобы этап рефлексии не становился конечным звеном в цепи обучения письменной речи, а предшествовал этапу редактирования письменного высказывания. Реализовать данную методическую

последовательность действий на практике должны помочь специальные указания учителя и мотивирующие процесс редактирования упражнения. Привнесение элементов естественной коммуникации позволит снять озабоченность учащихся по отношению к возможным ошибкам и обеспечить фокус на текстовой деятельности.

Для привнесения элементов естественной коммуникации был разработан веб-сайт www.887-english.ucoz.ru для размещения необходимых учебных материалов в сеть Интернет. В результате учащиеся получили возможность выкладывать свои собственные работы в свободный доступ в виде открытых писем, что вывело коммуникацию не только за пределы традиционной неэлектронной коммуникации, но и сняло одно из важнейших противоречий письменной коммуникации при обучении ИППР – отсутствие возможности участвовать в реальных ситуациях письменного взаимодействия.

Описанные ниже упражнения, направленные на формирование ЭИПКК, встроены в дидактическую систему обучения по УМК Spotlight (Английский в фокусе) в рамках проведенного опытного обучения на подготовительном и основном этапах. Упражнения, включающие в себя дидактические ресурсы УМК, отмечены значком *.

1. Find and Copy – подготовительное упражнение по изучаемой теме.

Тема – My house

Обучающимся предлагается нарисовать 10 предметов интерьера, которые могут быть размещены в комнате. На доске размещен плакат с образцами. Обучающиеся рисуют предметы интерьера, делая подписи для них вида – It is a ...

Полученный текст приобретает условную коммуникативность – дополненные подписями рисунки приобретают формальные свойства письменного продукта, который может быть использован как для устной коммуникации (в качестве наглядного материала), так и в письменной коммуникации. В качестве вариативной части данного упражнения предлагается обмен работами учащихся для перекрестного оценивания (учащиеся сопоставляют рисунок и подпись и дают оценку полученному сочетанию при

помощи знаков + (соответствует), +- (частично соответствует), - (не соответствует). Такой вид работы позволяет начать формирование рефлексивных умений (учащиеся могут обмениваться своими работами).

Также работа по данной модели позволяет закреплять орфографию и грамматические навыки, а многократное написание грамматической структуры способствует развитию памяти.

Данное упражнение, основанное на применении принципов смысловой ориентации деятельности и деятельностной направленности обучения, заключается в формировании ориентации на смысловую сторону высказывания и первичном ознакомлении с формой письменных образцов, что должно способствовать формированию языковой субкомпетенции.

2. Draw it! - рисуночная актуализация письменных текстов.*

Обучающиеся в сотрудничестве с учителем читают описательный текст-образец с наглядной поддержкой (рисунком) – пример упражнения показан на Рисунке 8 (Приложение 1). После чтения объявляется конкурс рисунков по теме текста-образца. В течение 10 минут обучающиеся должны нарисовать свой собственный объект на заданную тему.

Ограниченные временные рамки позволяют активизировать развитие умений поискового чтения при выполнении данного упражнения. Применение временного лимита привносит новизну в выполнение упражнения и мотивирует учащихся фокусироваться на смысловой стороне высказывания.

В данном упражнении на основе продуктивного подхода используются принципы смысловой ориентации деятельности и текстуальности. У учащихся формируется ориентировочная основа действий и способность к саморегуляции, что в свою очередь формирует личностную субкомпетенцию. Также в процессе работы над данным упражнением у учащихся формируется языковая субкомпетенция, так как происходит постепенное усвоение лексических единиц и закрепление знаний о структуре различных типов предложений. Естественным образом продолжают развиваться первоначальные рефлексивные умения:

учащиеся в процессе выполнения упражнения контролирует соответствие создаваемого рисунка тексту-образцу.

У данного упражнения может быть вариативная часть, направленная на дальнейшее закрепление высказываний из текста. После завершения конкурса учитель предлагает учащимся обменяться рисунками и, используя текст-образец, попробовать описать полученный рисунок. При использовании данного дополнения у учащихся формируется как речевая, так дискурсивная компетенция, поскольку им необходимо выделить в тексте те высказывания, которые помогут описать полученный рисунок.

В виду ограниченного времени на развитие умений письменной речи использование знакомых визуальных опор из УМК представляется верной стратегической линией. Это становится очевидно при рассмотрении двух вышеописанных упражнений: «Подготовительное упражнение по теме» и «Рисуночная актуализация письменных текстов». Подготовительное упражнение вводит частотную лексику без опоры на письменный текст, в то время как упражнение рисуночная актуализация за счет созданной учащимися визуальной опоры образует ориентировочную основу действий, которая должна быть использована в вариативной части данного упражнения.

3. Presenter – Активизация письменного речетворчества.

Учащимся раздаются карточки с шаблоном для презентации своего рисунка. При этом карточка содержит фразы, необходимые для презентации собственного рисунка. This is my ... и It is a ... После чего учитель демонстрирует текст с избыточным количественным описанием объекта.

This is my bedroom.

It is a sofa.

It is a chair.

It is a table.

It is a lamp.

It is an armchair.

It is a bed.

It is a window.

It is a carpet.

It is a door.

It is a picture.

Ниже образца представлен коммуникативный блок – банк заключений, которые могут быть использованы в устной презентации: That's all, Bye, Thank you.

После чтения текста учащимся предлагается составить план устной презентации по теме, используя готовые шаблоны. Упражнение завершается устной презентацией по рисункам.

Вышеописанная цепочка упражнений в рамках одного тематического урока мотивируют обучающихся к представлению собственных коммуникативных продуктов и активизирует письменное речетворчество за счет составления плана устного монологического высказывания, а также у обучающихся появляется возможность развития логического синтаксирования, так как в устной коммуникативной задаче ученикам предписано использовать готовые речевые блоки в нестрессовой ситуации. Следовательно, при выполнении данного упражнения можно говорить о формировании речевой субкомпетенции. Избыточность дает возможность повысить вариативность выполнения подобного задания в сравнении с аналогичными упражнениями в структуре УМК. Таким образом, снижается вероятность повторяющихся ответов, и процесс презентации приобретает признаки естественной коммуникации. Наличие плана презентации позволяет учащимся провести самооценку собственного выступления: проконтролировать то, насколько логично было выстроено собственное высказывание с учетом использованных коммуникативных блоков. Данное упражнение также способствует развитию произвольного внимания, памяти, а также активизирует мыслительные процессы.

Особо стоит отметить значение данного упражнения для развития дискурсивной компетенции. В процессе работы с материалом у учащихся

формируется умение поискового чтения с фиксацией необходимой информации и умение моделировать текст (в процессе подготовки плана устного высказывания).

Переход к графическо-письменному этапу предписья характеризуется расширением репертуара текстов-образцов за счет планомерного введения естественной коммуникативной формы – поздравительной открытки.

4. Greeting card - Выделение смыслообразующих текстовых единиц.

Ознакомление с новой формой письменной коммуникации предлагается начинать в нестрессовой интерактивной среде сети Интернет для того, чтобы учащиеся смогли сначала увидеть различные вариации выбранного текстового жанра. В случае с поздравительными открытками, веб-сайты с готовыми текстами-шаблонами представляются наиболее подходящим ресурсом для этой задачи. Так, портал www.123greetings.com включает в себя аутентичные электронные поздравительные открытки. Учащимся предлагается прослушать и посмотреть клипы-открытки или статические поздравления в сотрудничестве с учителем, когда выбор материала остается за учащимися. После чего учитель предлагает составить список поздравлений и пополнять его по мере поступления. Наличие данного списка позволяет организовать последующий рефлексивный этап обучения: по мере накопления поздравлений учитель предлагает проверить возможность создания открытки к наиболее приближенному по дате празднику. Таким образом, учащиеся знакомятся с технологией работы с портфолио, которое будет необходимо на основном этапе обучения.



Рисунок 32 – Пример поздравительной открытки для вычленения основной мысли

Здесь важно отметить ряд особенностей данного упражнения: интернет-наглядность (элемент снижения стресса и мотивации), вариантивность (наличие множества образцов), социокультурная направленность (разнообразие информации о жизни людей стран изучаемого языка), а также элементы естественной коммуникации, характерной для носителей языка.

Включение данных коммуникативных блоков в структуру учебной деятельности с ведением портфолио позволяет уже на подготовительном уровне формировать ориентацию на смысловую сторону коммуникации посредством ознакомления с ядром текстов-образцов (ключевые слова). Мы полагаем, что дополняя УМК данным упражнением, мы решаем проблему ознакомления обучающихся с некоторыми коммуникативными типами предложений (побудительными).

Применение принципа диалогичности при работе с данным упражнением позволяет определить реального адресата для создаваемого коммуникативного продукта, тем самым вывести коммуникацию в условия реальной жизненной ситуации.

Данное упражнение является ключевым в формировании дискурсивной субкомпетенции на подготовительном этапе, так как помимо формирования умения поискового чтения с фиксацией необходимой информации и умения моделирования текста, а также приобретения знаний о структуре открытки, у учащихся начинает формироваться умение переработки информации посредством компрессии – учащимся зачастую необходимо убрать неподходящие обращения, а также другие элементы, не направленные на решение основной задачи письменного текста. А лично-ценная информация должна быть добавлена для того, чтобы реализовать коммуникативный потенциал представленных шаблонов. Таким образом, учащийся входит в коммуникативное текстовое пространство во время начала практической письменной деятельности.

5.Мето – творческая переработка по шаблону*.

Ориентация на содержательную сторону высказывания обеспечивает выполнение коммуникативной задачи в речевых упражнениях. При этом

структурная организация текста на этапе предписья представляется трудоемкой в силу отсутствия достаточного опыта работы с текстом. Целенаправленное формирование ориентировочной основы действий при работе с текстами-образцами с мнемонической поддержкой запоминания позволяет учащимся сформировать умения логического синтаксирования, т.е. выстраивания готовых речевых блоков с целью достижения коммуникативной задачи.

Для этого был разработан шаблон поздравительной открытки с элементами личного письма. Такой подход позволяет подготовить обучающихся к написанию более сложного коммуникативного продукта и дать возможность закрепить на практике формальный компонент высказывания. Ниже представлены мнемосхемы, способствующие запоминанию текстовой организации основных письменно-коммуникативных форм в начальной школе – поздравительной открытки и личного письма.

Лицевая сторона:

From☺👉•

To☺👉•

Внутренняя сторона:

Dear☺!

_____!

_____!

Your☺!

Использование раздела «Craftwork» из УМК Spotlight позволяет в нестрессовой форме ввести обучающихся в процесс организации письменного высказывания. На первом этапе учащимся в сотрудничестве с учителем предлагается сделать собственную поделку – поздравительную открытку с днем рождения. Использование ресурсов УМК мотивировано двумя причинами. Во-первых, учащемуся не требуется дополнительное время на адаптацию к новым учебным материалам (этот раздел обычно используется для организации ролевых игр). Во-вторых, это сокращает время на подготовку учителю, который при

работе по разработанной технологии должен потратить определенное время на подготовку текстов-образцов.



Рисунок 33 – Поделка-пример для создания план-схемы составления открытки

После изготовления поделки учащимся предлагается в группах придумать план-схему составления открытки при помощи мнемонических строчек. Таким образом, обучающиеся рефлексивно возвращаются к образцу и самостоятельно вырабатывают план составления поздравительной открытки, который в дальнейшем может быть использован как ориентировочная основа действий при работе по ознакомлению с образцами электронных открыток. Также данное упражнение последовательно позволяет обучающимся «войти» в коммуникативное пространство с личностным иноязычным письменным продуктом, вырабатывая умение написания собственного имени на английском языке для успешного решения коммуникативной задачи. В процессе выполнения данного упражнения, которое базируется на применении принципа развивающего характера обучения и принципа текстуальности, а также метода анализа конкретных ситуаций, учащиеся приобретают те необходимые умения, которая позволят перейти на основной этап обучения иноязычной продуктивной письменной речи.

В процессе выполнения данного упражнения формируются речевая, социокультурная и дискурсивная субкомпетенции. Использование мнемонической системы фасилитации припоминания не применяется в УМК для начальной школы, поэтому предложенное упражнение представляется инновационным решением, позволяющим эффективнее запоминать структурные элементы коммуникативных текстов.

6. Поздравительный Santa.

Для выполнения данного упражнения вводится вымышленный персонаж Greeting Santa. Появление персонажа обусловлено введением обучающихся в естественную форму коммуникации, в которой данный персонаж играет роль медиатора – проводника в мир коммуникации. Обучающиеся знакомятся с поздравлением Santa на Интернет портале 887-english.ucoz.ru. Учитель предлагает составить собственное поздравление от группы и разместить его на том же сайте. Упражнение делится на 2 этапа:

1) Этап подготовки – обучающиеся в сотрудничестве с учителем знакомятся с текстом поздравления, который представляет собой знакомую форму открытки, в которой также присутствуют описательные компоненты.

Dear students,

I am Santa. This is my holidays. It is cold and snowy.

Happy children's day!

Have nice winter holidays!

Your Santa.

После этого учитель предлагает подготовить оформление поздравительной открытки – по 1 изображению (бумажному) на каждое высказывание в тексте. Данный вид работы самостоятельный, т.е. обучающиеся должны найти необходимые материалы для продолжения данного упражнения, что, в свою очередь, способствует дальнейшему ознакомлению с формой письменных образцов и отработке речевых единиц и клише в ситуациях графического творчества.

2) Этап выполнения. Учащимся выдается размеченный лист, в котором присутствуют поля для текста и поля для размещения изображений. После этого учитель объявляет конкурс на лучшую поздравительную открытку. При этом учитель становится оператором, который создает общую открытку от группы, которая будет размещена на сайте. Обучающиеся получают карточки для трансформации текста. В них добавлены лексические единицы, необходимые как для написания собственной открытки, так и общей:

We – our, Children’s day – Mother’s day, summer-winter-autumn-spring

После ознакомления с лексическими единицами обучающиеся начинают делать собственную открытку – по мере окончания работы над каждой коммуникативной единицей (рисунок – письменное высказывание) учитель предлагает трансформировать личное высказывание в общее, при этом содержательная (тематическая) линия выдерживается, как в образце. Мы полагаем, что синтаксическая тренировка посредством трансформации позволяет учащимся активизировать грамматический материал и подготовиться к более глубокой работе по трансформации предложения, которое выступает как основа для моделирования и составления собственного высказывания. По сравнению с другими упражнениями подготовительного этапа данный вид работы представляется наиболее практико-ориентированным и динамичным в силу применения методов мотивации и стимулирования, а также эвристического метода. Основная направленность данного упражнения – приобретение знаний и формирование умений, относящихся к дискурсивной субкомпетенции (элементарные знания о структуре открытки, умение переработки информации посредством компрессии письменного текста и расширения текста образца за счет включения личностно-значимой информации, умения поискового чтения с фиксацией необходимой информации, умения редактирования, умение моделировать текст на основе образца). Вместе с тем, и на этапе подготовки, и на этапе выполнения у учащихся формируются следующие умения: написать свои имя на английском языке; поиска информации, выписывать/вставлять слова и

словосочетания в\из текста в соответствии с коммуникативной задачей. Также расширяются знания о повествовательных и побудительных предложениях.

Важно отметить, что данное упражнение способствует дальнейшему формированию рефлексивных умений: учащиеся вынужденно должны сопоставлять общую и личную открытки, отмечая коммуникативную идентичность и грамматические различия.

Следовательно, в данном случае можно говорить о планомерном формировании языковой, речевой, информационной, социокультурной и дискурсивной субкомпетенций.

Здесь важно подчеркнуть, что в 3 классе происходит переход от графическо-рисуночной к полноценной текстовой деятельности. Учитывая данную особенность, кажется очевидным максимально задействовать дидактические ресурсы УМК с целью формирования ориентировочной основы письменно-речевой деятельности за счет построения мнемонических схем запоминания. С этой целью нами было разработано два упражнения: ‘Writing lines’ и ‘Smiling paragraphs’. Используя данные упражнения, мы решаем не только проблему моделирования личного письма по образцу, но также и на основе фоновых знаний и умений моделирования различных текстов, используемых в процессе обучения ИЯ. Упражнение ‘Writing lines’ направлено на изучение структурной организации текстов (поздравительная открытка, личное письмо), с которыми знакомятся обучающиеся в процессе работы с УМК. Задача обучающихся – убрать буквы из предложенного текста и нарисовать схему текста, состоящую только из строчек и показать длину текста на строчках с помощью специального символа ‘• -----•’.

Таким образом, при первом предъявлении каждого из типов текста создается модель, которая впоследствии сравнивается с моделями текстов аналогичных и других жанров. Например, один вариант личного письма смоделирован следующим образом:

• ----•

- -----•
- -----•
- -----•
- -----•
- -----•
- -----•
- -----•
- ---•
- ---•

Упражнение ‘Smiling paragraphs’ позволяет учащимся определить коммуникативную ценность каждого предложения исходного текста. Для осуществления наиболее эффективного управления учебной деятельностью на исполнительской фазе упражнения (по С.С. Куклиной) нами были разработаны мнемосхемы, показывающие модальность 3 типов предложений (повествовательного, побудительного, вопросительного), а также 2 типа приветствий и 1 благодарности:

1. ☺✓ – повествовательное предложение;
2. ☺☞ – побудительное предложение;
3. ☺? – вопросительное предложение;
4. ☺! – приветствие (Hello!Dear...);
5. ☺✋ – прощание (Write soon, Your);
6. ☺+ – благодарность (Thank you for your letter).

При знакомстве с новым текстовым образцом при чтении обучающиеся выполняют данное упражнение по следующей модели: ознакомительное чтение – создание мнемосхемы текста – подсчет количества предложений различной

модальности – сравнение с набором мнемосхем (все изученные ранее тексты заносятся в отдельную мнемоническую картотеку).

Основанное на принципе развивающей направленности обучения, данное упражнение позволяет учителю активизировать произвольное внимание учащихся в нестрессовой игровой атмосфере, что положительно сказывается на восприятии учащимися самого процесса подготовки иноязычного письменного текста.

Вынесение данных упражнений на подготовительный этап обусловлено необходимостью сформировать ориентировочную основу действий обучающихся при организации структуры коммуникативных текстов, а также формированию банка мнемосхем, способствующих запоминанию основных форм текстов. Следовательно, предложенные нами комплементарные упражнения позволяют сформировать текстологические умения, необходимые для продуктивной текстовой деятельности в рамках уроков-проектов. Таким образом, преимущественной направленностью данных упражнений является формирование дискурсивной субкомпетенции, так как учащиеся приобретают прочные знания о структуре различных типов текстов и у них формируются первоначальные умения моделирования личного письма.

Основной этап формирования ЭИПКК, лежащий в основе эффективной ИППР, характеризуется значительным расширением лексического репертуара и изучаемых грамматических конструкций наравне с введением большего числа тематических блоков. В этой связи представляется необходимым использовать имеющиеся дидактические ресурсы, в т.ч. УМК. Однако, как показал анализ современных УМК, в них отсутствуют ресурсы, позволяющие учащимся получать опыт естественной коммуникации, которая, как было показано в первой главе данного исследования, является мощным стимулом к формированию мотивации к продуктивной текстовой деятельности.

Более того, исследователи отмечают тот факт, что конкретные виды деятельности более интересны обучающимся в сравнении с абстрактными заданиями [Tarola, Jaakkola, Niemivirta 2014]. Логично экстраполировать данный вывод на реалии обучения ИЯ в начальной школе: предъявление продуктивных

упражнений, в т.ч. письменных, должно способствовать повышению интереса обучающихся к иноязычной письменной деятельности в частности и изучению ИЯ в целом.

Поэтому наиболее уместной формой работы на основном этапе формирования ЭИПКК представляется метод анализа конкретных ситуаций с использованием материала основного УМК с дополнением его текстами-образцами, выполняющими функцию коммуникативных продуктов, мотивирующих на активное письменное речетворчество. Под текстами-образцами подразумеваются письма друга по переписке (подготовленные учителем), которые должны привести искомую «конкретность» в ситуацию письменного взаимодействия, которая на уровне УМК поддерживается только абстрактными письменными упражнениями, не подразумевающими получения обратной связи.

