МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

ВЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Институт гуманитарных и социальных наук

Факультет лингвистики

Кафедра иностранных языков и методики обучения иностранным языкам

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Допускаю к защите: | | | | |
| зав. каф. ИНМО, к.ф.н., доцент Швецова М.Г. | | | | |
|  |  |  |  | 2004 | |
|  | *(подпись)* |  | *(дата)* | | |

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

**НА ТЕМУ:**

МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Выполнил:

Студент 2 курса группы Пом-2201-53-00

Татаринов Марк Эдуардович

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры ИНМО

Черемисинова Римма Анатольевна

Киров

2022

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Содержание** | | |
| **Введение** | | 3 |
| **Глава I.** | **Теоретические основы модульной организации обучения студентов языкового факультета письменной речи** | 15 |
| 1.1. | Письменная речь как одна из форм  иноязычного общения | 17 |
| 1.2. | Приёмы обучения студентовязыкового факультета письменной речи как одной из форм  иноязычного общения | 28 |
| 1.3. | Характеристика понятия «модульная организация  обучения студентов иноязычной письменной речи» | 47 |
| **Выводы по главе I** | | 62 |
|  | |  |
| **Глава II.** | **Построение и реализация модели**  **технологии обучения студентов**  **языкового факультета**  **иноязычной письменной речи**  **на основе модульной организации** | 65 |
| 2.1. | Проектирование модели технологии обучения  студентов языкового факультета  иноязычной письменной речи  на основе модульной организации | 66 |
| 2.2. | Реализация модели технологии обучения студентов  языкового факультета иноязычной письменной речи  на основе модульной организации | 78 |
| 2.3. | Ход и результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели модульной организации обучения  студентов языкового факультета письменной речи | 94 |
| **Выводы по главе II** | | 117 |
| **Заключение** | | 121 |
| **Словарь терминов** | | 125 |
| **Библиографический список** | | 127 |
| **Приложения** | | 135 |

**Введение**

**Актуальность исследования.** Неотъемлемой составляющей работы высших учебных заведений Российской Федерации становится внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Они предопределяют смещение акцентов с так называемого знаниевого подхода в вузовском образовании, суть которого заключается в передаче от преподавателя к студентам готовых знаний, умений и навыков, к компетентностному, где особое внимание уделяется формированию у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Компетенции как многоцелевые способы деятельности, необходимые для общекультурного развития личности либо овладения ею конкретной профессией, являются важным фактором востребованности выпускника вуза на современном рынке труда.

Современный социальный заказ общества, который находит отражение в образовательных стандартах высшего образования, требует от учебных заведений (вузов) создания необходимых и достаточных условий для обучения студентов иноязычному общению в контексте решения задач не только межличностной, но и межкультурной профессиональной коммуникации. Поскольку в наши дни наметилась стабильная тенденция к усилению значимости письменного иноязычного общения, описанная ситуация важным компонентом формирования профессиональной компетентности выпускника языкового факультета и одной из ведущих целей высшего лингвистического образования в России делает обучение иноязычной письменной коммуникации.

Этому активно способствует социально-экономическая ситуация в Российском обществе, рост масштаба и скорости международного информационного обмена, повседневная электронная переписка, в том числе с зарубежными вузами-партнёрами, использование разнообразия её форм и жанров, включая рекламу, заполнение анкет, заключение бизнес-контрактов, а также популярность письменных национальных и интернациональных языковых экзаменов.

О неуклонно растущей значимости письменной иноязычной коммуникации на X Всемирном конгрессе по вопросам преподавания французского языка заявил создатель популярных авторских программ по проблемам современной культуры Бернар Пиво, предложив участникам форума выполнить несколько письменных заданий и осуществив непосредственную проверку результатов прямо в зале заседаний. Разрешению проблем, связанных с обучением студентов разных уровней и профилей подготовки иноязычной письменной коммуникации, серьёзный вклад вносит деятельность таких международных организаций, как: Совет Европы, Британский совет, Немецкий и Французский культурные центры.

Обучение иноязычной письменной речи должно занять значительное место в учебных программах по направлению «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык» в контексте формирования ключевых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, например:

1) способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

2) способен к коммуникации многоаспектному анализу устной и письменной речи на иностранном языке с учётом его социокультурных особенностей;

3) способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

Приобретение студентами языкового факультета общекультурных и профессиональных компетенций предполагает: 1) последовательное развитие умений иноязычной письменной речи, которые отвечают за результативность их учебной деятельности по овладению иноязычным письменным общением; 2) формирование универсальных учебных действий, являющихся основой становления индивидуальности обучающихся и достижения не только предметных, но и мета предметных, а также личностных результатов обучения.

