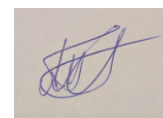


*На правах рукописи*



**Тарасов Алексей Александрович**

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

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки, уровень общего образования)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва — 2021

Работа выполнена на кафедре французского языка и лингводидактики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Научный руководитель:** **Алмазова Надежда Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор Высшей школы лингводидактики и перевода ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

**Официальные оппоненты:** **Куклина Светлана Станиславовна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам Института гуманитарных и социальных наук ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

**Биболетова Мерем Забатовна**, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»

**Ведущая организация -** ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Защита состоится 30 марта 2021 года в 13-00 часов на заседании диссертационного совета Д.850.007.14 на базе ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 105064, г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5Б

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ [www.mgpu.ru](http://www.mgpu.ru)

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 года

Ученый секретарь диссертационного совета  
кандидат педагогических наук, доцент



О.О. Корзун

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность** исследования обусловлена необходимостью повышения качества обучения иностранному языку (ИЯ) младших школьников с точки зрения формирования у них элементарной коммуникативной компетенции – основной цели обучения ИЯ в начальной школе (согласно ФГОС НОО). Учитывая требования ФГОС НОО и Примерных программ к уровню обученности выпускников начальной школы, можно утверждать, что создание иноязычных письменных продуктов является необходимым элементом развития языковой личности обучающегося и уже на уровне обучения ИЯ в начальной школе можно констатировать *продуктивную* направленность образовательного процесса.

Существует ряд исследований, касающихся вопросов формирования иноязычной продуктивной письменной речи в средней и высшей школе (Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Л.Г. Кузьмина, Л.К. Мазунова, Н.К. Лапшова, А. Raimes, D.Byrne, L. Calkins, L. Maybury). Вместе с тем, проблеме развития иноязычной продуктивной письменной речи (ИППР) в начальной школе уделено значительно меньше внимания. В единственном диссертационном по данной тематике исследовании Н.К. Лапшовой основное внимание уделено описанию понятия «Культура иноязычной письменной речи» и последовательности методических действий при обучении письму и письменной речи, при этом такие понятия как продуктивность обучения на уровне начальной школы, психолого-педагогические основы развития личности младших школьников и ряд других вопросов остаются за пределами исследований.

Актуальность работы также подтверждается проведенным тестированием уровня сформированности основ элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции (ЭИПКК) выпускников различных типов начальных школ (в количестве 289 человек). В результате удалось получить эмпирические данные, которые показали остроту проблемы обучения иноязычной продуктивной письменной речи в средней общеобразовательной школе. Средний уровень сформированности элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции у обучающихся данной возрастной группы составляет 27% и не достигает минимального порога успешности в 40% (по методике Е.Н. Солововой). Эти данные позволяют сделать вывод о недостаточной эффективности образовательного процесса, ориентированного на формирование искомой компетенции на предшествующем этапе обучения (во 2-4 классах).

Данный вывод предопределяет необходимость разработки технологии обучения продуктивной письменной речи на этапе обучения ИЯ в начальной школе. По-прежнему недостаточно разработанными являются некоторые вопросы, касающиеся преподавания ИЯ в начальной школе и затрагивающие процесс обучения иноязычной письменной речи, в частности: вопрос о взаимосвязи устной и письменной форм деятельности на уроках ИЯ; 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, а также проблема оптимизация психолого-педагогических условий обучения и ряд других.

Анализ теоретических работ, данные диагностирующего эксперимента, а также включенное наблюдение за деятельностью обучающихся и учителей с целью анализа существующей практики обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе, позволили выявить ряд противоречий:

- 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).

Обозначенная проблема определила **тему исследования:** «Формирование компетентной 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 цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. На основе анализа педагогических, психологических, методических работ уточнить психолого-педагогические характеристики обучающихся начальной школы и определить методические и педагогические особенности обучения иноязычной 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:

- *теоретические*: анализ литературы по обозначенной проблеме; анализ нормативных документов по теме исследования, в т.ч. государственного образовательного стандарта и наднационального регламента «Общеввропейские компетенции» (CEFR 2018), примерной образовательной программы начального общего образования по

английскому языку, современных учебно-методических комплексов (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.

**Методологическая основа исследования:** положения системно-структурного (П.А. Беляева, И.Л. Бим), личностно-деятельностного (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Горлова, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), коммуникативного (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, А.В. Щепилова, M.Byram, M.Canale), компетентностного подхода в иноязычном образовании (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, И.А.Зимняя, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.В. Рубцова, Е.Г. Тарева), теория раннего обучения иностранным языкам (М.З. Биболетова, Н.Д. Гальскова, Е.И. Негневицкая, Н.А. Горлова, С.С. Куклина).

