

Гаврилова Е. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, и.о. зав. каф. иностранных языков Егорова О. М.
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых».
Россия, 602264, Владимирская область, г. Муром, ул. Орловская, д. 23.
E-mail: Gavrilova2023@yandex.ru

Формирование иноязычных лексических навыков на уровне начального общего образования

Согласно концепции речевой деятельности, лексический навык является интегральным комплексным навыком, включающим операции отбора, сочетания и включения слова в высказывание. По мнению А.Н. Шамова, работа с лексикой, это умственный процесс, в результате которого у младшего школьника формируется внутренний словарный запас, организованный по тематическим и ассоциативным связям [9; 8].

Успешность запоминания лексики во многом обусловлена прочностью связей между разными видами памяти: зрительной, слуховой, моторной и эмоциональной. Чем больше каналов восприятия задействовано при работе со словом, тем устойчивей оно запоминается. В начальной школе главным образом произвольное запоминание, поэтому лексика должна усваиваться естественно, в процессе интересного и разнообразного занятия, а не путем механического заучивания [3].

Основным способом изучения лексики в начальной школе является игра, позволяющая соединить учебную задачу с естественным интересом детей. Игровые приёмы создают условия для многократного произвольного повторения новой лексики в значимом и привычном для детей контексте. Использование игрушек и натуральных предметов, а также рифмовок, песен и других форм музыкальной активности способствует вовлечению эмоциональной памяти ребенка и повышает его мотивацию к изучению языка [2].

Игра в лексико-грамматическое домино позволяет детям многократно встречать новые слова в сочетании с определенными грамматическими структурами. Карточки этого игрового набора так же, как в словарном домино, содержат слово или словосочетание и его перевод, определение или рисунок. Плюсы такого метода: запоминание происходит произвольно, так как новое слово интегрировано в грамматическую структуру, в процессе игры дети работают коллективно, что всегда стимулирует активность и дружелюбное общение [1].

Визуальная наглядность, важнейший инструмент при знакомстве с новой лексикой. Картинка помогает ребенку понять новое слово, увидеть, какого оно значения, и создает у него зрительный образ, на который он сможет опереться при воспроизведении слова. В зависимости от вида упражнения, дети могут: сопоставлять слово и картинку, слушать или читать описание к картинке и находить ее, слушать или читать описание и находить отличие от первоначальной картинки, придумывать рассказ по серии картинок и т. д. [5].

Умение понять значение незнакомого слова из контекста начинает формироваться у ребенка, начиная с начальной школы. Эффективные приемы: чтение предложений или небольших текстов с пропущенными словами и подбор недостающего; подбор синонимов и антонимов к словам в тексте; знакомство с простейшими словообразовательными элементами.

Инновационные технологии позволяют учителям создавать интерактивные флеш-карточки, кроссворды, игры на соответствие слов новому значению и др. Преимущества онлайн-обучения: учитель получает мгновенную обратную связь, у ученика есть возможность многократного повторения материала, можно подстраивать изложение под индивидуальные запросы темпа. Прием «облако слов» позволяет визуализировать весь лексический запас, который у ребенка может служить опорой для построения рассказа, монолога в классе [4;6].

Обобщение методической литературы позволяет назвать важнейшие условия формирования иноязычных лексических навыков на уровне начального общего образования: опора на психолингвистическую теорию (метальный лексикон); учет возрастных особенностей памяти; использование игровых методов и наглядности; развитие умения лексической догадки;

разумное применение цифровых инструментов; создание положительного эмоционального фона и ситуаций успеха [8; 3; 6].

Литература

1. Авдеева О.А. Lexikalisch-grammatisches Domino "Sommerferien" // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 7. – С. 50–52.
2. Гудина М.С. Работа с лексикой на уроках английского языка в младших классах // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 6. – С. 23–26.
3. Зуева И.Е. Мотивирующие стратегии в обучении лексике немецкого языка в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 17–22.
4. Низовая И.Ю. Создание лексических упражнений на основе программных средств Интернета // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 62–66.
5. Оксюз Б.Е. Лексические упражнения с картинками // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 8. – С. 64–67.
6. Павлова Е.А. Облако слов как один из приемов совершенствования лексических навыков говорения на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 3. – С. 36–40.
7. Пучкова А.И. Из опыта формирования лексического навыка у школьников // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 38–43.
8. Шамов А.Н. Приемы эффективного запоминания лексики на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 2. – С. 15–22.
9. Шамов А.Н. Усвоение значений многозначного слова в немецком языке как когнитивно-познавательный процесс // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 10–15.

Душин Д.С.

Научный руководитель: канд. филол. наук, и.о. зав. каф. иностранных языков Егорова О.М.
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-Mail: mityunya.dushin@mail.ru

Использование приема «Jigsaw» в процессе развития умений смыслового чтения с пониманием основного содержания на уровне основного общего образования (на примере 5 класса МБОУ «Лицей № 1» г. Мурома)

Проблема развития умений чтения с пониманием основного содержания остаётся одной из ключевых в методике преподавания иностранных языков на современном этапе. Особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции обучающихся, неотъемлемой частью которой является способность воспринимать и осмысливать иноязычные тексты. Цель исследования заключается в выявлении педагогических условий, способствующих повышению уровня сформированности умений чтения с пониманием основного содержания у учащихся 5 класса посредством приема Jigsaw.

Изучение научно-методической литературы позволило установить, что технология сотрудничества создаёт благоприятные условия для развития речевых умений. В основе приема Jigsaw лежит принцип взаимозависимости участников учебной деятельности, где каждый обучающийся несёт персональную ответственность за усвоение своего фрагмента материала и его передачу партнёрам по группе [1]. Данный подход способствует развитию механизмов оперативной памяти, смысловой переработки информации и коммуникативного взаимодействия, что подтверждается работами отечественных и зарубежных методистов [2].

Для исследования был выбран УМК «Spotlight» для 5 класса (2023 г.). Проведённый анализ упражнений, направленных на развитие читательских умений, позволяет сделать вывод о преобладании заданий локального характера при недостаточном внимании к формированию умения целостного восприятия текста, установления логических связей между частями и смысловой переработки информации. На основании этого была сформулирована методическая проблема, заключающаяся в неравномерном распределении видов упражнений по чтению в действующем УМК, что требует дополнения системы заданий приемами, обеспечивающими развитие умений смыслового чтения.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей №1» в 5 «Б» классе, в нём приняли участие 12 обучающихся. Опытная работа реализовывалась в четыре этапа:

На подготовительном этапе осуществлён анализ нормативно-правовой документации (ФГОС, федеральная рабочая программа по иностранному языку для 5-9 классов), проведен анализ УМК «Spotlight» на предмет представленности заданий по чтению с пониманием основного содержания, с пониманием запрашиваемой информации, а также заданий по чтению несплошных текстов, сформулирована методическая проблема исследования.

На организационном этапе разработана программа опытного обучения, включающая 8 уроков с применением приема Jigsaw; спроектированы учебно-методические материалы для предварительного и итогового срезов; определены критерии оценки сформированности читательских умений (К1 – прогнозирование содержания, К2 – установление хронологической связи фактов, К3 – общее понимание содержания); установлена шкала измерения на основе коэффициента успешности (Ку) от 0,00 до 1,00.

