

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Журавлева Юлия Дмитриевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Направление подготовки **44.03.05 Педагогическое образование** (с двумя профилями)
Направленность (профиль) образовательной программы **Иностранный язык и иностранный язык**
(английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: к.пед.н., доцент

Майер И.А. _____

« ____ » _____ 2022 г.

Руководитель: к.пед.н., доцент

Лукиных Ю.В. _____

« ____ » _____ 2022 г.

Дата защиты « ____ » _____ 2022 г.

Обучающийся: Журавлева Ю.Д. _____

« ____ » _____ 2022 г.

Оценка _____

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Теоретические основы развития навыка письменной речи на иностранном языке в старшей школе.....	6
1.1. Письмо как вид речевой деятельности	6
1.2. Эссе как разновидность письменной речи	11
1.3. Специфика обучения письменной речи на иностранном языке в старшей школе	15
Выводы по главе 1.....	22
2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию навыков письменной речи обучающихся старшей школы на уроках английского языка.....	24
2.1. Описание опытнo-экспериментальной работы.....	24
2.2. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы.....	37
Выводы по главе 2.....	44
Заключение.....	45
Список использованных источников.....	48
Приложение А.....	52
Приложение Б.....	54
Приложение В.....	55
Приложение Г.....	56
Приложение Д.....	57
Приложение Е.....	59
Приложение Ж.....	61
Приложение З.....	62

Введение

Нет никакого сомнения в том, что речевые навыки были предметом исследования самых разнообразных ученых – лингвистов, филологов, психологов, нейро-специалистов – в течение многих десятков и даже сотен лет. Такой интерес к формированию и развитию речевых навыков обусловлен, прежде всего, тем, что это является одним из критериев, по которым можно судить о степени развития не только отдельных индивидуумов, но и всего общества. Так, интерес к развитию письменной речи подогревался долгие годы, однако только сравнительно недавно, с 60-х годов прошлого столетия данный вопрос начал изучаться с особенной силой.

Важнейшие открытия, связанные с формированием и развитием навыка письменной речи, были сделаны именно в этот период, благодаря чему на данный момент известно достаточно много по исследуемому вопросу. Однако, вместе с тем, следует отметить, что известные и доступные преподавателям приемы применяются отнюдь не повсеместно.

Отдельно необходимо отметить, что при том, что много опыта усваивается отечественными учеными, за рубежом тоже выходят исследования, которые не так быстро вводятся в практику отечественного обучения речевым навыкам. Навыки письменной речи – не исключение, поэтому в данной выпускной квалификационной работе была предпринята попытка не только исследовать теоретическую составляющую, аккумулирующую опыт российских и зарубежных коллег, но и применить на практике полученную информацию.

Актуальность исследования подтверждается тем, что, к сожалению, неизменным остается факт, что на всем протяжении обучения письменной речи она остается видом деятельности, который представляет определенную сложность даже для обучающихся старших классов. Как правило, эти сложности возникают не только из-за лексических и грамматических проблем, но также и из-за неумения сформулировать свои мысли в письменном виде, особенно если задание

подразумевает под собой повышенную степень свободы и творчества в конечном результате. Кроме того, современные учебно-методические комплексы не содержат достаточно актуальных и целостных заданий, направленных на развитие навыков письменной речи. Поэтому развитие навыков письменной речи обучающихся через новые подходы, позволяющие раскрыть понимание письменной речи достаточно актуально.

Объект исследования: процесс обучения английскому языку в старшей школе.

Предмет исследования: подходы к развитию навыка письменной речи у обучающихся старшей школы на уроках английского языка.

Цель работы: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность подходов к развитию навыка письменной речи у обучающихся старшей школы на уроках английского языка.

Для наиболее эффективного достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1. Исследовать теоретические аспекты письма как вида речевой деятельности.
2. Изучить концепцию эссе как разновидности письменной речи.
3. Описать специфику обучения письменной речи на иностранном языке в старшей школе.
4. Провести опытно-экспериментальную работу по развитию навыков письменной речи у обучающихся старшей школы.
5. Описать и проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Методы исследования: критический анализ научной литературы по проблематике исследования; методический эксперимент, определивший эффективность предложенной системы совокупности процессуального подхода и развернутой обратной связи; педагогическое наблюдение; метод статистической обработки полученных данных.

Теоретическую базу исследования представляют работы ученых, посвященные проблеме обучения письменной речи на уроках иностранного языка: А.А. Вербицкого [Вербицкий, 2015], Н.Д. Гальсковой [Гальскова, 2009], Е.Л. Ерохиной [Ерохина, 2008], С.Л. Кех [Кех, 2016]; методике развития навыка письма Н.А. Горловой [Горлова, 2013], Н.Ф. Коряковцевой [Коряковцева, 2010], J. Harmer [Harmer, 2017], V. Steele [Steele, 2015]; нормативные документы, такие как ФГОС основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г.

Практическая значимость исследования состоит в апробации инновационных педагогических приемов посредством практики в общеобразовательном учреждении. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности учителей английского языка, в рамках курса методики преподавания английского языка. Результаты исследования также будут применены для выступлений на научно-практических конференциях и при подготовке магистерской диссертации на смежную тему.

Апробация исследования была проведена на XI международной научно-практической конференции «Запад и Восток в диалоге культур» Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

В первой главе рассматриваются теоретические основы развития навыков письменной речи у обучающихся. Представлены актуальные методические разработки, дано определение ключевых понятий. В практической части работы представлен план и описание практического эксперимента, а также анализ эффективности проведенной работы. В заключении указаны итоги проведенного исследования.

1. Теоретические основы развития навыка письменной речи на иностранном языке в старшей школе

1.1. Письмо как вид речевой деятельности

Согласно данным многочисленных экспериментов, человек посвящает примерно 70% своего времени, которое не занято сном, различным видам речевой деятельности. Принято разделять четыре доминирующих вида речевой деятельности. К ним относятся чтение, говорение, письмо и слушание. Интересно то, что письмо составляет лишь малую долю (а именно около 9 %) в составе речевой деятельности человека, в сравнении с, например, 65% информации, которую человек воспринимает посредством слушания. Однако, нет сомнения в том, что письмо является основополагающим компонентом, без которого невозможно полноценное функционирование человека как языковой личности.

Если обращаться к определениям письма, то можно сказать, что это такой вид речевой деятельности, информация в котором кодируется и передается посредством графических знаков, а результатом этой деятельности является письменный текст. В работах С. В. Выготского, В. П. Глухова, А. Р. Лурии, А. А. Леонтьева отражены основные наработки психологии и психолингвистики, которые касаются письменной речи [Леонтьев, 1997, с. 34]. Некоторые наиболее основополагающие из них будут изложены в данном параграфе.

Видится необходимым рассмотреть историю появления письма как такового в человеческом обществе, а также обратить внимание на стадии его развития. Изначально, письмо служило «искусственной памятью», а именно служило для фиксации информации с целью ее передачи другим людям при отсутствии возможности личной коммуникации. Существует много версий относительно того, какая именно графическая система появилась первой, однако основная из них состоит в том, что первой была узелковая запись у древних Майя.

Развитие письменной речи, как и развитие речи в целом происходило постепенно. Именно письменная речь развивалась по пути от изображения к

знаку. Так, в древности преобладали картинки (пиктограммы), которые передавали чаще всего значения отдельных слов в образах. Далее, стали появляться идеограммы – знаки, которые передавали значения словосочетаний. Позже они были преобразованы в иероглифы, которые использовались в Древнем Египте и представляли в совокупности вариацию слогового письма. Обобщение опыта фиксации информации и усложнение речи привело к появлению алфавитического письма в Древней Греции, в котором каждый звук находит выражение в знаке. Таким образом, письменная речь стала в общем смысле представлять из себя то, что общество подразумевает под ней в настоящий момент [Глухов, 2005]. Письменная речь – речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций, прежде всего в виде письменного текста [Головин, 1998, с. 286].

На современном этапе развития общества письменная речь, несомненно, представляет собой самостоятельный вид речевой деятельности, однако история ее развития как отражение устной речи накладывает на письмо отпечаток того, что оно чаще всего рассматривается в сравнении с говорением [Ерохина, 2008]. Это в целом является достаточно наглядным видом аналитической деятельности, поэтому ниже будут представлены существующие сопоставления устной и письменной речи.

Л. С. Цветкова – психолог и специалист в области нейропсихологии считает, что письменной речи свойственна большая произвольность, так как устная речь подразумевает некий уровень автоматизированности [Цветкова, 1975]. Л. С. Выготский же в свою очередь считает, что письменную речь отличает наличие осознанного намерения в отличие от относительно спонтанного проявления устной речи [Выготский, 1982].

Более того, письменный язык признается более подходящим для деловой, научной и учебной коммуникации, в то время как устная речь подразумевает более разговорную и повседневную языковую реальность. Однако, с течением

времени письменная речь в электронном формате диверсифицируется и становится все более универсальной.

Взгляд Н. А. Ипполитовой и Е. Л. Ерохиной отличается от вышеописанных тем, что подходит к сопоставлению письменной и устной речи со стороны не психологии, а риторики. По мнению исследователей, сходство этих двух видов продуктивных речевых навыков в первую очередь в результате деятельности, коим в данном случае является текст, а также в цели – они оба служат так или иначе для передачи информации [Ипполитова, 2007, с. 54].

Если же говорить о различиях письма и говорения, ученые отмечают механизмы обработки и восприятия информации, которые представлены слуховым и речедвигательными анализаторами при говорении и зрительным и рукодвигательным анализаторами при письме. Также, важное отличие заключается в наличии или отсутствии обратной связи. Так, говорение чаще всего осуществляется в присутствии собеседника или слушателя и характеризуется наличием немедленной обратной связи по представленному отрезку речи, в то время как письмо подразумевает отсроченную обратную связь и наличие собеседника или читателя сообщения не является обязательным условием происхождения акта коммуникации [Выготский, 1982].

Как следствие из приведенных выше различий и сходств, видится необходимым отметить, что важной характеристикой письма является его продуманность и возможность тщательного редактирования языковых приемов и элементов до того, как сообщение будет получено целевыми читателями. Это обусловлено еще и тем, что замысел и мотив письма полностью создаются пишущим в момент создания текста, а также могут быть изменены им же в процессе работы над созданием сообщения.

Говоря о письме как о виде речевой деятельности, видится необходимым рассмотреть подход психолога А. Р. Лурии, который описал его с точки зрения структуры и организации письма, которая включает в себя три уровня [Лурия, 1998, с. 13]. Они будут описаны в табл. 1.

Таблица 1 – Структура и организация письма как вида речевой деятельности по А. Р. Лурии

Название уровня	Сущность уровня
Психологический	-возникновение намерения писать, следственно и появление мотивации к письму. -создание общего замысла будущего текста, и соответственно определение цели и примерного содержания (может в последствии редактироваться на следующих уровнях)
Психофизиологический	-техническая реализация процесса письма, расшифровки и кодировки -установление последовательности написания букв в слове и переход от звуков к буквам, а от понимания образа букв к непосредственным движениям рук
Лингвистический	-осуществляется перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. в слова и фразы.

В работах М. С. Соловейчик, Н. А. Ипполитовой и Е. Л. Ерохиной прослеживается другая последовательность письма как процесса, которая в свою очередь состоит из четырех этапов, каждый из которых будет раскрыт в табл.2 [Ерохина, 2008, с. 34]:

Таблица 2 – Процесс осуществления письма как вида речевой деятельности согласно методическому подходу

Этап	Сущность этапа
Первый этап	Самостоятельное определение темы будущего текста, актуализация предыдущих знаний, необходимых для его создания
Второй этап	Планирование речевой деятельности, выбор средств выразительности языка, форму речи, формирование стиля и регистра письменного текста
Третий этап	Непосредственное создание письменного текста, кодирование и интонирование сообщения (осуществляется предположением и мысленным конструированием ответа, так как настоящую реакцию собеседника невозможно получить на этом этапе)
Четвертый этап	Самоконтроль и самокорректировка – перечитывание и редактирование сообщения, соотношение полученного текста с целями, которые были поставлены на первом этапе

Таким образом, исходя из представленных выше этапов и уровней письма, можно с уверенностью сделать вывод о том, что письмо является сложной психической деятельностью, на каждом из этапов которой осуществляются обязательные процессы. Мозговая организация письменной речи также сложна и

подразумевает слаженную работу различных мозговых анализаторов (акустических, оптических, проприоцептивных, пространственных) [Жарова, 1993, с. 203]. Так, с психологической точки зрения письмо представляет из себя сложный процесс, поддерживающийся такими функциями как тонкая моторика руки, внимание, различные виды восприятия, непосредственные предметные действия.

