

Свалова Елена Викторовна,

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, МАОУ «Лицей»; 624205, Свердловская обл., г. Лесной, ул. Победы, д. 30/А; e-mail: elenasvalova@rambler.ru

**ТИПОЛОГИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Ключевые слова: иностранный язык; обучение иностранному языку в школе; трудности обучения; классификация трудностей.

Аннотация. Рассматривается классификация трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы с учетом психолого-физиологических, педагогических и лингводидактических особенностей данного процесса.

Svalova Elena Viktorovna,

Post-graduate Student of Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University; Teacher of English, Lesnoy, Sverdlovsk Region.

**TYPOLOGY OF DIFFICULTIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TO SECONDARY SCHOOL LEARNERS**

KEY WORDS: foreign language; teaching a foreign language at school; difficulties of teaching; classification of difficulties.

ABSTRACT. The article reveals a classification of difficulties of teaching secondary school learners a foreign language based on psycho-physiological, pedagogical and linguodidactical peculiarities of this process.

Опираясь на опыт учителей иностранного языка, работающих в средней общеобразовательной школе, анкетирование и беседы с ними мы делаем вывод, что трудности обучения учащихся иностранному языку представляют для учителя-практика область, знание в которой четко не определено. По этой причине учитель не имеет возможности быстро распознавать типы трудностей учащихся и, соответственно, подбирать способы целенаправленного воздействия.

Таким образом, мы видим острую необходимость более глубокого рассмотрения проблемы типов трудностей в методике обучения иностранным языкам. Тщательная диагностика трудностей обучения иностранному языку, по нашему мнению, поможет избежать больших трудностей на любой ступени обучения в средней общеобразовательной школе.

Диагностика трудностей обучения иностранному языку в школе представляет многоступенчатый процесс. В «Энциклопедическом словаре педагога» В. С. Безруковой диагностика представлена как инструмент в учебном процессе учреждения для определения общего уровня развития детей, степени сформированности отдельных их качеств, наличия тех или иных способностей и задатков. На основании полученных данных и в соответствии с ними орга-

низуется 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 исследователей В. С. Безруковой, П. Б. Гурвича, Л. А. Ясюковой и др., системно проводимая диагностика составляет основу и содержание мониторинга успеваемости учащихся в разных областях учебной деятельности. В рамках развивающего обучения диагностика приобретает особое значение. Специалисты отмечают важность проведения диагностических мероприятий не для того, чтобы отобрать детей, удовлетворяющих использованию технологии развивающего обучения. Напротив, по результатам проведения диагностики в школе исследуются темпы, процессы и направления развития каждого ребенка.

В настоящее время обучение иностранному языку учащихся средней школы привлекает особое внимание учителей иностранного языка, методистов, психологов и родителей. Как свидетельствуют многочисленные срезы знаний и годовые контрольные работы, учащиеся не владеют знаниями, умениями и навыками по иностранному языку в объеме, соответствующем требова-

ниям 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.

Результаты анализа литературы и диссертационных исследований по психологии и физиологии (Л. С. Выготского, Л. К. Ерембаева, Э. Г. Симерницкой, А. С. Смирнова, Д. Таппера, А. Райссера, Х. Туокко), социальной педагогике (О. В. Банцева, М. М. Безруких, О. Б. Иншакова) и лингводидактике (И. Л. Бим, Е. В. Борзовой, П. Б. Гурвич, М. А. Давыдовой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Г. А. Китайгородской, Г. В. Роговой, Н. Н. Сергеевой, Р. Ходеры) позволили нам сделать вывод о взаимовлиянии психолого-физиологических, социально-педагогических и лингводидактических факторов, что в свою очередь приводит к возникновению трудностей при обучении учащихся средней школы иностранному языку.

Проблема классификации языковых трудностей с позиции рассмотрения их возникновения при обучении разным видам речевой деятельности рассматривается в исследованиях В. В. Свинцова на примере обучения русскому языку, И. С. Сон при обучении японскому языку, в области психологии обучения иностранным языкам (Б. В. Беляева, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, З. И. Клычниковой и др.). В диссертационных исследованиях по методике обучения иностранному языку на уровне профессионально ориентированного и школьного образования отмечены стратегии и подходы к преодолению трудностей на различных этапах обучения при овладении навыками слухопроизносительными (Н. Н. Сергеева, Е. А. Иванова), аудирования (Н. Ю. Абромовская, В. А. Яковлева, Я. В. Зудова и др.), говорения (А. Н. Волкова, Н. А. Лабашова и др.), чтения (М. Г. Бондарев, Е. Н. Дмитриева, М. С. Гришина и др.), письма (Л. К. Мазунова, М. А. Татарина и др.).