На этапе реализации проведён предварительный срез умений чтения; реализована программа опытного обучения по темам «School day», «My home», «My family», «In the zoo» с использованием приема Jigsaw; осуществлён итоговый срез по тем же критериям, что и предварительный.

На этапе констатации систематизированы данные двух срезов, проведён сравнительный анализ динамики показателей, сформулированы выводы об эффективности использованного приема. До начала опытного обучения был зафиксирован недостаточный уровень владения умениями смыслового чтения. Средний коэффициент усвоения по классу составил 0,44.

Полученные данные подтвердили необходимость использования приема Jigsaw для развития умений чтения. После завершения программы опытного обучения зафиксирована устойчивая положительная динамика. Так, по критерию К1 рост составляет с 0,33 до 1,00, то есть в 3,03 раза. По критерию К2 показатель увеличился с 0,82 до 0,86, что соответствует росту в 1,05 раза. По критерию К3 зафиксирован наиболее значительный прирост – с 0,18 до 0,84, то есть в 4,67 раза. Что касается общего коэффициента усвоения класса, то он вырос с 0,44 до 0,90, что составляет увеличение в 2,05 раза.

Распределение по общему уровню владения умениями чтения изменилось кардинально: высокий уровень – 70%, выше среднего – 30%, средний и низкий уровни – 0% (снижение на 66,7%).

Сравнительный анализ данных предварительного и итогового срезов позволяет констатировать эффективность приема Jigsaw для развития умений чтения с пониманием основного содержания на уроках английского языка в 5 классе. Отсутствие обучающихся с низким уровнем по итогам исследования и достижение 100% учащихся уровня «выше среднего» или «высокого» свидетельствует о целесообразности внедрения данного приема в практику обучения иностранному языку на ступени основного общего образования.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с адаптацией приема Jigsaw для развития других видов речевой деятельности (аудирование, говорение, письмо), а также с изучением возможностей её применения на других ступенях общего образования и при работе с текстами различной жанровой принадлежности.

Литература

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – С. 32.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 227.

Есефьева А.А.

Научный руководитель: и.о. зав. кафедрой иностранных языков Егорова О.М.
*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный
университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-Mail: nesstiua0207@gmail.com*

Использование приема «Кластер» при обучении иностранному языку в целях развития умений смыслового чтения школьников на уровне основного общего образования (на примере 8 класса средней общеобразовательной школы)

Современные требования ФГОС ООО ставят перед учителями иностранного языка задачу поиска действенных инструментов формирования у школьников универсальных учебных действий [7]. Одним из перспективных направлений признано развитие умений смыслового чтения. Однако традиционные приемы, базирующиеся на заучивании лексики и грамматики, не позволяют в полной мере научить детей критически осмысливать прочитанное, выявлять логику изложения и систематизировать материал. В качестве альтернативы в данном исследовании используется прием «Кластер», относящийся к методике развития критического мышления.

Суть приема «Кластер» заключается в графической организации данных: в центре схемы располагается главное понятие, а по сторонам фиксируются связанные с ним факты, идеи или образы. Работа с текстом выстраивается в три этапа: стадия вызова (предчтение – актуализация знаний), стадия осмысления (непосредственное чтение – фиксация новой информации) и стадия рефлексии (после чтения – обобщение и систематизация).

Теоретической базой применения кластеров в обучении чтению на иностранном языке служат работы отечественных и зарубежных методистов. В работах И.Л. Бим подчеркивается, что успешное овладение чтением на иностранном языке предполагает не только знание языкового материала, но и владение стратегиями работы с текстом, включая антиципацию, смысловое прогнозирование и структурирование информации [1]. В данном контексте кластер выступает как эффективное средство визуализации мыслительных процессов, происходящих при чтении.

Опытное обучение, в ходе которого проверялась эффективность приема «Кластер» для развития умений смыслового чтения, проходило в 8 классе средней общеобразовательной школы. Эксперимент охватил 25 учащихся и включал 10 уроков, построенных с применением кластеров на материале аутентичных и адаптированных текстов экологической направленности (темы: «Проблема пластикового загрязнения», «Сохранение водных ресурсов», «Влияние человека на климат»). Для оценки динамики использовались предварительный и итоговый замеры по трем критериям: К1 (понимание общего содержания), К2 (восприятие логико-смысловой структуры), К3 (аргументированное выражение собственного мнения).

Процедура опытного обучения включала несколько этапов. На подготовительном этапе была проведена первичная диагностика, выявившая основные трудности учащихся: при относительно успешном понимании фабулы текста школьники не могли выделить ключевые аргументы автора и устанавливать причинно-следственные связи. На основном этапе в рамках серии уроков учащиеся последовательно осваивали алгоритм работы с кластером. Сначала, на стадии вызова, каждый ученик индивидуально создавал первичный кластер, фиксируя известные ему факты по теме. Затем, на стадии осмысления, при чтении текста школьники работали в малых группах: они сравнивали свои первоначальные схемы с новой информацией, используя цветные маркеры для добавления новых «лучей» (зеленый – новая информация, красный – противоречие ожиданиям). Особую трудность на первых уроках вызывал отбор существенных фактов: учащиеся стремились переносить в кластер второстепенные детали, однако после коллективного обсуждения двух-трех примеров и сравнения «удачных» и «перегруженных» кластеров навык структурирования заметно улучшился. На стадии рефлексии школьники возвращались к исходным кластерам, дополняя их выводами и собственными суждениями. Для развития умения аргументированно выражать мнение (К3)

использовался прием «от кластера к устному высказыванию»: на основе готовой схемы учащиеся в парах строили монологические ответы на проблемный вопрос. Заключительный, контрольный этап включал итоговый срез, аналогичный по формату предварительному, но на новом тексте, что позволило оценить перенос сформированного умения.

Результаты первичной диагностики показали, что при удовлетворительном уровне К1 (средний коэффициент 0,61) школьники испытывали серьезные трудности с К2 и К3 (коэффициенты 0,38 и 0,36 соответственно). Общий коэффициент успешности класса равнялся 0,45 (низкий уровень). Итоговый срез зафиксировал устойчивую положительную динамику. Наиболее заметный прогресс отмечен по критерию К3 – умению обосновывать свою позицию: учащиеся научились не просто высказывать согласие или несогласие, но и ссылаться на конкретные «лучи» кластера. Средний коэффициент успешности поднялся до 0,78, что соответствует уровню «выше среднего». При этом прирост по критерию К2 составил 0,43, а по критерию К3 – 0,59.

Анализ полученных данных позволил сформулировать следующие выводы:

- Применение кластеров заметно улучшает визуализацию смысловых связей внутри текста, облегчая учащимся понимание его строения. В ходе опытного обучения 84% школьников отметили, что схема помогает им «видеть логику текста целиком».

- Пошаговое внедрение кластера на всех этапах работы (до чтения, во время и после) формирует целостную систему действий – от предугадывания содержания до творческого переосмысления информации. Особенно эффективной оказалась групповая корректировка кластеров, снижающая страх ошибки.