Создание подобного банка текстов-образцов доступно технически и уже было реализовано на практике, например в языковом проекте MuVit, направленном на развитие языковой личности обучающихся на основе погружения в поликодовую интерактивную среду, при этом активная отработка умений аудирования и чтения мотивирует обучающихся на критическое осмысление услышанного или прочитанного с последующим созданием собственного иноязычного письменного коммуникативного продукта [Элснер, Вильдеманн 2011]. В подобной информационно-образовательной среде становятся доступны тексты-образцы. За счет активизации учебного сотрудничества с учителем и друг с другом создаются комфортные условия обучения продуктивной письменной речи. При этом учебная задача подчинена логике коммуникативного взаимодействия и интересам обучающихся, что выражается в отсутствии явного оценивания со стороны учителя и возможного внедрении механизмов самооценки. Внедрение в созданную нами технологию принципов заложенных в проекте «MuVit» позволило создать партнерские группы по схемам «учитель-ученик» и «ученик-ученик», что обеспечило условно реальную коммуникативность в обучении ИППР.

Таким образом, обучение ИППР на основном этапе строится на базе содержательной линии тематических разделов УМК с выделением отдельных уроков-проектов исключительно для формирования умений ЭИПКК посредством включения в условно-естественную учебную коммуникацию. При этом также используются дидактические ресурсы, встроенные во всю систему обучения ИЯ в начальной школе в целом (отмечены *).

Ниже представлен алгоритм технологии формирования ЭИПКК на основном этапе. В качестве содержательного наполнения выступает проект «Личное письмо другу».

Обучение написанию личного письма должно завершать процесс отработки новых языковых фактов и проходить на знакомом языковом материале. Не допускается введение новых лексических и грамматических элементов. Приведенный ниже алгоритм и дидактические материалы представлены как составная часть рабочей программы по английскому языку к учебнику «Английский в фокусе-4» (Spotlight-4) и рассчитана на нагрузку 68 академических часов за учебный год - 2 урока в неделю).

Виды речевых упражнений:

1. Ведение портфолио-справочника с последующей презентацией*;
2. Написания письма по образцу в группе (каждый пишет также свое письмо);
3. Написание личного письма каждым обучающимся;
4. Подготовка мини-проектов (в группе или индивидуально)*.

Благодаря коммуникативно-рефлексивной направленности данных видов учебных упражнений все искомые умения субкомпетенций ЭИПКК развиваются интегративно в процессе создания письменных коммуникативных продуктов. Это стало возможным благодаря использованию современных методических подходов (коммуникативный, продуктивный, личностно-деятельностный), которые реализуются в следующих принципах (коммуникативности, деятельностной направленности, текстуальности, смысловой ориентации деятельности) и методах

(мотивации и стимулирования, информационно-рецептивные, проблемного изложения, анализа конкретных ситуаций).

Подготовка дидактических материалов:

Учитель составляет 8 тематических писем от друга по переписке по пройденным лексическим и грамматическим темам. Также необходимо составить 8 ответных писем, в которых друг по переписке благодарит за ответ и высказывается по поводу «полученного» письма. Пример задания к мотивирующему письму.

WRITING – Прочитай письмо и ответь на него. Используй его как образец. В письме ты должен назвать: твое имя, твой возраст, твое место жительства, твой лучший друг, твои любимые занятия.

Ниже представлен образец письма.

Dear friend,

I write to tell you about my family and life. I am Nick. I am 11 years old. I live in New York with my dad, mum and little sister. I like to study at my school. In the future I want to be a doctor.

I have got many relatives. I don't see them very often. But I usually visit my grandparents at the weekends. They live in the country. We usually go there by bus. At the weekends I have much free time. As for me, I like to have fun with my best friend John. We like to ride bikes in the park.

Please, tell me about your family. What's your name? How old are you? Where do you live? Do you have grandparents? Where do they live? What do you like to do?

Write soon,

Nick

Каждому учащемуся поручается ведение папки, которая является портфолио и «базой данных» для подготовки к урокам. В начале года распределяются темы, по которым обучающиеся будут готовить свой мини-проект, который должен быть представлен после прохождения соответствующей

темы, но до написания коллективного письма. Мини-проект – это устная презентация, направленная на отработку лексических и грамматических навыков.

До проведения основных учебных занятий был проведен вводный урок по ведению речевого портфолио (ведение лексического словаря; запись частотных вопросов). Предшествующий написанию личного письма урок также входит в общую структуру обучения как занятие по обобщающему повторению. Следовательно, урок-проект по написанию личного письма представляется учебным занятием, направленным на активизацию изученного материала в письменной речи и собственно тренировки иноязычной продуктивной письменной речи.

На каждом уроке обучающиеся заполняют папку-портфолио (аналог ведения словарной тетради), используя специально подготовленную форму со следующими разделами:

- 1) Vocabulary (в форме mind map);
- 2) Questions (список вопросов по теме);
- 3) My story (рассказ о себе, который является опорой для монологического высказывания и одновременно моделирует написание письма).

По завершению работы один из обучающихся готовит свой мини-проект, используя папку-портфолио. Остальные обучающиеся готовятся участвовать в дискуссии, следующей за презентацией. Данный урок предшествует написанию личного письма по образцу.

На заключительном этапе продолжается работа над текущей темой, которая должна завершиться написанием личного письма по образцу. Подготовка и написание личного письма по образцу должно быть выполнено за 1 урок.

Работа над письменной речью должна быть последним звеном в цепочке обучения коммуникативным умениям. Такие уроки рекомендуется проводить либо в цикле интенсивного повторения материала по пройденным темам, либо планировать их как заключительные уроки цикла работы над текущей темой.

Естественность коммуникации привносится за счет введения персонажа — сверстника, обучающегося в 4-м классе школы в стране изучаемого языка.

Данный школьник вступает в коммуникацию для подготовки проекта по России (письма подготавливаются учителем с учетом прохождения лексического и грамматического материала). Все письма демонстрируются как электронные, пришедшие на электронный адрес школы (создается учителем и используется в течение учебного года). Обязательным элементом обучения является рефлексия обучающихся на следующем уроке, когда ученики знакомятся с ответным письмом.

В качестве вспомогательных материалов могут выступать лексическая инструкция, содержащая слова и словосочетания по тематике письма; грамматическая инструкция, в которой содержатся структуры, необходимые для ответов на вопросы письма.

Итак, этапы работы над созданием письма приводятся в хронологическом порядке с пояснениями о ходе процесса обучения:

1) Формирование мотива и постановка цели — получение письма по электронной почте. Данный этап необходим для ознакомления с формой письма. На основе голосования принимается решение о необходимости ответа на письмо. Обучающиеся знакомятся с условием написания письма: к концу урока ответ должен быть отослан. Дидактический потенциал данного этапа работы: формирование мотивации к продуктивной текстовой деятельности (развитие личностной субкомпетенции).

2) Формирование языковых навыков — знакомство с вопросами письма. Важно, чтобы они были однотипные по грамматической структуре, но содержали различную смысловую нагрузку. Например, возможна такая цепочка вопросов по теме «Погода»: Is your winter windy?, Is your summer rainy?, Is your spring sunny?. На данном этапе формируются команды по ответам на вопросы: ученик может работать самостоятельно, либо выбрать друга для работы в сотрудничестве. Дидактический потенциал: развитие умений изучающего чтения (языковая и речевая субкомпетенции).

3) Рефлексия — каждый учащийся называет тот вопрос, на который ему хочется ответить. Количество вопросов в исходном письме должно быть

избыточно, чтобы не было ситуаций повторения. Дидактический потенциал: развитие умений поиска информации.

4) Подготовительный период (часть 1) — Групповое чтение основных лексических единиц и словосочетаний. Класс делится на 2 группы: чтецы и переводчики. Следующим этапом становится трансформация текста при чтении текста вслух. Чтецам дается задание изменить 1 л. ед.ч на 3 л. ед. ч. Такое переключение должно активизировать внимание обучающихся. Дидактический потенциал: развитие фонетических умений и грамматического оформления высказывания (языковая и речевая субкомпетенции).

5) Подготовительный период (часть 2) — Знакомство со структурой письма. Составление графического плана — деление на абзацы (по образцу на доске). Продумывание ответа на «свой» вопрос. Дидактический потенциал: развитие умений моделирования текста (дискурсивная субкомпетенция).

6) Контроль — учитель в устной форме проверяет готовность обучающихся к написанию письма (вопрос — ответ). Дидактический потенциал: развитие словесного синтаксирования (речевая компетенция).

7) Рефлексия — постановка мотивирующего вопроса для участников: 'What is interesting in your letter?'. Обучающиеся должны обдумать добавление, которое персонализирует их письмо. Дидактический потенциал: развитие словесного синтаксирования, развитие умений компрессии высказывания (информационная, речевая и личностная субкомпетенции).

8) Основной этап — За счет избыточности лексических и грамматических средств в исходном письме обучающиеся получают возможность использовать наиболее знакомые структуры с целью выполнения коммуникативной задачи. На данном этапе обучающиеся могут свободно обмениваться мнениями и консультироваться с одноклассниками. При работе в группе учащийся каждый пишет свое письмо. Дидактический потенциал: развитие умений моделирования текста и использования клише (дискурсивная и речевая субкомпетенции).

9) Контроль — учитель во время написания письма обходит обучающихся и корректирует ошибки при их наличии.

10) Заключительный этап — написание коллективного письма на основе писем каждого. Учитель выступает в роли оператора ПК. Учащимся ставится задача — изменить грамматическое оформление письма с 1 лица ед. ч. на 1л. мн. ч. Обучающиеся диктуют письмо по 1 предложению — ошибки корректируются самими учащимися. На данном этапе важно включить как можно больше использованных учащимися структур. Дидактический потенциал: развитие умений компрессии высказывания, моделирования текста, поиска информации и словесного синтаксирования (информационная, языковая, речевая, личностная и дискурсивная субкомпетенции).

11) Рефлексия — учащимся предлагается отослать свое собственное письмо с добавлением на электронный адрес сверстника. Дидактический потенциал: развитие умения выражать побуждение и инициировать продолжение коммуникативного акта (речевая, дискурсивная и социокультурная субкомпетенции).

12) Финальная рефлексия — проводится на следующем уроке. Демонстрируется ответ-благодарность. Обучающиеся оценивают свой вклад в написание письма (личностная субкомпетенция).

Два заключительных этапа представляются наиболее важными, поскольку в процессе рефлексивной коммуникации происходит столкновение точек зрения учащихся. В результате каждый учащийся приходит к осознанию собственных письменно-речевых действий и их влияния на процесс коммуникации.

В подготовительном блоке упражнений (ведение папки-портфолио) реализуется один основной вид письменно-речевой деятельности — письмо-трансформация: обучающиеся фиксируют типичные словосочетания при прохождении учебного материала, трансформируя высказывания в личностный коммуникативный продукт. На этапе отработки письменно-речевых умений в рамках проектных уроков по написанию личных писем ведущим видом письменно-речевой деятельности является письмо-репродукция с элементами продукции. Данный подход позволяет учащимся планомерно перейти от

репродуктивной текстологической деятельности к условно-естественной письменной учебной коммуникации.

Завершающим упражнением основного этапа обучения ИППР, по аналогии с подготовительным, является написание коллективного письма в сотрудничестве обучающихся с учителем. При этом модальность письменно-речевой деятельности меняется – обучающиеся самостоятельно определяют тематику и компонентный состав личного письма, т.е. по сути, иницируют коммуникативный акт, так как учитель только предлагает создать свой собственный коммуникативный продукт после ознакомления с письмами-образцами, представленными на www.887-english.ucoz.ru.

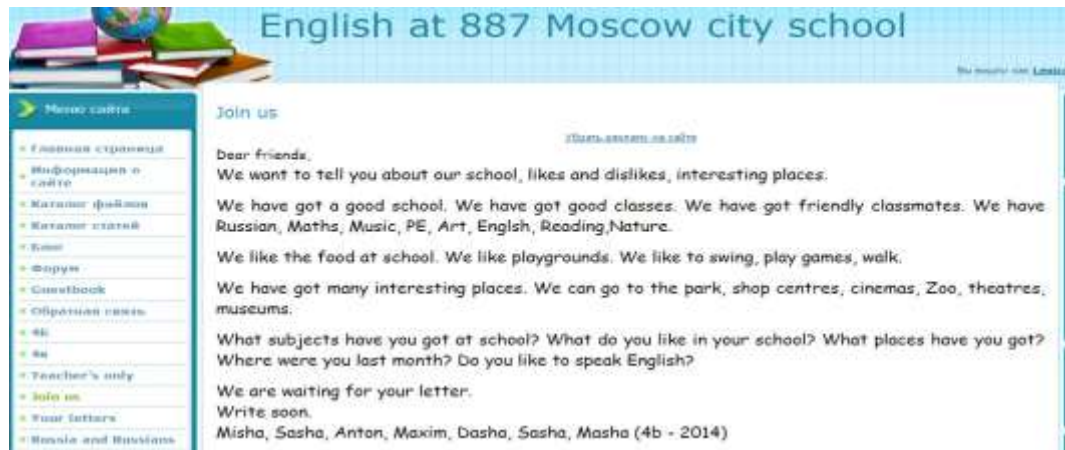


Рисунок 34 – Пример написания завершающего личного письма

Ниже дана таблица, в которой представлены разработанные в рамках данного исследования задания, которые заполняют лакуны в перечне необходимых видов деятельности и вспомогательных средств развития ВПФ.

Характеристика	Комплементарные упражнения
Мотивация на создание личностных коммуникативных продуктов	✓ (реализовано в уроках-проектах посредством демонстрации электронных писем от сверстника из страны изучаемого языка)

Активизация письменного речетворчества за счет интеграции с другими видами речевой деятельности	✓ (реализовано в упражнении Presenter и уроках-проектах за счет создания ситуации вынужденной устно-речевой активности после прочтения мотивирующего текста)
Наличие приемов развития памяти, внимания и мышления	✓ реализовано в упражнениях с интегрированными мнемосхемами.
Наличие заданий и упражнений, направленных на естественную коммуникацию.	✓ реализовано в заданиях с лексической избыточностью и рисуночной актуализацией, а также с заданиями, ориентированными на условно-естественную коммуникацию с применением интернет-ресурсов и электронной формы взаимодействия.
Наличие упражнений, ориентированных на работу по принципу «письмо-рефлексия-редактирование»)	✓ реализовано в уроках-проектах

Таблица 4 – Методические приемы, направленные на формирование компетентностной основы ИППР

Разработанные дополнения компенсирует две основные методические особенности обучения ИППР в начальной школе. С одной стороны, данные решения предлагают ситуацию вынужденной рефлексивной активности учащихся, когда задание не может быть выполнено без прохождения этапов рефлексии и редактирования.

Технология обучения ИППР в начальной школе, как показывает данное диссертационное исследование, должна быть встроена в существующую дидактическую систему (на основе УМК) в силу специфики продуктивного компонента в целом и письменно-продуктивного в частности. При этом объем учебного времени (15%), предписанный для письменно-речевой деятельности в Примерной программе, представляется достаточным для формирования умений ЭИПКК даже с учетом того, что это время на подготовительном этапе приходится делить между обучением навыку письма и формированием письменно-речевых умений. При этом важно отметить, что удельный вес письменного-речевого компонента в процессе обучения ИЯ в начальной школе ниже обозначенного ориентира в 15%.

Исходя из вышесказанного и теоретических положений нашего исследования, мы полагаем, что технология обучения иноязычной письменной речи будет эффективной при условии внедрения цикла упражнений на подготовительном этапе и ведения уроков-проектов на основном этапе обучения ИППР. Все эти разработанные упражнения интегрируют задания по говорению, чтению и письму, нацелены на формирование компетентностных основ ЭИПКК. При этом технология не ограничивается исключительно классно-урочной системой организации обучения, а также подразумевает наличие контролируемой индивидуальной работы обучающихся, когда учащиеся готовятся к написанию того или иного письменного текста посредством повторения необходимых лексических единиц. Также, поскольку технология предлагает внедрение ситуаций естественной коммуникации в процесс обучения ИППР, необходимо включать специальные коммуникативные блоки внутри используемой дидактической системы.

Важно отметить, что предлагаемая технология обучения ИППР в начальной школе встраивается в дидактическую систему обучения ИЯ посредством использования принципа устного опережения. Предложенные нами дополнения, особенно система уроков-проектов для 4 класса, являются попыткой компенсировать нереализованные возможности УМК в части активизации

письменно речетворчества учащихся начальной школы в условно-естественных ситуациях коммуникации. Данное утверждение согласуется с позицией некоторых исследователей о том, что технологии обучения общению на иностранном языке изначально предполагают речевое взаимодействие участников общения/речевой деятельности, а также сопровождает иные формы деятельности, в том числе познавательной, проектной, исследовательской [Биболетова, Трубанева, Щепилова 2013]. Процесс текстообразования (моделирование, написание, проверка, редактирование) полностью выполняется учащимися на основе прочтения текстового образца, при этом обязательным условием является нацеливание обучающихся на поддержание процесса коммуникации за счет постановки вопросов и предложений (на письме) для условного собеседника. Также важно подчеркнуть, что на всех этапах работы по разработанной технологии учитель контролирует весь процесс текстообразования за счет применения приемов фасилитации на основе рефлексии в сотрудничестве, что, как показывают исследования [Gonzalez 2013, Gibson 2008], особенно необходимо при создании собственных письменных продуктов в начальной школе.

Предложенные виды упражнений, в первую очередь, затрагивают продуктивно-речевой аспект письменной коммуникации с ярко выраженной направленностью на редактирование созданных учебных текстов, так как в структуре рассмотренных УМК (Spotlight, Enjoy English) данный вид упражнений не представлен. Использование электронных ресурсов для демонстрации и хранения коммуникативных продуктов также направлено на компенсацию отсутствия реальных и условно-реальных ситуаций взаимодействия и способствует поддержанию положительно устойчивой мотивации к созданию собственных письменных коммуникативных продуктов, так как обучающиеся постоянно видят результаты своей работы.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции у обучающихся в начальной школе

В данном параграфе изложено описание хода и результатов опытно-экспериментальной работы, основное назначение которой доказать эффективность предложенной технологии формирования ЭИПКК младших школьников в процессе изучения иностранного языка.

Учитывая специфику проведения исследования (наличие 2 взаимосвязанных этапов), необходимо рассмотреть как критерии сформированности ЭИПКК, так и проверочные материалы, которые в совокупности составили основу проведения опытно-экспериментальной работы.

Разделение процесса обучения иноязычной письменной речи в начальной школе на 2 взаимосвязанных этапа кажется оправданным шагом в силу психических и психологических изменений, происходящих с учащимися в момент обучения в начальной школе, а также из-за различного объема предъявляемого учебного материала. Следовательно, критерии сформированности ЭИПКК будут существенно отличаться на разных этапах.

Специфика подготовительного этапа обучения заключается в одновременном интенсивном развитии базовых языковых навыков и речевых умений. Также важно отметить прямую взаимосвязь графическо-письменного уровня на подготовительном этапе и основного этапа (фокус на текстовой, а не графической деятельности), поэтому, несмотря на различия этих учебных периодов, имеет смысл использовать единые критерии оценки уровня сформированности основ ЭИПКК, потому что к концу обучения на графическо-письменном уровне учащиеся уже создают тот же самый коммуникативный продукт, что и на основном этапе – личное письмо. При этом очевидно, что уровень сформированности основ ЭИПКК окажется ниже на графическо-письменном уровне по сравнению основным этапом.

Важной особенностью графическо-рисуночного уровня (подготовительный этап) также является его включенность в процесс выработки базовых языковых навыков, в т.ч. письма (графический навык). Данный факт напрямую влияет на построение моделей обучения и контроля ИППР. Следовательно, на графическо-

рисуночном уровне нецелесообразно использовать ту же самую процедуру формального контроля и те же критерии, что и на основном этапе. При этом важно отметить, что уже на графическом-рисуночном уровне уместно использовать технологию самоконтроля (рефлексии) под руководством учителя. Это позволяет сформировать нацеленность на достижение коммуникативной задачи и подготовить обучающихся к самостоятельной работе с письменным высказыванием по схеме: планирование > выполнение > рефлексия (контроль) > редактирование. Описанные выше упражнения мотивируют обучающихся применять принципы самоконтроля в своей рисуночной и письменно-речевой деятельности.