Сказанное требует от профессорско-преподавательского состава языковых факультетов и вузов в условиях реализации современных Федеральных государственных образовательных стандартов и созданных на их базе стратегических программных документов и образовательных планов: 1) вести активный поиск всевозможных форм организации обучения иноязычной письменной коммуникации; 2) выстраивать на их основе эффективные технологии обучения иноязычной письменной речи.

Значимое место среди искомых форм организации обучения иноязычной письменной речи на языковом факультете занимает *модульная.* Она создаёт условия для овладения студентами коммуникативными компетенциями в данной предметной области, поскольку способствует развитию их познавательной самостоятельности, мотивационной сферы, интеллекта, интересов, умений работать в команде, осуществлять самоуправление учебно-речевой и предметной деятельностью, т. е. способствует достижению не только предметных, но и мета предметных, а также личностных результатов обучения. Наконец, студенты педагогических направлений подготовки приобретают ценный методический опыт, позволяющий им применять данные технологии и формы обучения в будущей профессиональной деятельности.

Проблемой использования модульной организации обучения в различных типах учебных заведений занимались авторы психологических (П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, B. F. Skinner и др.), педагогических (Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, а также В. Ю. Пасвянскене, М. Г. Тересявичене, П. А. Юцявичене, С. Curch, B. Goldshmid, M. L Goldsh-mid, G. Owens, S. N. Postlethwait, I. Novak, U. T. Murray, J. D. Russel и др.); и методических (Г. И. Дорофеева, Е. М. Коряковцева, С. С. Куклина, Е. С. Полат, Е. А. Скорнякова, Е. Н. Шустова, В. А. Ямшанова и др.) исследований.

В отечественной педагогике начиная с 80-х гг. XX в. исследована методология модульного обучения, его принципы, методы и тенденции развития (М. А. Чошанов), вопросы построения модульных программ, их целевого назначения, методического оснащения и использования в разных педагогических системах (Г. К. Селевко), а также управления деятельностью обучающихся (П. А. Юцявичене[[1]](#footnote-1)).

Первые зарубежные модульные программы познавательного типа разработаны в 70-е гг. прошлого века J. D. Russell. Подчёркивая значимость базовой подготовки учащихся, в основу разработки модулей и модульных программ им положен гносеологический признак. Вслед за J. D. Russell познавательные модульные программы конструировали S. N. Postlethwait, I. Novak, U. С. Murray.

В методических исследованиях (Г. И. Дорофеева, Е. М. Коряковцева, С. С. Куклина, Е. С. Полат, Е. А. Скорнякова, Е. Н. Шустова, В. А. Ямшанова и др.) исследованы всевозможные грани понятия «модуль»: в контексте изучения различных разговорных тем; работы над видами иноязычной речевой деятельности и аспектами языка; применительно к уровням владения обучающимися языком и соответствующему учебному содержанию. Разработаны модули и модульные программы, включающие средства управления деятельностью школьников/студентов в рамках модуля в разных типах учебных заведений. Однако вопрос использования модульной организации обучения письменной речи студентов языкового факультета в методической литературе исследован недостаточно.

В частности, без надлежащего внимания остаются как содержание модульных программ по обучению иноязычной письменной речи, так и условия, способы и средства, необходимые для развития умений письменного иноязычного общения студентов языкового факультета в рамках модульной организации этого процесса, а также средства текущей и итоговой диагностики. Как следствие, требования Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения создать необходимые и достаточные условия для обучения студентов языкового факультета иноязычному письменному общению в контексте решения задач межличностной и межкультурной профессиональной коммуникации остаются невыполненными. Как следствие, наличествующий уровень владения студентами языкового факультета умениями иноязычной письменной речи остаётся невысоким.

Изучение вопросов теории и практики обучения студентов лингвистического факультета письменному иноязычному общению в контексте модульной организации привело нас к выявлению **противоречий** между:

1) сформулированными в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения требованиями к формированию общекультурных и профессиональных компетенций у студентов и недостаточным вниманием к развитию умений иноязычного письменного общения и универсальных учебных действий студентов, существенно влияющих на результаты их учебно-речевой деятельности по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации;

2) разработанностью в психолого-педагогической литературе понятия «модульная организация обучения» и отсутствием теоретической базы её использования в вузовской методике обучения иностранным языкам;

3) возможностями эффективного развития умений иноязычного письменного общения студентов языкового факультета и отсутствием в методике обучения иностранным языкам соответствующей технологии.