- Схема «Кластер» выступает надежной опорой для построения развернутых аргументированных высказываний, что напрямую коррелирует с метапредметными результатами, заявленными в ФГОС.

Таким образом, метод «Кластер» является действенным средством обучения чтению на иностранном языке в средней школе. Он соответствует коммуникативному подходу, требованиям стандарта к метапредметным итогам образования и стимулирует познавательную активность школьников, что было наглядно подтверждено в ходе опытного обучения (рост высокого уровня владения умениями смыслового чтения с 8% до 32%). Перспективы дальнейшей работы связаны с созданием системы упражнений на базе кластеров для разных ступеней обучения, внедрением цифровых инструментов для построения интерактивных схем и проверкой эффективности метода на текстах различных стилей и жанров.

Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика преподавания иностранных языков. – М.: Просвещение, 2017. – 320 с. – С.132.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). – М.: Просвещение, 2019. – 104 с. – С.57.

Ключникова С.Д.

Научный руководитель канд. филол. наук, и. о. зав. каф. иностранных языков Егорова О.М.
*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный
университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-Mail: klyuchnikova.sofiya@mail.ru*

Развитие умений диалогической речи у школьников на среднем этапе обучения с применением цифровых инструментов онлайн-платформы «Твее» (на примере 7 класса средней общеобразовательной школы)

Развитие умений диалогической речи остается актуальной проблемой методики. Несмотря на наличие базовых навыков и умений, школьники среднего звена часто испытывают трудности в спонтанном общении. Приоритетной задачей становится развитие коммуникативной компетенции – способности адекватно участвовать в диалоге с учетом ситуации, целей и социокультурных норм. Целью данного исследования является обоснование и определение эффективности использования цифровых инструментов онлайн-платформы «Твее» в процессе развития умений диалогической речи у учащихся среднего этапа обучения. Для достижения поставленной цели был проведен анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы, а также анализ собственного опыта преподавания в рамках производственной практики.

В современных условиях традиционные методы обучения дополняются возможностями ИКТ. Использование цифровых инструментов, в частности онлайн-платформы «Твее», существенно повышает эффективность формирования диалогических умений. Этот ИИ-инструмент обеспечивает автоматизированное создание и адаптацию учебных материалов с учетом особенностей и целей обучения [1].

В рамках дедуктивного пути платформа «Твее» эффективно поддерживает все три этапа по О.И. Трубициной [2]: на рецептивном этапе – инструмент «Create dialogue on any topic» генерирует диалоги-образцы с заданными параметрами; на репродуктивно-аналитическом этапе – инструменты «Create True/False Statements for a text», «Fill in the Gaps», «Scramble words in the sentence» и др. позволяют проводить глубокий анализ и трансформацию диалога; на комбинаторно-конструктивном этапе – «Reading Bits and Pieces» и «Create an exercise with Matching Halves» помогают создавать учебно-речевые ситуации для самостоятельного продуцирования диалогов. Индуктивный путь в «Твее» реализуется через переход от малых форм к целому диалогу: генерацию вопросов, микродиалогов и создание ролевых заданий с информационным неравновесием.

В качестве учебно-методического комплекса для анализа был выбран УМК «Spotlight» для 7 класса (2023 г.). На основании проведенного анализа была сформулирована методическая проблема, заключающаяся в недостаточном количестве упражнений дедуктивного характера и, как следствие, в отсутствии баланса между основными путями обучения диалогической речи. Для решения проблемы в опытное обучение внедрены материалы, созданные на платформе «Твее». Опытное обучение проводилось на базе МБОУ «Лицей №1» в 7в классе и охватило 21 учащегося.

На 1 подготовительном этапе проанализированы нормативные акты (ФГОС, ООП, федеральная и рабочая программы), что позволило определить цели, задачи и планируемые результаты обучения.

На 2 организационном этапе для учащихся 7 класса были спроектированы учебно-методические материалы, ставшие дополнением к материалу УМК «Spotlight». Также были разработаны критерии для оценивания сформированности умений диалогической речи по итогам срезов: умение выбирать реплику согласно коммуникативной задаче, адекватно реагировать на реплики собеседника и поддерживать диалог, используя подходящую лексику и грамматические структуры, решение коммуникативной задачи, умение вести диалог и языковое оформление измерялись на основе коэффициента успешности (Ку) следующим образом:

высокий – $K_u = 1,00 - 0,81$; выше среднего – $K_u = 0,80 - 0,66$; средний – $K_u = 0,65 - 0,50$; низкий – $K_u < 0,50$.

На 3 этапе реализации был проведен предварительный срез, который включал в себя 3 задания. Первое на проверку умения соотносить реплики начала и завершения мини-диалогов. Второе предусматривало письменное заполнение пропусков в диалоге с использованием предложенных слов. Третье носило продуктивный характер и было направлено на оценку способности учащихся самостоятельно составлять диалог в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией. Затем в рамках тем «Teen camps» и «A whale of a time!» было проведено 11 уроков с использованием материалов, разработанных на платформе «Twee». Опытное обучение завершилось итоговым срезом, который включал в себя 3 задания, имеющих схожий характер с заданиями предварительного среза.

На 1 уроке осуществлялось введение диалога-образца. На 2–3 уроках проводилась работа на понимание диалога с использованием заданий, сгенерированных платформой («True/False», заполнение пропусков, восстановление порядка слов), закрепление речевых клише. На 4–5 уроках учащиеся трансформировали диалоги, составляли микродиалоги по аналогии и использовали различные опоры. На 6 уроке учащиеся создавали собственные диалоги в новых коммуникативных ситуациях. На 7–8 уроках цикл повторялся с новым языковым материалом. На 9–10 уроках учащиеся снова выполняли задания на трансформацию и комбинирование реплик, развивая навыки вариативного использования речевых средств. На 11 уроке учащиеся самостоятельно продуцировали диалоги на основе заданных ситуаций.

На 4 этапе констатации была проведена оценка уровня сформированности диалогических умений у учащихся по результатам предварительного и итогового срезов. Средний коэффициент успешности (K_u) на начальном этапе составил 0,37, что свидетельствовало о недостаточном уровне сформированности диалогических умений у большинства учащихся. По результатам итогового среза данный показатель увеличился до 0,62, то есть средний показатель умений диалогической речи во всем классе увеличился в 1,68 раза. Данные показатели соответствуют среднему уровню и отражает положительную динамику развития умений диалогической речи.

Так, по критерию K_1 рост составляет с 0,60 до 0,62, то есть в 1,03 раза. По критерию K_2 зафиксирован наиболее значительный прирост с 0,24 до 0,69, то есть в 2,88 раза. По критерию K_3 показатель увеличился с 0,49 до 0,61, что соответствует росту в 1,24 раза. По критерию K_4 показатель вырос с 0,31 до 0,61, то есть в 1,97 раза. По критерию K_5 показатель увеличился с 0,23 до 0,55, что составляет рост в 2,39 раза.