К началу графическо-письменного уровня обучения ИППР обучающиеся уже знакомы со звукобуквенными соответствиями и у них вырабатывается техника чтения, также начинают формироваться навыки поискового и изучающего чтения. Соответственно, для выявления критериев уровня обученности необходимо соотнести декларируемые в рамках технологии умения с возможными способами контроля. Формальный контроль представляет собой проверку, основанную на выполнении учебно-речевых заданий, в то время как опросный подразумевает проведение анкетирования обучающихся для выявления динамики в мотивационной сфере обучающихся.

Необходимые компоненты ЭИПКК на подготовительном этапе (графической-рисуночный уровень)	Форма контроля (Формальный/Опросный)
Логическое синтаксирование – выписывание отдельных высказываний (использование готовых речевых блоков для выполнения коммуникативной задачи)	Формальный
Знание речевых единиц и клише (репродуктивный аспект)	Формальный

Знание букв (строчных, прописных)	Формальный
Знание основных коммуникативных типов предложения	Формальный
Умение написания собственного имени на английском языке	Формальный
Сформированная мотивация к продуктивной деятельности (на основе доступных средств символизации)	Опросный
Сформированная ориентация на смысловую сторону высказывания	Опросный
Умения поискового чтения	Формальный
Знание формы письменных образцов	Опросный/ Формальный

Таблица 5 – Контроль на подготовительном этапе обучения ИППР

Исходя из форм контроля и компонентов ЭИПКК, указанных в данной таблице, можно заключить, что на графическо-рисуночном уровне необходимо проводить опросный контроль, направленный на выявление динамики в мотивационной сфере обучающихся, (наличия мотивации обучающихся к продуктивной текстовой деятельности), а также формальный контроль по написанию открытки. А уже на графическо-письменном уровне формальный контроль становится основной формой оценивания, в то время как мотивационная составляющая может быть измерена за счет применения методики качественного анализа данных (L. Cohen). Таким образом, последовательность введения форм контроля при обучении ИППР на подготовительном уровне может иметь 2 фазы:

1) Завершение графическо-рисуночного уровня – стартовый контроль (опросный и формальный), опросник представлен в Приложении 5;

2) Завершение графическо-письменного уровня – итоговый контроль (формальный) по сформированным навыкам и умениям, а также мотивации к иноязычной письменной деятельности.

На графическо-рисуночном уровне основной единицей обучения является поздравительная открытка, в то время как на графическо-письменном уровне – личное письмо. Согласно технологии обучения ИППР, обучающиеся создают собственный коммуникативный продукт на основе ознакомления с образцом. Следовательно, текстологические умения (моделирования высказывания, компрессии, редактирования) являются базовыми умениями, без которых невозможно формирование компетентностной основы ЭИПКК.

Ввиду отсутствия критериев уровня сформированности умений и навыков, входящих в ЭИПКК на подготовительном этапе обучения ИППР, в рамках нашего исследования была разработана система оценивания поздравительной открытки на основе технологии оценивания умений ИППР Е.Н. Солововой, в которых присутствуют как качественные, так и количественные объекты оценки [Бодоньи 2019]. В представленной таблице приведены критерии оценивания уровня сформированности ЭИПКК и параметры оценивания с проверяемыми знаниями и умениями. В качестве ядра оценивания выступает содержание текста, связанного с выполнением коммуникативной задачи (личностный и социокультурный компонент); организацией текста, связанной с умением структурировать тексты по образцу (дискурсивный компонент); а также с контролем лексических и грамматических знаний (языковой и речевой компоненты).

Критерии оценивания	Параметры оценивания	
	1 балл	0 баллов

<p><u>Содержание текста 1</u> (социокультурный аспект)</p> <p>Контролируемые умения: поискового чтения, логического синтаксирования.</p>	<p>Коммуникативная задача выполнена полностью на уровне обращения.</p>	<p>Коммуникативная задача не выполнена.</p>
<p><u>Содержание текста 2</u> (личностный аспект)</p> <p>Контролируемое умение: умение поискового чтения, умение написания своего имени.</p>	<p>Имя написано правильно, в соответствии с орфографическими нормами.</p>	<p>Имя написано неправильно или же не написано.</p>
<p><u>Организация текста</u> (дискурсивный аспект)</p> <p>Контролируемое умение: структурирование текста по образцу.</p>	<p>Текст структурирован в соответствии с образцом.</p>	<p>Текст не структурирован и не соответствует образцу.</p>
<p><u>Лексическая корректность</u> (речевой аспект)</p> <p>Контролируемое умение: использование клише.</p>	<p>Использованы клише, соответствующие тематике высказывания.</p>	<p>Клише не использованы или не соответствуют тематике высказывания.</p>
<p><u>Грамматическая корректность</u></p> <p>Контролируемое умение:</p>	<p>Нет грамматических ошибок, препятствующих пониманию</p>	<p>Есть грамматические ошибки, препятствующие пониманию высказывания.</p>

умение грамматически правильно составлять предложения.	высказывания.	
--	---------------	--

Таблица 6 – Критерии оценивания уровня сформированности ЭИПКК на подготовительном этапе (графической-письменный уровень).

Таким образом, критерии оценивания охватывают все субкомпетенции ЭИПКК за исключением информационного компонента. Мы полагаем, что об уровне его сформированности можно говорить в интегративном контексте: умения, связанные с поиском информации, используются учащимися в процессе решения коммуникативной задачи. Следовательно, выполнение задания свидетельствует о сформированности информационной субкомпетенции ЭИПКК.

Что касается методики проведения тестирования на подготовительном этапе обучения ИППР, то ее формат обусловлен особенностями данного периода формирования ЭИПКК: наличие мотивационного компонента; ознакомление с описательными и повествовательными текстами, актуализированными в поздравительной открытке.

Так, предлагается учесть принцип взаимосвязанного обучения речевым умениям и построить тестовую работу, состоящую из 2 заданий, по схеме Чтение >Письмо (В Приложении 2 дан пример тестовой работы). Задание № 1 (Аудирование, Чтение) выполняет функцию актуализации лексических и грамматических навыков, а также текстологических умений. В задании № 2 (Письмо) обучающиеся выполняют письменно поставленную коммуникативную задачу на основе чтения текста-образца.

Использование данной системы тестирования позволяет по завершении подготовительного этапа обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе определить сформированность умений чтения и письма, а также готовность к переходу на следующий этап обучения ИППР. Что касается графическо-рисуночного уровня, то на данном периоде обучения наиболее важным параметром является динамика мотивационной составляющей ИППР, а именно желание учащегося вступать в ситуации межкультурного общения при

помощи письменной речи. Для этой задачи был использован разработанный в ходе исследования опросник (пример опросника представлен в Приложении 5). Опросник состоит из трех вопросов открытого типа, где 2 основных вопроса были направлены на выявлении мотивации к иноязычной письменной деятельности и наличия желания вступать в переписку со сверстником из страны изучаемого языка. Опросник основан на идее М.Р. Гинзбурга о холистическом измерении учебной мотивации без определения ведущего мотива в младшем школьном возрасте [Гинзбург 1988].

Основной этап и вторая часть подготовительного этапа (графическо-письменный уровень) обучения иноязычной продуктивной письменной речи, характеризуется усложнением текстового репертуара обучающихся начальной школы, что выражается в более сложной структурной организации процесса письменной речи: в отличие от подготовительного этапа обучающиеся мотивируются не на использование готовых речевых образцов, а на создание собственных письменных продуктов в процессе тексто-аналитической деятельности. Постепенное внедрение схемы «Планирование > Выполнение > Рефлексия (контроль) > Редактирование» позволяет учащимся создавать полноценные коммуникативные продукты на уровне письма-репродукции с элементами продукции.

Поскольку на основном этапе обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе мы декларируем полноценно сформированные речевые умения, входящие в состав ЭИПКК, то система контроля, в первую очередь, должна обеспечить проверку качества сформированности дискурсивной компетенции (умение моделирования текста, умения редактирования, умения переработки высказывания посредством компрессии, умение побуждать и инициировать коммуникативный акт). Следовательно, все вышеописанные письменно-текстовые умения, лежащие в основе дискурсивной компетенции, а также умения словесного синтаксирования, являются формально контролируемыми на основном уровне обучения ИППР. Однако не все умения являются частью итогового формального контроля, а их

сформированность проверяется в процессе включенного наблюдения за письменной-речевой деятельностью учащихся. Так, по аналогии с подготовительным этапом, овладение информационной субкомпетенцией подразумевает адекватное решение коммуникативной задачи, поскольку для этого необходимо использовать умения поиска и отбора информации, являющиеся неотъемлемой частью данного компонента ЭИПКК.

В представленной ниже таблице указаны те речевые умения, которые контролируются в процессе обучения ИППР на основном этапе.

Формально контролируемые умения на основном этапе обучения	Соответствующие субкомпетенции, входящие в состав ЭИПКК
Умения изучающего чтения	Языковая субкомпетенция (лексика, синтаксис, когезия)
Умение моделирования текста с целью выполнения коммуникативной задачи	Дискурсивная субкомпетенция (планирование коммуникативного акта, выбор лексической и грамматической структуры, трансформация)
Умения словесного синтаксирования	Языковая субкомпетенция, Речевая субкомпетенция (утверждение, отрицание, вопросительное предложение);
Умение поиска информации (фактологической) в различных источниках, в т.ч. с использованием ИКТ;	Информационная субкомпетенция
Умение редактирования и актуализации типичных речевых единиц (продуктивный аспект)	Речевая субкомпетенция, Дискурсивная субкомпетенция

Умение пользоваться социокультурной информацией о своей стране (свое имя и географически наименования) и странах изучаемого языка (имена сверстников, названия достопримечательностей)	Социокультурная субкомпетенция
Умения выражать побуждение и инициировать коммуникативный акт посредством вопроса	Языковая субкомпетенция, Речевая субкомпетенция, Дискурсивная субкомпетенция, Личностная субкомпетенция.
Первичные умения компрессии высказывания	Речевая субкомпетенция, Дискурсивная субкомпетенция

Таблица 7 – Контролируемые умения основного этапа обучения ИППР

Вместе с тем, мы полагаем, что необходимо обозначить базовые умения, которые на этапе формального контроля (тестирования) могут свидетельствовать об уровне сформированности основ ЭИПКК. К таким базовым умениям следует отнести: умение употреблять клише (языковая и речевая субкомпетенции), умение использовать социокультурные маркеры (социокультурная субкомпетенция), умения компрессии (речевая и дискурсивная субкомпетенции), умение моделировать текст (дискурсивная субкомпетенция), готовность вступить в коммуникацию (личностная субкомпетенция говорит об уровне мотивации к иноязычной письменной деятельности).

Критерии, разработанные Е.Н. Солововой для контроля написания личного письма в системе тестирования начального иноязычного образования, подходят для создания системы оценивания в рамках обучения ИППР по предлагаемой технологии, однако должны быть скорректированы с учетом того факта, что главной целью разработанной модели тестирования является не проверка уровня

ЭЖК учащихся, а определение наличия базовых умений, свидетельствующих о минимально-достаточном уровне сформированности ЭИПКК.

В данной системе четко прослеживается коммуникативная направленность, так как основным критерием является выполнение коммуникативной задачи, выражающейся в отражении в ответном письме заданной (запрашиваемой) информации в письме-образце. Соглашаясь с необходимостью включения данного критерия, мы полагаем, что он должен быть использован как бинарный рубежный показатель: 1 – коммуникативная задача выполнена и можно учитывать критерии сформированности умений, 0 – коммуникативная задача не выполнена, дальнейшее оценивание не производится. С целью подчеркивания коммуникативной направленности разработанной системы оценивания, мы предлагаем введение бинарных оценок (1 или 0). В следующей таблице представлены параметры оценивания и разработанные в рамках данного исследования критерии.

Критерии оценивания	Параметры оценивания	
	1 балл	0 баллов
<u>Содержание текста</u> Контролируемые умения: выполнение коммуникативной задачи, словесное синтаксирование, умение использовать изучающее чтение.	Коммуникативная задача выполнена полностью (запрашиваемая информация отражена на 60% и более).	Коммуникативная задача не выполнена.

<p><u>Организация текста</u></p> <p>Контролируемое умение: знание речевых единиц и клише (продуктивный аспект), моделирование текста по образцу.</p>	<p>Структура личного письма соответствует образцу (все 3 параметра: обращение, прощание, организации абзацев)</p>	<p>Структура личного письма не соответствует образцу.</p>
<p><u>Лексическая корректность</u></p> <p>Контролируемые знания: лексические и грамматические знания, знание речевых единиц и клише.</p>	<p>В тексте может встречаться не более одной орфографической или лексической ошибки.</p>	<p>В тексте встречается две и более грамматические ошибки, а также более двух лексических или орфографических ошибок.</p>
<p><u>Грамматическая корректность</u></p> <p>Контролируемое умение: умение грамматически правильно составлять предложения.</p>	<p>Сделано не более 2 незначимых (в т.ч. однотипных) ошибок, не препятствующих пониманию текста.</p>	<p>Сделано 3 и более ошибок в тексте.</p>
<p>Объем текста</p>	<p>Количество слов – 45-50.</p>	<p>Количество слов – менее 45.</p>

Таблица 8 – Критерии оценивания сформированности ЭИПКК (для основного этапа обучения и графическо-письменного уровня)

Описанную выше технологию оценивания можно охарактеризовать как коммуникативно-ориентированную, в которой наибольшую ценность приобретает адекватность реакции учащегося на письмо-стимул и корректность высказывания.

Признавая важность выполнения коммуникативной задачи и, как следствие, данной методики оценивания, мы одновременно считаем, что необходимо также использовать дополнительную методику, в критерии которой доминирующую роль играют именно письменно-текстовые (текстологические) умения, развитие которых подтверждает формирование дискурсивного компонента ЭИПКК. Результаты обработки письменных ответов по данной методике оценивания демонстрируют сформированность ЭИПКК в структурно-лингвистическом аспекте, в то время как модернизированная нами методика Е.Н. Солововой отражает коммуникативно-лингвистический аспект с точки зрения сформированности дискурсивной компетенции.

Критерий	Умение
Моделирование высказывания	Умения поискового и изучающего чтения, логического и словесного синтаксирования: формирование структуры абзацев , использование синтаксических маркеров (точка, восклицательный знак, многоточие и пр.)
Компрессия высказывания	Первичные умения компрессии, связанной с трансформацией текста: выделение главной идеи высказывания (размещение в отдельном абзаце или начале абзаца), выражение идеи меньшим количеством слов, уменьшение количества абзацев.
Редактирование и актуализация	Умение трансформации типичных речевых единиц: использование этикетных выражений, использование социокультурных маркеров , использование синонимов.
Выражение побуждения к коммуникативному акту	Умение определения цели коммуникации, выражения интенции через использование лексических и синтаксических коммуникативных стимулов , знание социокультурной информации

В таблице жирным шрифтом выделены ключевые умения, образующие ядро критериального оценивания по дополнительной методике, о которой подробнее сказано ниже.

Упомянутые выше критерии основаны на качественной бинарной оценке искомым умений, которые проверялись по следующей схеме: выделение основного умения – оценка сформированности данного умения – учет сформированности иных умений, входящих в данный критерий. При наличии признаков сформированности как минимум 50% искомым умений, ученик получал 1 балл. При невыполнении данных условий – 0 баллов.

Данные критерии дополнительной методики оценивания описывают основной этап обучения в 3 и 4 классах, поскольку именно в этом периоде происходит полноценное формирование искомым умений дискурсивного компонента ЭИПКК. Соответственно, для определения эффективности разработанной технологии были взяты показатели (умения), коррелирующие с дискурсивным компонентом ЭИПКК учащихся 3 и 4 классов во время прохождения входного (Тест 1), промежуточного (Тест 2) и итогового (Тест 3) тестирований.

Аналогичным образом дополнительная методика оценивания была использована для определения динамики формирования входящих в ЭИПКК субкомпетенций: языковой, речевой, социокультурной, личностной. Первоначально были выделены знания и умения, коррелирующие с субкомпетенциями (жирным выделены ключевые умения, необходимые для критериального оценивания):

- 1) языковая (**знание лексических единиц, в т.ч. орфографии (в объеме 600 единиц для продуктивного и рецептивного усвоения, реплик-клише как элементов речевого этикета)**);
- 2) речевая (**умение создавать основные коммуникативные типы предложения на основе образцов**; умение выписывать из текста или вставлять в него слова/словосочетания и предложения в соответствии с коммуникативной задачей);

3) социокультурная (умение написать свои имя и фамилию, адрес, название своей страны на английском языке; умение написать типичные имена сверстников из стран изучаемого языка, основные географические названия);

4) личностная (самостоятельно активизировать языковой материал; готовность вступать в межкультурную (условную) коммуникацию в письменной форме; элементарные рефлексивные умения);

К сформированному списку ключевых умений был также применен бинарный принцип оценивания (единственным исключением является речевая субкомпетенция, где допускалось выставление 0,5), при этом критерии были максимально адаптированы к специфике анализируемых субкомпетенций:

1. Наличие орфографических ошибок, затрудняющих понимание отдельных слов (языковая субкомпетенция). Оценка: 3 и более ошибок – 0 баллов; менее 3 ошибок – 1 балл;

2. Наличие грамматических ошибок, затрудняющих выполнение коммуникативной задачи (речевая субкомпетенция). Оценка: менее 3 ошибок – 1 балл, 3 ошибки – 0,5 балла, более 3 ошибок – 0 баллов.

3. Приемлемая форма обращения и подписи по имени (социокультурная субкомпетенция). Оценка: наличие правильного обращения и подписи – 1 балл, отсутствие одного элемента – 0 баллов;

4. Наличие личностных дополнений (не на основе текста-образца) и проявление инициативы для дальнейшей коммуникации (личностная субкомпетенция). Оценка – 1 балл при наличии хотя бы одного элемента, 0 баллов при отсутствии обоих элементов.

Стоит особо отметить технологию итогового оценивания ЭКК, так как специфика обучения в начальной школе предполагает наличие мотивационного компонента во всех учебных материалах, в т.ч. проверочных. Также при составлении тестовой работы следует учесть принципы взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и устного опережения. Таким образом, система оценивания сформированности умений должна строиться по

схеме «Аудирование >Чтение >Письмо». При использовании данной модели обучающиеся получают возможность «включиться» в речевой процесс посредством прослушивания аудиозаписи. Затем, перед написанием собственного письменного текста, у обучающихся актуализируются грамматические конструкции, лексические единицы и клише, а также умения изучающего чтения, которые на этапе создания личностного коммуникативного продукта позволят учащимся сфокусироваться на содержательной стороне высказывания, тем самым облегчая выполнение коммуникативной задачи.

За основу системы тестирования была взята модель тестирования сформированности элементарной коммуникативной компетенции Е.Н. Солововой. Однако вышеназванная система была переработана для соблюдения соответствия применяемой схеме «Аудирование > Чтение > Письмо». В приложении 3 приведен пример итогового тестирования уровня сформированности ЭИПКК и ЭКК (см Приложение 3).

Задание на аудирование (Listening) позволяет учащимся активизировать изученную лексику и грамматические конструкции. Это представляется особенно важным, так как грамматическая и лексическая организация устной и письменной речи обучающихся при обучении ИЯ в начальной школе практически идентична. Следовательно, в аудиозаписи обучающиеся услышат именно те речевые единицы, на базе которых будут строить свое письменно-речевое высказывание.

Задания Vocabulary, Grammar 1 и Grammar 2 направлены на активизацию грамматических знаний обучающихся и придания особой важности орфографической организации изученных лексических единиц.

Задания Reading способствует активизации грамматических конструкций и позволяет «настроиться» учащимся на изучающее чтение внутри продуктивной текстовой деятельности.

В задании Writing обучающиеся получают возможность реализовать коммуникативный потенциал всех предшествующих упражнений посредством создания личностного коммуникативного продукта на основе предъявленного (полученного) письма от сверстника из страны изучаемого языка.