**Теоретическую основу исследования** составляют положения развивающего обучения (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, З.Н. Никитенко, Д.Б. Эльконин); фасилитативной педагогики (А.А. Майер, С.Я. Ромашина); базовые положения теории личности (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теории речевой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев); деятельностной теории учения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); теории обучения в сотрудничестве (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов); концепции продуктивной учебной деятельности (Н.И. Алмазова, Н.Ф. Коряковцева, А.В. Рубцова); целостной концепции иноязычного образования в начальной школе (М.З. Биболетова, З.Н. Никитенко, В.А.Погосян, Вронская В.И., Комарова Ю.А.); теории мотивации (И.А. Зимняя, А.В. Матюхина, R.Gardner); теории интенсификации иноязычной учебной деятельности (Г.А. Китайгородская).

**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 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 элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции, 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 иноязычно продуктивной письменной речи. Теоретические аспекты и образовательная практика, описанные в данном диссертационном исследовании, могут быть использованы в курсе лекций или на методических семинарах в рамках системы повышения квалификации педагогов начальной школы.



Предварительный диагностирующий эксперимент, апробация и внедрение полученных результатов осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы в начальных классах ГБОУ школа № 887, ГБОУ школа №1232, ГБОУ школа №83, ГБОУ школа №1293, ГБОУ школа № 1370, а также муниципальных школ Vasaramaki и Laustee (г. Турку, Финляндия). Промежуточные результаты исследования обсуждались на конференции с международным участием «Неделя науки СПбГПУ» (Санкт-Петербург, 2012-2014), международной конференции «Деятельностный подход в образовании» (Москва, 2014), международной конференции «Деятельностная педагогика и педагогическое образование» (Воронеж, 2015) на заседаниях методического объединения учителей иностранного языка ГБОУ школа № 887 (2012-2015гг.), а также отражены в ряде публикаций (2011-2018).

**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.

**Структура диссертации.** Работа 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. Приложения содержат материалы эксперимента, включая образцы опросов и тестов.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

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 (М.З. Биболетова, З.Н. Никитенко). Однако мы полагаем, что успешное обучение ИЯ в начальной школе возможно только при более серьезном внимании к продуктивно-речевому аспекту, что, в свою очередь, согласуется с отмечаемой исследователями (А. Tapola, Т. Jaakkola, М. Niemivirta) позитивной динамикой учебных показателей обучающихся при введении практико-ориентированных и «симулятивных» заданий, а также коллективных форм учебного взаимодействия (С.С. Куклина, С. Hsu).

В нормативных российских (ФГОС НОО) и европейских документах (CEFR) письменно-речевой аспект рассматривается как полноценная составляющая иноязычной подготовки ученика начальной школы. Одновременно прослеживается тенденция, подтверждающая необходимость развития языкового и речевого аспектов иноязычной продуктивной письменной речи через планомерное введение обучающихся в текстовое пространство (J. Hedgcook, P.K. Matsouda). Данный тезис подтверждается

требованиями Языкового портфеля (ЯП) для начальной школы (Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко): 3 из 11 форм иноязычной письменной деятельности – это коммуникативные продукты. Поскольку в ЯП для начальной школы создание данных коммуникативных форм рассматриваются как реально достижимая задача, то становится возможным констатировать внедрение продуктивной образовательной парадигмы в письменно-речевом аспекте также и в российскую образовательную практику. Вводимое в исследовании понятие *иноязычная продуктивная письменная речь* трактуется как способность обучающихся вступать в ситуацию учебного взаимодействия посредством создания личностного коммуникативного продукта – письменного текста, адекватного предъявляемой учебной ситуации.

Термин «продуктивность» преимущественно рассматривается в методической литературе как оптимизирующая характеристика процесса обучения ИЯ в начальной школе с точки зрения развития учебной компетенции обучающегося (А.М. Жарова, С.И. Селиванов). Однако мы полагаем, что продуктивность иноязычного образования в начальной школе выражается не только в формировании учебной компетенции обучающихся, но и в формировании ряда субкомпетенций, обеспечивающих создание учащимися собственных письменных речевых иноязычных продуктов.

Несмотря на существующие психолого-педагогические ограничения в обучении продуктивной письменной речи в начальной школе, очевидно, что продиктованные обществом требования к уровню подготовки выпускников начальной школы подразумевают формирование продуктивных умений, которые составляют компетентностную основу иноязычной продуктивной письменной речи. В качестве такой компетентностной основы на данном этапе иноязычного образования целесообразно рассматривать элементарную иноязычную письменную коммуникативную компетенцию, являющуюся в свою очередь компонентом элементарной коммуникативной компетенции (ЭКК). Под элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенцией 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.*

Согласно ФГОС НОО и утверждениям современных исследователей иноязычного образования в начальной школе (М.З. Биболетова, З.Н. Никитенко, Р.П. Мильруд, В.А. Погосян), обучение всем видам речевой деятельности происходит на взаимосвязанной основе. Однако обучение продуктивным 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. Временной разрыв в обучении обоим продуктивным речевым умениям обусловлен отведением значительного периода на освоение навыка письма, а также откладыванием процесса обучения иноязычной письменной речи до освоения навыка чтения и необходимых учебных умений. Поэтому дотекстовый этап формирования иноязычной продуктивной письменной речи, по нашему мнению, должен быть преимущественно направлен на формирование ориентировочной основы действий с семантически связанными блоками. Этого возможно добиться при работе над созданием графических коммуникативных продуктов уже со старта обучения ИЯ.