Анализ результатов показал, что возросла доля учащихся с высоким уровнем сформированности диалогических умений (с 0% до 43%), а также с уровнем выше среднего (с 0% до 29%). При этом количество учащихся с низким уровнем существенно сократилось (с 83% до 23%), что свидетельствует о переходе значительной части обучающихся на более высокие уровни владения диалогической речью.

Наиболее заметные улучшения были зафиксированы по критериям, связанным с умением адекватно реагировать на реплики собеседника, вести диалог и правильно оформлять высказывания с точки зрения лексики и грамматики. В то же время у части учащихся сохраняются трудности, связанные с развернутым ведением диалога и полнотой раскрытия коммуникативной задачи.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что использование цифровых инструментов онлайн-платформы «Twee» в обучении диалогической речи учащихся 7 класса способствует повышению уровня сформированности иноязычных коммуникативных умений. В дальнейшем изучение проблемы может быть связано с расширением применения инструментов онлайн-платформы «Twee» при обучении различным аспектам и видам иноязычной речевой деятельности.

Литература

1. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / О. И. Трубицина [и др.] ; под редакцией О. И. Трубициной. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – С. 238-239.

2. Twee – the English teacher’s assistant you didn’t know you needed [Электронный ресурс]. – Educraft. – URL: <https://educraft.tech/twee-the-english-teachers-assistant-you-didnt-know-you-needed/>

Козлов В.В.

Научный руководитель: канд. филол. наук, и.о. зав. каф. иностранных языков Егорова О. М
*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный
университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-Mail: vladislav-kozlov-2004@mail.ru*

Формирование читательской компетенции на уроках иностранного языка в средней школе: современные технологии и методические подходы

Чтение на иностранном языке – это не просто про «понять текст», это гораздо шире. На деле за этим процессом кроется целый набор новых умений: тут и критическое мышление подтягивается, и взгляд на мир становится чуть шире, и начинаешь лучше улавливать нюансы другой культуры. Особенно сейчас, когда в школах появился запрос не только на знания, но и на так называемые метапредметные результаты (например, умение осмысленно искать информацию, видеть несколько слоев смысла и находить личную ценность в прочитанном) [2].

Первое направление: смысловое чтение через художественные тексты. Не просто быстренько пробежаться глазами по рассказу или притче, а остановиться, задуматься над подтекстом – зачем автор построил сюжет именно так? Какой выбор сделали герои, почему они поступили так, а не иначе? Учителя всё больше строят уроки вокруг трёх этапов: сначала подготовить ребят (что-то вроде разогрева перед забегом), потом погружают их в сам текст (работа с деталями), а затем переносят всё увиденное и понятое в обсуждение или творческое задание. Такой подход работает не ради галочки: ребята начинают сравнивать ситуацию из рассказа со своими собственными случаями из жизни, ищут похожие мотивы в других произведениях – да что уж там, иногда сами задаются вопросами о ценностях [1].

Второе направление связано с несплошными текстами. Казалось бы, какие-нибудь таблицы или диаграммы. Но ведь если вдуматься – современный человек каждый день сталкивается с такими штуками: расписания поездов в аэропорту, инфографика в соцсетях. И тут уже мало просто понять слова. Нужно уметь переводить одни форматы информации в другие (скажем, развернуть таблицу в устный пересказ), анализировать взаимосвязи между данными и даже строить собственные суждения на базе цифр. Прокачав этот навык, ученики чувствуют себя увереннее – не только на уроках языка или международных тестах (например, PISA), но и по жизни [4].

Третья точка роста – технологии искусственного интеллекта. Представьте себе: раньше учителю приходилось часами рыться по учебникам и подбирать подходящие тексты для каждого уровня группы, а теперь он может буквально за пару минут адаптировать материал через те же самые языковые модели ChatGPT или GigaChat [3]. Более того – ученики получают возможность самостоятельно погружаться в языковые корпуса (вроде Sketch Engine), чтобы разобраться с темой сочетаемости слов или посмотреть, как часто употребляется та или иная фраза у реальных носителей языка. Всё это очень приближает учебу к реалиям цифрового века: всё гибко и подстраивается под конкретного ученика [7].

Не могу обойти стороной тему прецедентных текстов – цитат, крылатых выражений или отсылок к культовым фильмам и книгам страны изучаемого языка. На первый взгляд это кажется чем-то факультативным, но нет. Понимая такие аллюзии (ну как если кто-то скажет «To be or not to be» вне всякого контекста), школьник вдруг обнаруживает себя частью мирового культурного пространства. Он начинает читать между строк не только во время экзамена – но и когда слушает англоязычное радио или общается на форумах [6].

Ну и последнее (но точно не по значимости): все формы внеурочной деятельности вокруг чтения. Это разные клубы по интересам, литературные вечера или совместные проекты вроде постановки мини-мюзиклов на английском. Тут чудеса случаются сами собой: ученик вдруг берет книгу не потому что «надо», а потому что хочется поучаствовать вместе с друзьями; обсуждает прочитанное без боязни ошибиться; пробует свои силы в веб-квестах или выпускает буклеты о любимых произведениях в цифровых форматах [5].

В общем, история про обучение чтению сейчас перестала быть скучным занятием про проверку понимания текста после абзаца. Хороший преподаватель стремится собрать из разных пазлов удобную систему: осмысленное чтение литературы плюс аналитика графиков и постеров плюс адаптация материалов силами ИИ плюс капля культурного контекста плюс поддержка вне класса. Только такой микс действительно помогает вырастить самостоятельного читателя нового времени – человека гибкого во взглядах и способного быть успешным не только на экзамене по ФГОС, а вообще где угодно в мире информации.

Литература

1. Быстрова Т.Л., Головина М.Н. Смысловое чтение как средство достижения метапредметных результатов на уроках французского языка как второго иностранного // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 2. – С. 35–37.
2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Урок иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 1. – С. 2–9.
3. Клочихин В.В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 39–46.
4. Лысиченкова С.А. Несплошные тексты как средство развития информационных умений при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 2. – С. 23–27.
5. Саперова Д.А. Формирование у школьников нравственных ценностей на основе чтения сказки в условиях начального иноязычного образования // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 46–52.
6. Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. «Чужой язык не должен быть чужим»: роль прецедентных текстов в повышении читательской грамотности в старшей школе // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 11. – С. 22–29.
7. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 6–13
8. Харламова М.В., Бартош Д.К. Актуализация внеклассной работы по иностранному языку в школе // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 73–80.

Кузина С.В.

Научный руководитель: ст. преподаватель Фролова О.А.

Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-Mail: kuzinlana@yandex.ru

Обучение лексическим навыкам студентов неязыковых вузов с использованием несплошных текстов на занятиях иностранного языка (на примере 2 курса)

Лексика считается важнейшим компонентом иностранного языка, так как без минимального запаса слов овладеть им невозможно. Лексическая компетенция входит в когнитивную базу учащихся и обеспечивает успешное развитие всех видов речевой деятельности [6]. Формирование лексических навыков у студентов неязыковых вузов (на примере направления «Информационные системы и технологии») остается актуальным, так как на 2 курсе активно формируется профессионально ориентированный словарный запас. Цель обучения в неязыковом вузе – иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, включающая владение специальной терминологией. Цель исследования – поиск эффективных путей формирования лексических навыков с использованием несплошных текстов. Для достижения цели был проведен анализ литературы и собственного опыта преподавания.

