

**Свалова Елена Викторовна,**

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); учитель английского языка, муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей» (г. Лесной); 624205, г. Лесной, ул. Победы, д. 30а; e-mail: elenasvalova@rambler.ru.

### **КРИТЕРИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык; обучение иностранному языку в школе; трудности обучения; методическая классификация; методические критерии.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается понятие трудности обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и описываются критерии методической классификации трудностей.

**Svalova Elena Viktorovna,**

Post-graduate Student of Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; English Language Teacher of Municipal Autonomous Educational Establishment "Lyceum", Lesnoy, Russia.

### **THE CRITERIA OF METHODOLOGICAL CLASSIFICATION OF DIFFICULTIES OF TEACHING SECONDARY SCHOOL LEARNERS A FOREIGN LANGUAGE**

**KEY WORDS:** foreign language; school teaching a foreign language; difficulties of teaching; methodological classification of difficulties; methodological criteria.

**ABSTRACT.** The article deals with the notion of difficulty of teaching schoolchildren a foreign language and describes the criteria of methodological classification of difficulties.

Диагностика трудностей обучения иностранному языку в школе представляет собой многоступенчатый процесс. В книге В. С. Безруковой «Энциклопедический словарь педагога. Основы духовной культуры» диагностика определена как инструмент в учебном процессе учреждения, служащий для определения общего уровня развития детей, степени сформированности отдельных их качеств, наличия тех или иных способностей и задатков. На основании полученных данных организуется учебно-воспитательный процесс всего учреждения.

В современной педагогике «диагностика и ее результаты являются важнейшей составной частью реализации исследовательского подхода к управлению образовательным учреждением и учебно-воспитательным процессом в нем» [1]. По мнению В. С. Безруковой, П. Б. Гурвича, Л. А. Ясюковой и других исследователей, системно проводимая диагностика составляет основу и содержание мониторинга успеваемости учащихся в разных областях учебной деятельности. Диагностика приобретает особое значение в рамках развивающего обучения. Специалисты отмечают, что диагностические мероприятия важны не для того, чтобы отобрать детей, удовлетворяющих критериям использования технологии развивающего обучения. Напротив, по результатам проведения диагностики в школе исследуются темпы, процессы и направления развития каждого ребенка.

В настоящее время обучение иностран-

ному языку учащихся средней школы привлекает особое внимание учителей иностранного языка, методистов, психологов и родителей. Как свидетельствуют многочисленные срезы знаний, годовые контрольные работы, учащиеся не владеют знаниями, умениями и навыками в области иностранного языка в объеме, соответствующем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Результаты наблюдений за учащимися на уроках, анкетирования учителей иностранного языка и родителей свидетельствуют о том, что при обучении данному предмету школьники (100% всех опрошенных детей) испытывают различные трудности.

В психолого-педагогической и методической литературе трудность в обучении рассматривается как явление, возникающее в процессе учебной деятельности. Основоположник проблемного обучения Дж. Дьюи рассматривал «трудность» как стимул к осуществлению учебной деятельности. Таким образом, по мнению ученого, весь процесс обучения в школе можно представить как целенаправленную работу над преодолением возникающих трудностей, или «проблем».

Анализ психолого-педагогической литературы выявляет множество терминов, обозначающих трудности в обучении: «повышенная сложность какого-либо задания» (Д. В. Дмитриев), «препятствие» (Д. Н. Ушаков), «неуспеваемость», «интеллектуальная

пассивность», «школьная дезадаптация», «педагогическая запущенность», «неготовность к школьному обучению» (Л. И. Петрова, А. А. Люблинская, М. В. Магюхина, Т. С. Михальчик, К. П. Патрина).

Трудности при обучении широко рассматриваются в психологии отечественных (Л. С. Выготского, Л. К. Еремкбаева, А. Р. Лурья, Э. Г. Симерницкой, А. С. Смирнова, Л. С. Цветковой) и зарубежных (Д. Иджела, О. Сприна, Д. Таппера, А. Райссера, Х. Туокко) авторов и трактуются как результат взаимодействия физиологического, психологического и социального уровней. Исследователи рассматривают предпосылки возникновения трудностей (О. В. Банцева, М. М. Безруких, О. Б. Иншакова) при обучении детей младшего школьного возраста, а также способы их коррекции (И. Д. Грицкевич, Л. Р. Салаватулина, Н. Н. Сергеева, Л. А. Ясюкова).