Сам процесс последовательного введения обучаемого в письменную коммуникацию производится при наличии следующих методических условий: сформированности навыка письма (М.М. Безруких, М.Н. Найн); установки на взаимообусловленное развитие умений чтения и письменной речи посредством ориентации на канонический текст-образец (Л.К. Мазунова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова); учете механизма письменного речепорождения, когда замысел автора может быть воспроизведен в устной форме до формирования высказывания механизмами внутренней речи (А.Р. Лурия).

Создание письменного текста обуславливает необходимость работы по формуле «воспроизведение-редактирование-воспроизведение». Данная формула согласуется с классической формулой работы в процессе обучения иноязычной письменной речи, а именно «понимание – порождение – понимание» (Л.К. Мазунова). Во многих работах (A.Raimes, D.Byrne и др.) выделяются 3 основных вектора обучения письму: product-based approach («языковой вектор»), process-based approach («речевой вектор») и integrated approach («интегративный вектор»). Именно интегративный вектор должен гармонизировать процесс обучения письменной речи в начальной школе.

На основе анализа литературы, а также практики обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе были сформулированы психолого-педагогические основы обучения иноязычной продуктивной письменной речи, формирующие *мотивирующую образовательную среду*. Данная среда формируется за счет методических и дидактических установок на развивающее обучение, природосообразную парадигму обучения, продуктивно-рефлексивный контекст и фасилитативные технологии. Обучение в данной среде должно быть ориентировано на: коллективное и парное взаимодействие; развитие произвольного внимания и вербальной

памяти обучающихся в рамках выполнения коммуникативной задачи; снижение уровня стресса за счет отказа от оценивания в течение процесса подготовки письменного произведения в пользу итогового оценивания, а также стимулирования рефлексии обучающихся с целью устранения ошибок всех промежуточных этапов работы над письменным текстом; повышение внутренней мотивации обучающихся, которая должна стимулироваться за счет введения естественного коммуникативного посыла (метод мини-проектов), когда систематически возникает ситуация вынужденной активности (например, получение письма от сверстника); познавательный мотив активизируется в рамках решения интересных тематических задач.

Данное исследование строится на теоретической базе, определяющей различные стадии формирования коммуникативной компетенции в письменной речи: овладение комбинаторикой готовых форм на основе репродуктивных учебных действий с включением элементов продуктивности; дальнейшее совершенствования навыков свободного оперирования речевым материалом; овладение коммуникативными умениями создания письменного текста на коммуникативно-достаточном и коммуникативно-творческом уровне (О.В. Кудряшова). Приняв во внимание данную точку зрения и учитывая требования ФГОС НОО, можно констатировать, что процесс формирования умений иноязычной письменной речи в начальной школе должен быть, в основном, сфокусирован на овладение комбинаторикой готовых форм на основе репродуктивных учебных действий с включением элементов продуктивности.

Существует широкий спектр видов письменной деятельности, которые конкретизируют процесс обучения письму на ИЯ в начальной школе: пиктографическое письмо, письмо-фиксирование, письмо-трансформация, письмо-репродукция, письмо-продукция [Лапшова 2010]. Именно три последних вида составляют ядро элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции. Исходя из целевых установок, связанных с обучением продуктивному письму, были определены лежащие в основе элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции ее компоненты (субкомпетенции).

Анализ классификации письменной коммуникативной компетенции О.В. Кудряшовой позволил нам определить ключевой элемент, определяющий возможность эффективной письменной коммуникации на ИЯ. В качестве таковой выступает *дискурсивная субкомпетенция*, овладение которой учащимися подразумевает способность относительно самостоятельно оперировать речевым материалом с демонстрацией

элементов творчества. Данная способность основана на совокупности сформированных письменно-речевых умений обработки текста: синтаксирования, моделирования, компрессии, поиска и оценки информации, адекватного использования речевых единиц, социокультурной информации. Таким образом, суть процесса обучения письменной коммуникации в начальной школе состоит в формировании языковой, речевой, информационной, социокультурной, личностной, дискурсивной субкомпетенций.