В лингводидактике Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. Ходера дают общую характеристику особенностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и трудностей, сопутствующих данному процессу (в том числе младших школьников). При этом трудности обучения иностранному языку учащихся не

рассматриваются авторами как отдельная методическая категория, требующая классификации.

Учитывая все вышеизложенные факты, можно сделать вывод о том, что проблема определения типов трудностей обучения иностранному языку учащихся младших классов является недостаточно освещенной в методике обучения иностранным языкам. В нашем исследовании предпринята попытка классифицировать трудности и создать типологию трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы на примере младшего звена (Таблица 1).

В настоящее время существуют исследования по созданию методических типологий на материале английского, немецкого и французского языков (В. Д. Аракин, А. Н. Бычева, В. Г. Гак, Н. Д. Гальскова, Н. Р. Ивицкая, Т. А. Лопарева, Н. Г. Михайловская, Н. А. Разумеева, И. Н. Сулов, М. О. Фаенова, И. В. Чернецкая). В этих работах была отмечена важность и необходимость дальнейшей разработки этой проблематики на материале разных языков.

Под методической типологией нами понимается такая типология, которая позволяет:

- 1) классифицировать данные типы трудностей по степени их принадлежности к основным категориям, выделенным на основе возрастных особенностей учащихся;
- 2) распределить трудности по типам (группам) с точки зрения важности и обособленности их возникновения при обучении иностранному языку учащихся;
- 3) прогнозировать трудности и наметить пути их преодоления;
- 4) планировать коррективно-подготовительное обучение иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы.

При составлении типологии трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы мы руководствовались *главным принципом*, представленным в Стандарте *новой методологической основы «построения системы оценки достижения результатов образования – от оценки достижений учащихся и учителей к оценке эффективности деятельности всех участников образовательного процесса»*. Этот принцип обосновывает и стимулирует поиск и разработку методик, технологий, способствующих достижению высоких показателей обучения иностранным языкам.

Таблица 1.

**Трудности обучения иностранному языку
учащихся средней общеобразовательной школы**

Параметры трудностей	Типы субъективных трудностей (связанных с особенностями учащихся)						
Лингводидактические трудности обучения							
Трудности в коммуникативной сфере							
вид речевой деятельности	в говорении		в аудировании	в чтении		в письме	
	диалогической форме	монологической форме		про себя	вслух		
Трудности в использовании языковых средств							
вид языковых средств	в графике, каллиграфии, орфографии		в фонетике	в лексике		в грамматике	
Трудности в выполнении общеучебных и универсальных учебных действий							
на уровне требований к выполнению задания	в выполнении задания по инструкции		в выполнении задания с ограничением времени	в выполнении задания с ограничением по объему		в выполнении задания на бланке/листочке с печатью/аккуратным почерком	
на уровне выбора стратегий и приемов обучения	в работе с текстом		в поиске дополнительной информации	в подготовке к самостоятельной, проверочной или контрольной работе		в самоорганизации при подготовке к чтению, слушанию, записи материала	
Трудности психолого-физиологические							
показатели здоровья (из карты здоровья)	по зрению		по слуху		по общему уровню работоспособности		по другим показателям
показатели психологического развития	мышления	памяти	внимания	типу восприятия	температуре	уровню речевого развития	уровню тревожности
Трудности социально-педагогические							
уровень адаптации	высокий		средний		низкий		
уровень мотивации	высокий		средний		низкий		
уровень общения со сверстниками	высокой комфортности		средней комфортности		низкой комфортности		
уровень общения с учителем	высокой комфортности		средней комфортности		низкой комфортности		

Нами были выделены основные трудности, которые испытывают учащиеся младших классов на уроке иностранного языка при обучении. Ниже мы приводим описание трудностей.

В лингводидактическом блоке:

1) на уровне содержания обучения в сфере коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности:

- *трудности в говорении:* при использовании диалогических форм общения в диалоге этикетного характера, расспросе, побуждении к действию; при использовании монологических форм говорения при описании, сообщении, рассказе, характеристике персонажа и др.;

- *трудности в аудировании:* при восприятии на слух и полном / выборочном понимании связного высказывания учителя / одноклассников, построенного на знакомом материале и/или содержащем некоторые незнакомые слова в процессе общения на уроке; при восприятии на слух и по-

нимании небольших сообщений, рассказов, сказок в аудиозаписи; при использовании контекстуальной/языковой догадки; при выражении вербальных / невербальных реакций на слова говорящего;

- *трудности в чтении:* при чтении вслух небольших текстов, построенных на изученном материале; при чтении про себя и понимании текстов, содержащих как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова;

- *трудности в письменной речи* – при письме с опорой на образец при оформлении поздравления с праздником, короткого письма личного характера, короткой анкеты.