Обозначенные противоречия позволили нам сформулировать **проблему исследования:** какова наиболее эффективная технология формирования умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета в условиях модульной организации?

**Объект исследования:** процесс обучения студентов языкового факультета письменному иноязычному общению.

**Предмет исследования:** модульная организацияпроцесса обучения письменному иноязычному общению студентов языкового факультета.

**Цель исследования:** теоретическое обоснование, разработка и реализация технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации.

**Гипотеза исследования:** формирование умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета будет эффективным и внесет вклад в становление индивидуальности школьников как субъектов учебно-речевой деятельности, если:

1) представлена характеристика письменной речи как одной из форм иноязычного общения;

2) описаны приёмы обучения студентов языкового факультета письмен-ной речи как одной из форм иноязычного общения;

3) эффективность применения приёмов обучения письменной речи до-стигается при модульной организации этого процесса;

4) разработана, моделирована и апробирована технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации.

Достижение поставленной цели и доказательство гипотезы исследования предполагали решение ряда взаимосвязанных промежуточных **задач:**

1) изучить письменную речь как одну из форм иноязычного общения;

2) описать приёмы обучения студентов языкового факультета письменной речи;

3) представить характеристику понятия «модульная организация обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи»;

4) разработать и представить в модельном виде технологию обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации;

5) апробировать модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации в ходе опытно-экспериментальной работы.

Решение обозначенных задач потребовало использования следующих **методов исследования:**

*1)* *теоретических:* теоретический анализ научной литературы по психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков в рамках проблемы исследования; анализ учебно-программной документации, в том числе учебно-методического комплекса; моделирование и интеграция в учебный процесс;

*2)* *эмпирических:* изучение и анализ методического опыта; педагогическое наблюдение, анкетирование, экспериментально-опытная работа;

*3)* *статистических:* методы обработки экспериментальных данных, табличное и графическое представление результатов исследования, математическая статистика.

**Методологической основой магистерской диссертации** являются положения современной психологии и педагогики, которые находят отражение в современных подходах к иноязычному образованию:

1) компетентностный (И. А. Зимняя, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, Р. П. Мильруд, А. В. Хуторской и др.);

2) личностно-деятельностный (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, С. Л. Рубинштейн и др.);

3) коммуникативно-когнитивный (Б. В. Беляев, И. Л. Бим, В. П. Кузовлев, С. С. Куклина, А. Н. Шамов и др.);

4) технологический (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, С. С. Куклина, Г. К. Селевко и др.).

**Теоретические основы магистерской диссертации:**

1) исследования письменной речи как одной из форм иноязычного общения (Л. С Выготский, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Ю. В. Греку, Н. И. Жинкин, С. С. Куклина, Л. К. Мазунова, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, О. В. Хлупина, О. И. Цибина, Р. А. Черемисинова, а также В. Chovelon, Т. Hedge, J.-L. Montemont, M.-H. Morse, F. Tauzer-Sabatelli и др.);

2) изучение приёмов обучения студентов языкового факультета письменной речи как одной из форм иноязычного общения (И. Н. Верещагина, Л. С Выготского, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, А. А. Кудряшовой, С. С. Куклиной, М. В. Ляховицкого, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, А. Н. Шамова и др., а также C. Oxenden C., C. Latham-Koenig, P. Seligson, L. Clanfield);

3) труды по психологическим основам модульного обучения (П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, B. F. Skinner);

4) педагогические (Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, а также В. Ю. Пасвянскене, М. Г. Тересявичене, П. А. Юцявичене, С. Curch, B. Goldshmid, M. L Goldshmid, G. Owens, S. N. Postlethwait, I. Novak, U. T. Murray, J. D. Russel) и методические исследования (С. С. Куклина, Е. А. Скорнякова, В. А. Ямшанова)модульной организации учебного процесса;

5) изучение технологии модульного обучения в процессе преподавания иностранных языков в разных типах учебных заведений (Г. И. Дорофеева, Е. М. Коряковцева, С. С. Куклина, Е. С. Полат, Е. А. Скорнякова, Е. Н. Шустова);

6) исследования проблем контроля и оценки достижений обучающихся в области иноязычной письменной речи (М. А. Бодоньи, М. В. Вербицкая, Р. А. Черемисинова, L. Hamp-Lyons, S. D. Shaw и др.);