В практике преподавания формирование компонентов элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции реализуется за счет применения общедидактических и частнодидактических принципов обучения иностранным языкам, к которым должны быть добавлены принцип *диалогичности* (Э.А. Красновский, М.М. Бахтин), принцип *текстуальности* (Т.И. Ильина) и принцип *смысловой ориентации деятельности* (Т.В. Ахутина, Н.А. Горлова), внедрение которых позволяет учащимся решать практико-ориентированные учебные коммуникативные задачи. Под принципом текстуальности мы понимаем рассмотрение любого языкового явления и речевого акта как потенциальных текстовых компонентов, т.е. речь идет о встраивании элементов лексических, грамматических и текстовых упражнений в единую систему, направленную на создание собственного графического или текстового продукта. С принципом текстуальности тесно связан принцип смысловой ориентации деятельности, под которым мы понимаем построение и реализацию личностных смыслов субъектов образования в продуктивных формах активности. Иными словами, обучающемуся дается возможность выразить авторский смысл и модальность в личностном коммуникативном продукте. Принцип диалогичности подразумевает выстраивание своей собственной версии понимания смысла текста на основе сотрудничества с учителем в процессе личного диалога обучающегося с текстом. На практике это реализуется за счет стимулирования рефлексии у обучающихся при анализе текста-образца и готового личного продукта.

Вышеназванные принципы определяют методы, способствующие их актуализации. Опираясь на исследования И.Я. Лернера, Г.В. Роговой, И.Н. Верещагиной, Е.В. Апанович, Ю.К. Бабанского, А.Н. Щукина, П.И. Пидкасистого, А.А. Воронова, нами были использованы:

– *методы мотивации и стимулирования* (в уроках-проектах стимулируется естественный коммуникативный мотив обучающихся за счет ориентации заданий на решение проблемы, связанной со значимым для ученика личностным смыслом: описать свой дом, рассказать о хобби,

познакомить друга по переписке с каким-то событием из своей собственной жизни и т.п. Мотивация подкрепляется также за счет отказа от промежуточного оценивания, что снимает стрессовость ситуации);

– *информационно-рецептивные методы* (демонстрация готовых знаний с целью фиксации и осознания ее обучающимися. В упражнениях ‘Writing lines’ и ‘Smiling paragraphs’ демонстрируется искомая структура письменных коммуникативных продуктов, обращается внимание на связность различных частей информации, выделяются ее структурные элементы, отмечаются лексические и грамматические особенности представленной информации);

– *репродуктивные методы* (воспроизведение полученных знаний в различных видах упражнений, ориентированных на элементарную коммуникацию, что способствует закреплению полученной ранее информации. К таким упражнениям относятся, например, упражнения, выполнение которых требует простой репродукции, воспроизведения, например, ‘Поздравительный Santa’. В этих упражнениях развивается зрительная память, актуализируются и закрепляются навыки письма);

– *методы проблемного изложения* (представление коммуникативной ситуации как проблемной задачи: получение письма от сверстника из страны изучаемого языка стимулирует поиск адекватных форм продолжения коммуникации, включение элементов разнообразия в организацию и лексическое оформление высказывания);

– *эвристические методы* (поэлементное усвоение учебного материала посредством организации включения обучающегося в творческую, поисковую деятельность. Учащиеся практикуют использование новых элементов письменных продуктов в ситуациях появления учебных коммуникативных задач через анализ и последующий синтез компонентов поздравительных открыток и личных писем. Творчество проявляется в использовании новых лексических единиц, не отраженных в письме-образце, расширении синтаксических конструкций, изменении последовательности изложения материала, в выражении собственных оценок, в произвольном выборе адресных и заключительных строчек);

– *методы анализа конкретных ситуаций* (знакомство с реальной ситуацией с целью ее оценивания и выработки решения. В данных упражнениях вырабатываются рефлексивные умения, а также умения работать в команде со сверстниками, выражать собственное мнение. Внешний стимул, а именно получение письма от школьника из страны изучаемого языка, обеспечивает поддержание интереса и, в конечном счете, мотивирует учащихся к самостоятельным видам деятельности).

Данные методы проявляются на различных этапах образовательного процесса обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе. Нами выделяются 2 учебных этапа:

1. Подготовительный этап – предписьмо (условно-продуктивная письменная речь), включающий:

- графическо-рисуночный уровень;
- графическо-письменный уровень.

2. Основной этап – письмо (продуктивная письменная речь).

Оба этапа характеризуются приращением определенных знаний и умений, а также приобретением опыта предписьменной и письменной коммуникации, актуализированной в системе определенных заданий, упражнений и видов деятельности.

Обучение иноязычной продуктивной письменной речи на основе смысло-ориентированной образовательной модели, когда обучение содержанию опережает процесс формализации высказывания, позволяет учащимся планомерно войти в коммуникативное пространство, которое эволюционирует в процессе обучения от устных/рисуночных форм к полноценному учебному письменному общению. Хотя обучение иноязычной продуктивной письменной речи базируется на основе развития навыков письма (каллиграфии и орфографии), данные процессы не рассматриваются как сугубо последовательные. Реализация коммуникативного замысла 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 использование «предписьменных» форм коммуникации – графическо-рисуночной символизации.