Исходя из всей информации, представленной выше, сформируем список основных характеристик письма как разновидности речевой деятельности, которые описаны и подтверждены психолингвистами, лингвистами и исследователями в области когнитивистики.

1. Письмо – произвольный процесс, который осознан пишущим.
2. Пишущий сам определяет и регулирует процесс создания письменного текста, самостоятельно актуализирует знания, необходимые для создания текста.
3. Письменная речь не имеет дополнительных средств выразительности (например, невербальных), которые придавали бы ей лаконичность и экономичность в вербальном эквиваленте.
4. Письмо задействует большое количество интеллектуальных функций, в том числе и абстрагирования, критической оценки и глубинного осмысления.
5. Мотивы письменной речи обусловлены интеллектуальными предпосылками [Ерохина, 2008].

Специалисты в области риторики же выделяют следующие эксклюзивные особенности письменной речи:

1. Подготовленность письменной речи ввиду того, что она формируется чаще всего за счет обдумывания и предварительного осмысления мотивов к письму.
2. Письмо представляет собой в подавляющем большинстве случаев монологическое высказывание, которое подчиняется изначальной теме высказывания и его цели.

3. Письменные сообщения рассчитаны на зрительное восприятие информации читателем, что позволяет ему сконцентрироваться и перечитать в случае необходимости то сообщение, которое предназначалось ему.

4. Письмо характеризует чаще всего сложная речевая структура, которая чаще всего находит выражение в построении абзацев и их правильном расположении относительно друг друга и текста в целом.

5. Ввиду того, что письмо все же вид передачи сообщений, в том числе и эмоциональных, пишущий не ограничивается только средствами выразительности, но и использует шрифт, регистр, пунктуацию, чтобы передавать эмоциональную окраску написанному [Обернихина, 2001, с. 63].

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели понятие письма, письменной речи, связи письменной речи и устной, а также психологическую основу письменной речи. Письмо – вид речевой деятельности, при котором информация кодируется посредством графических знаков, чьим конечным продуктом выступает текст. Письменная речь – речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций, прежде всего в виде письменного текста. Письменная речь имеет ряд отличий от устной, основными из которых являются вдумчивость и опора на зрительный анализатор. К основным трудностям в овладении письменной речью можно отнести ее обширный характер. Письменная речь содержит в себе навыки чтения, письма, работы с текстом, лексико-грамматический аспект.

1.2. Эссе как разновидность письменной речи

Данный параграф теоретической главы выпускной квалификационной работы посвящен систематизации существующих знаний об эссе как разновидности письменной речи.

Для начала была попытка проанализировать определения эссе как жанра письменной речи. Так, Л.П. Крысин в «Толковом словаре иноязычных слов»

трактует эссе как «очерк, трактующий какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме» [Крысин, 1998, с. 843].

«Литературный энциклопедический словарь» определяет эссе как жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь [Николаева, 1987, с. 745].

«Энциклопедический словарь юного литературоведа» уточняет, что эссе – это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее частную тему и представляющее попытку передать индивидуальные впечатления и соображения, так или иначе с нею связанные [Новиков, 1998, с. 421].

В словаре Мерриам-Вебстер дается следующее определение эссе – аналитическое или интерпретирующее литературное произведение, обычно рассматривающее его предмет с ограниченной или личной точки зрения.

Интересно, что Кембриджский словарь дает определение эссе с немного иной точки зрения – короткий текст по определенному предмету, особенно написанный студентами в рамках работы над курсом. Это приближает нас к пониманию эссе, которое ближе всего для обучающихся школ. Более того, этот же словарь выдает дополнительную информацию, которая звучит как «В школьном тесте эссе представляет собой письменный ответ, который включает информацию и обсуждение, обычно для проверки того, насколько хорошо ученик понимает предмет». Это очень важное уточнение в рамках текущей работы и оно будет использовано несколько позже по тексту, когда эссе будет рассматриваться с позиции учителя для применения его в целях тестирования обучающихся.

Проанализировав несколько наиболее широко распространенных определений эссе как разновидности письменной речи, можно заметить, что они несколько отличаются друг от друга в плане формулировки, но при этом совершенно синхронно все вышеуказанные авторы определений выделяют такую

черту эссе, как присутствие выраженного мнения автора эссе на тот или иной вопрос, в зависимости от предмета и темы написания письменной работы. Также все авторы отмечают свободную форму изложения мыслей в эссе.

В нашей работе мы будем рассматривать эссе как сочинение небольшого объема, написанное в свободной форме изложения по конкретной проблеме, имеющее определенные критерии.

Одной из основополагающих характеристик успешности написания эссе является уровень самостоятельности обучающегося. Здесь имеет смысл обратиться к работам Л.В. Жаровой и определить содержание каждого из трех уровней самостоятельности. Л.В. Жарова выделяла их три: низкий (когда ученик может пассивно поглощать знания и подражать стилю и форме других писателей при создании собственных работ), средний (когда обучающийся может активно искать информацию, анализировать ее и включать в дальнейшем в свою письменную работу) и высокий (когда уровень интеллектуальной активности обучающегося наивысший и копирование других замещается производством и описанием собственных мыслей и идей) [Жарова, 1993, с. 69]. Более подробно уровни описаны в табл.3.

Таблица 3 – Объединенная характеристика уровней самостоятельности в написании эссе по Л.В. Жаровой

Низкий (подражательно-пассивный)	Средний (активно-поисковый)	Высокий (интенсивно-творческий)
Обучающиеся овладевают приемами анализа текста, умеют отличать эссе от других видов письменной речи по совокупности признаков, умеют выделять признаки жанра эссе на конкретный примерах.	Обучающиеся умеют отличать эссе от других схожих жанров по ряду признаков, умеют выявлять зависимость формы, которую приобретает эссе от задачи писателя и запроса потенциальных читателей, умеют различать структурные особенности эссе и его содержательные характеристики.	Обучающиеся умеют производить общий (комплексный) анализ текста; Могут составлять развернутые и полные рецензии на уже написанные сочинения; Имеют сформированный навык написания собственных эссе без опоры на пример и с использованием собственного жизненного опыта.

Эссе как разновидность творческой работы разительно отличается от других жанров. Некоторые ошибочно ставят условный знак равенства между эссе и сочинением. При некоторых трактовках слова «сочинение» это может быть возможным, однако в большинстве случаев эссе как жанр отличается от жанра сочинения прежде всего тем, что в первом в чистом виде полностью отсутствует перечисление чужого опыта [Карнаух, 2003, с. 63]. Эта важная деталь возлагает на пишущего большую ответственность, так как у него отсутствует возможность сослаться на другой текст, что безусловно должно требовать от обучающихся определенного градуса доверия самому себе, своим аргументам и смелости открыто выражать свои мысли путем написания текста.

На этом этапе раскрытия жанра эссе как разновидности письменной речи видится логичным вспомнить об еще одном, более глубоком определении эссе, которое дала Г.А. Обернихина, а именно, что «эссе всегда таит загадку. При своей кажущейся простоте и логичности в нем полно неожиданных выводов, непредсказуемых поворотов. Эссе – это непременно диалог, полемика, прежде всего – с самим собой» [Обернихина, 2001, с. 63].

Говоря об эссе в теоретическом контексте с позиции преподавателей, нельзя не обратить внимание на оценку эссе, которая также не будет являться однозначным или простым действием со стороны учителя. В данном параграфе хотелось бы охарактеризовать критерии оценки эссе, которые являются общими и в целом могут быть адаптированы в конкретной ситуации, при конкретной цели и определенном запросе со стороны образовательного учреждения.

Невозможно недооценить тот факт, что сам жанр подразумевает большой простор для фантазии обучающихся, использование нестандартных решений касаясь речевых оборотов и логичности повествования, а также допускает неточности, недосказанность, образность, парадоксальность и прочие черты письменной речи, критерии оценки которых тяжело поддаются стандартизации. Тем не менее, критерии оценки эссе могут быть получены исходя из анализа и

систематизации знаний об этом жанре. Ниже представлен список критериев к написанию эссе, сформированный на основе научной литературы:

- объем написанного текста (должен быть небольшим);
- непринужденность повествования на выбранную тему, свобода и самобытность в выборе лексических и грамматических оборотов;
- присутствие и отражение личного опыта;
- актуальность;
- ясность мысли и попадание ее в целевого читателя;
- использование художественно-языковых средств выразительности;
- общая грамотность.

Таким образом, нами было дано определение эссе как сочинение небольшого объема, написанное в свободной форме изложения по конкретной проблеме, имеющее определенные критерии. Стоит отметить, что проводя работу над обучением написания эссе важно научить обучающихся включать в сочинение собственный опыт и правильно отражать противоположный, использовать аргументацию и работать в соответствии с критериями.

1.3. Специфика обучения письменной речи на иностранном языке в старшей школе

Письмо (как один из четырех навыков – аудирование, говорение, чтение и письмо) всегда входило в программы преподавания английского языка. Тем не менее, оно может использоваться для самых разнообразных целей, начиная от простого закрепления изученной грамматической или лексической темы, и заканчивая самостоятельной основной программой, где овладение умением грамотно писать рассматривается как ключевая цель для обучающихся [Fowler, 1992].

Коммуникативная компетенция, которая подразумевает под собой владение письменными обозначениями, правилами правописания, грамматики и лексики,

композиционного выстраивания письменных текстов, владение значением и формой письменного воспроизведения речи, а также способами проецировать мысли на бумаге выступает целью обучения иностранной письменной речи у обучающихся старшей школы [Вербицкий, 2015, с. 76].

Опираясь на положения, обозначенные в предыдущих параграфах данной теоретической главы, имеет смысл отметить основополагающие направления работы, связанных с обучением письменной речи учащихся старшей школы. Основная цель последующей практической работы заключается в том, чтобы сформировать иноязычную компетенцию, которая включает в себя элементы, представленные ниже:

- обучающиеся должны знать композицию письменных текстов, правописание слов, лексику и грамматику иностранного языка;

- обучающиеся должны уметь создавать различные типы письменных сообщений;

- обучающиеся должны владеть содержанием и формой письменного воспроизведения речи, а также владеть коммуникативной письменной речью.

Согласно требованиям ФГОС старшей школы, овладение письменной речью предусматривает у обучающихся развитие следующих умений и навыков:

- делать выписки из текста, учебные записи, тезисы, конспекты;

- писать короткие поздравления с днем рождения, другими праздниками, выражать пожелания (объемом 30-40 слов, включая написание адреса);

- писать сочинения и эссе;

- заполнять бланки (указывать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес);

- писать личное письмо по образцу/ без опоры на образец, используя материал одной или нескольких тем, усвоенных в устной речи и при чтении, употребляя необходимые формулы речевого этикета (объем личного письма 80-90 слов);

- описывать различные факты, явления, события и впечатления;

- составлять письменные опоры для устных высказываний (докладов, рефератов) [ФГОС, 2019].

Важность, придаваемая письму, различается в зависимости от ситуации преподавания. В некоторых случаях оно преподается наравне с другими навыками; в других учебных программах оно используется только в роли «письма для обучения», когда обучающиеся пишут преимущественно для того, чтобы расширить свой словарный запас языка и попрактиковаться в грамматике [Верещагина, 2008].

Отчасти из-за характера процесса письма, а также из-за необходимости точности в письме, мыслительные процессы, через которые проходит обучающийся при написании текста, сильно отличаются от тех, которые необходимы ему при устном общении. Это утверждение верно как для написания отдельно взятого предложения, так и для полноценного текста. Процесс письма чаще всего менее ограничен по времени, чем процесс общения, что дает повод полагать, что письмо может рассматриваться в качестве средства для улучшения языка – ведь ученик в процессе написания может обращаться к словарям, учебникам грамматики и другим справочным ресурсам.

Письмо как вид речевой деятельности может быть разделено на несколько разновидностей. Так, например, Джереми Хармер выделяет ряд разновидностей письма, реализуемых учителем на уроках [Harmer, 2017]. Каждую из разновидностей можно использовать для отработки лексико-грамматических единиц, закрепления темы, развития навыков письменной речи. Рассмотрим основные разновидности:

- Подкрепляющее письмо (reinforcement writing) – в простейшей своей форме представляет из себя просьбу учителя написать предложения, используя недавно изученную грамматику или включив в предложения слова из новой лексической темы. Обучающихся также можно попросить написать абзацы и более длинные тексты, чтобы попрактиковаться в недавно изученных аспектах письменной речи (таких как построение абзацев). Нет сомнений в том, что цель

этих мероприятий состоит в том, чтобы дать ученикам возможность запомнить новый для них язык. Сам процесс написания подходит для обдумывания языка больше, чем варианты устной речи.