В качестве экспериментальной базы выступили 3 общеобразовательные школы г. Москвы, 2 общеобразовательные школы с углубленным изучением английского языка, а также 2 муниципальных школы г. Турку. Привлечение данных общеобразовательных учреждений было обусловлено желанием выявить сформированность ЭИПКК в различных образовательных контекстах и культурных реалиях. Всего работе на диагностирующем этапе приняли участие 289 учеников и 15 учителей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась пролонгированно в 2012-2015 гг. Календарный план представлен ниже в таблице.

Периоды	Сроки проведения
Подготовительный период	06.2011-12.2011
Диагностирующий период	01.2012-05.2012
Опытно-экспериментальное обучение	09.2012-05.2015
Анализ результатов	06.2015-10.2015

Таблица 9 – Периоды проведения опытно-экспериментальной работы

В **подготовительном** периоде была сформулирована цель опытно-экспериментальной работы, разработана её гипотеза, составлена поэтапная программа экспериментального исследования, сформулированы задачи каждого этапа, отобраны участники (образовательные учреждения, учителя, ученики), подготовлены учебные материалы.

Целью опытно-экспериментальной работы являлось проверка эффективности разработанной технологии формирования ЭИПКК учащихся начальной школы.

При проведении эксперимента на стадии оценки эффективности формирования ЭИПКК, лежащей в основе ИППР, необходимо было учитывать следующие моменты: наличие контрольных и экспериментальных групп на подготовительном и основном этапе исследования, организацию занятий по данной технологии также другими преподавателями по данной технологии в соответствии с календарно-тематическим планированием, использование одного

УМК и одного дидактического ресурса (Spotlight – Английский в фокусе), организацию занятий в трех учебных заведениях.

В диагностирующем периоде был выявлен уровень сформированности ЭИПКК (как части тестирования ЭКК) в трех типах общеобразовательных учебных заведений: в школах с углубленным изучением английского языка, в общеобразовательных школах, в муниципальных школах г. Турку.

Критериями сформированности уровня ЭИПКК у учащихся 4 классов были (1) содержание текста, (2) организация текста, (3) лексическая корректность (4), грамматическая корректность, (5) объем текста.

Для определения порога сформированности ЭИПКК была использована разработанная в рамках нашего исследования система оценивания по методике Е.Н. Солововой (основная). Удовлетворительным показателем необходимо считать выполнение коммуникативной задачи (критерий «Содержание текста») и получение еще 1 балла по другим параметрам. Таким образом, порог успешности составляет 40%.

Так в профильных школах с углубленным изучением английского языка средний уровень сформированности ЭИПКК равняется 80,6%, в муниципальных школах г. Турку – 46,2 %, в общеобразовательных школах г. Москвы - 27,2 %.

Таким образом, только в общеобразовательных школах порог успешности не был преодолен. Ниже данные показатели представлены графически.

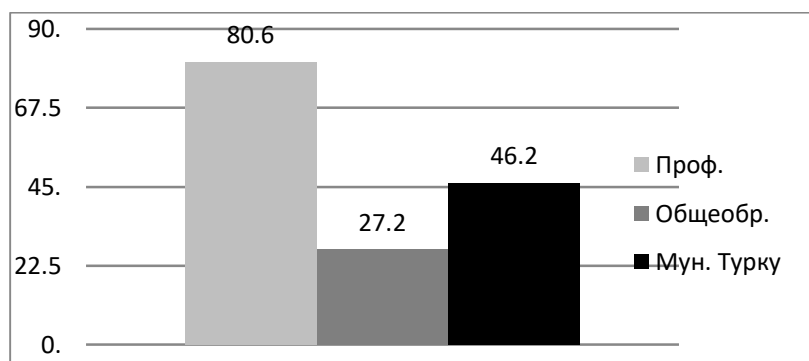


Диаграмма 1 – Уровень сформированности ЭИПКК в 3 типах общеобразовательных учреждений (предэкспериментальный этап).

Выбор в пользу сравнения 3 данных видов общеобразовательных учреждений не случаен. Финские школьники были протестированы, так как

процесс обучения английскому языку в Финляндии опирается на основной регламентирующий документ языковой политики Совета Европы – CEFR, а также из-за наличия благоприятных условий для формирования коммуникативной компетенции (радио и телевидение вещают в т.ч. и на английском языке, общая тенденция к многоязычию). Профильные и общеобразовательные школы РФ, по большей части, изолированы от естественной языковой среды, при этом объем часов, выделенных на изучение предмета «Английский язык», в профильных школах иногда до 2,5 раз больше, чем в общеобразовательных.

Особо стоит отметить результаты финских школьников, которые, несмотря на многочисленные благоприятные условия изучения ИЯ, в среднем с большим трудом преодолели порог успешности. Данный показатель свидетельствует о том, что доминирующей стратегией обучения в начальной школе Финляндии остается коммуникативная с упором на развитие репродуктивных умений (Аудирование, Чтение) и Говорения. Также стоит признать, что подобная стратегия предопределяет вынесение письменно-продуктивного компонента за пределы начальной школы, тем самым снижая развивающий потенциал данного периода обучения и получая заведомо низкие результаты в ИППР.

Результат обучающихся общеобразовательных учреждений в среднем (27%) не достигает минимального порога успешности в 40%, что свидетельствует о низком уровне сформированности умений ЭИПКК у обучающихся данных школ. Здесь важно отметить, что на этапе диагностики использовалась только основная методика оценивания.

Итак, полученные данные красноречиво свидетельствуют о недостаточной сформированности умений ЭИПКК в общеобразовательных школах. Важно отметить, что протестированные обучающиеся не были задействованы в опытно-экспериментальном обучении по разработанной технологии формирования ЭИПКК. Данные результаты были важны в плане определения актуальности проблемы.

Таким образом, результат диагностирующего эксперимента показал необходимость внедрения эффективной технологии формирования ЭИПКК,

лежащей в основе эффективной иноязычной продуктивной письменной речи с целью достижения большинством обучающихся общеобразовательных школ минимального порога сформированности ЭИПКК.

Период опытно-экспериментального обучения был организован в соответствии с теоретическими положениями данного диссертационного исследования с целью определения эффективности технологии формирования ЭИПКК (в условиях обучения в общеобразовательном учебном заведении), лежащей в основе успешной иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе.

Исходными условиями проведения опытно-экспериментального обучения являлись:

- целенаправленная интеграция мотивационной, когнитивной и коммуникативных функций речевой деятельности обучающихся начальной школы;
- направленность учебного процесса на усиление межличностного взаимодействия обучающихся в ситуациях сотрудничества;
- включенность обучающихся в реальный контекст межкультурной коммуникации при отсутствии внешних демотивирующих факторов.

Опытно-экспериментальное обучение проводилось на базе ГБОУ СОШ №887 г. Москвы во 2-4 классах с общим числом испытуемых в 59 учащихся (экспериментальные группы – 27 человек, контрольные группы – 32 человека). Были задействованы 4 учителя английского языка.

Опытно-экспериментальное обучение было разделено на 2 учебных этапа: подготовительный (2 класс) и основной (3-4 класс). Так, во время подготовительного этапа, соответствующего графическо-рисуночному уровню, основной задачей стало формирование положительного отношения к письменной речи на английском языке (при этом учащиеся приобретали необходимые знания и умения для вхождения в ИППР). На графическо-письменном уровне и на основном этапе приоритетной задачей стало формирование искомых субкомпетенций ЭИПКК, лежащей в основе ИППР.

На всех этапах опытно-экспериментального обучения в начале учебного года учащимся экспериментальных групп был продемонстрирован специально разработанный нами электронный учебный ресурс (887-english.ucoz.ru) и его функционал, позволяющий реализовывать письменно-речевую интенцию в ситуациях, приближенных к реальному межкультурному взаимодействию. Таким образом, была усилена мотивационная основа иноязычной коммуникации на уровне ИППР.

Учебные занятия были распределены равномерно по календарно-тематическому планированию, составляя в общей сложности 6 учебных часов во временном эквиваленте (упражнения предлагались на различных уроках по мере знакомства с текстами-образцами). При этом обязательным условием являлось прохождение лексико-грамматических единиц перед предъявлением текстов-образцов.

Основной учебно-методический комплекс во всех группах – УМК Spotlight 2 (Английский в фокусе) для 2-4 классов. В экспериментальных и контрольных учебных группах обучение происходило по общей рабочей программе, однако в экспериментальных также применялась разработанная технология формирования основ ЭИПКК. В экспериментальных группах применялась разработанная технология формирования ЭИПКК, интегрированная в общую дидактическую линию процесса иноязычного образования. Так, на основном этапе по завершении прохождения каждого модуля основного УМК проводился урок-проект по написанию коллективного письма. Описанный выше метод уроков-проектов являлся ключевой составляющей опытно-экспериментального обучения, поскольку именно в данный учебный период удельный вес упражнений, направленных на формирование искомых субкомпетенций ЭИПКК, был наиболее значителен. Однако важно отметить, что дискурсивная субкомпетенция планомерно формировалась у обучающихся в процессе выполнения специально разработанных дополнительных (комплементарных) упражнений, которые встраивались в учебный процесс по мере ознакомления с новыми текстами-образцами.

В качестве системы проверки уровня сформированности ЭИПКК использовались контрольные тестирования (по основной и дополнительной методике оценивания), разработанные нами в соответствии с моделью тестирования ЭИПКК, которая предусматривает учет пройденного материала и постепенное усложнение лексико-грамматического репертуара учащихся 3-4-х классов. Образец контрольного тестирования представлен в Приложении 3.

Этап обработки данных был призван подвести итоги опытно-экспериментальной работы и продемонстрировать эффективность предложенной нами технологии формирования основ ЭИПКК у младших школьников.

Учитывая выбранный вид опытно-экспериментальной работы в 3-х и 4-х классах, а также цели графическо-письменного уровня и основного этапа обучения ИППР, которые требуют сравнения контрольных и экспериментальных групп, было принято решение статистически проверить однородность (возможность для сравнения) вышеназванных групп по уровню сформированности ЭИПКК к началу опытного обучения на графическом-письменном уровне и основном этапе, а также достоверность различий в характеристиках на момент окончания опытно-экспериментальной работы.

В качестве методологической основы проведения статистической обработки данных мы опирались на работу «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)» [Новиков 2004]. В качестве инструмента обработки полученных данных использовалась компьютерная программа «Педагогическая статистика», в которую вносились данные, полученные в ходе опытно-экспериментального обучения. Подробнее – в Приложении 6.

Первой задачей этапа обработки данных являлось определение уровня мотивации школьников 2-4 классов к иноязычной письменной деятельности после осуществления тех методических мероприятий, которые определяют содержание технологии формирования основ ЭИПКК, т.е. в конце учебного года.

Для определения динамики уровня мотивации в экспериментальных и контрольных группах были использованы различные подходы. Так для 2 класса был разработан авторский опросник (образец опроса – в Приложении 2) на основе

методик определения мотивации у младших школьников [Гинзбург 1988, Jurisevic 2013]. Задаваемые вопросы касались тем, ответы на которые позволили определить мотивацию обучающихся к письменно-речевой деятельности в целом, а также к коммуникации в межкультурном пространстве, в частности, со сверстниками из Англии. Полученные результаты опроса во 2-х классах красноречиво говорят о высокой мотивации к письменно-речевой деятельности в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе уровень мотивации можно считать достаточно низким, учитывая схожесть условий обучения.

В 3-4 классах применение методики качественного анализа данных (по L. Cohen) позволило получить необходимые данные из письменных работ учащихся. Как видно из представленной ниже диаграммы, показатели экспериментальных групп (ЭГ) значительно превосходят уровни контрольных групп (КГ). Все показатели представлены по состоянию на конец учебного года.

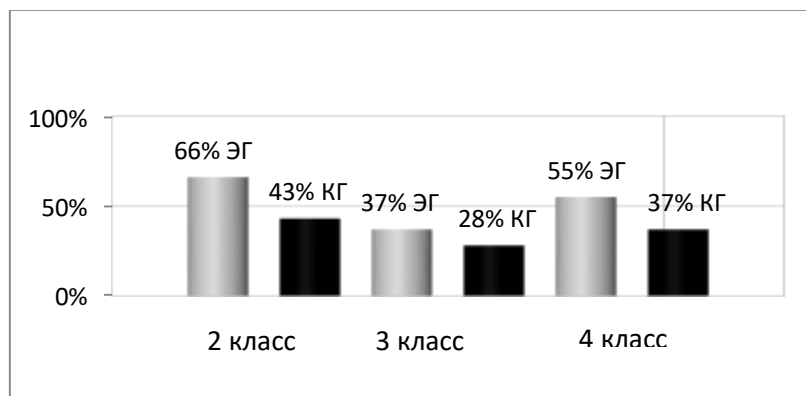


Диаграмма 2 – Сравнение уровня мотивации к ИППР

Во 2 классе все без исключения испытуемые в экспериментальных и контрольных группах не имели опыта письменной коммуникации до начала обучения, однако, задания, ориентированные на коммуникацию со сверстниками – иностранцами, на вхождение учащихся в текстовое пространство через рисуночно-текстовую деятельность позволили поднять интерес к коммуникации, усилив мотивацию школьников. Данные виды деятельности учащихся экспериментальной группы определили планомерное вхождение в процесс

обучения на высоком уровне мотивации к дальнейшей иноязычной продуктивной письменной деятельности.

Что касается снижения показателей в 3 классе, то этот факт объясним за счет усложнения учебного материала и перехода к письменной деятельности. Высокий уровень мотивации в 4 классе был обеспечен применением большого числа письменно-речевых упражнений в нестрессовом режиме, за счет знакомства учащихся с существующими аутентичными образцами, в т.ч. находящимися в открытом доступе в сети Интернет, а также за счет создания собственных поздравительных материалов в рамках изучения темы «Праздники» в школьном электронном ресурсе www.887-english.ucoz.ru. При этом важно отметить, что мотивация на момент завершения обучения на основном этапе находится на уровнях, сопоставимых с показателями уровня мотивации учащихся на подготовительном этапе.

Несмотря на то, что на подготовительном этапе (графическо-рисуночный уровень), по нашему мнению, наиболее важным параметром является развитие мотивационной составляющей, уже на этом этапе начинают формироваться некоторые письменно-речевые умения, развитие которых позволяет говорить о начале формирования субкомпетенций ЭИПКК. Так, учащиеся экспериментальной группы (ЭГ) по большинству показателей демонстрируют более высокие средние значения сформированности умений по сравнению с контрольной группой (КГ). Степень сформированности умений поискового чтения и логического синтаксирования находится на уровне 55% для ЭГ и 42% для КГ, умения написания собственного имени – 58% для ЭГ, 56% для КГ; умения структурирования текста по образцу – 67 % для ЭГ и 58% для КГ, умения использования клише – 67 % для ЭГ и 58 % для КГ), умения грамматически правильно составлять предложения – 55% и 42%). Данные умения позволяют сделать вывод о начале формирования тех субкомпетенций (личностная, социокультурная, дискурсивная, речевая, языковая), в структуру которых входят эти умения. Полученные данные подтверждают эффективность разработанной технологии, которая обеспечивает вхождение учащихся в текстовое пространство

через рисуночно-текстовую деятельность. Таким образом, степень сформированности субкомпетенций ЭИПКК учащихся экспериментальных групп находится на более высоком уровне по сравнению с показателями учащихся контрольных групп.

Первостепенной задачей нашего эксперимента являлось выявление динамических характеристик, а именно процент прироста, у обучающихся с точки зрения уровня сформированности ЭИПКК на основном этапе с позиции успешности решения коммуникативной задачи и сформированности искомых субкомпетенций. Для мониторинга динамики формирования ЭИПКК было проведено 3 тестирования (среза знаний): стартовое (октябрь), промежуточное (январь) и итоговое (май). Основным средством диагностики выступали специально разработанные тесты уровня сформированности ЭИПКК, а также критерии их оценивания по основной и дополнительной методикам.

Применяя дополнительную методику оценивания, которая базируется на подсчете средних величин П.К. Петрова [Петров 2010], становится возможным не только оценить сформированность ЭИПКК в целом, но и выявить уровень сформированности ключевых письменно-речевых умений, которые в основной методике оценивания рассматриваются интегративно. Полученные в ходе подсчета устойчивые числовые характеристики признаков (сформированность письменно-речевых умений) позволяют сделать выводы об эффективности технологии, нивелируя индивидуальные различия между учащимися. При этом важно отметить, что искомые письменно-речевые умения коррелируют с субкомпетенциями элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной технологии формирования ЭИПКК, прежде всего, по дискурсивному компоненту. Так, по критерию «Моделирование высказывания» очевидна поступательная динамика у учеников экспериментальных групп: к концу опытно-экспериментальной работы в среднем были сформированы искомые умения, в то

время как в контрольной группе данные умения проявлялись в речи лишь на втором проверочном срезе.

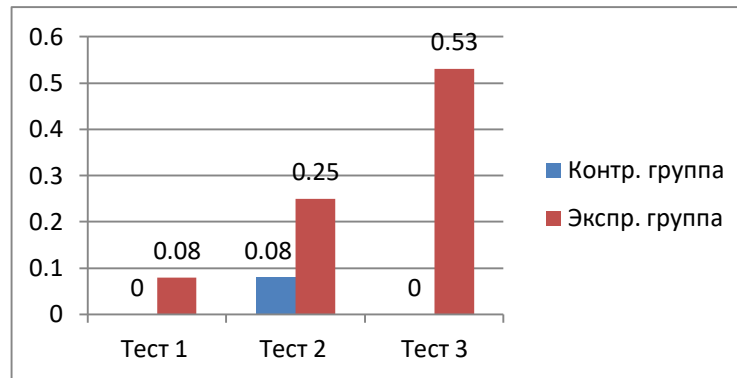


Диаграмма 3 – Сформированность умений по критерию «Моделирование высказывания» в 3-4 классах

Показатели по критерию «компрессия высказывания» также демонстрируют более высокие показатели к концу опытно-экспериментального обучения для экспериментальных групп в сравнении с динамикой контрольных.

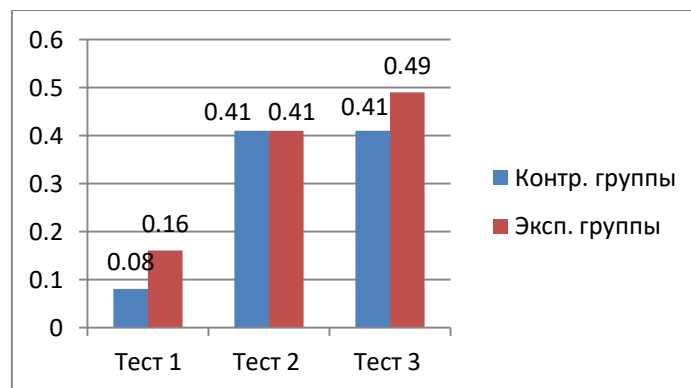


Диаграмма 4 – Сформированность умений по критерию «Компрессия высказывания» в 3-4 классах

По критерию «Редактирование и актуализация» мы отмечаем иную ситуацию, так как изначально учащиеся контрольных групп обладали сходными уровнями сформированности искомых умений. На наш взгляд, именно внедрение разработанной технологии позволило констатировать сформированность умений, описанных критерием «Редактирование и актуализация», в среднем у большинства учеников экспериментальных групп. В представленной ниже диаграмме наглядно продемонстрирована разница в сформированности данных умений у ЭГ и КГ.

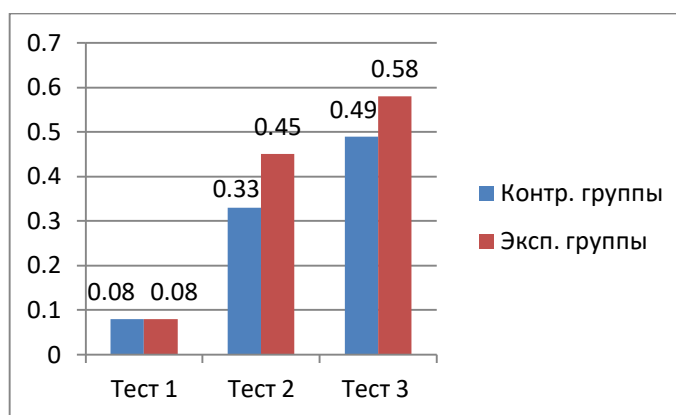


Диаграмма 5 – Сформированность умений по критерию «Редактирование и актуализация» в 3-4 классах

Что касается критерия «Выражение побуждения к коммуникативному акту», то здесь необходимо отметить схожую позитивную динамику в контрольных и экспериментальных группах с чуть более высокими показателями у последних.