Актуализация содержательной стороны письменного высказывания через доступные формы семантизации (задания "Find and Copy", "Draw it!" и ряд других) позволяет при переходе к графическо-письменному уровню сфокусироваться на обучении организации текстового высказывания. По мере формирования навыка письма, обучающиеся постепенно переходят к созданию письменных коммуникативных продуктов в учебной (в том числе, электронной) среде. Подчеркнутая ориентация на личность обучающегося позволяет обеспечить мотивацию к речевой деятельности за счет создания условий (в том числе, через работу в Интернет-среде) для продуктивной деятельности в созданной мотивирующей образовательной среде, подразумевающей включение обучающихся в процесс учебной письменной коммуникации, опосредованной авторскими продуктивно-ориентированными упражнениями, уроками-проектами по написанию



коллективных писем, Интернет-ресурсом ([www.887-english.ucoz.ru](http://www.887-english.ucoz.ru)), а также учетом психологических особенностей учащихся данной возрастной группы. Авторские упражнения ориентированы, в основном, на формирование дискурсивной компетенции, актуализированной в письменно-речевых умениях: изучающего чтения, поискового чтения, логического и словесного синтаксирования, моделирования текста, компрессии, поиска информации, использования и видоизменения типичных речевых единиц, использования социокультурной информации, выражения побуждения и инициирования коммуникативного акта, рефлексивной оценки.

Формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции младших школьников учитывает структурные и дидактические особенности современных учебно-методических комплексов в области обучения иноязычной продуктивной письменной речи (ориентация на формирование базовых навыков, распределение продуктивной письменной деятельности между компонентами учебно-методического комплекса). Анализ УМК Spotlight и Enjoy English позволил выявить ряд особенностей, не позволяющих в полной мере формировать элементарную иноязычную письменную коммуникативную компетенцию, что в свою очередь определило необходимость решения ряда методических задач:

1. Соотношение продуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений должно быть изменено за счет более активного использования продуктивных упражнений.
2. Отсутствие в УМК блока упражнений, направленных на формирование дискурсивной субкомпетенции, необходимо компенсировать специальными дополнительными (комплементарными) упражнениями.
3. Отсутствие «связи» с текстом-образцом должно быть скорректировано за счет внедрения уроков-проектов с демонстрацией писем-исходников в предписьменной фазе, во время создания письменного продукта и в рефлексивной фазе.

Созданный в рамках технологии *продуктивно-рефлексивный контекст*, обеспечивается наличием упражнений на самооценку, на взаимооценку партнеров по коммуникации, на оценку коллективного продукта письменной коммуникации. Рефлексивные умения формируются в рамках алгоритма письменной деятельности учащегося: письмо-редактирование-письмо (реализуется в уроках-проектах на основном этапе обучения иноязычной продуктивной письменной речи). Приобретаемые умения рефлексивной самооценки способствуют формированию умений редактирования единиц текста (слово, предложение, абзац).

Применение *фасилитативных технологий* учителем гармонизирует процесс обучения благодаря изменению роли педагога, который становится активным участником на этапах формулирования идеи, создания текстового высказывания и его последующего редактирования (реализовано в системе упражнений, обеспечивающих свободу в выборе учащимися средств реализации письменной интенции в соответствии с решаемой коммуникативной задачей, при этом гарантируется включенное наблюдение и контроль со стороны педагога; в уроках-проектах это реализовано за счет мотивирующих вопросов на контрольной и рефлексивной фазах).

Использование поздравительной открытки как первоначальной основной коммуникативной формы на начальном этапе иноязычного образования позволяет варьировать соотношение рисуночного и письменного компонентов в зависимости от уровня сформированности навыков письма. Таким образом, обеспечивается постепенный переход к полноценной письменной деятельности. Разработанные специально для этого периода упражнения с использованием мнемонических схем запоминания ("Memo", "Writing lines", "Smiling paragraphs" и ряд других) способствуют развитию мышления в части формирования ориентировочной основы действий, а также произвольной памяти и внимания.

При переходе на графическо-письменный уровень учащиеся знакомятся с личным письмом – основной единицей обучения иноязычной продуктивной письменной речи, которая характеризуется большим объемом по сравнению с поздравительной открыткой, жанрово-стилевой вариативностью, коммуникативной направленностью и более высоким потенциалом к рефлексии. Данные характеристики позволяют добиться преемственности обучения за счет стандартизации коммуникативных форм с подчеркнутой диалогической направленностью и постепенного знакомства учащихся с форматом открыток и писем в разработанном текстологическом блоке упражнений (для 2-3 классов), что обеспечило необходимый уровень продуктивности на уроках-проектах по созданию личностных коммуникативных продуктов (для 4 классов).