- Подготовка к написанию. Письменная работа также может быть полезна в качестве преамбулы к другому виду активности, например, к дискуссии. Это дает обучающимся время на обдумывание идей вместо того, чтобы мгновенно высказывать свои идеи, что само по себе является сложной задачей, особенно на начальных уровнях. Обучающиеся также могут делать письменные заметки до или во время дискуссии, что тоже может служить базисом для развития языка.

- Написание заданий. Данный вид письма может использоваться, в частности, тогда, когда письмо является частью более масштабной деятельности. Так, например, письменная форма может использоваться в анкетах. Группам обучающихся может быть предложено разработать анкету, например, о том, какая музыка нравится людям. После этого учитель просит их всех встать и обойти класс, задавая своим одноклассникам вопросы, которые они подготовили. В представленном выше примере очевидно, что письмо также служит подготовкой к другим видам деятельности (говорение и аудирование, в частности) [Harmer, 2017].

Вышеописанные виды «письма ради обучения» зависят от уже сформированной способности обучающихся писать. Не предпринимается никаких попыток научить их новому навыку письма или, к примеру, показать обучающимся, как работать в незнакомых жанрах [Fowler, 1992].

Обучение же «письмо для письма» – это совершенно иное, поскольку цель состоит в том, чтобы помочь обучающимся стать лучшими писателями и научиться писать в разных жанрах, используя разные регистры и степени формальности. Общее улучшение языка, конечно, может произойти, но это видится как побочный продукт деятельности, а не ее основная цель. Вообще, цель

обучения письму так или иначе заключается в том, чтобы помочь обучающимся надлежащим образом передавать реальные сообщения.

При обучении «письму для письма» следует убедиться, что у обучающихся имеется определенная цель в написании текста. Наиболее эффективное обучение навыкам письма, скорее всего, будет происходить, когда обучающиеся пишут реальные сообщения для реальной аудитории, по крайней мере, когда выполняют задачи, которые им, вероятно, придется выполнять в своей внеклассной жизни. Поэтому выбор письменных заданий будет зависеть от того, почему обучающиеся изучают английский язык [Коряковцева, 2010, с. 98].

Одна из проблем, связанная с обучением школьников, состоит в том, что невозможно понять или предугадать, какие будут их потребности в письме в дальнейшем, однако можно составить основные темы, которые актуальны в целом для обучающихся из разных слоев общества и интересов.

Переходя непосредственно к обучению письму старшеклассников на занятиях английским языком, следует отметить, что важным моментом является письмо в экзаменационном формате [Романова, 2014]. Многие экзамены становятся компьютеризированными и в значительной степени включают в себя вопросы со множественным выбором, во многих из них по-прежнему есть компонент письма, предназначенный для выявления интегративных языковых способностей кандидата, то есть их способности писать тексты, отображающие правильную грамматику, соответствующую лексику и согласованную организацию. Интегративные тестовые задания (которые просят обучающихся продемонстрировать все эти навыки) отличаются от отдельных тестовых заданий, в которых за один раз проверяется только одна вещь, например, какая-либо единица грамматики. В то время как первый тест представляет из себя письмо как навык, второй использует письмо как средство языкового тестирования [White, 1991].

Рассмотрим раздел письма, включенный в Единый государственный экзамен по английскому языку. Раздел «Письмо» состоит из двух заданий:

- 39 Письмо личного характера;
- 40 Письменное высказывание с элементами рассуждения.

Стимулом для высказывания в задании 39 является отрывок из письма друга по переписке, в котором сообщается о событиях в жизни друга и задаются вопросы. Стимул для высказывания в задании 40 представлен утверждением, с которым тестируемый может согласиться или не согласиться, выразить свое мнение по поводу этого утверждения, приведя аргументы и доказательства. Именно на задание 40 ориентирована проблематика нашей работы.

Требования и критерии к оцениванию заданий раздела «Письмо» включают в себя такие пункты, как:

1) Решение коммуникативной задачи:

- содержание отражает все аспекты, указанные в задании;
- стилевое оформление речи выбрано правильно.

2) Организация текста:

- высказывание логично;
- средства логической связи использованы правильно;
- структура текста соответствует предложенному плану;
- текст правильно разделён на абзацы.

3) Лексика:

- используемый словарный запас соответствует высокому уровню сложности задания;
- практически нет нарушений в использовании лексики.

4) Грамматика:

- используемые грамматические средства соответствуют высокому уровню сложности задания, нарушений практически нет.

5) Орфография и пунктуация:

- орфографические ошибки практически отсутствуют;
- текст разделён на предложения с правильным пунктуационным оформлением [Вербицкая, 2021, с. 103-104].

При оценивании заданий раздела «Письмо» (40) следует учитывать такой параметр, как объём письменного текста, выраженный в количестве слов. Требуемый объём для развёрнутого письменного высказывания в задании 40 – 200–250 слов. Допустимое отклонение от заданного объёма составляет 10%. Если в выполненном задании 40 менее 180 слов, то задание проверке не подлежит и оценивается в 0 баллов. При превышении объёма более чем на 10%, т.е. если в выполненном задании 40 более 275 слов, проверке подлежит только та часть работы, которая соответствует требуемому объёму. Таким образом, при проверке задания 40 – 250 слов, и оценивается только эта часть работы [Вербицкая, 2021, с. 112].

При оценивании задания 40 (развёрнутое письменное высказывание с элементами рассуждения) особое внимание уделяется способности экзаменуемого продуцировать развёрнутое письменное высказывание. Если более 30% ответа имеет непродуктивный характер (т.е. текстуально совпадает с опубликованным источником), то выставляется 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» и, соответственно, всё задание оценивается в 0 баллов.

Текстуальным совпадением считается дословное совпадение отрезка письменной речи длиной 10 слов и более. Выявленные текстуальные совпадения суммируются, и при превышении ими 30% от общего числа слов в ответе работа оценивается в 0 баллов [Вербицкая, 2021, с. 110].

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели понятия коммуникативной компетенции, значение письма в обучении иностранному языку и ориентированность методики преподавания на ЕГЭ. В письменной части ЕГЭ по английскому языку эссе содержится в задании 40. Критерии оценивания задания 40 соответствуют критериям оценки эссе. Мы полагаем, что опытно-экспериментальную работу необходимо ориентировать в соответствии с критериями к заданию 40.

Выводы по главе 1

В теоретической части нашей работы мы рассмотрели понятия письма и письменной речи, методику преподавания письменной речи в старшей школе и эссе как особый вид письма.

Письмо – вид речевой деятельности, при котором информация кодируется посредством графических знаков, чьим конечным продуктом выступает текст. Письменная речь – речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций, прежде всего в виде письменного текста. Человек способен писать использовать навыки письменной речи для создания текстов официального и неофициального стилей на родном языке, следовательно, это и есть главная цель обучения в рамках иностранного языка.

Письменная речь имеет ряд отличий от устной, основными из которых являются вдумчивость и опора на зрительный анализатор. К основным трудностям в овладении письменной речью можно отнести ее обширный характер. Так, письменная речь содержит в себе навыки чтения, письма, работы с текстом, лексико-грамматический аспект. Для формирования навыка письменной речи необходима комплексная работа, применение упражнений, направленных на анализ текста, работу с лексико-грамматическим материалом, создание собственных текстов.

Нами было дано определение эссе как сочинение небольшого объема, выполняемого в свободной форме изложения по конкретной проблеме, имеющее определенные критерии. Стоит отметить, что важно научить обучающихся включать в сочинение собственный опыт и правильно отражать противоположный, использовать аргументацию и работать в соответствии с критериями.

Мы рассмотрели понятия коммуникативной компетенции, значение письма в обучении иностранному языку и ориентированность методики преподавания на ЕГЭ. В письменной части ЕГЭ по английскому языку, эссе содержится в задании

40. Критерии оценивания задания 40 соответствуют критериям оценки эссе. Мы полагаем, что опытно-экспериментальную работу необходимо ориентировать в соответствии с критериями к заданию 40.

2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию навыков письменной речи обучающихся старшей школы на уроках английского языка

2.1. Описание опытнo-экспериментальной работы

В силу того, что в первой главе данной выпускной квалификационной работы были описаны теоретические основы вопроса развития навыков письменной речи обучающихся старшей школы, данная глава будет посвящена разработке и описанию проведенного эксперимента в реальных условиях средней общеобразовательной школы. Тщательная проработка теоретического материала касательно требований, выдвигаемых к написанию старшеклассниками эссе, и исследования эссе как жанра письменной речи позволила выделить моменты, на которые следует обратить отдельное внимание, так как именно они будут способствовать успешному выполнению задания, в частности, и развитию навыков письменной речи в общем.

Во-первых, существует небеспочвенная уверенность в том, что написание старшеклассниками эссе невозможно без четких инструкций со стороны проверяющей это эссе стороны, ведь эссе является одним из самых креативных и многогранных жанров, имеющих место в академической среде. Для того чтобы дать обучающимся четкое понимание того, какие требования к ним предъявляются и каковы должны быть их действия, чтобы их работа могла отвечать данным требованиям, но при этом сохранить самобытность каждого обучающегося и дать возможность развить себя как авторов, было решено протестировать подход *process writing* в противовес *product writing*. Ниже эти два подхода, их сравнение и противопоставление будут рассмотрены.

Во-вторых, необходимость обратной связи со стороны преподавателя является одной из важнейших движущих сил повышения уровня продуктивных языковых навыков в целом, так и письменных работ (эссе) обучающихся в частности. В этой связи было принято решение о том, чтобы протестировать гипотезу о том, что развернутая обратная связь по выполненным заданиям

способствует повышению уровня осознанности и самоконтроля, а, следовательно, и успешности обучающихся при последующем выполнении письменных заданий. Значение обратной связи в письменных работах будет так же описано ниже, а обратная связь преподавателя в процессе настоящего эксперимента добавлена к приложениям.

Перейдем к сравнению подходов к письму, как к продукту (product writing) и как к процессу (process writing).

Продуктивный подход представляет из себя традиционный подход, при котором обучающимся предлагается имитировать образец текста, который обычно представляется и анализируется на первом этапе занятия. Продуктивный подход впервые был использован в образовательной сфере зарубежными учеными в 1970-х годах. Так, основоположники продуктивного образования И. Бём и Й. Шнейдер определяют продуктивный подход как новый путь достижения образовательных целей в соответствии с методами выбора продуктивной деятельности в реальной жизненной ситуации; самоорганизации своего образовательного процесса; участия в групповой рефлексии и осмысления на теоретическом уровне опыта деятельности; анализа опыта и подготовки нового поля продуктивной деятельности [Каплунович, 2011]. Использование продуктивного подхода в России стало набирать популярность в 90-е годы. Ученые-педагоги стали внедрять данный подход в систему российского образования в связи с необходимостью реализации образовательных реформ. Перед педагогами встала задача формирования, развития и воспитания личности в органичном единстве с образовательным процессом, без которого обучение традиционным дисциплинам невозможно [Коряковцева, 2010].

Этапы занятия в рамках данного подхода представлены ниже.

1. Обучающиеся читают текст-модель, а затем выделяют особенности жанра. Например, при изучении формального письма внимание учеников может быть привлечено к важности разбивки на абзацы и языка, используемого для официальных запросов. При изучении рассказа можно сосредоточиться на

методах, используемых для того, чтобы сделать рассказ интересным, а обучающиеся сосредотачиваются на том, где и как автор применяет эти методы.

2. Следующий этап состоит из контролируемой практики использования какой-либо языковой конструкции. Итак, если обучающиеся изучают формальное письмо, их могут попросить попрактиковаться в языке, используемом для официальных запросов, практикуя структуру «Я был бы признателен, если бы вы...» ('I would be grateful if you would...'). Они могут это сделать посредством выполнения упражнений на заполнение пропусков, исправление ошибок в предложениях и повторения изучаемой структуры в условиях разыгрывания сценки – диалога.

3. Предпоследний этап признается одним из важнейших, так как именно в нем происходит структуризация будущей письменной работы и организация обучающимися своих мыслей. Сторонники подхода *product writing* считают, что организация идей более важна, чем сами идеи, и так же важна, как контроль над языком.

4. Последний этап заключается в написании конечного продукта – определенной письменной работы. По отдельности они используют навыки, структуры и словарный запас, которым их научили, для производства продукта; показать, на что они способны, если они свободно и компетентно владеют языком [Steele, 2015].