В работах Л. К. Еремкбаевой, Я. В. Зудовой выявлено, что трудности при обучении школьников связаны с воздействием множества факторов как внутреннего, носящего субъективный характер, который связан с личностными характеристиками самого школьника, так и внешнего, объективного порядка.

В психологическом исследовании Л. К. Еремкбаевой на примере обучения детей младшего школьного возраста трудности классифицированы по следующим категориям: трудности содержательного характера (демонстрируются в недостаточном уровне развития познавательной сферы – внимания, мышления, памяти); трудности операционального характера (заключаются в недостаточном уровне развития приемов учебной деятельности – произвольной сферы, возможностей в области перцептивной и моторной организации пространства); трудности мотивационно-личностной сферы (недостаток развития школьной мотивации, любознательности, социальной адекватности поведения, повышенная школьная тревожность, закрытость, отгороженность, доминантность, трудности межличностного общения).

Автор настоящей статьи обосновал, что трудности в обучении являются комплексным явлением. Это подтверждается наличием у одного и того же ребенка трудностей как содержательного, так и операционального и мотивационно-личностного характера. В исследовании Л. К. Еремкбаевой было выяснено, что преобладающими являются трудности мотивационно-личностной сферы. Ученый указывает на то, что трудности данной категории связаны с психологической реакцией ребенка на школьные трудности, возникшие уже на начальном этапе обучения и не нашедшие вовремя разреше-

ния и понимания у значимых для него лиц (учителей, родителей, сверстников). Напротив, результатом разрешения данных трудностей становятся повышенная школьная тревожность, нарушения обучения и поведения.

Результаты корреляционного анализа, в ходе которого была установлена зависимость между различными психолого-физиологическими и социально-педагогическими факторами, позволили нам сделать вывод о том, что наличие психолого-физиологических и социально-педагогических типов трудностей влияет на процесс возникновения трудностей при обучении школьников иностранному языку.

П. Б. Гурчив в своей работе над содержанием коррективно-подготовительного аспекта школьного обучения иностранному языку видит причину неуспеваемости учащихся в наличии «значительных затруднений, которые учащиеся испытывают при решении большинства речевых заданий» [2, с. 5]. Автор процитированного исследования использует близкое по значению к слову «трудность» выражение «недостаточная языковая подготовка», которое «не рассматривается как аномалия, а как явление естественное и закономерное, имманентно заложено в объективных и, в основном, константных условиях обучения» [Там же, с. 5]. Нас заинтересовало стремление автора ограничить влияние недостаточной языковой подготовки учащихся (ряда трудностей) «путем целенаправленного и последовательного использования основных положений современной методики и ее базисных наук» – психофизиологии речи, психологии, педагогики и лингвистики.

Целенаправленное методическое воздействие на возникающие в процессе обучения трудности требует разработки специальных упражнений, приемов, методов, технологий. П. Б. Гурвич большое внимание уделяет разработке различных подготовительных упражнений, важность использования которых на уроке также подтверждена в исследованиях И. Л. Бим, Е. В. Борзовой, М. А. Давыдовой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Г. А. Китайгородской, Г. В. Роговой, Р. Ходеры и др.

В работе над методической классификацией трудностей считаем целесообразным реализовать методические критерии отбора корпуса трудностей обучения иностранному языку. За основу нами взят *личностный критерий отбора трудностей* в обучении, представленный в типологии трудностей аудирования иноязычной речи Я. В. Зудовой. Автор считает целесообразным деление трудностей на три блока: субъективные трудности (связаны непосредственно с личностью обучаемого), объ-

ективные трудности (не имеют отношения к личности обучаемого) и трудности, связанные с методикой обучения при работе со студентами неязыкового вуза. На наш взгляд, при обучении учащихся средней общеобразовательной школы крайне важно проводить отбор трудностей обучения иностранному языку на основе личностных показателей учащихся, так как это позволит с точки зрения методики обучения иностранным языкам направить процесс обучения на реализацию потребностей каждого учащегося в достижении высоких результатов обучения. В свою очередь, объективные трудности, не связанные с личностными показателями детей, на наш взгляд, появляются в результате несоблюдения условий обучения.

Классификация трудностей по степени их принадлежности к основным категориям, выделенным на основе возрастных особенностей учащихся, является достаточно обоснованной с точки зрения образовательного процесса. В пользу такой классификации свидетельствуют требования к условиям организации образовательного процесса, изложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте, которые призывают учитывать «существующий разброс в темпах и направлениях развития детей, индивидуальные различия в их познавательной деятельности, восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи, моторике и т. д., связанные с возрастными, психологическими и физиологическими индивидуальными особенностями детей младшего школьного возраста» («Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения»).