Планомерность перехода от рисуночной к письменной деятельности также обеспечивается ориентацией на *развивающий и мотивирующий характер обучения* за счет использования таких приемов, как: создание игровой ситуации и игрового мотива к письму; ориентация на построение продуманного высказывания; использование визуальных средств (рисунков учеников, иллюстраций УМК и изображений из сети Интернет); создание ментальных карт, организация дискуссий, использование портала [887-english.ucoz.ru](http://887-english.ucoz.ru) (внедрение данного Интернет-ресурса в качестве открытого

банка личных писем позволило привнести естественность в коммуникативный опыт обучающихся). Данные упражнения и виды деятельности явились попыткой компенсировать нереализованные дидактические возможности учебно-методических комплексов.

Принимая во внимание характер ИППР на уровне начальной школы и основные положения теории развивающего обучения, этапность формирования элементарной иноязычной продуктивной коммуникативной компетенции, лежащей в основе ИППР, принципы организации образовательного процесса, методы, используемые при обучении, наличие методических требований к дидактическим ресурсам, необходимость создания мотивирующей образовательной среды, нами была предложена модель технологии формирования компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи (см. Схема 1).

*Целью опытно-экспериментальной работы* являлась проверка эффективности разработанной технологии формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции. *На диагностирующем этапе* (289 учащихся) был определен уровень сформированности умений элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции. *Этап опытного пролонгированного обучения* проводился в течение 3 лет (учебные годы 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015) в 2, 3 и 4 классах с общим числом испытуемых в 59 учащихся (экспериментальные группы – 27 человек, контрольные группы – 32 человека).

Для проверки эффективности технологии формирования основ элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции на каждом этапе обучения были проведены входное (октябрь) и итоговое (май) тестирования, и промежуточный срез (январь). Проведенный статистический анализ (по методике Д.А. Новикова) свидетельствует о развитии ЭИПКК, уровень которой к началу обучения был на сопоставимых уровнях для экспериментальных и контрольных групп и различался на момент завершения обучения.

Средства диагностики – авторские тесты уровня сформированности элементарной иноязычной коммуникативной компетенции, а также критерии их оценивания, основанные на методиках Е.Н. Солововой и Московского центра качества образования. В качестве критериев выступали умения, лежащие в основе соответствующих субкомпетенций: *языковой, речевой, социокультурной, дискурсивной, личностной.*