Процессуальный подход к письму, как правило, чаще сосредотачивается на разнообразных занятиях, которые способствуют развитию использования языка в обстоятельствах, приближенных к реальной жизни: мозговой штурм, обсуждение в группе, переписывание.

Процессуальный подход – это подход, при котором обучающиеся сосредотачиваются на процессе, с помощью которого они создают свои письменные продукты (то есть окончательные варианты письменных работ), а не на самих продуктах. Процессуальный подход позволяет думать о написании с точки зрения того, какие действия предпринимает автор, чтобы получить

окончательный вариант работы (планирует, пересматривает, редактирует), а не с точки зрения того, как выглядит конечный продукт (организация, орфография, грамматика) [Onozawa, 2010].

Процессуальный подход рассматривает создание текста как творческий процесс. При использовании процессуального подхода учитель перестает быть тем, кто задает учащимся тему работы и получает готовый продукт для исправления без какого-либо вмешательства в сам процесс написания. На протяжении всей своей работы учащиеся получают обратную связь, которая является неотъемлемым компонентом процессуального подхода. Учащиеся планируют свои работы, возвращаются к написанному, перечитывают, редактируют текст, создают несколько черновиков, прежде чем создать окончательный вариант работы. Учащиеся должны понимать, что то, что они записывают на бумаге, может быть изменено: что-то можно удалить, добавить, реорганизовать. В этом и заключается процессуальный подход [Stanley, 2011].

Процессуальный подход развивался практически одновременно с продуктивным подходом. Данный подход возник благодаря американскому писателю и педагогу Дональду Грейвсу, который изменил преподавание письма в США благодаря его книге-бестселлеру 1983 года «Письмо: учителя и дети за работой» [Donald H. Graves, 2019]. Также к основоположникам процессуального подхода относятся В. Арндт, М.А. Барнет, П. Биззель, Ю. Коннор, Г. Джонсон, А.Р. Крейпелз, Дж. Либман-Кляйн, Х. Ван ден Берг, Р. Уайт, Х. Дональд. В отечественной науке процессуальным подходом заинтересовались с 90х годов прошлого века, однако процессуальному подходу в обучении чтению посвящено малое количество исследований. Среди ученых можно выделить А.В. Кашееву, И.И. Ждан, Н.И. Попову и др. В отечественной науке процессуальный подход рассматривается как подход, в основе которого находится творческий процесс речепорождения в письменной форме [Гальскова, 2003].

Типичная последовательность действий при использовании данного подхода описана ниже.

1. Генерация идей путем мозгового штурма и обсуждения. Обучающиеся могут обсуждать качества, необходимые для выполнения определенной работы, или объяснять, почему люди играют в азартные игры. На этом этапе учитель не участвует в процессе активно, оказывая языковую поддержку только в случае необходимости, чтобы не мешать учащимся в «производстве» идей.

2. Обучающиеся превращают идеи в заметки и оценивают качество и полезность идей. Данный этап также обычно выполняется в группе или в парах – так использование языка, который потом может быть использован в письме, повышается.

3. Обучающиеся систематизируют идеи в виде интеллект-карты, диаграммы или линейной формы. Этот этап помогает сделать (иерархическую) взаимосвязь идей более очевидной, что помогает им со структурой своих текстов.

4. Создание обучающимися первого черновика текста, который в последствии станет письменной работой. Данный этап выполняется обучающимися индивидуально.

5. Обучающиеся обмениваются своими письменными работами и таким образом становятся читателями работ друг друга. Выступая в качестве читателей, они осознают тот факт, что писатель создает что-то для прочтения кем-то другим, и, таким образом, могут улучшить свои собственные черновики. Они могут оставлять комментарии, дополнения, вопросы, чтобы впоследствии улучшить собственные работы.

6. Обучающиеся получают назад свои работы и добавляют улучшения на основе комментариев и дополнений своих коллег.

7. Написание окончательного варианта работы, который они могут проверить в группах повторно или же сдать на проверку учителю для добавления комментариев или же оценивания [Steele, 2015].

Данные этапы обычно выполняются последовательно, но в процессе написания учащиеся могут перемещаться по ним, иногда продвигаясь вперед и

возвращаясь назад. Например, мозговой штурм, который особенно важен на этапе подготовки к написанию, можно использовать на разных этапах, если учащимся понадобятся новые идеи [Onozawa, 2010].

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что подход, ориентированный на процесс, показывает значительное предоставление свободы обучающимся в плане высказывания идей, что непосредственно полезно при написании эссе. Данный подход не ограничен упреждающим обучением лексическим или грамматическим элементам. Однако процессуальный подход не исключает всякого интереса к продукту (то есть окончательному варианту письменной работы). Цель применения и одного и другого подхода заключается в достижении максимального результата и написании достойной письменной работы, только способы достижения этой цели несколько отличаются. Основные различия данных подходов были суммированы и представлены в табл.4.

Таблица 4 – Сопоставление процессуального и продуктивного подходов к письму

Процессуальный подход	Продуктивный подход
<ul style="list-style-type: none"> • текст выступает в роли ресурса для сравнения • идеи как отправная точка • более одного черновика • предполагает много парной и групповой работы • акцент на творческий процесс больше, чем на результат 	<ul style="list-style-type: none"> • поощряется имитирование текста модели • организация идей важнее самих идей • черновиков не предполагается, одна конечная письменная работа • работа по большей части производится индивидуально • акцент на конечный продукт

Таким образом, основываясь на том, что очевидно, такой творческий жанр письменной речи, как эссе, может быть достаточно успешно развит в условиях применения подхода *process writing*, мы разработали план занятий на шесть уроков, каждый из которых проходил по следующим этапам.

1. Представление темы занятия, постановка контекста. Обучающимся предлагалось обменяться идеями и соображениями относительно темы занятия в формате мозгового штурма, в котором участвовал весь класс без деления на

мини-группы. По итогам мозгового штурма составлялась ментальная карта, которая служила опорой для последующего развития темы.

2. Структуризация идей. На данном этапе занятия обучающимся предоставлялся пример эссе экзаменационного формата, в котором они должны были определить структуру (деление на абзацы, состав каждого абзаца) или какую-либо из особенностей языка (грамматику, лексические единицы, соединительные и вводные слова). Также, на этом этапе работы над письмом обучающиеся отработывали отмеченную структуру и решали, в какую часть эссе могли бы подойти те идеи, которые были выдвинуты в процессе мозгового штурма.

3. Написание первого черновика. Обучающиеся писали черновики своего эссе, применяя идеи из первого этапа занятия и структуру из второго этапа, суммируя и интерпретируя информацию.

4. Редактура. На данном этапе обучающиеся читали работы друг друга на нескольких занятиях или же работы по очереди читались всем классом, исправляли ошибки и делали дополнения. Обучающиеся делали пометки в черновиках, чтобы их использовать на следующем этапе.

5. Написание финального варианта эссе. Обучающиеся переписывали свои эссе с учетом всех полученных комментариев и переработки опыта оценки своих одноклассников. После этого работы сдавались на проверку и возвращались на следующий урок с обратной связью и оценкой.

В российских школах в большинстве УМК используется преимущественно продуктивный подход в обучении письму. Starlight 10, Spotlight 10, Forward 10 в разном уровне содержат в себе продуктивный подход в обучении. Так, Forward 10 предполагает обучение письменной части речи через аналогию с готовыми текстами и разбором текстов. Spotlight 10 в большинстве заданий ориентируется на продуктивный подход, однако содержит минимум одно задание в каждой теме, в большей степени ориентированное на процессуальный подход. Starlight 10, являясь учебником для профильной группы, ориентируется в большей степени на

продуктивный подход. В учебнике встречаются задания, выражающие процессуальный подход, но не полностью и не в каждом модуле.

Рассмотрим УМК более подробно. Так, в Forward 10 первое задание на написание собственного текста встречается во время изучения 4 темы на 40 стр. До данного задания встречаются задания, в которых необходимо сформулировать мысли и мнения в письменном виде по образцу. Само задание так же представляет собственное создание истории в соответствии с образцом и усвоенными конструкциями. Следующее задание представляет из себя обучение и как итог написание рецензии на фильм на стр. 57, также в соответствии с образцом. Со стр. 60 и далее в каждой теме учебника присутствует задание, направленное на выражение собственного мнения в кратком изложении. Задание, направленное на проверку навыков написания эссе по стандартизированному формату Единого государственного экзамена, встречается только на стр. 137 в разделе подготовки к ЕГЭ [Приложение Е]. На основе анализа мы можем заключить, что в данном учебнике реализуется преимущественно продуктивный подход, через формирование универсальных умений и навыков, а также работу в соответствии с образцом. Учебник содержит недостаточное количество заданий для развития навыков письменной речи и также неэффективен при подготовке к эссе стандартизированного формата.

Spotlight 10, в отличие от предыдущего учебника, содержит большее количество разделов, направленных на развитие навыков письменной речи. Так, они содержатся в каждой теме в разделе Writing Skills. В юните 4е представлены задания на обучение эссе с использованием продуктивного подхода. Учащиеся читают текст-модель, а затем выделяют особенности жанра, затем делают упражнения, направленных на усвоение какой-либо языковой конструкции, затем структурируют работу. Однако, в конечном счете, от обучающихся требуется написать эссе в индивидуальном плане без поддержки учителя, что относится к продуктивному подходу. Также встречается пара заданий, более ориентированные на процессуальный подход, например, задание на определение

структуры эссе или полезных выражений и структур, которые используются при выражении идей. Также встречается задание, направленное на обучение предварительному структурированию идей. Задания не ориентированные на эссе достаточно однотипны, в больше мере содержат в себе продуктивный подход. Так, сохраняется преимущественная работа с образцом. Однако встречаются задания, ориентированные на формирования мысли и активизации познавательных навыков [Приложение Ж]. Мы можем сделать вывод, что задания в данном учебнике более качественные, чем в предыдущем, однако достаточно однотипны.

Starlight 10 содержит в себе преимущественно задания, направленные на продуктивный подход. Процессуальный подход выражается частично. Перед письменными заданиями встречаются задания, которые предполагают обсуждение какой-либо темы для генерации идей, которые следует использовать при написании письменной работы из следующего задания. Но в основном в заданиях указывается, о чем обучающемуся нужно написать, то есть идеи ему придумывать не приходится, а это противоречит творческой направленности процессуального подхода, в котором ценятся идеи обучающихся [Приложение З]. Обучение написанию эссе в учебнике встречается в 4 модуле на странице 116. Подобно учебнику Spotlight в Starlight встречается пара заданий, более ориентированные на процессуальный подход, например, задание на определение структуры эссе или полезных выражений и структур, которые используются при выражении идей. Также встречается задание, направленное на обучение предварительному структурированию идей. Однако, в конечном счете, от обучающихся требуется написать эссе в индивидуальном плане без поддержки учителя, что относится к продуктивному подходу. Стоит отметить, что задания на написание эссе даются по смежным темам, что уменьшает возможности имитации текстов. Это сохраняет возможность реализации творческого подхода и написания эссе, активизирует мыслительную деятельность и предполагает самостоятельный поиск информации.

Итак, рассмотрев в подробностях подход *process writing*, который был избран для проведения эксперимента, имеет смысл перейти к описанию обратной связи, на которой тоже был сделан акцент при проведении исследования для подтверждения гипотезы. Так, для начала следует отметить, что обратная связь на письменную работу является фундаментальной частью процессуального письма, так как она в первую очередь дается читателями – одноклассниками, а впоследствии и учителем, что объясняет ее важность и массу влияния на конечный результат. Благодаря обратной связи автор может узнать, где он ввел читателя в заблуждение или сбил его с толку, не предоставив достаточного количества информации, нелогично организовав текст, неуместно подобрав слова или грамматические конструкции и обороты.

Прежде чем перейти к разбору особенностей обратной связи со стороны преподавателя, видится необходимым осветить некоторые достоинства обратной связи со стороны одноклассников. Использование обратной связи с «коллегами» в любой форме обладает целым рядом преимуществ. Нет смысла отрицать, что это экономит время учителей при выполнении определенных задач, освобождая их для предоставления более полезных инструкций и давая им сосредоточиться на других моментах. Более того, обучающиеся могут получить более широкое представление о выполнении работы от аудитории с несколькими читателями, чем от одного единственного читателя. Обучающиеся безусловно могут привнести какие-либо улучшения в собственные текст, читая чей-то еще на смежную тематику, а также понять, чего стоит избегать в своих собственных работах [Кеh, 2016]. Существовало мнение, что если учащиеся видят неправильные примеры, то это может способствовать закреплению неверных навыков. Однако у учащихся необходимо формировать наблюдательность и навыки самокоррекции, так как очень часто они не замечают недочетов в своих работах [Соловова, 2002].