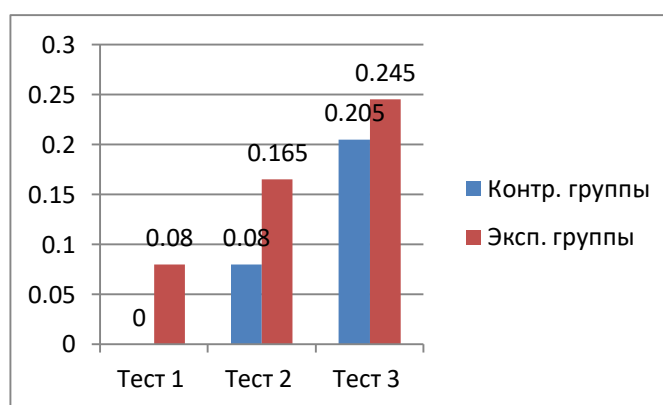


Диаграмма 6 – Сформированность умений по критерию «Выражение побуждения к коммуникативному акту».

Еще более красноречивым свидетельством эффективности разработанной технологии являются медианные показатели экспериментальных и контрольных групп в динамике по дискурсивным умениям. Так, в экспериментальных группах медиана не доходит до уровня 1 на промежуточном тестировании, но уже в итоговом тесте доходит до этого показателя в 2 критериях (компрессии высказывания; редактирование и актуализация), что свидетельствует о формировании искомых умений, коррелирующих с соответствующими субкомпетенциями, у большинства учащихся к окончанию опытно-экспериментального обучения. После произведенного расчета по критерию

«моделирование высказывание» видно, что данная группа умений была сформирована ровно у половины учащихся (медиана – 0,5). Нулевой показатель по критерию «выражение побуждения к коммуникативному акту» подчеркивает значительную сложность формирования коррелируемого умения для большинства учащихся – письменного выражения желания продолжить коммуникацию.

При сравнении с динамическими характеристиками контрольных групп (медиана для всех показателей равна 0 на всех этапах тестирования) становится очевидно, что в процессе обучения у большинства учащихся данных групп не были сформированы умения, проверяемые предложенными критериями. Следовательно, нельзя говорить и о сформированности субкомпетенций ЭИПКК.

В целом, результирующие показатели, охватывающие вышеназванные умения, указывают на более высокий уровень сформированности дискурсивной компетенции у экспериментальных групп, о чем свидетельствует обобщающая диаграмма.

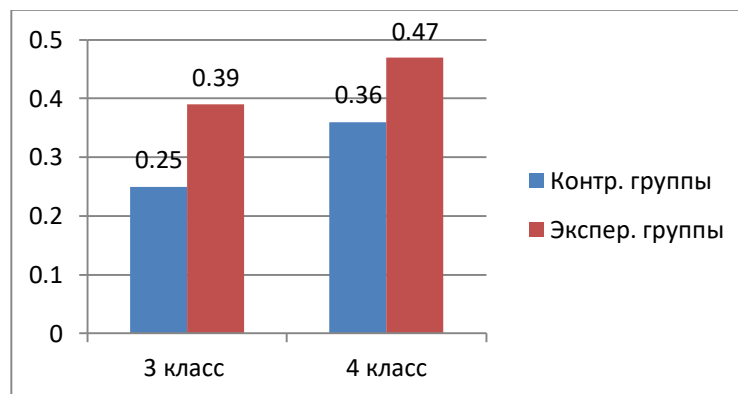


Диаграмма 7 – уровень сформированности дискурсивной субкомпетенции на основном этапе

Аналогичную положительную динамику можно наблюдать, рассмотрев показатели сформированности других компонентов ЭИПКК: языковой, речевой, социокультурной и личностной компетенций. Так, в языковой субкомпетенции наблюдается более выраженная положительная динамика у экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами.

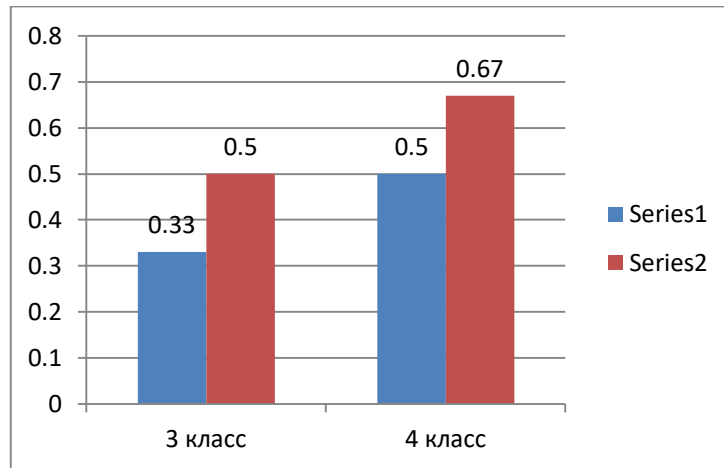


Диаграмма 8 – уровень сформированности языковой субкомпетенции на основном этапе

В речевой субкомпетенции динамические показатели экспериментальных групп представляются более интенсивными в начале обучения (3 класс). Это объясняется более интенсивной отработкой специфических письменно-речевых умений.

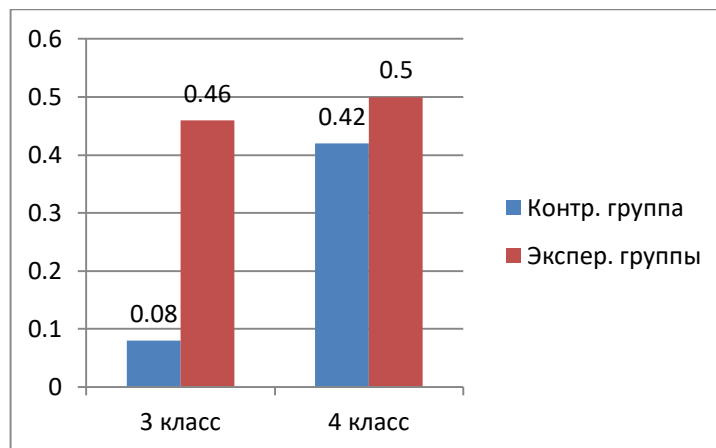


Диаграмма 9 – уровень сформированности речевой субкомпетенции на основном этапе

Устойчиво положительная динамика экспериментальных групп в формировании социокультурной субкомпетенции стала возможна за счет ориентации на письменное взаимодействие, приближенное к реальной коммуникации.

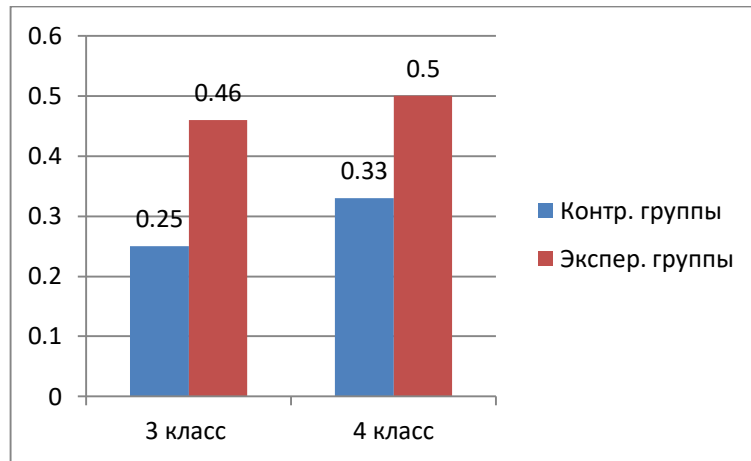


Диаграмма 10 – уровень сформированности социокультурной субкомпетенции на основном этапе

В представленной ниже диаграмме показана динамика формирования личностной субкомпетенции ЭИПКК, которая определяет уровень вовлеченности и индивидуализации процесса создания письменного коммуникативного продукта. Очевидно, что более высокие показатели экспериментальных групп были достигнуты за счет создания мотивирующей образовательной среды, способствующей появления интереса к иноязычной письменной деятельности.

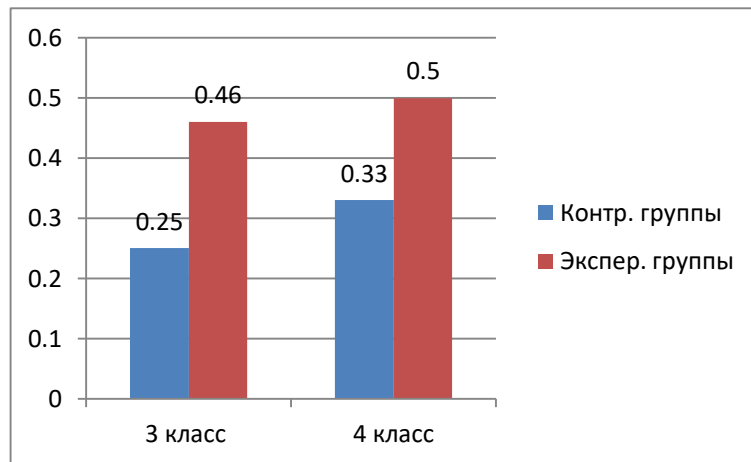


Диаграмма 11 – уровень сформированности социокультурной субкомпетенции на основном этапе

При сравнении показателей экспериментальных и контрольных групп, становится очевидно, что разработанная технология обучения ИППР позволяет добиваться значительного прироста в уровне сформированности ЭИПКК. Также важно отметить, что при отсутствии целенаправленного обучения иноязычной продуктивной письменной речи необходимые умения (субкомпетенции) могут не

формироваться. В случае с контрольными группами незначительный прирост объясняется не только значительным усложнением учебного материала, но и отсутствием некоторых элементов технологии обучения ИППР, которые присутствовали в процессе обучения экспериментальных групп.

Соглашаясь с позицией исследователя об оценке качества иноязычного образования [Гурвич 2015], мы считаем, что продемонстрированная динамика формирования искомых умений у ЭГ говорит о достижении конечного результата обучения ИППР в начальной школе – формировании основ ЭИПКК. Высокие показатели учащихся ЭГ объясняются речевой направленностью разработанной технологии, при применении которой педагог уделяет особое внимание:

- мотивации на создание личностных коммуникативных продуктов,
- активизации письменного речетворчества за счет интеграции с другими видами речевой деятельности,
- планомерного развития ориентировочной основы действия ИППР,
- наличия эффективных приемов развития памяти, внимания и мышления,
- привнесения элементов естественной коммуникации в учебный процесс.

При рассмотрении средних величин приращения основных умений элементарной иноязычной коммуникативной компетенции у экспериментальных и контрольных групп мы приходим к выводу о том, что искомые субкомпетенции элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции у учащихся ЭГ развиты лучше, чем у учащихся КГ, в особенности разница заметна в ключевой для ЭИПКК дискурсивной субкомпетенции, а также социокультурной и речевой субкомпетенциях.

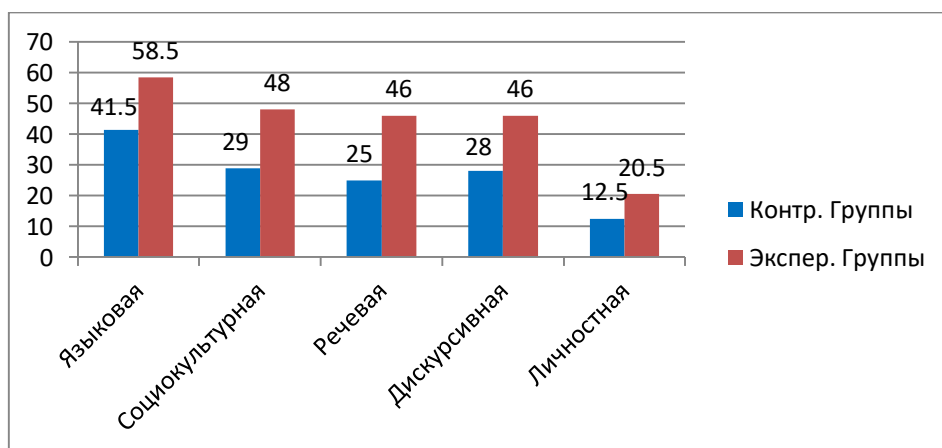


Диаграмма 12 – уровень сформированности субкомпетенций ЭИПКК на основном этапе обучения (в %)

Наглядно динамика развития ЭИПКК на основном этапе также показана на диаграмме (данные были обработаны по основной методике оценивания уровня сформированности ЭИПКК). К концу каждого учебного периода показатели экспериментальных групп превышают результаты контрольных групп.

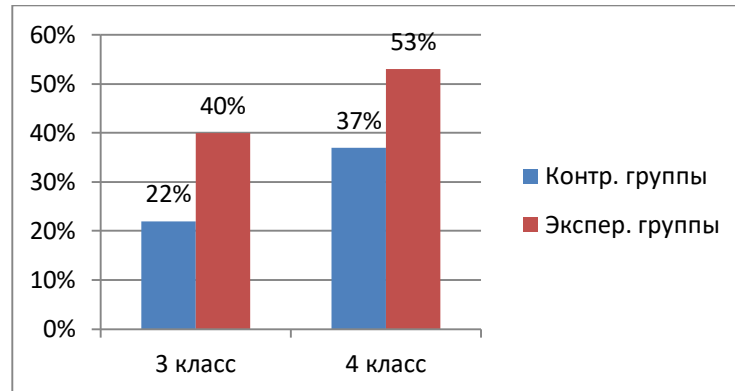


Диаграмма 13 – уровень сформированности ЭИПКК на основном этапе

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. В качестве инструмента формирования ЭИПКК предлагается технология, в которой в качестве одного из структурных компонентов выступают дидактические ресурсы. Дидактическими ресурсами выступают не только базовые УМК, регламентируемые программой для начальной школы, но и авторские дополнительные (комплементарные) упражнения. Авторские дидактические решения интегрируются в учебный материал УМК. В качестве ресурсного обеспечения предлагается совокупность упражнений и взаимосвязанная цепь уроков-проектов, основанная на жанрово-стилевой интеграции различных типов текстов в основные письменно-коммуникативные формы – поздравительную открытку и личное письмо. Дидактические свойства разработанных материалов ориентированы на продуктивный характер, активизацию творческого потенциала учащихся и результативность в процессе обучения иноязычной письменной речи в начальной школе.

2. В соответствии с целевыми установками исследования был выделен ряд учебных задач, которые распределены в соответствии с этапно-уровневой структурой обучения ИППР, состоящей из подготовительного этапа, подразделяющегося на графическо-рисуночный и графическо-письменный уровни, и основного этапа. При этом подготовительный этап рассматривается как вводно-мотивационная составляющая обучения ИППР, в то время как основной этап определяется как продуктивный учебный период. Цель обучения может быть достигнута при выполнении задачи формирования мотивации к ИППР у младших школьников и формирования искомых субкомпетенций, составляющих основу ЭИПКК.

Задачей исследования было не только создание комплементарных упражнений и заданий, но и их адекватная интеграция в образовательный процесс с учетом рекомендованных к использованию УМК, с учетом таких организационных форм как классная работа, контролируемая самостоятельная

работа, в рамках которых были использованы как традиционные, так и инновационные дидактические ресурсы и формы работы с ними.

Высокий дидактический потенциал разработанных авторских комплементарных упражнений заключается в планомерном развитии речевых умений обучающихся за счет организации процессов редактирования и рефлексии учащихся на постписьменной стадии работы с текстом, формировании ориентировочной основы действий – на предписьменной стадии, а также использовании устно-речевой деятельности в качестве вспомогательного приема активизации иноязычной продуктивной письменной речи.

3. Благодаря внедрению в учебный процесс мотивирующей образовательной среды на основе природосообразной парадигмы обучения, развивающего обучения, продуктивно-рефлексивного контекста, а также фасилитативных технологий, появляются условия для интенсификации процесса обучения за счет отказа от фронтальной формы работы в пользу коллективного и парного взаимодействия. При этом выделяется время для ознакомления (повторения) языковых фактов, после чего обучающиеся получают возможность обсуждать, пользоваться различными источниками в парной или групповой формах. Все это позволяет обеспечить более глубокую проработку письменного высказывания в процессе редактирования. В связи с вышеизложенным можно говорить о доминировании смысло-ориентированной образовательной модели обучения в технологии формирования ЭИПКК, так как обучающиеся ориентированы на осознанную работу в сотрудничестве с целью реализации собственного коммуникативного мотива.

Внутренняя мотивация обучающихся стимулируется за счет введения естественного коммуникативного посыла (метод мини-проектов), когда систематически возникает ситуация вынужденной активности (получение письма от сверстника). Также учитель активизирует познавательный мотив, предлагая интересные тематические познавательные задачи. Заинтересованность учащихся и комфортность образовательного процесса поддерживается снижением уровня стресса за счет отказа от оценивания в течение процесса подготовки письменного

коммуникативного продукта в пользу итогового оценивания (на постписьменном стадии).

Ориентация на выполнение коммуникативной задачи способствует развитию произвольного внимания, а повторение частотных структур и припоминание новых единиц в форме устного обсуждения направлены на развитие вербальной памяти обучающихся. При этом применение мнемонических техник позволяет оптимизировать процессы запоминания текстовых моделей за счет ориентации на характерную форму того или иного письменного продукта.

4. Опытнo-экспериментальная работа, проведенная в рамках диссертационного исследования, позволила определить степень сформированности ЭИПКК у младших школьников. Результаты диагностирующего эксперимента показали достаточно низкий уровень сформированности ЭИПКК, особенно в условиях российских общеобразовательных (непрофильных) учреждений что, в свою очередь, подтверждает необходимость внедрения технологии формирования ЭИПКК в практику преподавания ИЯ в начальной школе. В наиболее проблемном типе общеобразовательных учреждений было проведено опытнo-экспериментальное обучение, основанное на применении подходов, принципов, методов и упражнений разработанной технологии. Проанализировав полученные эмпирические данные с помощью средств статистического анализа, мы подтвердили гипотезу о том, что обучение младших школьников иноязычной продуктивной письменной речи будет более эффективным, если данный процесс будет интенсифицирован в результате параллельного использования как упражнений, разработанных в УМК, так и комплементарных упражнений, которые способствуют формированию элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, лежащей в основе эффективной иноязычной продуктивной письменной речи.

Эффективность разработанной технологии обучения компетентностным основам элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции обеспечена единством организационных, лингводидактических и педагогических

условий. Основным дидактическим материалом выступает комплекс авторских комплементарных упражнений (в т.ч. с использованием интернет-ресурсов), направленных на формирование каждого из умений элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции.

В результате проведения опытного обучения полностью подтверждена эффективность разработанной технологии обучения иноязычной продуктивной письменной речи в процессе изучения ИЯ в начальной школе. Диагностирована положительная динамика в приращении письменно-речевых умений, свидетельствующая о позитивных изменениях в области формирования у школьников элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время требования к результатам освоения иностранного языка младшими школьниками существенно изменились в области как содержательного, так и технологического компонентов процесса обучения иноязычному общению, что обусловлено сдвигом общеобразовательной парадигмы в сторону формирования готовности к практической продуктивной деятельности на всех уровнях образовательной системы.

Обучение иноязычной продуктивной письменной речи является обязательным компонентом учебного процесса в рамках обучения ИЯ в начальной школе, при этом иноязычная продуктивная письменная речь является не только одной из целей обучения ИЯ в начальной школе, но и средством формирования умений аудирования, чтения и говорения, поэтому можно говорить об интегративном характере обучения письменной коммуникации в целом.

Психолого-педагогический и методический ракурсы исследования практики обучения иноязычной продуктивной письменной речи позволяют утверждать, что степень сформированности ЭИПКК находится в прямой зависимости от а) наличия мотивации к иноязычной продуктивной письменной деятельности; б) степени сформированности у обучающихся письменно-речевых умений; в) целенаправленности и управляемости процесса формирования данных умений; г) учета психолого-педагогических особенностей обучающихся, т.е. через планомерное введение обучающихся в письменно-речевое пространство мотивирующей образовательной среды.