Проанализировав научную литературу, можно сделать вывод, что ключевой технологией обучения лексическим навыкам у студентов неязыковых вузов является использование несплошных текстов. Это обусловлено тем, что студенты младших курсов, находящиеся в периоде поздней юности (от 18 до 23 лет), демонстрируют стремление к логическому упорядочиванию, систематизации информации и самостоятельному поиску закономерностей [1]. С другой стороны, работа с несплошными текстами позволяет преодолеть абстрактность лексических единиц, обеспечивая их прочное усвоение через визуальную конкретизацию и помещение в значимый контекст [4].

Г.И. Бубнова отмечает, что современный читатель все чаще работает со смешанными текстами, требующими умения интегрировать информацию из разных форматов [2]. Е.В. Бунеева утверждает, что работа с несплошными текстами предполагает чтение, перевод информации и их самостоятельное создание [3]. Эффективным методом обучения лексике является трехуровневая система упражнений, которая обеспечивает переход от рецептивного владения лексикой к продуктивному и ее прочное усвоение через активную речевую деятельность [5].

Анализ «Английский язык для профессиональных целей. Компьютерные системы» Жариковой Е.А. показал, что акцент сделан на речевые упражнения, тогда как языковые и условно-речевые представлены в меньшей степени. Выявлена методическая проблема: недостаток таких упражнений затрудняет переход от ознакомления с лексикой к ее свободному использованию. В связи с этим были разработаны материалы с несплошными текстами и интегрированы в учебный процесс. Опытное обучение осуществлялось на базе МИ ВлГУ у студентов 2 курса направления подготовки 09.03.02 и охватило 13 человек.

На подготовительном этапе был проведен анализ нормативно-правовых актов в образовательной сфере: ФГОС ВО 3++, ОПОП, примерной программы по иностранному языку и рабочей программы преподавателя иностранного языка. Это послужило основой для определения цели, задач и планируемых результатов обучения.

На организационном этапе для студентов 2 курса были спроектированы учебно-методические материалы, которые стали дополнением к материалу УМК «Английский язык для профессиональных целей. Компьютерные системы» Жариковой Е.А. На данном этапе также были разработаны критерии, которые использовались для оценивания сформированности лексических навыков по итогам предварительного и итогового срезов. К данным критериям относятся следующие: К1 – сопоставление графического образа слова с его лексическим значением; К2 – сочетание лексических единиц в соответствии с коммуникативно значимой ситуацией; К3 – употребление лексических единиц в соответствии с заданной ситуацией

общения. Критерии измерялись на основе коэффициента успешности (Ку) в процентах следующим образом: менее 60% - пороговый уровень; 60 – 66% - низкий уровень; 67 – 74% - уровень ниже среднего; 75 – 81% - средний уровень; 82 – 89% - уровень выше среднего; 90 – 100% - высокий уровень.

На этапе реализации был проведен предварительный срез по теме “Input, Output and Storage Devices”, включающий в себя четыре задания: подбор перевода с английскими словами, распределение устройств по категориям, выбор подходящих лексических единиц для завершения предложений и заполнение пропусков в связном тексте тематической лексикой. Затем состоялось 6 занятий с использованием самостоятельно разработанных материалов на основе несплошных текстов. По завершении обучения был проведен итоговый срез, сохранивший структуру и сложность предварительного.

Опытное обучение базировалось на активном использовании несплошных текстов (схем, таблиц, карточек-характеристик и др.). Виды деятельности включали работу с несплошными текстами, лексико-грамматические, коммуникативное-игровые и рецептивно-аналитические упражнения, что позволяло структурировать информацию, устанавливать логические связи и визуализировать материал.

На этапе констатации была проведена оценка уровня сформированности лексических навыков у студентов по результатам предварительного и итогового срезов. На предварительном срезе были выявлены следующие средние показатели Ку: К1 – 0,88; К2 – 0,63; К3 – 0,58. Средний Ку группы составил 0,70, что соответствует уровню «ниже среднего». Наибольшее количество студентов показали уровень «ниже среднего» по общему Ку (40%). Высокий уровень по общему Ку показали 10% студентов.

По итоговому срезу средние показатели группы составили: Л1 – 0,92, К2 – 0,84, К3 – 0,78. Средний Ку группы – 0,85, что соответствует уровню «выше среднего». Доля студентов с высоким уровнем по общему Ку возросла до 30%, с уровнем «выше среднего» - до 50%, средний уровень сохранился у 10%. Низкий уровень снизился до 10%, пороговый и уровень «ниже среднего» отсутствуют. Наиболее значительный прогресс отмечен по критерию К2: доля студентов с высоким уровнем возросла с 10% до 40%, а с порогового уровня (50% на предварительном срезе) студентов не осталось.

Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует о том, что применение несплошных текстов в ходе опытного обучения привело к повышению качества сформированности лексических навыков. Использование данного метода повышает эффективность учебного процесса. Перспективы дальнейшего исследования проблемы связаны с возможностью применения этого метода для формирования и совершенствования других сторон иноязычной речи.

Литература

1. Батюта, М. Б. Возрастная психология : учебное пособие / М. Б. Батюта, Т. Н. Князева. — Москва : Логос, 2016. — С. 230.
2. Бубнова Г.И. Работа с несплошными текстами при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 3. – С. 30.
3. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Приемы продуктивного чтения несплошных текстов. // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 4. – С. 56-57.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 7-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – С. 89-90.
5. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : Справ. пособие / Е.А. Маслыко и др. – Минск : Вышэйш. шк., 1997. – С. 16-18
6. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основы семантической компетенции обучающихся // Иностранные языки в школе. – 2007. - № 4. – С.19.

Лашманов Д.И.

Научный руководитель: к.ф.н., и.о. зав. кафедрой иностранных языков Егорова О.М.
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-Mail: den.lashmanov.02@mail.ru

Формирование грамматических навыков у обучающихся СПО с использованием цифровых инструментов онлайн-платформы «Quizlet»

Проблема формирования грамматических навыков у обучающихся среднего профессионального образования остаётся актуальной, поскольку грамматическая сторона речи является основой иноязычной коммуникативной компетенции [1]. Несмотря на наличие грамматического материала в учебно-методических комплексах, обучающиеся испытывают трудности при переходе от знания грамматических форм к их автоматизированному использованию в речи [2]. Особую сложность представляет овладение видовременными формами английского глагола, в частности временем Present Perfect.

Целью данного исследования является обоснование и проверка эффективности использования цифровых инструментов онлайн-платформы Quizlet в процессе формирования грамматических навыков обучающихся СПО. Для достижения поставленной цели был проведён анализ нормативно-правовой базы, научно-методической литературы, а также учебно-методического комплекса «Английский язык для юристов» под редакцией М.А. Юговой [3].

В ходе анализа УМК было установлено преобладание упражнений репродуктивного характера при недостаточном количестве заданий, направленных на автоматизацию грамматических навыков и их вариативное использование. Это позволило сформулировать методическую проблему, заключающуюся в недостаточной проработке этапа автоматизации грамматических структур.