Когда обучающийся понимает, что его работа может быть прочитана не только учителем, а еще и его одноклассниками, его чувство ответственности за

работу повышается. Также стоит отметить, что обратная связь приносит обучающимся наибольшую пользу, когда она дается в процессе создания работы, а не после ее завершения [Stanley, 2011].

Преподаватель в классе играет целое множество самых разнообразных ролей, а непосредственные роли при проверке письменного задания и написания комментариев к нему могут быть разделены на три составляющие. Первая из них – это роль обычного читателя, который пишет комментарии исходя из идеи взаимодействия с писателем. Например, учитель может написать: «Я согласен», «хорошая мысль».

Следующая роль – это роль непосредственно учителя письма, который обращает внимание на моменты двусмысленности, сложности восприятия и разрывов в логике, но при этом сохраняя роль читателя. Типы комментариев, которые преподаватель может написать из этой роли, относятся к конкретной «точке замешательства» – эффекту, который это замешательство оказывает на читателя (фактически используя слова «я, как ваш читатель, не поняла, что...»). Они также относятся к доступному ученику, как писателю, стратегиям пересмотра, которые включают в себя варианты решения проблемы, дополнительные опции или возможный пример.

Последняя роль, которую играет преподаватель при проверке письменных работ – это роль специалиста по грамматике. Такого рода комментарии написаны со ссылкой на грамматику, с указанием причины, по которой та или иная грамматическая форма не подходит.

Сами комментарии, которые учитель может оставить при проверке работ, могут состоять из одного или нескольких слов, фраз или предложений, а также содержать в себе вопросы.

Односложные комментарии, такие как «хорошо», считаются неточными и неэффективными. При написании таких комментариев преподаватель обычно считает, что он подобным комментарием поддерживает старания обучающегося и данный комментарий не может быть непонятен. Однако на самом деле в

большинстве случаев обучающимся неясно, означает ли «хорошо» комплимент содержанию, стилю письма или грамматике.

Односложные вопросы, типа «Почему?», также являются проблематичными в интерпретации обучающимися, потому что они не дают достаточно информации для успешного ответа на поставленный вопрос, что может оставить ученика без возможности дать подходящий ответ. С точки зрения многих преподавателей, «Почему?» пишется для того, чтобы указать на необходимость дальнейшего развития мысли или идеи повествования.

Важно отметить, что наиболее полезными считаются те комментарии, в которых учитель отмечает не только слабые стороны работы, но и сильные. В случае возникших проблем, учителю следует предоставить пути решения данных проблем, рекомендации по доработке, а также возможные названия интернет-ресурсов, книг или справочников, в которых обучающийся мог бы найти необходимую для повторения информацию и заполнить пробелы в своих знаниях.

Комментарии, состоящие из нескольких фраз или предложений, а также вопросов считаются наиболее полезными. Причина в том, что первые могут дать обучающемуся подробную информацию о том, что не так в структуре предложения, например, грамматике, логическом порядке и идеях предложения. Вторые могут помочь писателю подумать о читателе и, следовательно, помочь написать эссе более ясно и передать идею более точно. Комментарии в виде вопросов могут быть достаточно эффективными, по крайней мере, потому, что вопросы заставляют учащегося думать о возможных решениях проблемы.

Стоит отметить, что даже преуспевающим обучающимся необходимо оставлять комментарии по их работе. Они хотят знать, что они сделали хорошо и как они могут улучшить свою работу, чтобы в дальнейшем написать ее на более высокий балл [Кеh, 2016].

Таким образом, похоже, что роли преподавателя, упомянутые выше, переплетаются при проверке каждой отдельно взятой работы в удивительно персонифицированном виде.

Рассмотрим систему оценивания эссе в письменном задании ЕГЭ. При оценке ответов на задание 40 ЕГЭ применяются следующие критерии: решение коммуникативной задачи, организация текста, лексическая грамотность, грамматическая правильность речи, правильность орфографии и пунктуации.

Под решением коммуникативной задачи понимается: соответствие теме и ситуации общения, полнота раскрытия темы, использование нейтрального стиля речи, а также соответствие высказывания заданному объему.

Под организацией текста понимается: логичность в изложении, связность текста, соответствие плану, правильное деление текста на абзацы.

При оценивании лексической грамотности учитываются: точность в выборе слов и выражений и их соответствие теме и ситуации общения; правильность их употребления в контексте, правильность формирования лексических словосочетаний и разнообразие используемой лексики.

В грамматической правильности речи учитывается: точность в выборе грамматической конструкции в соответствии с целью высказывания, корректность используемых грамматических средств, сложность используемых конструкций.

При оценивании правильности орфографии и пунктуации учитываются: соблюдение норм орфографии иностранного языка, правильное оформление предложений.

В организации текста оценивается: насколько логично развиты аргументы, объясняющие тезис, а также согласование абзацев [Вербицкая, 2021].

В процессе исследования мы выяснили, что подход к организации работы над эссе ориентирован на критерии ЕГЭ. Цель написания эссе заключается в проверке навыков как письменной речи, так и уровня мыслительного процесса обучающихся. Мы приняли решение использовать процессуальный подход в практическом эксперименте. При этом важно вести обратную связь со стороны преподавателя.

2.2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

В ходе подготовки практической работы в рамках написания данной выпускной квалификационной работы был проведен эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся МАОУ СШ № 24 г. Красноярска в 10 «В» классе в количестве 12 человек. На первом занятии обучающихся попросили написать эссе на заданную тему (выполнить задание 40 по ЕГЭ), при этом не огласив дополнительных требований и не проводя дополнительных инструктажей. Работы были оценены по системе оценивания ЕГЭ, которая была описана в предыдущем параграфе, чтобы представить наглядную картину, отражающую уровень навыков написания эссе на момент начала эксперимента.

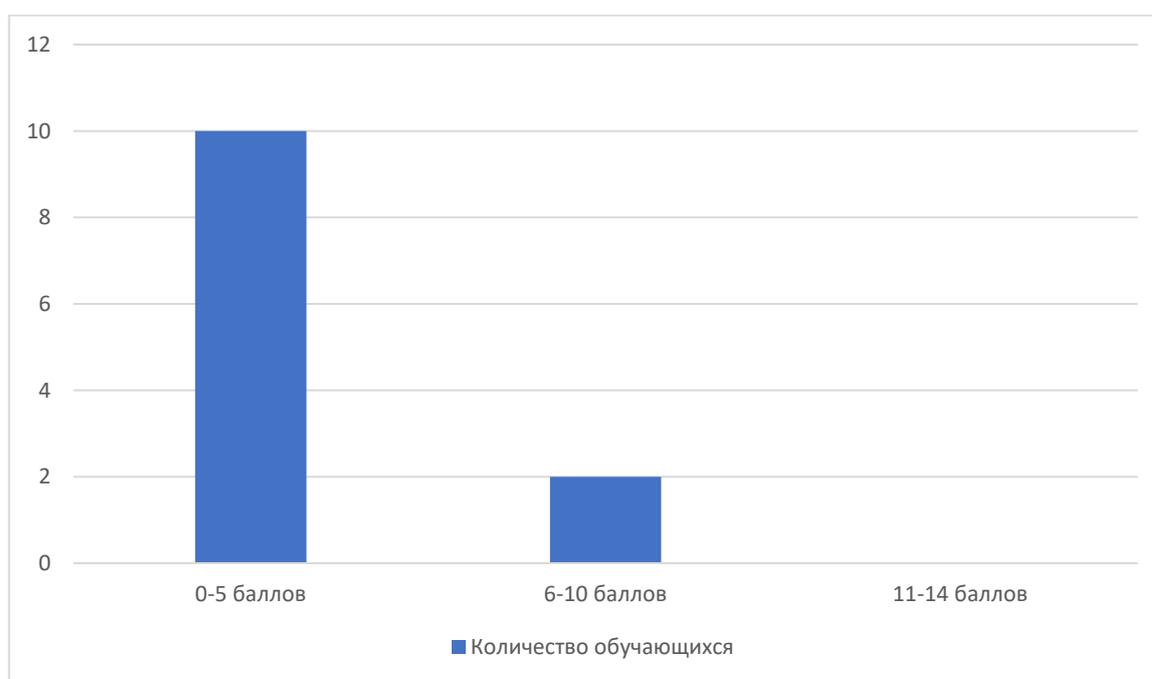


Рисунок 1– Результаты первого тестирования

Исходя из данных, представленных на рис.1, можно с уверенностью сказать о том, что степень успешности написания эссе находилась под вопросом, так как ни один из обучающихся не вошел в группы наивысших баллов. По системе оценивания ЕГЭ 10 человек набрали 0-5 баллов, а 2 человек – 6-10 баллов.

После этого занятия были проведены еще шесть, на которых проводилась работа в рамках процессуального подхода, а преподаватель давал после каждой работы развернутую обратную связь. Примеры обратной связи можно найти в

Приложении Б. В приложении указаны наиболее наглядные примеры, однако обратная связь в рамках письменной речи давалась на каждом уроке, к каждому письменному заданию. Работа велась в процессе педагогической практики.

Уроки проходили с использованием акронима POWER. Данный акроним является достаточно эффективным при реализации процессуального подхода и является кратким изложением требований ФГОС к уроку иностранного языка.

- P – planning what to talk about.
- O – outline and organize.
- W – writing
- E – editing
- R – revising

Урок №1. Основы написания эссе по английскому языку.

На первом уроке было три этапа.

Первый этап: учитель начал урок с того, что предлагает обучающимся подумать о том, для чего им могут пригодиться навык написания эссе по английскому языку. Обучающиеся выделяют важность написания эссе, и формулируют тему, согласно которой они научатся писать эссе в экзаменационном формате. Учитель представил тему эссе: *Young people pay too much attention to fashion*. Учитель предложил сформулировать проблему высказывания и две точки зрения на проблему. Обучающиеся достаточно быстро определили проблему высказывания.

Обучающиеся приступили к этапу P – planning. Учитель попросил обучающихся поучаствовать в поиске идей для поддержки данного утверждения. Учитель: «Brainstorm about the main ideas as a whole class and prioritize some of the brainstorming ideas». Затраченное время – 10 минут.

На втором этапе обучающиеся приступили к этапу O – outline and organise. Учитель: «Look at the model of an essay and identify the components of the structure». Были приведены примеры из работ и обучающиеся должны были определить структуру эссе, основываясь на названиях абзацев эссе, указанных на доске, и

выявить особенности языка, затраченное время 15 минут. Также учитель предложил учащимся определить, в какую часть эссе подойдут идеи, которые были выдвинуты на первом этапе.

На третьем этапе были даны советы по написанию эссе, а также рассмотрены полные критерии ЕГЭ к написанию эссе, происходило подробное обсуждение каждого критерия, затраченное время 15 минут. В качестве домашнего задания было предложено прочитать эссе и приготовить полезные фразы и выражения для эссе.

Урок №2. Второй урок был посвящен анализу эссе.

На первом этапе произошло обсуждение домашнего задания. Обучающиеся обговаривали полезные фразы и выражения для эссе, затраченное время 10 минут.

На втором этапе обучающимся были выданы критерии оценивания. Было предложено несколько эссе обучающихся, ранее сдававших ЕГЭ. Обучающиеся обсуждали каждый абзац эссе и выдавали качественный анализ каждого из предложенных аргументов при помощи фронтального опроса, затраченное время 25 минут.

С помощью данного этапа обучающиеся могли получить более широкое представление о выполнении 40 задания. Обучающиеся могли бы в дальнейшем привести какие-либо улучшения в собственный текст, читая чей-то еще на смежную тематику, а также понять, чего стоит избегать в своих собственных работах.

Оставшееся время было посвящено контрольному разбору критериев эссе и его структуры.

Поскольку урок №2 является наиболее наглядным, мы прилагаем конспект урока в рамках опытно-экспериментальной работы.

Цель урока: формирование навыков работы с информацией для поиска аргументации, необходимой в письменной речи.

Задачи:

Предметные – развитие навыков письменной речи, актуализации словарного запаса, развитие языковой догадки, умения строить устные и письменные высказывания на иностранном языке на основе личного опыта и по необходимым темам;

Метапредметные – развитие навыков работы с информацией, синтеза и анализа информации, вычлениении главного, обобщения информации;

Личностные – развитие кругозора обучающихся, воспитание толерантного отношения к различным мнениям, формирование собственной позиции.

Оборудование: проектор, компьютер, презентация, доска.