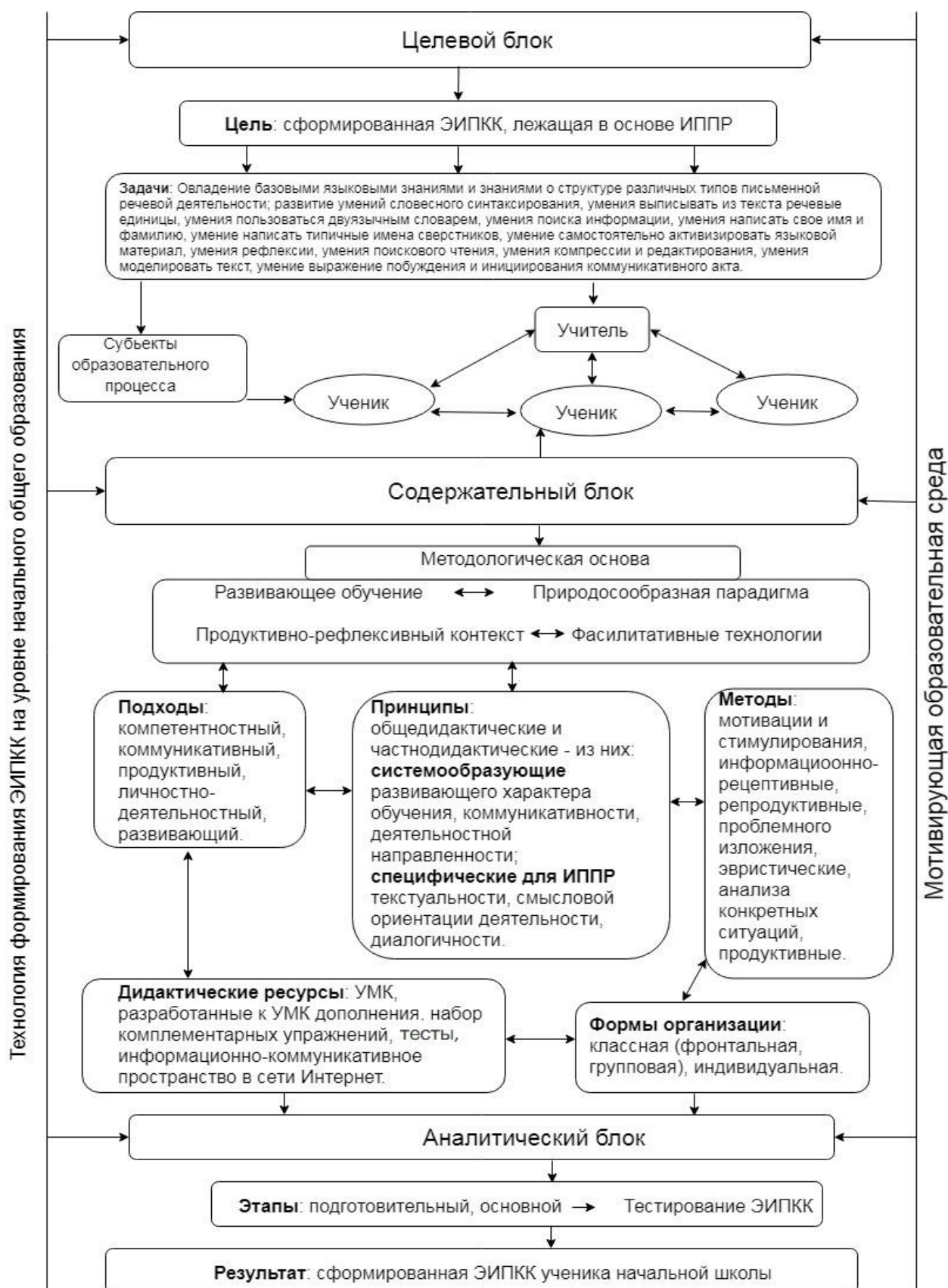


Схема 1. Модель технологии формирования ЭИПКК

Результаты учащихся на конец учебного года демонстрируют динамику приращения основных умений элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции. Ниже представлена результирующая диаграмма со средними значениями за 3 года обучения по субкомпетенциям ЭИПКК.

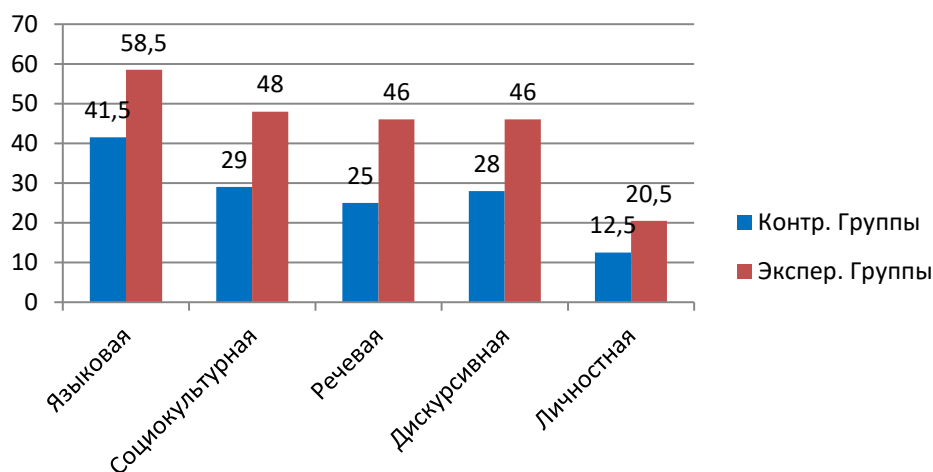


Диаграмма 1 – среднее приращение субкомпетенций ЭИПКК за 3 года обучения

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 экспериментальных групп развиты лучше, чем у контрольных, в особенности разница заметна в ключевой для ЭИПКК дискурсивной субкомпетенции.

Для определения динамики уровня мотивации в экспериментальных и контрольных группах были использованы различные подходы. Так для 2 класса был разработан опросник на основе методик определения мотивации у младших школьников (М.Р. Гинзбург, М. Jurisevic). В 3-4 классах применение методики качественного анализа данных (L.Cohen) позволило получить необходимые данные из письменных работ учащихся. На диаграмме ниже видно, что показатели экспериментальных групп на конец учебного цикла значительно превосходят уровни контрольных групп.

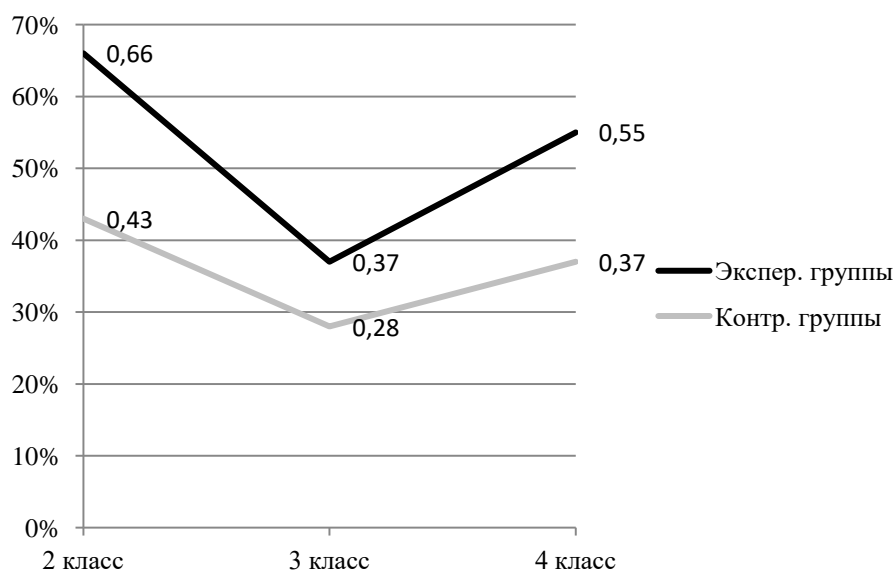


Диаграмма 2 – Сравнение уровня мотивации к ИППР.