2) на уровне использования языковых средств:

- *трудности в графике, каллиграфии, орфографии:* при написании букв английского алфавита, выполнении звукобуквенного сопоставления письменно при работе с флэш-картами, написании основных буквосочетаний, знаков транскрипции, написании слов с апострофом, оформлении текста

в плане орфографии и пунктуации, написании наиболее употребительных слов, вошедших в активный словарь;

- *трудности в фонетике*: при произнесении одиночных звуков, дифтонгов, произнесении ударений в словах, членении предложений на смысловые части, выделении на слух ритмико-интонационных особенностей повествовательных / побудительных / вопросительных предложений, соблюдении интонации перечисления; при чтении по транскрипции;

- *трудности в лексике*: при запоминании лексических единиц (слов, словосочетаний, простейших устойчивых выражений, этикетной лексики и речевых клише как элементов речевого этикета, интернациональных слов) в заданиях на узнавание, воспроизведение и употребление лексических единиц в пределах тематики и коммуникативной задачи; при распознавании частей речи / словообразовательных элементов; при использовании лексики нужной тематики в общении (в заданиях – составить диалог по теме «Shopping» и т. д.);

- *трудности в грамматике*: при составлении предложений основных коммуникативных типов (повествовательного, побудительного, вопросительного), постановке вопросов (общего и специального), использовании вопросительных слов; при конструировании предложений с соответствующим типом порядка слов; при составлении простых распространённых, с однородными членами, сложносочинённых с союзом *and*, *but*, с использованием основных грамматических структур предложений; при работе с частями речи;

3) на уровне выполнения общеучебных и универсальных учебных действий:

- *трудности в соблюдении требований к выполнению заданий*: при выполнении заданий по инструкции с определёнными требованиями к оформлению работы; при выполнении заданий с ограничением времени; при выполнении задания с ограничением по объёму; при выполнении заданий на бланке / листке с печатью / аккуратным почерком;

- *трудности в выборе стратегий и приемов обучения*: при работе с текстом; при поиске дополнительной информации; при подготовке к самостоятельной, прове-

рочной или контрольной работе (в умении сосредоточиться, обеспечить себя необходимыми принадлежностями, следить за аккуратностью внешнего вида, выполнить тренировочные упражнения и т. д.); в самоорганизации при подготовке к чтению, слушанию, записи материала (в умении обеспечить себя необходимыми принадлежностями для записи материала – пенала с карандашами и ручками, рабочей тетради, дневника, принадлежностей для выполнения творческого задания на уроке-мастерской и т. д.).

Отбор трудностей **психолого-физиологического** и **социально-педагогического блоков** осуществлялся на основе показателей развития учащихся. При обучении иностранному языку в младших классах учителю необходимо владеть информацией о здоровье детей, которая содержится на последних страницах классного журнала. Из группы здоровья можно сделать вывод о наличии трудностей обучения из-за зрения, слуха, общего уровня работоспособности каждого ребенка, а также других показателей. В психологическом и социально-педагогическом развитии выделяются трудности в стандартных категориях, которые включены в любую психолого-педагогическую диагностику – трудности в мышлении, памяти, внимании, типе восприятия, темпераменте, уровне речевого развития, уровне тревожности; в социально-педагогическом развитии учащихся – трудности при адаптации, мотивации, общении со сверстниками, общении с учителем, степень проявления которых оценивается по низким, средним и высоким показателям. Предполагается, что трудности данного типа в обучении выявляются по результатам работы школьного педагога-психолога или сотрудников центра диагностики и консультирования.

Таким образом, разработанная типология должна способствовать более глубокому пониманию учителем трудностей обучения иностранному языку учащихся и предпосылок их возникновения, созданию эффективного алгоритма обучения иностранному языку с целью преодоления трудностей при выполнении учащимися учебных заданий, формированию более прочных учебных навыков и повышению уровня качества обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2004.
3. Гурвич П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. Владимир, 1982.

4. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. П. Психология младшего школьника : учеб.-метод. пособие для студентов-заочников факультетов подготовки учителей начальных классов. М. : Просвещение, 1976.

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. рекомендации для учителей начальной школы. Ижевск, 2001.

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