*Возрастной критерий* понимается как признак, выделенный на основе ключевых показателей определенной возрастной категории учащихся, соотнесенной со школьной периодизацией, сгруппированных по видам особенностей, в силу наличия которых у детей возникают трудности обучения.

В исследованиях М. М. Безруких, А. С. Белкина, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, С. Ф. Жуйкова, А. Я. Ивановой, А. А. Люблинской, М. В. Матюхиной, Н. В. Шереметовой и других авторов говорится о том, что наличие возрастных особенностей у ребенка проявляется в определенном поведении, свойственном поведению детей данного возраста. Исследователи в области психологии Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский объясняют «поведение» как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью» («Краткий психологический словарь»).

Исследования развития человека указывают на присутствие фундаментальных законов, которые лежат в основе процессов развития. Эти законы, по мнению А. Гезелла, Ж. Пиаже, Л. Колберга, З. Фрейда, Э. Эриксона и других ученых, вступают в действие в определенной последовательности в жизни любого человека и имеют отношение к наследственности, критическим и сенситивным периодам, а также созреванию. Суть стадийного подхода заключается в том, что у каждого человека с рождения имеется определенный «набор» форм поведения, который при переходе на новый уровень (стадию) развития ввиду постоянно меняющихся условий обогащается, становясь более сложным.

А. Гезелл, которого интересовали связанные с созреванием аспекты развития человека и развертывание внутренних тенденций этого процесса, пришел к выводу, что поведение проявляется в неизменной последовательности. В свою очередь, изменения, вызванные созреванием, делают возможным появление новых видов и форм поведения. По мнению ученого, знание этапов созревания ребенка крайне важно для составления эффективных программ обучения и учебных пособий, а наличие определенных норм развития позволяет составить представление о ходе возрастного развития детей и осознать наличие у ребенка возможных трудностей в обучении и воспитании. Важность стадийности в развитии ребенка подчеркивал Ж. Пиаже, говоря о том, что развитие ребенка касается специфики когнитивного поведения, постепенно и предсказуемо изменяющегося в определенном возрасте.

В литературе по методике обучения иностранным языкам учащихся средней школы исследователи выделяют возрастные особенности детей в соответствии с показателями школьной периодизации и этапами освоения иностранного языка как учебного предмета (Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, З. Н. Никитенко). Эти особенности можно свести к трем видам: лингводидактические, психолого-физиологические и социально-педагогические.

На первом месте в типологии находятся *лингводидактические трудности*, которые были выделены на основе базовых нормативных документов, регламентирующих организацию обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе – Федерального государственного образовательного стандарта, Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения, Примерной программы по иностранному языку средней школы.

Основой определения подтипов труд-

ностей лингводидактического блока стал *содержательный критерий*, позволяющий классифицировать трудности на уровне содержания обучения в сфере коммуникативных умений по основным видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), языковым средствам (графика, каллиграфия, орфография, фонетика, лексика, грамматика) и общеучебным и универсальным учебным действиям (на уровне требований к выполнению задания – действия по

инструкции, показатели времени, объема и качества работы; на уровне выбора стратегий и приемов обучения – действия при работе с текстом, организации культуры чтения, слушания, записи материала, при запоминании, сосредоточении внимания, поиске дополнительной информации, подготовке к самостоятельной, проверочной или контрольной работе, рациональной организации, учете и затрате времени, при чередовании труда и отдыха, при осуществлении гигиены труда).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. 2000.
2. Гурвич П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. Владимир, 1982.
3. Зеленина Л. Е. Критерии методической классификации эмотивных лексических единиц делового итальянского языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 169–172.
4. Сергеева Н. Н., Ёжкина Т. М. Критерии отбора учебника иностранного языка как средства развития социокультурной компетенции учащегося // Образование и наука / Урал. отд-ние РАО. 2006. Прил. № 3. С. 128–133.
5. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Типология социокультурных прикладных проектов как средства развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.
6. Сергеева Н. Н., Угрюмова С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 114–119/
7. Ясюкова Л. А., Пугач В. Н. Педагогическая компенсация нарушений внимания и поведения у детей : метод. рек. для учителей начальной школы. Ижевск, 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.