Создание мотивирующей образовательной среды в процессе обучения подразумевает внедрение продуктивно-рефлексивного контекста – целого комплекса факторов, стимулирующих активность учащихся и заставляющих действовать на более высоком уровне осознанности. К таким факторам следует отнести: учет интересов учащихся, применение практико-ориентированных видов работ, стимулирование познавательных и коммуникативных мотивов, использование содержательной системы оценивания наравне с само- и

взаимооцениванием. Вкупе все эти факторы переориентируют процесс обучения иноязычной письменной речи с языковой на речевую доминанту.

Предложенный нами ракурс исследования, а также позиции психологов, методистов и учителей-практиков, позволяют утверждать, что умения иноязычной продуктивной письменной речи в значительной степени определяют развитие языковой личности обучающегося, т.е. в связи с обучением ИППР мы можем говорить о значительном развивающем потенциале всего процесса обучения ИЯ в начальной школе.

Результаты обучения подтверждают выдвинутую гипотезу и положения, выносимые на защиту.

Одновременно полученные результаты проведенного исследования позволяют определить некоторые пути и перспективы дальнейшего развития рассматриваемой проблемы, включая:

- 1) дальнейшее совершенствования данной технологии в плане использование информационных ресурсов сети Интернет, организации проектной деятельности учащихся;
- 2) организацию новых форм учебных занятий (уроки-дискуссии, уроки-открытия и т.п.);
- 3) определение критериев оценки сформированности субкомпетенций, формирующих способность и готовность младших школьников к иноязычной коммуникации.

Библиографический список

1. Абакумова, И.В. Обучение как двуединый процесс и его движущие силы в смысловой интерпретации // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Под. Ред. И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, И.А. Рудаковой. М.: Кредо, 2014. – С. 10-19.
2. Абинова, Н. М., Закотнова, П. В. Использование образовательной платформы Эдмодо для развития умений письменной речи в школе (английский язык, средний этап) // Новые технологии в обучении иностранным языкам. – 2019. – С. 16-20.
3. Авдеева, Д. О. Арт-технологии в обучении иноязычной письменной речи // Наследие НК Крупской и современность. – 2019. – С. 150-153
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: ИКАР. 2009. – 448с.
5. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении ИЯ в неязыковом вузе: Дисс. д-ра пед.наук. СПб., 2003. – 430 с.
6. Алмазова, Н.И. Реализация продуктивного иноязычного образования в высшей школе / Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова // Высшее образование в России. - 2016. – № 11. – С. 164-168.
7. Амерханова, О.С. Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2016. – № 5. – С. 216-220.
8. Алтухова, М.К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза: на материале английского языка: диссертация кандидата пед. наук. 13.00.02. Санкт-Петербург, 2003. – 280 с.
9. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Воспитание и развитие личности. – 2017. – 288 с.

10. Ахутина Т.В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Ю.Д. Бабаева, А.А. Корнеев, А.Н. Кричевец, М.Н. Воронова, О.И. Егорова // Вестник МГУ. Серия 14 Психология. – 2008. – №2. – С. 63-80.
11. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М. Искусство, 1979. – 445 с.
12. Бетретдинова, И. К. обучение виртуальному письменному общению в рамках развития умений письменной речи учащихся //Казанский педагогический журнал. – 2019. – №. 1. – С. 177-180.
13. Безруких, М.М.. Анализ формирования навыка письма у учащихся начальных классов / О.Ю. Крещенко, Е.М. Лапицкая, С.К. Хромова, З.И. Бацева// Начальное образование. – 2010. – №6. – С. 17-23.
14. Белякова, Е.Г. Модель смыслоориентированного образования // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №3. – С. 44-48.
15. Биболетова, М.З. Английский с удовольствием (Enjoy English 2): учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений: часть 1 / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева. – Обнинск.: Титул, 2006. – 112 с.
16. Биболетова, М.З. Английский с удовольствием (Enjoy English 2): учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений: часть 2 / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева.- Обнинск.: Титул, 2006. – 160 с.
17. Биболетова, М.З. Английский с удовольствием (Enjoy English 4): учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений: часть 1 / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева.- Обнинск.: Титул, 2010. – 79 с.
18. Биболетова, М.З. Английский с удовольствием (Enjoy English 4): учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений: часть 2 / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева.- Обнинск.: Титул, 2010. – 95 с.

19. Биболетова, М.З. Английский с удовольствием (Enjoy English 4): рабочая тетрадь: пособие для 4 класса общеобразовательных учреждений / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева.- Обнинск.: Титул, 2010. – 64 с.
20. Биболетова, М.З. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н.Н. Трубанева, А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 2-9.
21. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
22. Бодоньи, М. А. Модусы контроля и оценки письменной речи // Коммуникация в современном поликультурном мире: культура, образование, политика. – 2018. – С. 266-270.
23. Бодоньи, М. А. Качественные и количественные объекты оценки иноязычного письменного высказывания // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. – 2019. – С. 19-27.
24. Борисова, С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка): диссертация кандидата пед. наук. 13.00.02. Москва, 2012. – 220 с.
25. Бочарникова, М.А. Формирование коммуникативных умений у учащихся в начальном иноязычном образовании: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.01. Москва, 2013. – 210 с.
26. Бояринцева, А. А., Куклина, С. С. Учёт особенностей" клипового мышления" современных школьников при формировании иноязычной письменной речевой компетенции // Общество. Наука. Инновации (НПК-2019). – 2019. – С. 85-91.
27. Бояринцева, В. Г. Ситуационные игры как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе. – 2019. – С. 15-18.
28. Бояринцева, В. Г. Обоснование эффективности использования ситуационных игр как средства формирования коммуникативной компетенции в

иноязычном образовании младших школьников // Язык и коммуникация в контексте культуры. – 2019. – С. 21-25.

29. Буланова, С.Ю. Становление синтаксических структур в письменной речи младших школьников // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – №11. – С. 79-84.

30. Быкова, Н.И. Английский в фокусе: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. / Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс.- М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 144 с.

31. Быкова, Н.И. Английский в фокусе: книга для учителя к учебнику 2 класса общеобразовательных учреждений / Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс.- М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 136 с.

32. Быкова, Н.И. Английский в фокусе. Рабочая тетрадь. 2 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс.- М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 80 с.

33. Быкова, Н.И. Английский в фокусе: учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений / Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс.- М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 144 с.

34. Быкова, Н.И. Английский язык: программы общеобразовательных учреждений 2-4 классы / Н.И. Быкова, М.Д. Поспелова. – М.: «Просвещение», 2010. – 105 с.

35. Воронова, А.А. Применение методов активного социально-психологического обучения педагогов в системе школьной психологической службы // Активные методы в работе школьного психолога: Сборник научных трудов. – М.: изд-во АПН СССР, 1990. – С. 153—164.

36. Варданян, Л.В. Применение игровых технологий при формировании социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка / Варданян Л.В., Подвалова М.С. // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2017. – № 1(11). – С. 110-113.

37. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. - М.:Педагогика, 1982. — Т.2. – 502 с.
38. Вронская, И.В. Методика раннего обучения английскому языку. – Litres, 2019. – 336 с.
39. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие/ Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко.- М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
40. Гинзбург, М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М., 1988. – 135 с.
41. Глебова, А.О. Формирование графических умений у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. – 178 с.
42. Голев, Н.Д. Письменная коммуникация новейшего времени: основные векторы развития // Вестник томского государственного университета. – 2012. – №2 (18). – С. 5-17.
43. Гурвич, А.В. Коммуникативно-компетентностный аспект качества иноязычного образования // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием.
Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5246> (дата обращения: 20.06.2018).
44. Гусейнова, Н. В. Обучение школьников иноязычной письменной речи при помощи грамматического диктанта-диктоглосс //Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2019. – №. 9. – С. 4-11.
45. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: Высшая школа, 1996. – 312 с.
46. Драч, И.И. Фасилитация как функция компетентностно-ориентированного управления профессиональной подготовкой магистрантов педагогики высшей школы // Вестник СКФУ. – 2013. – №3. – С. 220-228.

47. Дроздецкая, Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции в рамках реализации ФГОС (на примере младшей ступени изучения иностранного языка) //Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2017. – №. 1-3. – С. 116-118.
48. Дудина, Е. Н. Формирование коммуникативной компетенции при интенсивном обучении младших школьников иностранному языку // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 2. – С. 80-85.
49. Дунаева Э. Ю. Некоторые приемы обучения иноязычной письменной речи в начальной школе //Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам: традиции, проблемы, перспективы. – 2009. – С. 33-35.
50. Ефанова, В. В. Интеграция урочной и внеурочной деятельности по английскому языку как средство повышения коммуникативной компетенции обучающихся в начальной школе (из опыта работы региональной инновационной площадки) //Вестник Белгородского института развития образования. – 2018. – №. 2. – С. 108-115.
51. Жарова, А.М. Методика формирования учебно-познавательной компетенции младших школьников в процессе обучения иностранному языку: диссертация кандидата пед. наук : 13.00.02. Нижний Новгород, 2013. – 199 с.
52. Захарова, М. Р., Шергина, Т. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников на основе интегративного подхода // Достижения вузовской науки. – 2019. – С. 104-108.
53. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.
54. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
55. Иванова, К. Ю. Особенности обучения иноязычной письменной речи в профильной школе (филологический профиль) //Наука и школа. – 2019. – №. 3. - с. 110-116
56. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 134 с.

57. Ильина, Е.А. Методика развития умений письменной речи на основе интернет-технологий: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.02. Москва, 2013. – 214 с.
58. Ильина, Т. И. Филологический подход в обучении иностранному языку как способ создания личностно-развивающей образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 116-122
59. Иценко, И.А. Педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – № 7. – С. 202-210.
60. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.
61. Комарова, Ю.А., Ларионова, И.В., Перретт, Ж Рабочая программа к учебникам «Английский язык» 2–4 классы / авт.-сост. Ю.А. Комарова. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2017. — 120 с.
62. Коростелева, Е.Ю., Тямусова, Т.А. Развитие памяти у младших школьников в процессе обучения // Вестник ТГУ. – 2010. – в №1 (1). – С. 45-48
63. Коряковцева, Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на основе продуктивной учебной деятельности: Автореф. дис. д-р.пед. наук. М., 2003. – 426 с.
64. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина.– М.: Просвещение, 1982. – С.129-181.
65. Красновский, Э.А. Филология и литературное образование в школе: их специфика и взаимосвязь // Педагогика. – 1998. – №6. – С. 35-42.
66. Кручинина, Г.А., Патяева, Н.В. Реализация компетентного подхода в профессионально-иноязычной подготовке студентов инженерно-строительных специальностей // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – №2. – С. 17-26.

67. Кудряшова, О.В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. - 2007. - №15 (87). – С.66-70.
68. Кузьмина Л. Г. К вопросу о содержании обучения иноязычной письменной речи в средней школе (в рамках концепции двенадцатилетнего образования в России) //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – №. 1. с. 96-103
69. Кузнецов, Е. С., Трубицина, О. И. Использование мессенджеров в мобильном обучении письменной речи на английском языке //Шатиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании. – 2019. – С. 320-327.
70. Кузнецов, Е. С. Проектирование систем и комплексов упражнений для мобильного обучения иноязычной письменной речи в дополнительном образовании детей // Наука и школа. - 2018. - № 6. - с. 119-129.
71. Куклина, С.С. Средства организации учебной деятельности школьников по освоению иноязычной коммуникативной компетенции // Преподаватель XXI век. – 2018. –№ 1-1. – С. 198-207.
72. Куликова, А. С. Современные технологии обучения в формировании и развитии навыков письменной речи у младших школьников //Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты. – 2019. – С. 81-86.
73. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М., 1974. – 255 с.
74. Лапшова, Н.К. Обучение младших школьников культуре иноязычной письменной речи: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2010. – 214 с.
75. Ларкина, А.С. Методика формирования грамматических навыков речи обучающихся на основе индивидуальных учебных стратегий: английский язык, начальная школа : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Ларкина Анна Сергеевна; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. – Москва, 2014. – 228 с.

76. Левина, Е. А., Джораева, Ш. Особенности развития учебно-познавательной компетенции школьников на уроке иностранного языка // Наука и научный потенциал: основа устойчивого развития общества: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Уфа, 26 февраля 2018 г.). – Уфа, 2018. – С. 54-56.

77. Леонтьев, А.А. Естественность (личность) иноязычного общения как основополагающий принцип обучения языку. «Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание» // Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психологии и теории коммуникации. – М., 1991, - с. 159-167.

78. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.- М.: Политиздат, 1977. – 302 с.

79. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

80. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. -Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.

81. Ляпустина, Л.И. Особенности когнитивного развития младшего школьника в рамках развивающего иноязычного образования // Теория и практика общественного развития. – 2012. №11. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnogo-razvitiya-mladshego-shkolnika-v-ramkah-razvivayuschego-inoazychnogo-obrazovaniya>. – (дата обращения – 20.07.2015)

82. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. - М.: МПА, 1994. - 150 с.

83. Мазунова, Л. К. Письмо как методическая категория // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 6

84. Мазунова, Л.К Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: диссертация доктора пед. наук. Москва, - 2005. – 353 с.

85. Малыхина, М. Э., Путистина, О. В. Развитие иноязычной дискурсивной компетенции учащихся старшей школы // Молодая наука Заполярья. – 2019. – С. 56-59.

86. Матюхина, М.В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. – 1985. - №1. – С. 43.
87. Месеняшина, Л.А. Письменная речь: обучение или усвоение // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – №22. – с. 83-89.
88. Межина, А.В. Эмоционально-волевая саморегуляция младших школьников как условие продуктивной учебной деятельности на уроках иностранного языка // Вестник бурятского государственного университета. 2009. – №15. – С. 184-188.
89. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под. ред. А.А. Миролубова. - Обнинск: Титул, 2012. - 463 с.
90. Методика обучения английскому языку. 1 — 4 классы: пособие для учителей и студентов пед. Вузов/ под. ред. Г.В. Рогова, И. Н. Верещагина, Н.В. Языкова. - М: Просвещение, 2008. - 223 с.
91. Мильруд, Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи// Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. с. 5-11.
92. Мильруд, Р.П. Развивающее обучение учащихся начальной школы в образовательном курсе иностранный язык // Иностранные языки. Просвещение – 2013. № 10. – Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2013/11/development-education/> (Дата обращения: 01.03.2015)
93. Никитенко, З.Н. Специфика обучения английскому языку в начальной школе»: лекции 5-8. - М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 72 с.
94. Никитенко, З. Н. Овладение младшими школьниками иностранным языком: компетенции или способности //Наука и школа. – 2018. – №. 1. – с. 14-17.
95. Никитенко, З. Н. Как обеспечить коммуникативное развитие младшего школьника при овладении иностранным языком в начальной школе //Иностранные языки в школе. – 2019. – №. 8. – С. 11-17.
96. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

97. Обухова, Л.Ф., Чухонцева, А.А. Культурно-исторический и когнитивный подходы к пониманию истоков развития письменной речи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – №5. С.67–80. Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Obukzhova_Chukhonceva.phtml (Дата обращения: 06.02.2015)
98. Пасечник, И.Б. Компетентностный подход с использованием технологии развития критического мышления через чтение и письмо // сборник статей XXIII Международной научной конференции. Томский государственный университет, Томск. – 2013. с. 178-181.
99. Пассов, Е.И. Обучение письму: учебное пособие / Е.И. Пассов. - Воронеж: НОУ Интерлингва, 2002. – 58с.
100. Пахомова, Н.Ю. Рефлексивные умения младших школьников в проектном обучении // Начальная школа. 2011. – № 1. С. 81–84.
101. Петров, П.К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учеб. пособие, Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 179 с.
102. Погосян, В.А. Дискурсивная компетенция // Вестник Герценовского университета. 2011. – № 12 (98). – С. 76-77.
103. Полетаев, А.А. Комплекс упражнений в обучении старшеклассников сочинению-рассуждению посредством учебного блога // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – Волгоград, 2012. – № 5 (69). – С. 117-12.
104. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др; под ред. Г. С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2010. - 120 с.
105. Примерная основная образовательная программа начального общего образования, М.: Министерство образования и науки РФ, 2010 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/noo-prim.pdf> (дата обращения: 05.04.2012).

106. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2ч. Ч. 1. - М.: Просвещение, 2010. – 267 с.
107. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2ч. Ч. 2. - М.: Просвещение, 2010. – 231 с.
108. Путистина, О.В. Интерактивное обучение иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 6. – С. 25 – 30.
109. Путистина, О. В., Басалаева, А. А. Обучение иноязычной письменной речи учащихся 6-х классов на основе интерактивных технологий //Актуальные вопросы современного иноязычного образования. – 2019. – С. 29-32.
110. Рамзаева, Т.Г. О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связной речи младших школьников // Начальная школа. – 2013. – № 12. – с 8-14.
111. Рогова, Г.В. Письмо в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. - № 6, 1978. – С. 54-61.
112. Ромашина, С.Я., Майер, А.А. Достижения педагогического управления в процессе организации учебной деятельности субъекта // Образование и саморазвитие. – 2010. - №18. – С. 43-47.
113. Рубцова, А.В. Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты) Автореферат дис... д-ра пед. наук. Санкт-петербург, 2012. – 25 с.
114. Рубцова, А. В. Технологическая основа продуктивного иноязычного образования//Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. – 2017. – С. 81-86.
115. Рубцова, А.В., Алмазова, Н.И., Еремин, Ю.В. Методическая модель продуктивного иноязычного образования: реновация академических ресурсов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 3. С. 87–99.
116. Рубцов, В.В. Кооперация как характеристика групповых способов решения учебной задачи // Развитие психики школьников в процессе учебной

деятельности: Сб. научных трудов / Ред. В. В. Давыдов. М.: АПН СССР, 1983. – С. 22-32.

117. Самарова, О. Фасилитация. Легко учиться, легко говорить // Иностранные языки. Просвещение – 2013. – № 16. – Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2013/01/facilitation-easy/> (Дата обращения: 01.03.2015).

118. Сапух, Т. В. Лингводидактический потенциал метода рецензирования в обучении иноязычной письменной речи старшеклассников // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – №. 4. – С. 141-145.

119. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. - М.: Высш. шк. Амскорт Интернэшнл, 1991. – 261 с.

120. Сафонова, В.В. Программа начального общего образования по английскому языку / В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова. - М.: АСТ-Астрель, 2006. - 47 с.

121. Соколова, Е. А., Макаренко, А. А. Интернет-ресурсы для обучения письменной речи на английском языке // Педагогическое образование и наука. – 2019. – №. 2. – С. 133-135.

122. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2006. - 239 с.

123. Соловова, Е.Н. Английский язык. Итоговая аттестация за курс начальной школы (базовый уровень): типовые тестовые задания / Е.Н. Соловова, А.Б. Година, Е.А. Пореченкова. - М.: Центр изучения английского языка Елены Солововой, 2012. - 96 с.

124. Соловых, О.В. Теоретические аспекты изучения учебной мотивации детей 10-12 лет // Академия образования и воспитания [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://conf-a.narod.ru/1.pdf> (дата обращения 01.01.2019).

125. Солопова, Е.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. Елец, 2008. – 215 с.

126. Сороковых, Г.В. Феноменология иноязычного дошкольного образования // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №3, С. 44 – 46.