Обработка полученных данных опросов по критерию Мак-Немара (по методике П.К. Петрова) показала, что различия между полученными результатами входного и итоговых опросов у экспериментальных групп статистически достоверны.

В **Заключении** подведены итоги проведенного исследования. Они отражают решение ряда положений концепции иноязычного образования в начальной школе, обозначенной в образовательных стандартах. Данные результаты ориентированы на поиск методик и технологий, определяющих реализацию таких интегративных характеристик, как: преемственность в формировании определенных компетенций; ориентация на личность ребенка и его развитие; актуализация развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык»; результативность и продуктивность.

Частным проявлением этих положений является задача формирования элементарной иноязычной письменной коммуникативной компетенции учащихся начальной школы, лежащей в основе иноязычной продуктивной письменной речи. Степень ее сформированности находится в прямой зависимости от учета психолого-педагогических особенностей обучающихся; их вовлеченности в процесс учебной письменной коммуникации в условиях методически целесообразно организованной образовательной среды; ориентации педагога на концепцию продуктивности; расширения спектра дидактических ресурсов за счет использования открытых ресурсов сети Интернет, а также от единства организационных и методических условий обучения.

Проведенное исследование открывает ряд перспектив для:

- дальнейшего совершенствования данной технологии в плане использование ресурсов сети Интернет, организации проектной деятельности учащихся;
- расширения новых организационных форм учебных занятий (уроки-дискуссии, уроки-открытия и т.п.);
- уточнения и расширения критериев оценки сформированности субкомпетенций, формирующих способность и готовность младших школьников к иноязычной коммуникации.

Результаты исследования доказывают положения, выносимые на защиту, и подтверждают выдвинутую гипотезу.

Основные положения диссертации отражены в публикациях автора (общий объем 4,2 п.л.)

1. **Тарасов, А.А. Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку на этапе окончания начальной школы: (на примере продуктивного письма)** [Текст] / А. А. Тарасов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. – № 11 (41) (Ч. 2). – С. 192–197. (0,7 п.л.).
2. **Тарасов, А.А. Теоретические основы формирования элементарной иноязычной письменной речевой компетенции младшего школьника** // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2 (0,5 п.л.).
3. **Тарасов, А.А. Рисуночная продуктивная деятельность как мотивационная основа обучения иноязычной письменной речи в начальной школе** // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2020. № 11 (ноябрь). ART 2887 . URL: <http://emissia.org/offline/2020/2887>. (0,5 п.л.)
4. **Тарасов, А.А. Развивающий компонент раннего иноязычного образования (на примере обучения письменной речи)** [Текст] / А.А. Тарасов // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб.: СПбГПУ, 2016. – №19-2. – С. 271-279. (0,6 п.л.).
5. **Тарасов, А.А. Теория и технология обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе (на примере личного письма)** [Текст] / А.А. Тарасов // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. – №4 (Т. 7).(0,9 п.л.).
6. **Тарасов, А.А. Письменная речь как интегрирующая деятельность в обучении иностранному языку в начальной школе** [Текст] / А.А. Тарасов // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: материалы

международной конференции (Воронеж, 18-22 сентября 2015 г.) – Воронеж: ВИРО (0,1 п.л.).

7. Тарасов, А.А. Реализация деятельностного подхода в обучении иноязычной письменной речи (4 класс, английский язык) [Текст] / А.А. Тарасов // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: материалы Международной научной конференции. (Москва, 6-8 февраля 2014 г.) – М.: МГУ, 2014. – с. 113-115 (0,1 п.л.).

8. Тарасов, А.А. Экспериментальная методика обучения письменной речи (4 класс, английский язык) [Текст] / А.А. Тарасов // Ломоносов-2014: материалы Международного молодежного научного форума [Электронный ресурс] (Москва, 7-11 апреля 2014 г.) — М.: МАКС Пресс, 2014. (0,2 п.л.).

9. Тарасов, А.А. Начальное языковое образование в России и Европе [Текст]/ А.А. Тарасов // Иностранные языки. Герценовские чтения: материалы всероссийской межвузовской научной конференции. (Санкт-Петербург, 23-24 апреля 2012 г.) – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012. – с. 250-252 (0,2 п.л.).

10. Тарасов, А.А. ФГОС и CEFR как ориентиры обучения иностранному языку в начальной школе [Текст]/ А.А. Тарасов // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб.: СПбГПУ, 2012. – № 15. – С. 138-144. (0,4 п.л.).