7) труды по проблемам использования балльно-рейтинговой системы оценки достижений обучающихся в условиях модульной организации (М. В. Вербицкая, В. В. Баум, И. С. Сон, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов и др.);

8) положения по моделированию образовательного процесса (Н. В. Кузьмина, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, В. А. Штофф, А. Н. Щукин);

9) требования, предъявляемые к методу эксперимента в психолого-педагогической (Л. В. Байбородова, А. М. Боднар, Л. А. Мосунова, А. С. Сиденко, А. П. Чернявская и др.) и методической (М. В. Вербицкая, С. С. Куклина, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, Э. А. Штульман и др.) литературе.

**Опытно-экспериментальная база исследования:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет». В исследовании приняли участие 69 человек: 56 первокурсников по направлению подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык» и 13 преподавателей, имеющих учебно-методическую нагрузку на кафедрах иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, а также лингвистики и перевода.

**Организация и этапы исследования.** Исследование, представленное к магистерской диссертации, было проведено в 2020–2022 гг. и включало три этапа:

1) на первом этапе (2020 г.) осуществлялись осмысление и формулировка темы и проблемы, составление плана магистерской диссертации, определение объекта и предмета, постановка цели исследования и его промежуточных задач, выдвижение гипотезы, уточнение методологической и теоретической баз, определение методов исследования. Теоретический анализ научной литературы по психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков в рамках темы диссертации позволил нам охарактеризовать письменную речь как одну из форм иноязычного общения и приёмы обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи. Наконец, представлено понятие «модульная организация обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи»;

2) на втором этапе (2020–2021 гг.) уточнён научный аппарат исследования; разработана модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. Осуществлена апробация модели в ходе её опытно-экспериментальной работы;

3) третий этап (2022 г.) посвящен систематизации, обработке и интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы, формулировке выводов и редактированию текста магистерской диссертации.

**Научная новизна исследования:**

1) письменное иноязычное общение представлено как процесс межсубъектного взаимодействия, компонентами которого являются: социокультурная среда, включающая ситуацию и соответствующую ей коммуникативную задачу; взаимодействующие субъекты и средства, с помощью которых оно протекает;

2) обучение письменной речи рассмотрено как упорядоченный, целенаправленный и специально организованный процесс, имеющий свою цель и задачи, которые находят отражение в приёмах обучения письменной речи на языковом факультете университета, соответствующих современным подхо-дам и принципам обучения студентов языкового факультета письменной ре-чи;

3) создана типология приёмов для овладения студентами языкового факультета письменной речью и разработаны адекватные им комплексы подготовительных и речевых упражнений;

4) определены понятия «модульная организация обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи»; «технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации»;

5) моделирована технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что:

1) проведено психолого-педагогическое и методическое исследование письменной речи как одной из форм иноязычного общения;

2) выявлены приёмы обучения студентов языкового факультета письменной речи как одной из форм иноязычного общения;

3) представлены ключевые понятия магистерской диссертации – «модульная организация обучения студентов иноязычной письменной речи»; «технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации». Уточнено понятие «модульная программа»;

4) системно обоснована и последовательно представлена модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации

5) доказана методическая целесообразность разработки модульной программы по обучению студентов факультета лингвистики написанию письменных произведений.

**Практическая значимость исследования:**

1)осуществлена реализация модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации на занятиях по предмету «Практический курс английского языка» на языковом факультете (факультете лингвистики Вятского государственного университета);

2) показана эффективность представленной в инструментальном компоненте технологии модульной программы по обучению студентов языкового факультета написанию письменных произведенийкак для развития их речевых умений, так и для формирования совокупности универсальных учебных действий, существенно влияющих на результаты овладения ими иноязычной письменной речью в условиях модульной организации и способствующих достижению не только предметных, но и мета предметных, а также личностных результатов обучения, лежащих в основе сформулированных в Федеральных образовательных стандартах нового поколения общекультурных и профессиональных компетенций.

**Апробация исследования** и **внедрение** его **результатов** в практику осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы на 1-м курсе факультета лингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет» (направление подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык». Ключевые позиции и основные результаты исследования обсуждались на: IV и V Международных научно-практических конференциях «Актуальные вопросы современной науки и практики» (г. Уфа, 2020– 2021 гг.). «Язык. Личность. Деятельность: взгляд молодых исследователей» (г. Киров, 13 апреля 2022 г.); «Общество. Наука. Инновации» (г. Киров, июнь 2022 г.).