Опытное обучение проводится на базе МИ ВлГУ в группе ЮП-225 (33 обучающихся). На подготовительном этапе был разработан и проведён предварительный срез, направленный на определение уровня сформированности грамматических навыков обучающихся.

Структура среза включала три задания: тестовое задание на знание грамматических форм (К1), задание на распознавание грамматических явлений в контексте (К2), а также продуктивное задание на самостоятельное употребление грамматических конструкций (К3). Максимальное количество баллов за каждое задание составляло 10. Оценивание осуществлялось с использованием коэффициента усвоения (Ку), позволяющего определить уровень сформированности грамматических навыков (высокий, выше среднего, средний, низкий).

Содержание предварительного среза охватывало основные грамматические темы, изученные обучающимися ранее, включая видовременные формы глагола, страдательный залог, конструкцию there is / there are, артикли, герундий и инфинитив, а также синтаксические структуры. Полученные данные позволили выявить различия между уровнем сформированности рецептивных (К1, К2) и продуктивных (К3) грамматических навыков, а также подтвердили наличие затруднений в самостоятельном употреблении грамматических структур.

На основе результатов предварительного среза была выдвинута гипотеза о том, что использование платформы Quizlet позволит повысить эффективность формирования грамматических навыков за счёт организации систематического повторения, вариативной тренировки и индивидуализации процесса обучения [4].

В рамках опытного обучения разработана программа из 6 занятий, направленная на формирование и автоматизацию навыков употребления Present Perfect и построенная с учётом этапов формирования грамматического навыка. Программа включает четыре взаимосвязанных этапа: введение и первичную отработку, автоматизацию, использование грамматических структур в речи и контроль.

На первом этапе осуществляется введение грамматического материала: преподаватель раскрывает значение и форму грамматической конструкции в контексте, организует первичную тренировку с использованием подстановочных и трансформационных упражнений, а также демонстрирует возможности платформы Quizlet (работа с карточками, режим Learn) с использованием проекционного оборудования. На данном этапе также проводится предварительный диагностический срез.

Второй этап направлен на автоматизацию грамматического навыка и реализуется в рамках двух занятий. В условиях ограниченного использования обучающимися мобильных устройств основная работа на уроке строится на традиционных упражнениях (имитативных, подстановочных, трансформационных), тогда как платформа Quizlet используется преимущественно для организации самостоятельной работы. Обучающиеся выполняют задания в режимах Learn, Write и Test в качестве домашней практики, что обеспечивает многократную вариативную тренировку и индивидуализацию темпа обучения.

Третий этап ориентирован на использование грамматического навыка в речи (2 занятия) и включает выполнение условно-речевых и речевых упражнений: составление высказываний, участие в диалогах и выполнение продуктивных заданий. Платформа Quizlet на данном этапе используется как средство повторения и закрепления материала в самостоятельной работе обучающихся.

Заключительный этап предполагает контроль сформированности грамматических навыков посредством проведения итогового диагностического среза и анализа результатов. Сопоставление данных предварительного и итогового тестирования позволяет определить эффективность предложенной методики.

Предполагается, что систематическое использование цифровых инструментов позволит повысить уровень сформированности грамматических навыков, прежде всего в области их продуктивного употребления, а также сократить разрыв между знанием грамматических форм и их использованием в речи.

Таким образом, предлагаемая методика направлена на совершенствование процесса формирования грамматических навыков обучающихся СПО и может рассматриваться как эффективное дополнение к традиционным средствам обучения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с проведением итогового диагностического среза и сравнительным анализом полученных результатов.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». – С. 9-12.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования — 8-е изд., испр. и доп. — Москва : Академия, 2015. — С. 57-62. ОФОРМЛ
3. Югова М. А., Тросклер Е. В., Павлова С. В., Садыкова Н. В. Английский язык для юристов: учебник для СПО — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 471 с.
4. Quizlet: Study Tools & Learning Resources for Students and teachers [Электронный ресурс]. – URL: <https://quizlet.com/mission>

Манькова Д.Р.

Научный руководитель: к.ф.н., и.о. зав. кафедрой иностранных языков Егорова О.М.
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-Mail: dasha.mankova3@gmail.com

Использование изображений, созданных при помощи нейросети «Шедеврум», в процессе развития иноязычных лексических навыков на уровне основного общего образования (на примере 7 класса МБОУ «Лицей №1 г. Мурома)

Развитие лексических навыков на уровне основного общего образования приобретает особую значимость, поскольку формирование межкультурной коммуникативной компетенции невозможно без уверенного владения лексикой. Именно лексика обеспечивает успешную коммуникацию на иностранном языке. В рамках данного исследования была поставлена цель – выявить наиболее эффективные способы развития лексических навыков. Для этого использовались методы анализа методической и психолого-педагогической литературы, а также обобщение личного педагогического опыта, полученного в ходе производственной практики.

Одним из наиболее сложных этапов работы с лексикой является её семантизация. По классификации О.И. Трубициной выделяют переводной и беспереводной способы семантизации, при этом последний считается более предпочтительным. Беспереводные методы способствуют развитию языковой догадки, увеличивают практику в языке, создают опоры для запоминания и усиливают ассоциативные связи, поддерживая иноязычную атмосферу урока. К числу беспереводных способов относится изобразительная наглядность [1]. По мнению Е.Н. Солововой, её преимущества заключаются в доступности, простоте, однозначности трактовки и эстетичности [2]. Визуализация значительно усиливает восприятие и запоминание учебного материала. Современные нейросети открывают новые перспективы для создания уникальных и привлекательных изображений, поддерживая классический подход к обучению. Платформы вроде LexicaArt, Midjourney и российская нейросеть «Шедеврум» от Яндекса предоставляют широкие возможности для визуализации нового материала [3].

Анализ учебно-методического комплекса «Spotlight 7» показал, что в нём недостаточно речевых упражнений, особенно с использованием изображений. Это свидетельствует о недостаточном внимании к формированию прочных и гибких лексических речевых связей, то есть к употреблению изученных лексических единиц в различных контекстах. На основе выявленной проблемы было принято решение о проектировании серии уроков по развитию динамических лексических речевых связей на базе современного УМК для 7 класса. Опытное обучение проводилось в МБОУ «Лицей №1».

Опытное обучение было организовано в виде последовательного прохождения четырёх этапов. На первом, подготовительном этапе, был проведён анализ ключевых нормативных документов, регулирующих образовательный процесс, в том числе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и федеральной рабочей программы основного общего образования. Это позволило чётко определить цели, задачи и ожидаемые результаты обучения.

Второй этап был организационным. На этом этапе была разработана программа опытного обучения для учеников 7 класса, которая соответствовала тематическому блоку «Having Fun» из учебно-методического комплекса «Spotlight 7». Также были подготовлены критерии для оценки уровня сформированности лексических навыков и предварительный и итоговый контрольные срезы. Срезы включали три задания, которые усложнялись по структуре: от отдельного слова к словосочетанию и затем к предложению. Для оценивания использовались три критерия: К1 – понимание значения лексических единиц, К2 – умение сочетать лексические единицы в коммуникативно значимом контексте, К3 – употребление лексических единиц в рамках тематического содержания речи. Для количественного анализа результатов применялся

коэффициент успешности (КУ), где высокий уровень определялся значениями от 80% до 100%, уровень выше среднего – от 60% до 80%, средний – от 50% до 60%, а низкий – менее 50%.