Ход урока

Организационный этап – 5 минут. Учитель приветствует класс. При помощи фронтального опроса узнает о настроении в коллективе, тем самым настраивает аудиторию на восприятие английской речи. Класс настроен позитивно, домашнее задание было выполнено.

Этап проверки домашнего задания – 10 минут. Учитель предлагает обучающимся прочитать полезные фразы и выражения для написания эссе, что было домашним заданием. Обучающиеся назвали полезные фразы и выражения для написания эссе. Учащиеся выходили к доске и выписывали свои варианты.

Этап закрепления – 15 минут. Учитель демонстрирует несколько писем по различным темам (см. Приложение В). Они показаны в презентации. Обучающиеся обсуждают каждый отрывок и выдают качественный анализ каждого абзаца и аргументов. Далее, обучающиеся оценивают пользу данной аргументации в соответствии с изученными критериями, а так же определяют недочеты в работах.

Этап рефлексии – 10 минут. Происходит итоговое закрепление понятия аргумента в эссе. Обучающиеся называют основные критерии к эссе по просьбе учителя. Учитель отмечает работу на уроке для каждого обучающегося. Обучающиеся дают обратную связь учителю.

Урок №3

На первом этапе обучающиеся приступили к этапу O – outline and organize. Учитель: «Create an outline for an essay». Учитель предложил учащимся составить таблицу для систематизации идей. Этот этап помогает сделать (иерархическую) взаимосвязь идей более очевидной, что помогает им со структурой своих текстов.

Таблица структуризации идей

+ Аргументы для 2 абзаца	- Аргументы для 3 абзаца	+ Аргументы для 4 абзаца

Учитель: «Brainstorm about the main ideas. Prioritize some of the brainstorming ideas». Учитель попросил учащихся подумать о возможных аргументах для эссе и внести их в данную таблицу. Таблица была представлена на доске. После обсуждения всех представленных идей были выбраны лучшие и выписаны в данную таблицу, а так же индивидуально учащимися в тетради.

На втором этапе обучающиеся приступили к этапу W – writing. Учащиеся начинают писать свои работы индивидуально. После написания первого абзаца желающие выходят к доске и выписывают свой вариант.

Обучающиеся приступают к этапу E – editing, а точнее class-edit. Все обучающиеся участвуют в оценке работы, представленной на доске, комментируют и дают обратную связь. Также учитель давал обратную связь в индивидуальном плане. Далее обучающиеся приступили к написанию второго абзаца.

В качестве домашнего задания учитель попросил обучающихся в парах обменяться тетрадками и сделать peer-edit, дать обратную связь второму абзацу.

Урок №4

На первом этапе было обсуждение домашнего задания. Учащиеся в парах обсуждали свою обратную связь. Затем несколько желающих написали свои варианты на доске, а учитель проконтролировал правильность данной обратной связи.

На втором этапе учащиеся писали третий и четвертый абзацы эссе. Была проведена фронтальная проверка и дана обратная связь обучающимися и учителем. Также учитель давал обратную связь в индивидуальном плане.

В качестве домашнего задания было задано написать финальный абзац эссе.

Урок №5

На первом этапе произошел фронтальный анализ домашнего задания. Обучающиеся давали друг другу обратную связь. Также учитель дал обратную связь некоторым работам в индивидуальном плане.

На втором этапе обучающиеся приступают к этапу R –revising. Учитель: «Please process all errors that were identified in the editing stage to create a polished version of your work». Учащиеся должны были взять свои черновые работы и соответствующе исправить их, чтобы создать окончательный вариант работы, чтобы получился связанный текст. Работа проводилась в индивидуальном плане.

В качестве домашнего задания учитель попросил перепроверить эссе для дальнейшей оценки, а также повторить критерии эссе по ЕГЭ.

Урок №6

На первом этапе учитель попросил обучающихся в парах обменяться работами и дать друг другу обратную связь в соответствии с критериями эссе и оценить по 14-балльной шкале, а также оставить комментарии, дополнения, вопросы для дальнейшего улучшения работы.

На втором этапе учащиеся получали назад свои работы и добавляли улучшения на основе комментариев и дополнений своих одноклассников.

На третьем этапе учащиеся приступили к финальной редакции своей работы, а затем сдали ее учителю.

После данной работы учащиеся получили развернутую обратную связь от учителя.

Для того чтобы продемонстрировать полный цикл развития навыка написания эссе обучающимся старшей школы в рамках проведенного курса, в Приложении Г представлено эссе, написанное перед началом эксперимента, в

Приложении Д – эссе обучающегося, которое было написано после проведения эксперимента.

В таблице 5 для удобства баллы, полученные обучающимися, были закодированы критериями «низкий», «средний» и «высокий», что соответствует 0-5 баллам, 6-10 баллам, 11-14 баллам в ЕГЭ.

Таблица 5 – Сравнительные данные оценки эссе, обучающихся до и после проведения эксперимента

	Оценивание по кодификатору ЕГЭ				
	до		после		дельта
	Кол-во	%	Кол-во	%	%
низкие (0-5 баллов) 0-35% работы	10	84	2	17	-67
средние (6-10 баллов) 35-70% работы	2	16	6	50	+34
высокие (11-14 баллов) 70-100% работы	0	0	4	33	+33

В таблице 5 наглядно представлены позитивные изменения в результатах обучающихся. Если до начала эксперимента 84 % обучающихся получили низкие результаты, 16 % – средние и ни один не получил высоких результатов, то после проведения обучения категория низких результатов уменьшилась на 67%, в то время как обучающихся, показавших средний уровень, стало больше на 34%, а тех, кто показал высокие результаты, стало больше на 33%.

По результатам опытно-экспериментальной работы, состоящей из вводного эссе и 6 занятий, включающее итоговое эссе мы пришли к выводам, что опытно-экспериментальная работа достаточно успешна. Из приведенной сравнительной таблицы видно, что баллы обучающихся выросли по шкале, при этом тот факт, что изменения более ярко выражены, можно закономерно объяснить тем, что произошло улучшение навыков письменной речи как залог успешного выполнения задания 40 в ЕГЭ.

Выводы по главе 2

В практической части исследования приведены методические рекомендации по работе с эссе на уроках английского языка, описание и результаты опытно-экспериментальной работы.

Нами были проанализированы основные УМК, используемые в общеобразовательных учреждениях города Красноярска. На основе анализа УМК, мы выявили, что большинство заданий ориентированы на продуктивный подход, присутствует недостаточное количество вспомогательного материала и заданий для качественной подготовки к 40 заданию ЕГЭ.

В процессе исследования мы выяснили, что подход к организации работы над эссе в школе ориентирован на критерии ЕГЭ. Цель написания эссе заключается в проверке навыков как письменной речи, так и уровня мыслительного процесса обучающихся. Мы приняли решение использовать процессуальный подход в практическом эксперименте. При этом важно вести обратную связь со стороны преподавателя.

По результатам опытно-экспериментальной работы, состоящей из вводного эссе и 6 занятий, включающее итоговое эссе, мы пришли к выводам, что опытно-экспериментальная работа достаточно успешна. Из приведенной сравнительной таблицы видно, что баллы обучающихся выросли по шкале, при этом тот факт, что изменения более ярко выражены, можно закономерно объяснить тем, что произошло улучшение навыков письменной речи как залог успешного выполнения задания 40 в ЕГЭ.

Заключение

В процессе исследования нам удалось выполнить цель работы – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность подходов к развитию навыка письменной речи у обучающихся старшей школы на уроках английского языка. Для решения поставленной цели мы реализовали следующие задачи:

- Исследовали теоретические аспекты письма как вида речевой деятельности.
- Изучили концепцию эссе как разновидности письменной речи.
- Описали специфику обучения письменной речи на иностранном языке в старшей школе.
- Провели опытно-экспериментальную работу по развитию навыков письменной речи у обучающихся старшей школы.
- Описали и проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

В теоретической части нашей работы мы рассмотрели понятия письма и письменной речи, методику преподавания письменной речи в старшей школе и эссе как особый вид письма.

Письмо – вид речевой деятельности, при котором информация кодируется посредством графических знаков, чьим конечным продуктом выступает текст. Письменная речь – речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций, прежде всего в виде письменного текста. Человек способен писать использовать навыки письменной речи для создания текстов официального и неофициального стилей, следовательно, это и есть главная цель обучения в рамках иностранного языка. Письменная речь имеет ряд отличий от устной, основными из которых являются вдумчивость и опора на зрительный анализатор. К основным трудностям в овладении письменной речью можно отнести ее обширный характер. Так, письменная речь содержит в себе навыки чтения, письма, работы с текстом, лексико-грамматический аспект. Для формирования навыка письменной речи необходима комплексная работа,

применение упражнений, направленных на анализ текста, работу с лексико-грамматическим материалом, создание собственных текстов.

Нами было дано определение эссе сочинение небольшого объема, написанное в свободной форме изложения по конкретной проблеме, имеющее определенные критерии. Стоит отметить, что важно научить обучающихся включать в сочинение собственный опыт и правильно отражать противоположный, использовать аргументацию и работать в соответствии с критериями.

Мы рассмотрели понятия коммуникативной компетенции, значение письма в обучении иностранному языку и ориентированность методики преподавания на ЕГЭ. В письменной части ЕГЭ по английскому языку, эссе содержится в задании 40. Критерии оценивания задания 40 соответствуют критериям оценки эссе. Мы полагаем, что опытно-экспериментальную работу необходимо ориентировать в соответствии с критериями к заданию 40.

В практической части исследование приведены методические рекомендации по работе с эссе на уроках английского языка, описание и результаты опытно-экспериментальной работы.

Нами были проанализированы основные УМК, используемые в общеобразовательных учреждениях города Красноярска. На основе анализа УМК, мы выявили, что большинство заданий ориентированы на продуктивный подход, присутствует недостаточное количество вспомогательного материала и заданий для качественной подготовки к 40 заданию ЕГЭ.

В процессе исследования мы выяснили, что подход к организации работы над эссе ориентирован на критерии ЕГЭ. Цель написания эссе заключается в проверке навыков как письменной речи, так и уровня мыслительного процесса обучающихся. Мы приняли решение использовать процессуальный подход в практическом эксперименте. При этом важно вести обратную связь со стороны преподавателя.

По результатам опытно-экспериментальной работы, состоящей из вводного эссе и 6 занятий, включающее итоговое эссе мы пришли к выводам, что опытно-экспериментальная работа достаточно успешна. Баллы обучающихся выросли по шкале, при этом тот факт, что изменения более ярко выражены, можно закономерно объяснить тем, что произошло улучшение навыков письменной речи как залог успешного выполнения задания 40 в ЕГЭ.

Список использованных источников

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ. 2012. (в ред. от 01.07.2020 г.).
2. Приказ Министерства образования Российской Федерации об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования № 1089. 2004. (с изменениями, внесенными приказами Минобрнауки № 609 от 23.06.2019).
3. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Курасовская Ю.Б. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2021 г.: пособие. М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2021. 112 с.
4. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учебно-методическое пособие, М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова. 2015. 205 с.
5. Верещагина И.Н. Рогова Г.В. Языкова Н.В. Методика обучения английскому языку: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: Просвещение. 2008. 224 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Москва. 1982. 504 с.
7. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ. 2003. 192 с.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студента лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М: Академия». 2009. 336 с.
9. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель. 2005. 351 с.

10. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования: в 2 ч. Ч. 2. М.: Академия. 2013. 272 с.
11. Головин С.Ю. Словарь практического психолога: словарь-справочник. М.: Харвест. 1998. 517 с.
12. Ерохина Е.Л. Письмо как вид продуктивной речевой деятельности // Риторика: учеб. / под общ. ред. Н. А. Ипполитовой, М. 2008. 448 с.
13. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей. М.: Просвещение. 1993. 203 с.
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос. 2004. 384 с.
15. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
16. Ильина И. Методика преподавания английского языка: учеб. пособие. М.: Фолиант. 2010. 201 с.
17. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Саввова М.Р. Русский язык и культура речи / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Проспект. 2007. 344 с.
18. Каплунович С.М. Продуктивное обучение как один из путей реализации деятельностного подхода в профессиональном образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. 2011. С. 134–136.
19. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Academia. 2010. 192 с.
20. Карнаух Н.Л. Письменные работы по литературе. 9-11 классы: пособие. Изд. 2-е., стереотип. М.: Дрофа. 2003. 320 с.
21. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний. М.: Издательство «Русский язык». 1998. 846 с.
22. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Смысл. 1997. 365 с.

23. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М.: Сов. Энциклопедия. 1987. 751 с.
24. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. М.: Феникс. 1998. 416 с.
25. Новиков В.И., Шкловский Е.А. Энциклопедический словарь юного литературоведа. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс. 1998. 424 с.
26. Обернихина Г.А. Обучение написанию сочинений разных жанров: метод. рекомендации. М.: АПК и ПРО. 2001. 63 с.
27. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М: Просвещение. 1988. 224 с.
28. Романова Л.И. ЕГЭ. Английский язык. Письмо. М: Айрис-Пресс. 2014. 144 с.
29. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и учителей. М: Просвещение. 2002. 239 с.
30. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб. пособие. М.: Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
31. Фридман Л.М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. М.: Педагогика. 1983. 64 с.
32. Цветкова Л.С., Стрельцына М.С. Нарушение понимания речи при афазии // Дефектология. М. 1975.
33. Цветкова Л.С., Лурия А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. Изд. 2-е, испр. М.: МПСИ. 2008. 64 с.
34. Donald H. Graves. Heinemann Dedicated to Teachers. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.heinemann.com/authors/998.aspx> (дата обращения: 15.05.2022).
35. Fowler W.S. Progressive Writing Skills. Addison Wesley Publishing Company. 1992. 289 p.
36. Harmer J. How to teach writing. OUP. 2017. 369 p.

37. Keh C.L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. ELT Journal. Oxford University Press. 2016.
38. McCarthy M. Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge University Press, 1991. 224 p.
39. McQueen E., Tavakoli M., Carter R. Effective Methodologies in Teaching English to Speakers of Other Languages: TESOL. CUP. 2019. 160 p.
40. Onozawa C. A Study of the Process Writing Approach: A Suggestion for an Eclectic Writing Approach. 2010 [Электронный ресурс]. URL: https://core.ac.uk/display/141876629?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (дата обращения: 26.03.2022)
41. Steele V. Product and process writing: A comparison: Teaching English. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-and-process-writing-comparison> (дата обращения: 26.03.2022)
42. Stanley G. Approaches to process writing: Teaching English. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/approaches-process-writing> (дата обращения: 26.03.2022)
43. White R., Ardnt V. Process Writing. Longman Pub Group. 1991. 186 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Критерии оценивания выполнения задания 40

Критерии оценивания выполнения задания 40
высокого уровня сложности
(максимум 14 баллов)

Баллы	Решение коммуникативной задачи	Организация текста
	К1	К2
3	Задание выполнено полностью: содержание отражает полно и точно все аспекты, указанные в задании; стилевое оформление речи выбрано правильно (допускается 1 нарушение нейтрального стиля)	Высказывание логично, средства логической связи использованы правильно, структура текста соответствует предложенному плану, текст правильно разделён на абзацы
2	Задание выполнено в основном, но 1–2 аспекта содержания, указанные в задании, раскрыты не полностью или неточно; стилевое оформление речи в основном	Высказывание в основном логично (имеются 1–2 логические ошибки), И/ИЛИ имеются 1–2 недостатка при использовании средств логической связи, И/ИЛИ
	правильно (допускаются 2–3 нарушения нейтрального стиля)	имеются 1–2 отклонения от плана в структуре высказывания, И/ИЛИ имеются 1–2 недостатка при делении текста на абзацы
1	Задание выполнено не полностью: в содержании не раскрыты 1–2 аспекта, ИЛИ 3–4 аспекта содержания раскрыты неполно или неточно, ИЛИ 1 аспект не раскрыт, и 1–2 аспекта содержания раскрыты неполно или неточно; имеются ошибки в стилевом оформлении речи (допускаются 4 нарушения нейтрального стиля)	В высказывании имеются 3–4 логические ошибки, И/ИЛИ имеются 3–4 ошибки в использовании средств логической связи, И/ИЛИ имеются 3–4 отклонения от предложенного плана, имеются 3–4 недостатка в делении текста на абзацы
0	Задание не выполнено: все случаи, не указанные в оценивании на 1, 2 и 3 балла, ИЛИ ответ не соответствует требуемому объёму, ИЛИ более 30% ответа имеет непродуктивный характер (т.е. текстуально совпадает с опубликованным источником)	В высказывании имеются 5 и более логических ошибок И/ИЛИ имеются 5 и более ошибок в использовании средств логической связи, И/ИЛИ предложенный план ответа полностью не соблюдается, И/ИЛИ деление текста на абзацы отсутствует

Баллы	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация
	К3	К4	К5
3	Используемый словарный запас соответствует высокому уровню сложности задания, практически нет нарушений в использовании лексики (допускается 1 лексическая ошибка)	Используемые грамматические средства соответствуют высокому уровню сложности задания, нарушений практически нет (допускаются 1–2 не повторяющиеся грамматические ошибки)	
2	Используемый словарный запас соответствует высокому уровню слож-	Используемые грамматические средства соответствуют высокому	Орфографические ошибки практически отсутствуют. Текст разделён на

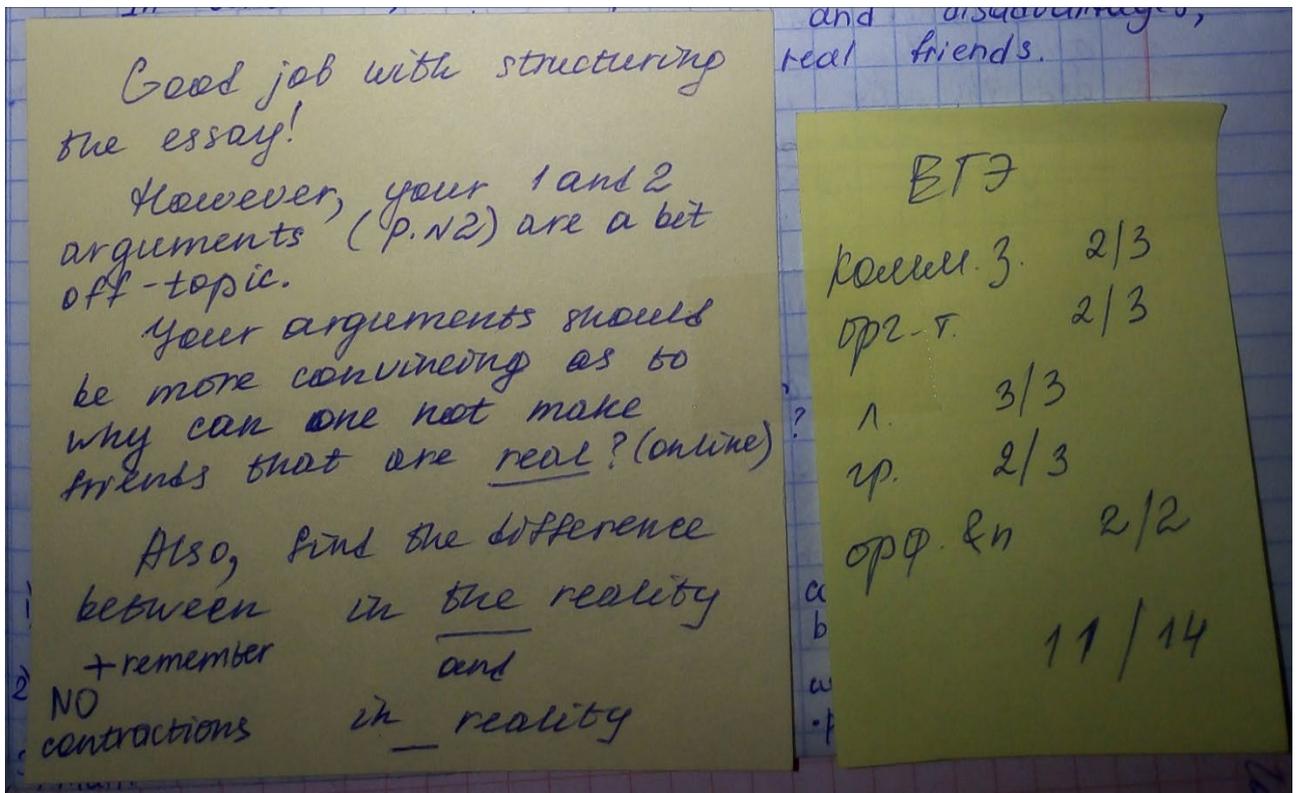
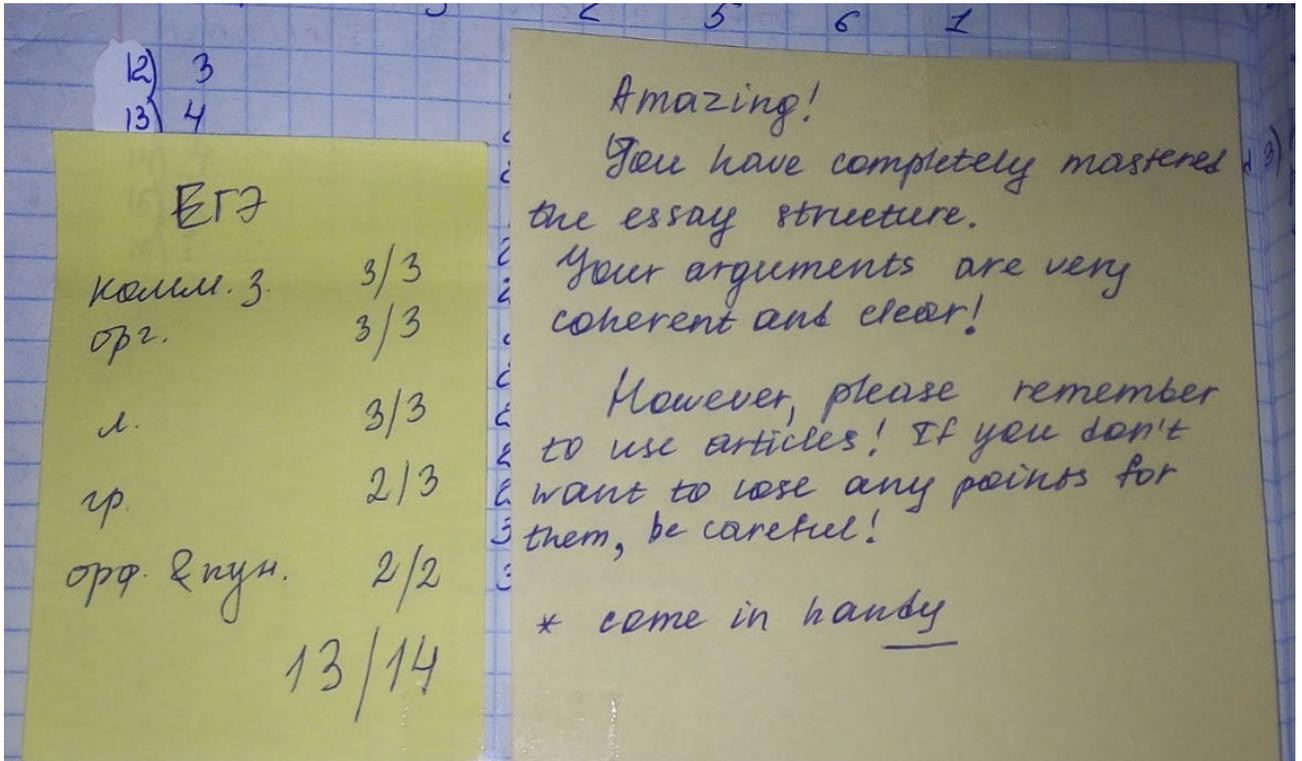
	ности задания, однако имеются 2–3 лексические ошибки, ИЛИ словарный запас ограничен, но лексика использована правильно	уровню сложности задания, однако в тексте имеются 3–4 грамматические ошибки	предложения с правильным пунктуационным оформлением (допускается 1 орфографическая И/ИЛИ 1 пунктуационная ошибка)
1	Используемый словарный запас не вполне соответствует высокому уровню сложности задания, в тексте имеются 4 лексические ошибки	Используемые грамматические средства не вполне соответствуют высокому уровню сложности задания, в тексте имеются 5–7 грамматических ошибок	В тексте имеются 2–4 орфографические И/ИЛИ пунктуационные ошибки
0	Используемый словарный запас не соответствует высокому уровню сложности задания, в тексте имеются 5 и более лексических ошибок	Используемые грамматические средства не соответствуют высокому уровню сложности задания, имеются 8 и более грамматических ошибок	В тексте имеются 5 и более орфографических И/ИЛИ пунктуационных ошибок

Примечание. При получении экзаменуемым 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» ответ на задание оценивается в 0 баллов по всем критериям оценивания выполнения этого задания.