Магистрант участвовал в конкурсах студенческих научно-методических работ: «Актуальные задачи науки и техники» (г. Уфа, 18 декабря 2020 г., призёр II степени; 13 апреля 2021 г., призёр I степени; 14 сентября 2021 г., призёр I степени); “Fundamental and Applied Approaches to Solving Scientific Problems” (г. Уфа, 27 августа 2021 г., призёр I степени); XI Международный конкурс научных, методических и творческих работ «Социализация, воспитание и образование детей и молодёжи» (г. Киров, 22 июня 2021 г.).

**Результаты исследования** опубликованы в 6 публикациях.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследования определяется его методологической и теоретическими основами; опорой на труды авторитетных исследователей в области психологии, педагогики, методики обучения иностранным языка; применением адекватных методов исследования, достаточным объёмом выборки в рамках проведения опытно-экспериментальной проверки.

**Структура магистерской диссертации.** Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, словаря терминов, библиографического списка (108 наименований, из них 15 на иностранных языках) и 13 приложений. Текст диссертации иллюстрирован 18 рисунками и 15 таблицами. Объем работы – 126 страниц.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

В данной главе мы намерены представить теоретические основы модульной организации обучения студентов языкового факультета письменной речи, что предполагает решение первых трёх задач магистерской диссертации: изучить письменную речь как одну из форм иноязычного общения; описать приёмы обучения студентов языкового факультета письменной речи; представить характеристику понятия «модульная организация обучения». Решение обозначенных задач определяет содержание и последовательность использованных источников:

1) исследования письменной речи как одной из форм иноязычного общения (Л. С Выготский, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Ю. В. Греку, Н. И. Жинкин, С. С. Куклина, Л. К. Мазунова, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, О. В. Хлупина, О. И. Цибина, Р. А. Черемисинова, а также В. Chovelon, Т. Hedge, J.-L. Montemont, M.-H. Morse, F. Tauzer-Sabatelli и др.);

2) изучение приёмов обучения студентов языкового факультета письменной речи как одной из форм иноязычного общения (И. Н. Верещагина, Л. С Выготского, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, А. А. Кудряшовой, С. С. Куклиной, М. В. Ляховицкого, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, А. Н. Шамова и др., а также C. Oxenden C., C. Latham-Koenig, P. Seligson, L. Clanfield);

3) труды по психологической основе модульного обучения (П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, B. F. Skinner);

4) педагогические (Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, В. Ю. Пасвянскене, М. Г. Тересявичене, П. А. Юцявичене, С. Curch, B. Goldshmid, M. L Goldshmid, G. Owens, S. N. Postlethwait, I. Novak, U. T. Murray, J. D. Russel) и методические (С. С. Куклина, Е. А. Скорнякова, В. А. Ямшанова) исследования модульной организации учебного процесса;

5) изучение вопросов использования балльно-рейтинговой системы оценки достижений обучающихся в условиях модульной организации (М. В. Вербицкая, В. В. Баум, И. С. Сон, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов и др.).

В разделе 1.1. будет представлена характеристика письменной речи как одной из форм иноязычного общения. Это позволит нам в разделе 1.2. перейти к описанию приёмов обучения ей студентов языкового факультета. Наконец, раздел 1.3. будет посвящён характеристике понятия «модульная организация обучения студентов письменной речи».

**1.1. Письменная речь как одна из форм иноязычного общения**

Задачей данного параграфа является характеристика письменной речи как одной из форм иноязычного общения. Это позволит нам выявить факторы, обусловливающие его функционирование и особенности письменных произведений студентов языкового факультета как продуктов такого общения.

Начнём с того, что в методике обучения иностранным языкам различают два понятия: письмо и письменная речь, которые педагогами-практиками нередко используются как синонимы. Однако между ними есть различия. Так, авторы учебного пособия «Основы методики обучения иностранным языкам» (2017 г.) понимают под письмом: а) технику письма; б) жанр письменной речи (например, письмо другу). Письменная речь – продуктивный вид речевой деятельности по передаче мыслей в письменной форме [Гальскова и др., 2017: 234]. Далее представим первичную характеристику иноязычной письменной речи как продуктивного вида иноязычной речевой деятельности.