На третьем этапе, который являлся этапом реализации, был проведён предварительный срез с использованием лексики из предыдущих разделов учебника. После этого состоялось проведение серии из восьми уроков по теме «Having Fun», в ходе которых применялись самостоятельно разработанные методические материалы и изображения, созданные с помощью нейросети «Шедеврум». По завершении обучающей программы был проведён итоговый срез, в котором использовалась лексика только из изученного блока тем.

Четвёртый этап был этапом констатации, на котором были подведены итоги предварительного и итогового срезов и проведён анализ полученных результатов.

Программа опытного обучения состояла из 8 уроков:

- На 1, 3 и 6 уроках новая лексика вводилась с помощью изображений от «Шедеврума», затем закреплялась в условно-речевых упражнениях и кроссвордах.

- На 2, 4 и 7 уроках ученики повторяли лексику через соотнесение изображения и слова, описание изображений одним предложением и картинный диктант.

- На 5 уроке составлялись описания новых сгенерированных изображений, отражающих изученные лексические единицы в разных комбинациях.

- 8 урок был посвящён составлению коллажа по теме из знакомых изображений и его описанию.

Анализ результатов показал значительный рост уровня сформированности лексических навыков:

- Предварительный срез: К1 – 0,8; К2 – 0,12; К3 – 0,5. Высокий уровень продемонстрировали только 18% учеников, у 46% – низкий уровень. Наибольшие трудности вызвало задание на сочетание лексических единиц (К2), с которым никто не справился. Лучше всего выполнено задание на понимание значения слова (К1) – 54% на высоком уровне.

- Итоговый срез: К1 – 0,97; К2 – 0,97; К3 – 0,7. С первым заданием справилось 90% учеников, столько же – со вторым. По третьему критерию 30% показали высокий уровень и уровень выше среднего, 40% – средний уровень.

Сравнительный анализ показал, что количество учащихся с высоким уровнем владения лексическими навыками увеличилось в 4 раза. Количество учеников со средним уровнем уменьшилось в 1,2 раза, а с низким уровнем не осталось вовсе.

Применение нейросети «Шедеврум» на уроках способствовало значительному повышению качества овладения лексическими навыками. Предложенный подход доказал свою эффективность и может быть рекомендован для дальнейшего использования в образовательной практике. Перспективы исследования связаны с изучением возможностей данного метода для развития других аспектов иноязычной речи.

Литература

1. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / О. И. Трубицина [и др.] ; под редакцией О. И. Трубициной. — 2-е изд., перераб. и доп. — М: Издательство Юрайт, 2024. — С.146.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова – 3-е изд. – М. Просвещение, 2005. – С. 90.
3. Попова А.В. Дидактические возможности нейросетей в контексте полимодального обучения иностранным языкам (на примере генерации изображений) //Иностранные языки в школе. – 2024. – № 10. – С. 78.

Олейник В.К.

Научный руководитель: канд. филол. наук., и.о. зав. каф. иностранных языков Егорова О. М.
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, Владимирская обл., г. Муром, ул. Орловская, д. 23
E-mail: vera.oleynik.16@yandex.ru

Предтекстовый этап как ключ к успешному пониманию иноязычного текста

Обучение чтению на иностранном языке традиционно рассматривается в методике как сложный многоаспектный процесс, эффективность которого во многом определяется качеством организации работы с текстом. В современной методике сложилось устойчивое представление о необходимости поэтапной работы с иноязычным текстом, включающей предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. При этом особое значение приобретает начальный этап, поскольку именно от того, насколько грамотно организована подготовка к чтению, зависит глубина понимания текста, уровень мотивации учащихся и успешность выполнения последующих заданий.

Предтекстовый этап нужен для того, что бы создать необходимый уровень мотивации учащихся, активизировать фоновые знания языкового, речевого и социокультурного характера, сократить уровень языковых и речевых трудностей, подготовить учащихся к адекватному восприятию сложных в языковом и речевом отношении моментов текста, обратить внимание учащихся на важные и значимые по содержанию стороны текста, использовать задания опережающего характера [1, 3].

Работу на предтекстовом этапе следует начинать с создания мотива к чтению текста. Это достигается за счет краткого введения в его проблематику [2]. Нужно объяснить учащимся, почему эта тема важна и актуальна, показать её связь с жизнью общества и личным опытом самих учеников. Такой подход пробуждает интерес, заставляет обращаться к собственным знаниям и умениям, которые есть у каждого на доступном ему уровне.

Выявление и активизация личного опыта, знаний и умений обучающихся достигается также за счет такого важнейшего умения, как прогнозирование или предположение о содержании текста. В результате обучающиеся способны воспроизводить целостную картину читаемого текста без его предварительного чтения [2].

Прогнозирование содержания можно начинать с заголовка текста. После его прочтения и перевода необходимо определить тематику текста, а также поднимаемые в нем проблемы [1,3]. Можно также провести ассоциации, связанные с именем автора, например предположить, к какому жанру будет отнесен данный текст, кто будет главным героем, где и в какое время будут происходить действия. Предположения о тематике текста можно также сформулировать на основе имеющихся иллюстраций и фотографий.

Для активизации фоновых знаний учащихся можно использовать дебаты. Учитель подготавливает несколько спорных утверждений, связанных с темой, которую ученики собираются прочитать. Перед тем как приступить к чтению, учащиеся их прокомментируют и высказывают своё мнение на заданную [4].

Часто в упражнениях можно найти вопросы или утверждения по нему, например «верные и неверные утверждения» (True/False). До чтения текста учащиеся высказывают свое согласие или несогласие с предложенными утверждениями или отвечают на имеющиеся вопросы, а затем проверяют свои ответы по тексту. Есть также интересное упражнение, в нём учащимся нужно посмотреть на название текста и составить по нему несколько вопросов, на которые они бы хотели получить ответ. После чтения текста учащиеся могут пересмотреть свои вопросы и выяснить, получили ли они ответы на них или нет [4].

Лексические упражнения занимают важное место перед чтением текста, так как направлены на снятие языковых трудностей. Например, учитель выписывает некоторые ключевые слова на доску и просит учащихся составить из них предложения или фразы, дать им определения, найти синонимы или предугадать тему текста.

Для более сильных учеников можно использовать творческие приемы. Например, класс делится на 3 группы и читает подзаголовки. Первая группа должна придумать начало истории, вторая группа – кульминацию, а третья – развязку. Каждая группа зачитывает то, что у них получилось, и затем сравнивает с оригинальным текстом [4].