127. Спичко, Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам. // ИЯШ. – 2004. – №5. – С. 44-48.
128. Сысоев, П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. – №4 (20). – С.115-127.
129. Тарева, Е.Г., Селиванов С. И. ИКТ-грамотность и элементарная коммуникативная компетенция младшего школьника // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. – 2013. – № 3(25). С. 33-38.
130. Телегин, М.В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов [Электронный ресурс] / М. В. Телегин // Сборник материалов окружной педагогической конференции СЗУО «Инновационная педагогика», 2003. – Режим доступа: http://www.fpo.ru/doshkol/tel_vosp.html. (Дата обращения – 15. 11.2018).
131. Турцева, А. В., Клименко, Г. А. формирование социокультурной компетенции младших школьников средствами кружковой работы по иностранному языку //Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации. – 2019. – С. 147-152.
132. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 02. – [Электронный ресурс] /. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (Дата обращения – 20. 11.2018).
133. Цукерман, Г.А. Обухова, О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения //Культурно-историческая психология. – 2014. №1. – С. 34-43.
134. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. - М.: Наука, 1974. - 342 с.
135. Элснер, Д., Вильдеманн, А. Проект «MUVIT» - мультилингвальная виртуальная книга: что, зачем, как? // Научный поиск. – 2011. – № 2. – с. 15-23.
136. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – 554 с.
137. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под. ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. - М.: ИНТОР, 1998. - 112 с.

138. Яссман, В.П. Формирование письменной речи у детей школьного возраста методом пиктографического письма: дис...канд. психол. наук. Комсомольск-на-Амуре, 1998. 178 с.
139. Adoniou, M. Drawing to support writing development in English language learners / *Language and Education*. – 2013. №27 (3), pp. 261-277.
140. Bai, B. Understanding primary school students' use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols // *System*. – 2018. – Т. 78. – pp. 15-26.
141. Bloch, J. Technology for Teaching English as a Second Language (ESL) Writing // *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. – 2018. – pp. 1-8.
142. Calkins, L The Art of teaching writing. – Heinemann. – 1986. – 576 p.
143. Canale, M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – *Applied Linguistics*. – 1980. – pp. 1–47.
144. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge University Press, 2017. – 273 p.
145. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. *Research methods in Education*. New York: Routledge. – 2007. – 657 p.
146. Coyle Y., Guirao J. C., de Larios J. R. Identifying the trajectories of young EFL learners across multi-stage writing and feedback processing tasks with model texts // *Journal of Second Language Writing*. – 2018. – Т. 42. – pp. 25-43.
147. Cumming, A. Learning to write in a second language: Two decades of research // *IJES*. – 2001, № 1(2), pp. 1-23.
148. Diener, C., Dweck, C. S. An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1980. – pp. 940–952.
149. Durga, V. S. S., Rao, C. S. Developing students' writing skills in English: A process approach // *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. – 2018. – Т. 2. – №. 6. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/325489625_Developing_Students'_Writing_Skills_in_English-A_Process_Approach. – Дата обращения: 03.09.2019

150. Dweck, C. S., Elliott, E. S. Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.), & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. IV: Socialization, personality and social development. – 1983. NY: Wiley. – pp. 643–691
151. Gardner, R.C. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. Edward Arnold. – 1985. – 208p.
152. Gibson, S.A. An Effective Framework for Primary-Grade Guided Writing Instruction // The Reading Teacher. – 2008. № 62(4), pp. 324–334.
153. Gonzalez, Y., Saenz, Y., Bermeo, L., Chaves, A. The Role of Collaborative Work in the Development of Elementary Students' Writing Skills // Profile Issues in Teachers' Professional Development [online] 2013. – №1. Vol. 15. – Режим доступа: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169226229001>. Дата обращения: 06.10.2015).
154. Harklau, L. The role of writing in classroom second language acquisition // Journal of Second Language Writing, 2002. №11, pp. 329-350.
155. Hedgcock, J. Taking stock of research and pedagogy in L2 writing // Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 2005, pp. 597-613.
156. Hyland, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction // Journal of Second Language Writing. – 2007, №16. pp. 148-164.
157. Hyland, K. Second language writing. – Cambridge university press, 2019. – 303 p.
158. Jiang, W., Ribeiro, A. Effect of computer-mediated peer written feedback on ESL/EFL writing: A systematic literature review // Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS). – 2017. – Т. 3. – №. 6. – pp. 57-79.
159. Juriševič, M., Pižorn, K. Young foreign language learners' motivation - A Slovenian experience // Porta Linguarum. – 2013, pp. 179-198.
160. Kamrul, H. Approaches to the teaching second language writing at tertiary level in Bangladesh private universities // ABAC journal. – 2001, № 1 (31), pp. 28-42.
161. Cunningham, K. J. How language choices in feedback change with technology: Engagement in text and screencast feedback on ESL writing // Computers & Education. – 2019. – Т. 135. – pp. 91-99.

162. Kurzer, K. Dynamic written corrective feedback in developmental multilingual writing classes //TESOL Quarterly. – 2018. – T. 52. – №. 1. – pp. 5-33.
163. Lee, I. Peer Feedback in L2 Writing //Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts. – Springer, Singapore, 2017. – pp. 83-103.
164. Lin, M. H., Groom, N., Lin, C.-Y. Blog-Assisted Learning in the ESL Writing Classroom: A Phenomenological Analysis //Educational Technology & Society. – 2013, №167(3), pp. 130–139.
165. Matsuda, P. K. Process and post-process: A discursive history //Journal of Second Language Writing. – 2003. №12, p. 65-83.
166. Matz, K. The Important Thing: Connecting Reading and Writing in the Primary Grades // The Reading Teacher . – 1993. Vol. 47, № 1, pp. 70-72
167. Mayburry, B. Creative writing for juniors, Batsford, 1981. – 223 p.
168. Medd, E., Hills, B., Houtz, J. C. The effect of facilitated incubation on fourth graders' creative writing // Educational Research Quarterly. – 2003. № 26(2), pp. 13-16.
169. Mihaljevic Djigunovic, J. Attitudes and motivation in early foreign language learning // CEPS Journal. – 2012. № 2. – pp. 55-74.
170. National core curriculum for basic education. Finnish National Board of Education, Vammala, 2004. – 319 p.
171. Parmaxi, A., Zaphiris, P. Web 2.0 in Computer-Assisted Language Learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice //Interactive Learning Environments. – 2017. – T. 25. – №. 6. – pp. 704-716.
172. Park, I. The use of embodied self-directed talk in teaching writing //The embodied work of teaching. – 2019. – 160 p.
173. Pintrich, P. R. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research // Contemporary Educational Psychology. – 2000, № 25, pp. 92–104.
174. Raimes, A. Teaching writing // Annual Review of Applied Linguistics. – 1998, № 18, pp. 142–167.

175. Rixon, S. Cambridge ESOL YLE tests and children's first steps in reading and writing in English // Cambridge ESOL: Research notes. – 2007. № 28. – pp 7-14.
176. Richards, J.S, Rodgers, T.S. Approaches and Methods in language teaching. 2nd edition. — Cambridge University Press. – 2001. – 278 p.
177. Savignon, S. J. Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley. – 1983. – 340 p.
178. Silva, T., Brice, C. Research in teaching writing // Annual Review of Applied Linguistics. – 2004, № 24. – pp. 70-106.
179. Spanou, S., Zafiri, M. N. Teaching reading and writing skills to young learners in English as a foreign language using blogs: a case study //Journal of Language and Cultural Education. – 2019. – T. 7. – №. 2. – pp. 1-20.
180. Sulistyono, T. Enhancing learners' writing performance through blog-assisted language learning //International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2019. – T. 14. – №. 09. – pp. 61-73.
181. Talosa A. D., Maguddayao R. N. Evaluation of Second Language Learners' Syntactic Errors in ESL Writing //TESOL International Journal. – 2018. – T. 13. – №. 4. – pp. 172-181.
182. Tapola, A., Jaakkola, T., Niemivirta, M. The Influence of Achievement Goal Orientations and Task Concreteness on Situational Interest // The Journal of Experimental Education. – 2014, № 82(4), pp. 455–479.
183. Toomela, A. Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children // International Journal of Behavioral Development. – 2002. № 26 (3). – pp. 234–247.
184. Van Ek, J.A., Trim, J.L.M. Threshold Level - Strasbourg, Council of Europe, 1990. – 235 p.
185. Williams, C., Lowrance-Faulhaber, E. Writing in young bilingual children: Review of research //Journal of Second Language Writing. – 2018. – T. 42. – pp. 58-69.
186. Wilson, J. Reviewing the Cambridge Young Learners English (YLE) tests // Cambridge ESOL: Research notes. – 2007. № 28. – pp. 7-14.

187. Wolf, M. K. Young Adolescent EFL Students' Writing Skill Development: Insights From Assessment Data //Language Assessment Quarterly. – 2018. – Т. 15. – №. 4. – pp. 311-329.

188. Wu, L.-Y. Children's graphical representations and emergent writing: evidence from children's drawings // Early Child Development and Care. 2009. № 179 (1). – pp. 69–79.

189. Yeung, M. Exploring the Strength of the Process Writing Approach as a Pedagogy for Fostering Learner Autonomy in Writing among Young Learners //English Language Teaching. – 2019. – Т. 12. – №. 9. – pp. 42-54.

190. Yoon, H. J. The development of ESL writing quality and lexical proficiency: Suggestions for assessing writing achievement //Language Assessment Quarterly. – 2018. – Т. 15. – №. 4. – pp. 387-405.

Интернет-ресурсы

1. <http://charko.narod.ru/tekst/an4/1.html>
2. <http://psyznaiyka.net/view-pamat.html?id=mehanicheskaja-logicheskaja-pamat>
3. <http://www.ritorika.info/publikacii/personalii/ladyzhenskaja-taisa-alekseevna/taladyzhenskaja-glazami-ee-kolleg>
4. https://psyera.ru/razvivayushchee-obuchenie-lv-zankova_8105.htm
5. <http://www.rpdp.net/files/ccss/ELA/K-2%20ELA%20Writing/Writing%20Partnerships%20by%20Cathy%20Hsu.pdf>

Приложения

Приложение 1

Виды упражнений из УМК Spotlight (Английский в фокусе) и Enjoy English

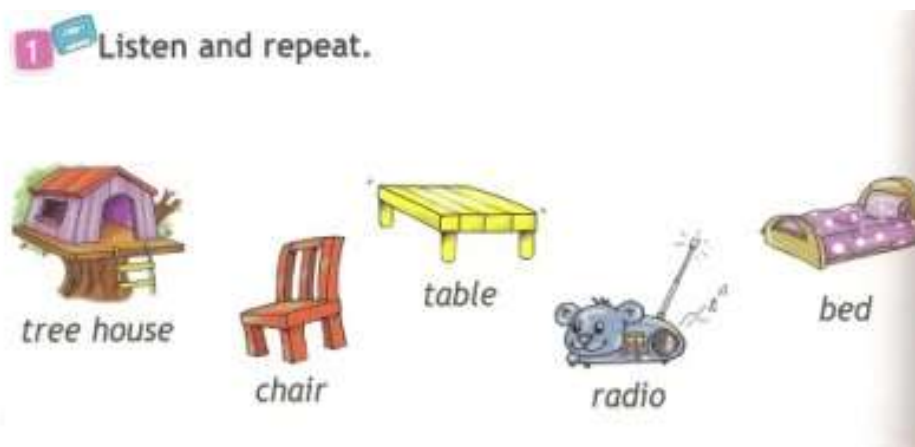


Рисунок 1 – Вводное упражнение раздела (аудирование-чтение)



Рисунок 2 – Введение языковых единиц в речь (говорение)



Рисунок 3 – Ознакомление с новыми и отработка знакомых языковых единиц
(аудирование-чтение)

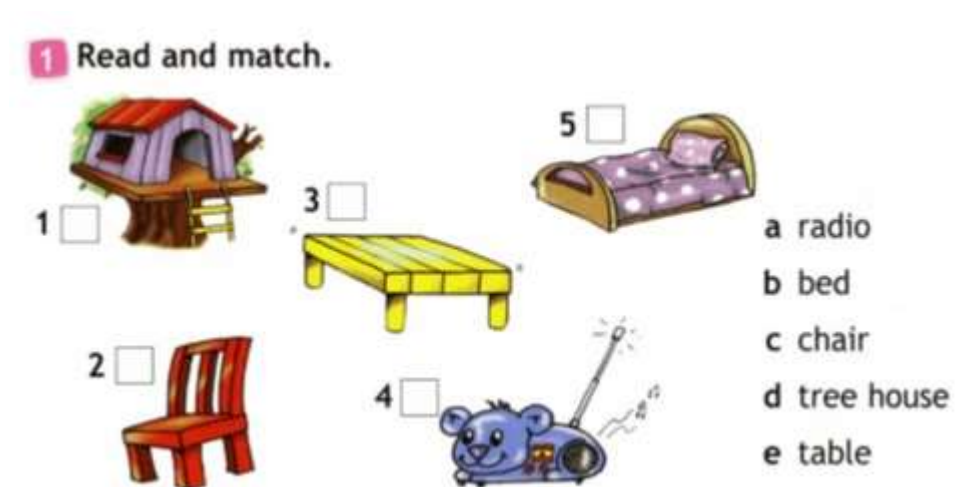


Рисунок 4 – Соотнесение лексики с изображениями (чтение)

2 Read and number.

- a It's a bed.
 b It's a radio.
 c It's a chair.
 d It's a table.



Рисунок 5 – Соотнесение речевых клише с изображениями (чтение)

3 Read and colour.

1 a yellow chair



2 a blue table



3 a red bed



4 a green radio



Рисунок 6 – Раскрашивание на основе прочтения словосочетаний (чтение)

4 Look, read and complete.



- 1 a bed
 2 a chair
 3 a table
 4 a radio

Рисунок 7 – Отработка на письме изученной лексики (чтение, письмо)

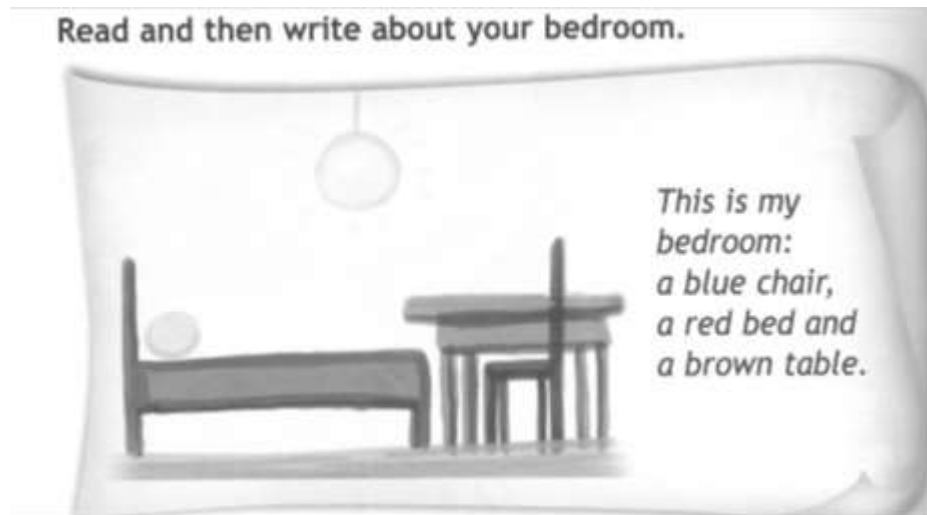


Рисунок 8 – Создание коммуникативного продукта – описательного текста (письменная речь).

⑦ Прочти текст и ответь на вопросы.

Look! This is my room: a door, a window, a yellow table, a yellow chair, a white bed, a black radio and a green lamp.

Where's my cat? Is it in my room? No, it isn't. It's in the garden. What colour is it? It's black and white.

1. What can you see in the room?

2. What colour is the table?

3. Where's the cat?

4. What colour is the cat?

Рисунок 9 – Прочтение текста с целью понимания деталей (чтение).


4 Read and draw.



1 He's happy.

Рисунок 10 – Рисуночная символизация – обязательный компонент отработки лексики (чтение).


4 Read and choose the correct word.



My Uncle Harry

by Larry

My Uncle Harry's forty years old. He's tall with fair hair and blue eyes. Uncle Harry's a vet. He 1) work/works at the Animal Hospital in Stonebridge. Uncle Harry doesn't 2) wear/wears a uniform, but he 3) wear/wears a white coat. He 4) help/helps sick animals. In his free time Uncle Harry likes 5) cook/cooking and 6) play/playing tennis. I 7) think/thinks my Uncle Harry is great!




5  Portfolio: Write about a relative.

Рисунок 11 – Грамматическое упражнение на базе чтения

4 Read and answer the questions.

My Best Friend

by James

This is my best friend Craig. He's nine years old. Craig has got short dark hair and blue eyes. He's tall for his age and quite plump. Craig is very kind and friendly. In the picture Craig is playing soccer. He likes playing soccer in his free time. Craig is a good friend and we do a lot of things together!



- 1 Who is James' best friend?
- 2 How old is he?
- 3 What does he look like?
- 4 What's he like?
- 5 What does he like doing in his free time?

5 Now use the questions to talk about your best friend.




6  Portfolio: Write about your best friend.

Рисунок 12 – Текст для развития поискового чтения и последующие продуктивные блоки (говорение, письмо)

B


I was there with my 3)  There were a lot of other people there too. The food was delicious!

The 4)  was really nice.

• Where was I?
I was at a _____ !

Рисунок 13 – Чтение текста-загадки с вписыванием слов по визуальной опоре (чтение, письмо)

3 Read the text. Choose the right words and write them on the lines.



Elephants on Holiday!

Many elephants in India 1) work long hours every day. These strong animals help to carry things for 2) owners. Now, 3) India, there is a holiday camp for tired elephants!

The elephants go there for a month 4) year to have a rest! At the camp there is a special hospital 5) sick elephants and a kitchen to cook the elephants' food. There is a river too, so the elephants can 6) a swim every day!

Happy holiday, elephants!

Рисунок 14 – Грамматическое задание, интегрированное в текст (чтение, письмо)

My best day of the year was when I

.....

.....

.....

.....

We

.....

.....

.....

After the

.....

.....

.....

Рисунок 15 – Заполнение формы (письмо)

Dear ,
 Hope you're having

Our hotel

This evening

Anyway, that's all for now. I miss you!
 Love,

Рисунок 16 – Написание личного письма с использованием шаблона (письмо)

14. Прочитай текст и запиши правильный ответ: T (True), если это соответствует тексту, F (False), если не соответствует.

Interesting facts about some fruits.

Tomatoes are fruit, not vegetables! The most popular red tomato is plump and round, about the size of a tennis ball. Some tomatoes are the size and shape of a table tennis ball or a cherry. They can be red, pink or yellow.

Banana plants are not trees, they are herbs. The word "banana" means "finger" in Arabic. There are more than 500 types of bananas in the world! Bananas can be yellow, purple and red. In some countries people use banana leaves as umbrellas.

1. Tomatoes can have different shapes. T
2. Tomatoes are vegetables. _____
3. All tomatoes are red. _____
4. Bananas can be different colours. _____
5. There are a lot of types of bananas. _____
6. Bananas are trees. _____
7. People sometimes use banana leaves when it's rainy. _____

Рисунок 17 – Изучающее чтение текста

15. Представь, что ты получил письмо от зарубежного друга, где он рассказывает о новом школьном предмете – Cookery lesson. Напиши ему ответ. Используй его письмо в качестве образца.