Максимальный балл, который может быть выставлен по критерию «Орфография и пунктуация» в разделе «Письмо», 2 балла.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Примеры обратной связи



ПРИЛОЖЕНИЕ В

Пример эссе для анализа

№01 Nowadays the question of choosing a job is widely discussed. While some people believe that an interesting job can make one's life happier, others think that it cannot improve anyone's life. ~~In this essay I would like to express my point of view on this issue.~~

Оборотная сторона бланка НЕ ЗАПОЛНЯЕТСЯ. Используйте бланк ответов № 2 (лист 2)



ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН - 2021

БЛАНК ОТВЕТОВ № 2

ЛИСТ 2

Код региона	Код предмета	Название предмета
24	09	АНГ

Резерв: 6

Дополнительный бланк ответов № 2

Лист 2



Перенесите значения полей: Код региона, Код предмета, Название предмета из БЛАНКА РЕГИСТРАЦИИ. Отвечая на задания с РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ, пишите аккуратно и разборчиво, соблюдая разметку страниц. Не забудьте указать номер задания, на которое Вы отвечаете, например: Э1. Условия задания переносить не нужно.

ВНИМАНИЕ! Данный бланк использовать только после заполнения бланка ответов № 2 лист 1

In my opinion, a good job plays a crucial role in people's happiness. Firstly, a person usually spends a lot of time doing his or her job. Therefore, it is important to spend time on what one loves not to regret about wasting time and life later. Secondly, people's happiness totally depends on their social and intelligent development. If one likes their work, they will try to develop their professional skills, meet new people to communicate with ^{them} and learn necessary information.

However, there are people who claim that it is not enough for a job to be interesting to make one happier. It is essential to find a well-paid job. Only thanks to good salary a person can buy all necessary goods, clothes and electrical devices. Such things can improve one's life; thus, it is vital to have enough money to buy them.

I absolutely cannot agree with this opinion. Well-paid but boring job is likely to make one unsatisfied with their life. If one likes the chosen job, they will develop their skills. That is why, an interesting job can become a well-paid one.

In conclusion, I want to say that it is important to have an interesting job to be happy. Having an interest in work people will develop themselves and will not regret about time spent on working.

Оборотная сторона бланка НЕ ЗАПОЛНЯЕТСЯ. Попросите дополнительный бланк ответов № 2

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Эссе, написанное перед началом курса

Sport unites people.

Some people say that sport brings people together. I agree with this opinion about sports. Firstly, there is a team sports, they teach you to communicate with people, they agree on something. Also, fans who root for the same team join together. They get closer doing fan clubs, share victories and defeats. Secondly, going to the gym I made many new friends. They are all different, but we are all united by the fact that we do sports. Sometimes those new connections become real friends for life. In addition, when I started to learn Spanish, some girls gave me some advises about learning. So we became friends and we're still friends. To summarize, I would like to say that sport definitely unites people. It teaches them to treat each other with respect and follow the rules.

English Grammar in Use (Raymond Murphy)

Unit 3.

ex 3.1

- 3) Look! That man is trying to open the door of your car.
- 4) Can you hear those people? What are they talking about?
- 5) The moon goes round the earth.
- 6) I must go.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Эссе, написанное после проведения курса

+	-	+
1) self-expression	1) expensive	1) affordable
2) up-to-date trends	2) do not care #1 comfort	second-hand 2) clothes comfort + trendy
3) era of lookism	3) wanting to look good ≠ shallow	3) looking for approval of others era of social media

Over the years many teens think that it's relevant to be stylish and good-looking. However, people whose older claim that they are too worried about it. I personally understand teenagers and agree with their opinion, so I will present several reasons for it. it is a big deal for teenagers to look nice

In my opinion, it's important to look nice these days. First of all, when you are up with fashion, you feel more confident. If you know that you look good, you feel good too. Second, people of awkward age often express their individuality through clothing. They are looking for their own unique style, so they tend to worry about their appearance. Also, now the era of lookism has come. If you somehow do not look like, you can be judged and some teenagers are even bullied.

However, there are people who have an opposite opinion. Adults say that clothes prices are high and teens spend too much money on them. Most of them are old-fashioned and prefer comfort to beauty. They believe that fashion is temporary and classics are eternal. Even though this is true, I strongly believe that our appearance is important. As for prices, now there are many secondhand shops where

seniors
 PM

costs are quite reasonable. In addition, clothes can combine style and comfort. Now we are all looking for approval of others because of era of social media. In conclusion, I want to stress that our modern world forces us to look stylish because people judge us by our clothes. I think we should try and look as attractive as possible.

They think teens are too concerned about their appearance.

Loved your essay!

Please google how to use "relevant" in a sentence!

ETJ

kw. 3.	3/3	
opz.	3/3	
n.	3/3	14/14
zp	3/3	
opp & nyr.	3/3	

I'd like to compare and contrast two pictures. In the first picture we can see a man who is taking care of his car in a garage. In the second picture there is a woman painting on canvas.

As for the similarities between two photos, both pictures show ways of spending free time. In both pictures people are

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Примеры заданий из Forward 10

8 Work in pairs. Write a story of about 200–250 words which ends with the sentence *That was the last time he/she ever saw them.* Use these ideas and **Train Your Brain** to help you.

- Think of a situation where someone might feel relieved, shocked or disappointed to stop seeing a group of people. Why did the characters not see each other again?
- Think of your characters' ages. Are they your age, younger or older?
- Think of the period in history and the place of your story.
- Think of the best style or format for your story and decide how you want to begin the story:
 - a** dialogue (direct speech)
 - b** a description of a person
 - c** the history of what had happened before *the main part of the story*
 - d** a background description of a place, the weather etc
 - e** a dramatic event which is key to the story

7 Angelina Jolie plays the ___ of an evil gangster.

8 The acting is quite good, but the ___ is totally ridiculous.

9 I loved the ___, which was composed by Danny Elfman. It's absolutely brilliant.

7 Write a review of a film you have seen recently.

- Choose a film you have seen recently or know very well.
- Make a plan with clear paragraphs. Use **Train Your Brain** to help you.
- Use the language from Exercises 5 and 6 and from the vocabulary section on page 56.

aerobics and play in a volleyball team. You are very competitive and you always try to win. You believe that it is essential to have a healthy body and a healthy mind. You don't like watching sports or playing computer games.

Student B You love computer games. You believe they teach you a lot about the world and improve your hand-to-eye co-ordination and your computer skills. You don't like playing sports very much, but you enjoy watching football and tennis on the TV.

Student C You think young people should take part in sports, but should not be obsessed with winning. You also think most young people spend too much time watching sport on the TV. And you are worried that violent computer games make people aggressive.

- 7** Write an opinion essay on the statement in Exercise 6. Use the ideas from your discussion, the linking words in Exercise 5 and **Check it out** on page 120.

C2 Comment on the following statement.

There are no bad students – there are bad teachers.

What is your opinion? Do you agree with this statement?

Write 200–250 words.

Use the following plan:

- make an introduction (state the problem)
- express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion
- express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion
- explain why you don't agree with the opposing opinion
- make a conclusion restating your position

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Примеры заданий из Spotlight 10

Understanding rubrics

7 Find the key words in each of the rubrics, then say: *who is going to read the letter/email; what type of letter/email it is; why you are writing it; how many main body paragraphs each letter/email should have and what topics they should include.*

- A You are about to visit a school exchange partner in another country and you are not sure what clothes to take with you or how to get to their house. Send an email to your friend asking for information (100-140 words).

▶ *two main body paragraphs*

Para 2: ask what clothes to take with you

Para 3: ask how to get to friend's house

- B Read the extract from your English pen-friend's email. Her name is Ann. Write an email to her. In your email:
 - tell her about your birthday party
 - ask three questions about her trip to New

8 Choose any rubric in Ex. 6 and write your letter/email. Before handing in your piece of writing, review and revise it. Use the questions below.



General review strategies

- Read the letter/email. How does it "sound"?
- Does the text flow in an effective way?
- Does the reader get the required information?

Paragraphs

- Does your first paragraph introduce the reason you are writing?
- Are your paragraphs clear?
- Are the paragraphs in a logical order?
- Does each main body paragraph start with a topic sentence?
- Do supporting sentences further explain the main idea of the topic sentence?
- Are there any unnecessary sentences you need to take out?
- Does the conclusion summarise the content of the letter/email?

Style

3 a Read the rubric, look at the key words, and answer the questions.

- You recently moved to a big city and have decided to write a letter to your friend back in your small town. Write a letter describing life in the city and your feelings about the change.

- 1 What are you going to write?
- 2 Who is going to read your piece of writing?
- 3 Why are you writing the letter?
- 4 What should your letter include?

b Read the essay and match the paragraphs with the headings.

- writer's opinion
- arguments against & justifications
- presenting the topic
- arguments for & justifications

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Примеры заданий из Starlight 10

- passengers in
- chance
- reprimanded
- sped up
- longing for
- achievement
- decided on
- eased forward
- different
- usefulness
- attractive
- doing something without having previous experience of it
- endless

6 Fill in: high, cherish, rough, travel, tight, grab, package, exchange, business, intriguing. **Make sentences based on the text, using the phrases.**

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1 programme | 6 seas |
| 2 on a(n) note | 7 experience |
| 3 budget | 8 my attention |
| 4 deal | 9 to memories |
| 5 reports | 10 opportunity |

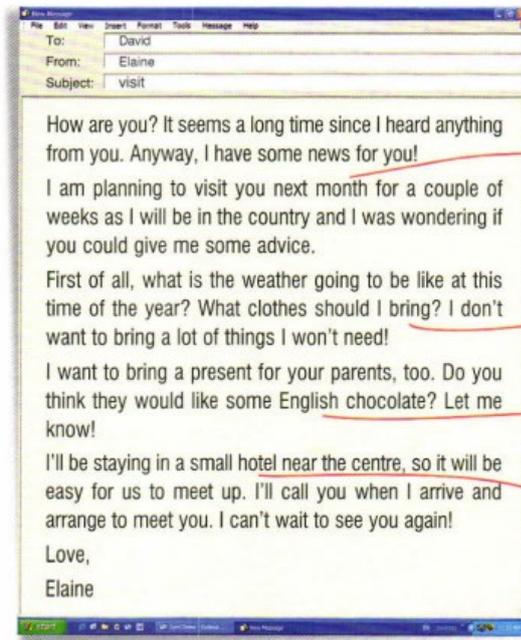
5 a) Read the rubric, the email and the notes, then write your email (120-150 words).

You have received an email from your English friend, Elaine. She is planning to visit your country. Read the email and the notes you have made. Then write an email to Elaine, using all your notes.

b) Swap papers and evaluate your partner's piece of writing. Think about:

- paragraphs
- punctuation & spelling
- grammar mistakes
- content

Has he/she included all the points? How has he/she rephrased the notes?



MODULE 1 | 7

5 RNE Read the rubric, underline the key words and answer the questions.

You have received a letter from your English-speaking pen friend Henry, who writes:

... Have you got any plans for the summer yet? How about coming to visit me the first week in August? We could go camping with my parents in a beautiful national park near our home or just stay in the city and see the sights. What do you think?

As for my latest news, I went to a brilliant music festival last week ...

Write a letter to Henry. In your letter:

- answer his questions
- ask **3 questions** about the music festival he went to

Write **100-140 words**. Remember the rules of letter writing.

- 1 Who are you and who are you writing to?
- 2 Which of the following information must you include?
 - what your plans for the summer are
 - what kind of music you like
 - whether you can visit your friend in August
 - whether you would like to go camping or stay in the city
 - 3 questions about a festival your friend visited

7 Work in pairs. Imagine you have been on an interesting journey. Tell your partner about your journey. Say:

- where you went and which means of transport you used
- how long you went for and the reason for your journey
- what you did during your stay there

In pairs, ask and answer questions based on the text.

Writing

8 Portfolio: Use your answers from Ex. 7 to write an email to a friend of yours about your travel experience (80-120 words).

7 RNE Read the rubrics, answer the questions, then do the tasks.

A You have received a letter from your English-speaking pen friend Jenny, who writes:

... I'm thinking of organising a trip for all my friends to the new wildlife safari park 'Wild Things' for my birthday on Saturday 6th March. Do you know anything about what it's like and what you can do there? Do you think it would be a suitable place to go for my birthday? Whatever I decide to do, do you think you can come? It's the town carnival next week ...

Write a letter to Jenny. In your letter:

- answer her questions
- ask **3 questions** about the town carnival

Write **100-140 words**. Remember the rules of letter writing.

B You are going to spend the weekend at your grandma's cottage in the countryside. Write an email to your friend inviting him/her to join you. Write 100-140 words.

- 1 What do you have to write?
- 2 What style will you write in?
- 3 What will you include in each paragraph?