В заключение следует подчеркнуть, что предтекстовый этап не является вспомогательным или факультативным. Это фундамент, на котором строится вся дальнейшая работа с текстом. Именно здесь формируется установка на чтение, создается мотивация, снимаются языковые и речевые трудности, активизируются мыслительные процессы и фоновые знания. Грамотно организованный предтекстовый этап превращает чтение в осмысленный познавательный процесс. В этой связи задача учителя — овладеть всем арсеналом предтекстовых стратегий и творчески применять их с учетом конкретных условий обучения, обеспечивая тем самым успешность понимания иноязычных текстов и формирование устойчивого интереса к чтению на иностранном языке.

Литература

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – 2008. – С. 161.
2. Бабаева И. А. Предтекстовый этап изучающего чтения в обучении реферированию иноязычного научно-технического текста // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predtekstovyy-etap-izuchayuschego-chteniya-v-obuchenii-referirovaniyu-inoazychnogo-nauchno-tehnicheskogo-teksta> (дата обращения: 06.04.2026).
3. Соболева Е. В. Особенности обучения чтению на уроках английского языка // Учительский журнал. – URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/8244> (дата обращения: 06.04.2026).
4. Аветисян М. 10 предтекстовых упражнений по английскому языку // Skyteach. – URL: <https://skyteach.ru/uprazhneniya/predtekstovye-uprazhneniya-po-angliyskomu/> (дата обращения: 06.04.2026).

Поливанова Шрага Ю.

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Соколова Ю. В.
Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых».
Россия, 602264, Владимирская область, г. Муром, ул. Орловская, д. 23.
E-mail: ypolivanova@internet.ru

Формирование умений письменной речи на уроках иностранного языка на уровне начального общего образования

Формирование умений письменной речи на начальном этапе является одной из главных задач иноязычного образования. В современной методике происходит переоценивание роли письма. Письмо рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности, обладающий собственным коммуникативным потенциалом и способствующий когнитивному и личностному развитию ребёнка [1; 4].

Психолингвистической основой обучения письменной речи является теория речевой деятельности А. А. Леонтьева. Согласно ей, письменная речь – это сложная, осознанная и произвольная деятельность, имеющая мотив, цель и структуру. В отличие от устной речи, она требует развернутого контекстного построения, опирается на взаимодействие всех высших психических функций: произвольного внимания, логической памяти и понятийного мышления [2; 4].

А. В. Винтер, З. Н. Никитенко подчёркивают, что процесс овладения письменной речью должен опираться на естественные психические механизмы. Формальные грамматические упражнения, преобладающие в практике, часто блокируют эти механизмы, формируя лишь «каллиграфическую грамотность» при отсутствии коммуникативной компетенции. Эффективное обучение возможно только при включении письма в осмысленную, личностно значимую деятельность [1; 4; 6].

З. Н. Никитенко выделяет три ключевых компонента содержания обучения письму:

- аксиологический (ценностный): письменные задания, (открытка, письмо другу) способствующие нравственному развитию;
- мотивационно-когнитивный: задания, стимулирующие познавательный интерес («секретное послание», расшифровка);
- социокультурный: создание открыток с символами страны изучаемого языка [6].

Учёт возрастных психофизиологических особенностей является самым значимым фактором успешного обучения. В. А. Артёмов указывает на доминирование первой сигнальной системы (чувственные образы) у младших школьников, что требует максимальной наглядности и эмоциональной окраски обучения [3].

Ключевые особенности, определяющие выбор методов:

- развитие мелкой моторики: физический акт письма энергозатратен, требуется поэтапность и специальные упражнения (письмо пальцем на крупе, лепка букв, рисование) [1; 4];
- преобладание непроизвольного внимания и памяти: эффективно запоминание, включённое в эмоционально значимый контекст (игру, рифмовку) [5];
- наглядно-образное мышления: введение письменного знака должно идти от слухового образа к зрительному («от слуха – к букве»), а графический образ слова должен быть связан с его значением [1; 3; 4];
- эмоциональность: создание ситуации успеха и доброжелательной атмосферы важно для формирования положительного отношения к письму [5].

На основе психолого-педагогических основ выделяются эффективные технологии обучения письменной речи на начальном этапе:

Синтагматический подход (А. В. Винтер) – приоритет устного опережения: знакомство с письменной формой слова после его звучания, понимания и употребления в устной речи («от слуха – к букве») [1; 4].

Поэтапное формирование навыка – от подготовительного этапа (развитие моторики, звукобуквенные соответствия) через репродуктивный (списывание) и продуктивный (предложения с опорой) к творческому (письма, открытки, рассказы) [4].

Игровые приёмы («Волшебные превращения», «Буква заблудилась», «Графический диктант»), учитывающие эмоциональность и потребность в движении [5].

Метод проектов интегрирует письменную речь с другими видами деятельности. Результатом могут быть книжки-малышки, поздравительные открытки, стенгазеты, сценарии для мини-спектаклей [7].

Формирующее оценивание и обратная связь тоже играют большую роль. Использование мотивирующих наклеек, «Папки достижений» (portfolio), доброжелательное исправление ошибок с акцентом на содержание, а не только на форму [1; 4].

Также внеурочная деятельность, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса по ФГОС, открывает широкие перспективы для развития письменной речи. Отсутствие жестких временных рамок и формальной оценки позволяет сделать этот процесс творческим и увлекательным [7; 8; 9].

Наиболее продуктивными формами являются:

- кружки («Юный журналист», «Сказочники») для системной работы.
- проектная деятельность (создание книг, путеводителей).
- конкурсы (на лучшую открытку, рассказ, подпись к рисунку).
- театральные постановки, которые предполагают создание афиш, программ, пригласительных билетов [7; 8; 9].

Таким образом, ключевыми условиями эффективного формирования письменной речи у младших школьников являются опора на психолингвистическую теорию речевой деятельности (обеспечение мотивированности и коммуникативной направленности), учёт психофизиологических и возрастных особенностей, реализация принципа поэтапности (от устной речи к письму, от репродукции к творчеству), применение игровых, мотивационных и проектных методов, создающих положительный эмоциональный фон, а также интеграция внеурочной деятельности, расширяющая пространство для творческой практики и способствующая достижению предметных, метапредметных и личностных результатов [1;7].

Литература

1. Андреева М. А. Обучение учащихся с задержкой психического развития чтению на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 58-64.
2. Артемов В. А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 40-46.
3. Винтер А. В. Использование естественных психических механизмов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 11. – С. 55-60.
4. Волкова Н. В., Оботнина Е. В., Семенова П. В. Специфика обучения английскому языку в дошкольном возрасте: психоэмоциональные методические аспекты // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 7. – С. 69-74.
5. Гальскова Н. Д. Теория речевой деятельности А. А. Леонтьева как начало парадигмального сдвига в отечественной методической науке // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 10. – С. 15-23.
6. Костерина Л. Б. Урочная и внеурочная формы учебной деятельности младших школьников / Л. Б. Костерина // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 11. – С. 18–22.
7. Никитенко З. Н. Научный подход к проектированию технологии обучения иностранным языкам в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 1. – С. 2.
8. Родионова Е. Р. Возможности внеклассного чтения на уроках английского языка / Е.Р. Родионова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 61–65.
9. Симонова О. А. Изучение творчества Джексона Лондона на уроках английского языка и во внеклассной работе / О.А. Симонова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 41-45.