London, UK

Рисунок 18 – Текст задания по продуктивному письму

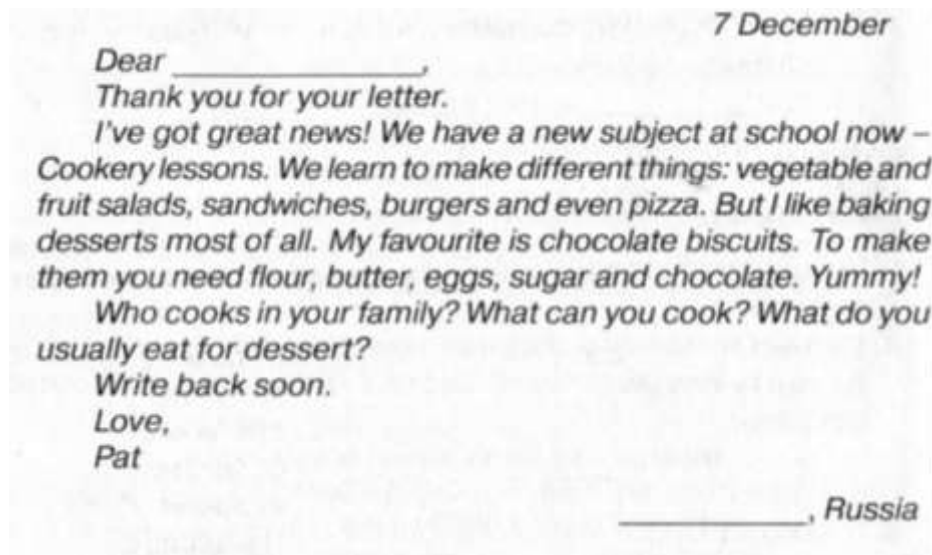


Рисунок 19 – Письмо-образец для задания по письму

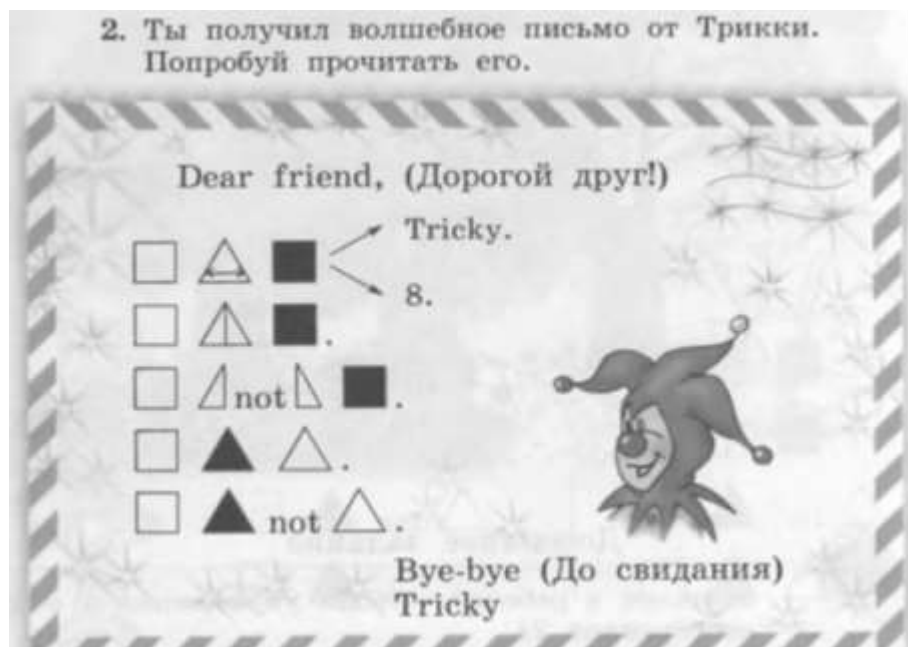



Рисунок 20 – Проблемно-поисковое задание (чтение)

Закончился учебный год. Ты теперь уже можешь говорить, читать и писать по-английски. Напиши книгу на английском языке о своём друге и проиллюстрируй её.




О том, как сделать такую книгу, ты узнаешь из рабочей тетради на страницах 62–63. Твоему другу будет приятно получить такую книгу в подарок.

Рисунок 21 – Ориентировочная основа завершающего задания цикла (письмо)

 2. Раздели цепочку букв на отдельные слова и узнаешь, кто спрятался в ящике. Используй, где нужно, прописную букву и точку. Нарисуй отгадку.

Iamnicebutiamnotbigicanflyandsingiamredandblackicanrideacat.

I am _____

Твой рисунок 





Рисунок 22 – Отработка изученных грамматических конструкций (чтение, письмо)


 2. Составь предложения из этих слов. Запиши их. Прочитай предложения и нарисуй питомца Ника.

Образец: a, Nick, has, rabbit.—
Nick has a rabbit.

1) is, It, grey.— _____

2) rabbit, His, is, big, fat, and.—

3) can, skip, It, and, sit.—

Твой рисунок 




Рисунок 23 – Упражнение на создание описательного текста (письмо)

4. Попугай Рокки хочет принять участие в конкурсе красоты "The Best Parrot". Помоги ему написать письмо-заявку, но помни, что Рокки — большой хвостун. Нарисуй Рокки.

The Best Parrot	Твой рисунок
I am _____	
I am not _____	
I can _____	
But I can't _____	
I like _____	


 Rocky	

Рисунок 24 – создание личного коммуникативного продукта (письмо)


5. Прочитай рассказ и найди в тексте ответ на вопрос: "Why is Nick sad?"

Nick has got nine pets: a hen, a rabbit, a dog, a frog, a pig, a duck, a fish, a cockerel and a cat.

The rabbit, the duck and the cat are grey. The dog and the hen are black. The frog is green. The cockerel and the fish are red. The pig is pink. Nick likes his pets. His pets like Nick too. But Nick is sad. His cat likes the fish. The cat is strong and bad.

Рисунок 25 – Поисковое задание в тексте (чтение)

38. Read Jill's letter and answer the question:
"Does Jill like winter?"



Look and learn!

holiday ['hɒlɪdɪ] — выходной, праздник
 holidays ['hɒlɪdɪz] — каникулы
 to have a picnic — выезжать на пикник
 to fly a kite [kaɪt] — запускать воздушного змея
 to play hide-and-seek [ˌhaɪdɪn'si:k] — играть в прятки

25 September

Dear Ann,
 Thank you for your letter.
 Today is Saturday. It's a **holiday**. I don't go to school on Saturdays and Sundays.
 It's rainy and cloudy today. But it isn't windy. It's warm. I like autumn. It's my favourite season. When it's rainy, I can listen to music and read a book. When it's

Рисунок 26 – Ознакомление с форматом личного письма через чтение и выявление главной мысли текста (чтение, говорение)

39. Choose the correct answer. Read it aloud.

- 1) What is the weather like on Saturday?
a) It's rainy and windy. b) It's rainy and cloudy.
- 2) What does Jill do in rainy weather?
a) She listens to music. b) She watches TV.
- 3) Will the weather be fine tomorrow?
a) Yes, it will. b) No, it won't.
- 4) What will they do in the park?
a) They'll read books. b) They'll have a picnic.
- 5) What is Jill's favourite season?
a) It's autumn. b) It's winter.

40. Complete the sentences.
Example: The Browns will have a picnic tomorrow.
 1) Dad and Jim will...
 2) Mum and Jill will...
 3) They will...

41. Read Jill's letter again. Answer her questions.

42. Tomorrow you and your friends will have a picnic. Say what you will do.

Рисунок 27 – Послетекстовые упражнения на развитие изучающего и поискового чтения, а также умений монологической речи

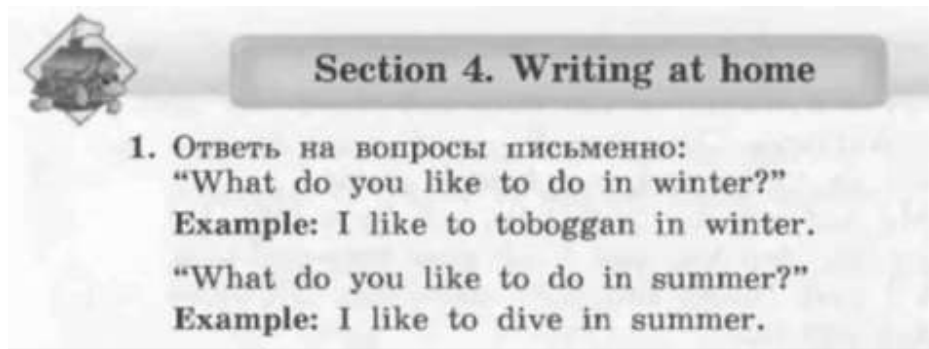


Рисунок 28 – Завершающий этап работы над тематическим разделом (письмо)

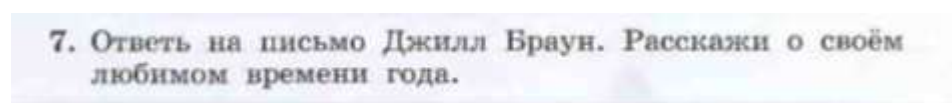


Рисунок 29 – Написание личного письма

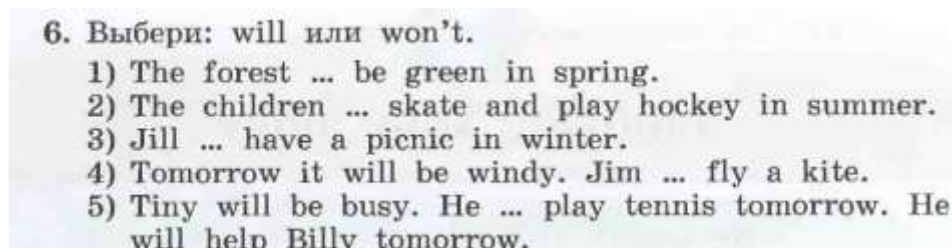


Рисунок 30 – Отработка грамматической конструкции перед написанием письма

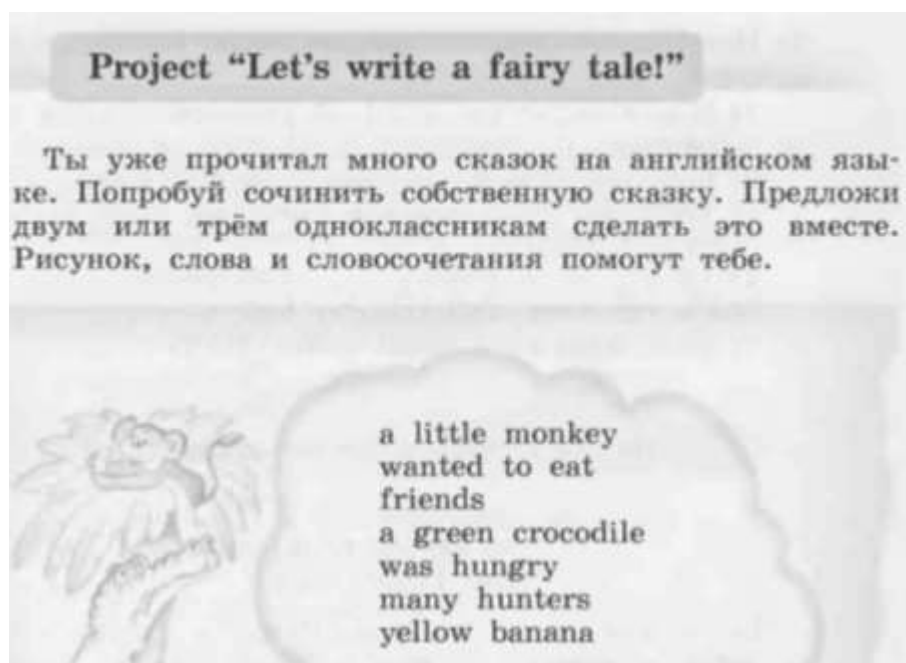


Рисунок 31 – Проектное задание по созданию сказки

Приложение 2

Пример теста уровня сформированности умений ЭИПКК на подготовительном этапе

Grade 2 – Final test.

Задание № 1. Послушай учителя, он прочитает текст. Затем прочитай текст сам и нарисуй картинку по тексту.

This is my room. I've got a table, a bed and 2 chairs. I like it. I've got many toys: a teddy bear, 3 balls and a nice robot. It can run, jump and sing.

Задание № 2.

Посмотри на поздравительную открытку и прочти ее. Она будет твоим образцом. Нарисуй свою поздравительную открытку и поздравь лучшего друга с днем рождения.

Лицевая сторона

Happy Birthday!

Внутренняя сторона

Dear Peter,

This is my present. It is a book.

Happy birthday!

Have a nice day!

Your James

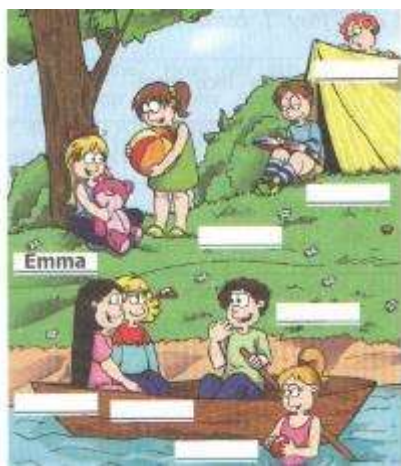
--	--

**Демонстрационный вариант теста сформированности уровня ЭИПКК,
разработанного в рамках исследования (на основе методики Е.Н. Солововой)**

Final test - grade 4

Name _____ Class _____ School _____ Date _____

1) LISTENING – Посмотри на картинку, прочитай имена в рамке. Прослушай пример и пять мини-диалогов. Впиши нужные имена из рамки в пропуски. Два пропуска лишние, они должны остаться незаполненными. Ты услышишь запись каждого диалога два раза.



David Betty Emma Fred Helen Daisy

2) VOCABULARY - Собери слово из предложенных букв.

Пример: 0 лето smrgume summer

1. солнечно nysun _____

2. кинотеатр maneic _____

3. август ugstuA _____

4. веселый unfyn _____

5. картина icpurte _____

3) GRAMMAR 1 – Прочитай предложения и открой скобки.

1. He _____ (will go / going / will going) to the USA next year.

2. Bill _____ (weren't/didn't/wasn't) at home yesterday. He went camping.

3. The giraffe _____ (eat/ eats/ eating) leaves from a tree every day.

4. Kate _____ (sees/see/saw) a very big elephant in the Zoo last year.

5. Peter is _____ (**better/the best/more good**) student in the class.

4) GRAMMAR 2 – Поставь слова в правильном порядке, чтобы получились вопросы.

Пример: 0. name is what your _____ What is your name? _____

1. take I pen a may?

2. you sing like to do?

3. Bill go did where on holidays?

4. Helen was angry why yesterday?o

5. they the film now are watching?

5) READING – Прочти текст и ответь на вопросы после текста. Отвечай на вопросы кратко.

My name is Alice. I live in Liverpool, the UK. I go to Riverside school next to my home. I am in 4a. It is my first year at this school. This year was very good. I made many friends and learned a lot of new things about Maths, English and computers. I liked my Reading classes. We always read interesting books. But my favourite subject is Art. I don't like to draw animals. I always draw people. Also, I liked to go to dance classes so much. I go to the dance club at 5 on Mondays and Thursdays. Tomorrow we will have a big concert for parents.

We will go to school for 2 weeks and then we will have holidays. Every summer I go to my grandmother's house. Last year it was very interesting and unusual. We went camping to the lake. But this year I will go to the sea with my dad, mum and little brother. It will be great fun!

-Is it Alice's second year at school?

-Does Alice like to draw animals?

-When does Alice go to the dance club?

-Where did she go last year?

-Who will go to the sea with Alice?

6) WRITING – Прочитай письмо и ответь на него. Используй его как образец. В письме ты должен назвать: **твое имя, твой возраст, твои любимые школьные предметы, твои хобби, интересные места, в которых ты был в этом году, твои планы на каникулы.**

Dear friend,

I write to tell you about my school year and holidays. I am Tom. I am 12 years old. I live in the USA with my dad, mum and two brothers. I like to study at my school. In the future I want to be an actor.

We are finishing school next month. We will have big summer holidays. My family will go to the seaside for 2 months. We usually go there every year. But I like to go to school, too. I am the best student in the class. My favourite subjects are Maths, Drama and English. I don't like Art. I can't draw well. This year our class went to many interesting places. We were in a Zoo, a circus and Book museum. I liked these trips. I like to watch actors on TV. It is my hobby. So, I want to go to some big theatre this summer.

Please, tell me about your school year and summer holidays. What's your name? How old are you? What are your favorite subjects at school? Where were you this year? What is your hobby? Where will you go on summer holidays? What do you want to do this summer?

Write soon,
Tom

Приложение 4

**Демонстрационный вариант диагностирующего тестирования уровня
сформированности ЭИПКК и ЭКК**

*Аудирование*Задание 2.

Что делать: Послушай 5 диалогов и подчеркни нужное слово.

Как делать: Прочитай 5 вопросов. Прочитай варианты ответов. Послушай пять мини-диалогов и подчеркни нужный ответ напротив каждого вопроса.

Внимание: Прослушай пример. Ты услышишь запись каждого диалога 2 раза.

Пример: 0. Where does Mary live?

In the town/in the countryside

1. What floor does Ann live on?
floor

the fifth floor/the second

2. What did Kevin catch in the lake?

some fish/some frogs

3. How many butterflies did James see yesterday?

two/five

4. What animals did Peter walk in the countryside?

goats/his cat

5. What was the weather like in the afternoon?

rainy/sunny

*Чтение (отрывок)*Задание 7.

Что делать: Прочитай текст и ответь на вопросы.

Как делать: Прочитай вопросы. Найди на них ответы в тексте и запиши нужную информацию в пропуски рядом с вопросами.

Внимание! Отвечай на вопросы кратко, не пиши полные предложения.

Kate's family

Kate is 11 years old. She lives with her mum, dad and sister in Great Britain. Kate likes to tell about her family:

“My mum’s name is Helen and my dad’s name is Tony. I look like my mum. I have the same blue eyes and long hair. My dad has brown hair and grey eyes and Beth looks like him.

*Письмо*Задание №8.

Что делать: Ответь на письмо.

Как делать: Прочитай письмо Боба. Ответь на его письмо. Используй письмо Боба как образец для твоего письма. В твоём письме должна быть следующая информация: your name; your age; where you live; your pets or favourite animals, what you like to do; job you want to do in future.

Dear friend,

My name is Bob. I'm eleven years old. I live in the USA with my mother and father. My mother's a vet and my father is an engineer.

We've got two dogs. Their names are Jimmy and Timmy. Dogs are my favourite animals. They are so funny and I like playing with them very much. I walk out my dogs three times a day, before and after school and in the evening.

I go to school 5 days a week and I've got a lot of homework. So, I usually spend my evenings doing Maths, Literature and other subjects. But I still have some free-time. I like to watch TV or play video games after I finish my homework. At the weekends I like to play football with my friends or read a book.

I want to be a vet because I love animals and I want to help them as my mum.

What's your name? How old are you? Where are you from? What do your parents do? Do you have any pets or favourite animals? What do you like to do in your free time? What job do you want to do in future?

Best wishes,

Bob

**Демонстрационный вариант опроса для определения уровня мотивации к
ИППР по завершении графическо-рисуночного подуровня (2 класс)**

Ответь, пожалуйста, на эти вопросы:

Тебе нравится писать на английском языке?

Что ты написал по-английски в этом году в классе?

Хочешь ли ты написать письмо школьнику из Англии?

В соответствии с первой задачей нашего статистического анализа формулируем гипотезы:

H_0 : Группа обучающихся экспериментальной группы превосходит группу обучающихся контрольной группы по уровню сформированности ЭИПКК.

H_1 : Группа обучающихся экспериментальной группы не превосходит группу обучающихся контрольной группы по уровню сформированности ЭИПКК.

Ниже представлены результаты автоматизированной обработки данных.

	Контрольная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента
Контрольная группа до начала эксперимента		Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,9045, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05
Контрольная группа после окончания эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,9045, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	
Экспериментальная группа до начала эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,711, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,8105, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05
Экспериментальная группа после окончания эксперимента	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,3952, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,5129, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05

Таблица 10 – анализ данных в программе «Педагогическая статистика» (ч.1)

Экспериментальная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа после окончания эксперимента
<p>Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,711, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0.05</p>	<p>Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,3962, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0.05</p>
<p>Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 0,8105, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0.05</p>	<p>Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 1,5129, критическое 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0.05</p>
	<p>Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 2,4455, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%</p>
<p>Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни 2,4455, критическое 1,96. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%</p>	

Таблица 11 – анализ данных в программе педагогическая статистика (ч.2)

Для экспериментальных и контрольных групп характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0.05. Следовательно, гипотеза H_1 подтверждается. Таким образом, можно утверждать, что нет значимых статистических различий между контрольными и экспериментальными выборками (группами).

В соответствии со второй задачей нашего статистического анализа формулируем гипотезы:

H_0 : Группа обучающихся экспериментальной группы превосходит группу обучающихся контрольной группы по уровню сформированности ЭИПКК.

H_1 : Группа обучающихся экспериментальной группы не превосходит группу обучающихся контрольной группы по уровню сформированности ЭИПКК.

Характеристики сравниваемых выборок (для контрольной группы) после окончания обучения совпадают на уровне значимости 0.05. А достоверность различий характеристик сравниваемых выборок (для экспериментальной группы) составляет 95%. Следовательно, гипотеза H_0 подтверждается.