В основе письменной речи лежит умение, которое носит комплексный характер и базируется на сложной психофизиологической деятельности и организации условных связей. В процессе этой деятельности задействована работа всех речевых анализаторов. В. С. Выготский писал, что в своём развитии письменная речь стоит после внутренней и опирается на неё [Выготский, 1982]. Вот почему важную роль при оформлении высказывания в письменной форме играет так называемое внутреннее проговаривание.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез указывают, что в процессе порождения устного высказывания оно является промежуточным звеном между образом слова и его произнесением вслух. При оформлении высказывания пишущий представляет себе фонемы, подлежащие письменной фиксации, и соотносит их с графемами (при записи со слуха). При записи с опорой на печатный текст сначала воспринимаются графемы, которые соотносятся с фонемами [Гальскова, Гез, 2004: 247–248]. Поскольку скорость написания, что естественно, отстаёт от скорости произнесения, изложение мыслей в письменной форме всегда протекает медленнее внутреннего проговаривания речи. По мнению Н. И. Жинкина, это создаёт необходимые условия для продумывания языковой стороны речи [Жинкин, 1998].

Составляющими умения иноязычной письменной речи являются следующие группы навыков письма: 1) каллиграфии (начертания букв); 2) орфографии (перекодирование фонем в графемы); 3) композиции (построения и оформления письменного текста); 4) лексические и грамматические навыки. Навыки первой и второй групп можно назвать техническими, однако навыки третьей и четвёртой групп являются несколько иными по составу и качеству [Пассов, 1989: 213–214].

В трудах Е. И. Пассова описаны два уровня функционирования письменной речи, различие между которыми лежит в лингвистической сфере:

1) уровень А – уровень фиксации устной речи, оформленной в соответствии с графическими и орфографическими нормами иностранного языка;

2) уровень Б – уровень продуцирования письменной речи со всеми присущими ей характеристиками (полнота, синтаксическое и лексическое разнообразие, логическая стройность, использование нормативной грамматики и др.)

Заслуживает внимания и термин Е. И. Пассова *запись речи,* реализация которой также осуществляется на двух уровнях. Запись речи на уровне А – это запись букв, слов, фраз, текстов под диктовку, где отсутствуют коммуникативные цели (так называемое списывание, или запись-репродукция). Запись речи на уровне Б – это запись чужой речи в форме конспекта или реферата (запись-продукция), предполагающая владение обучающимся и другими видами иноязычной речевой деятельности [Пассов, 1989: 211].

Общей характеристикой письменной речи и говорения является продуктивность, однако между ними имеются и существенные отличия. Е. Н. Солововой были выявлены показатели, по которым письменная речь отличается от устной:

1) необратимость (в отличие от устной речи в неё, как правило, нельзя внести корректировки);

2) скорость создания (на создание письменного текста требуется больше времени, чем на построение устного высказывания);

3) скорость восприятия (на восприятие письменного текста также требу-ется больше времени, чем устного);

4) оторванность от адресата (автор письменного текста не всегда знает того, кто будет читать его текст);

5) плотность сообщения (в устной форме общения чаще встречаются от-ступления от темы, уточнения и т. п.);

6) организация (письменное сообщение имеет более четкую, продуман-ную структуру, поскольку автор может повторно обращаться к тексту и вносить в него правки, в то время как устный текст предъявляется однократно);

7) нормативность (письменное высказывание предполагает более точное следование нормам языка, в то время как устное отражает индивидуальные артикуляционные особенности говорящего, содержит стяжённые формы, эллиптические конструкции, разговорные обороты и т. п.);

8) длительность формирования навыка (научиться говорить на языке проще, нежели освоить его письменную форму) [Соловова, 2008: 188−190].

Следует отметить, что письменная речь долгое время выступала лишь средством обучения. Это означает, что такое обучение велось и чаще всего ведется в рамках письменной речевой деятельности, а не самого письменного иноязычного общения [Черемисинова, 2017: 4]. В современном процессе обучения иностранным языкам письменная речь является и целью, и средством обучения (совершенствования навыков и развития умений в других видах иноязычной речевой деятельности), и формой контроля. Подобное изменение целевых ориентиров предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции в данном виде иноязычной речевой деятельности [Гальскова и др., 2017: 235] и обучение письменной речи в рамках иноязычного общения [Черемисинова, 2017: 4].

Рассмотрение письменной речи как формы иноязычного речевого общения побудило нас интерпретировать философскую трактовку понятия «общение», представленную в трудах М. С. Кагана [Каган, 1988: 254–256] применительно к письменному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности. В русле исследований Р. А. Черемисиновой письменное иноязычное общение понимается как процесс «межсубъектного взаимодействия», в структуру которого включены: социокультурная среда, представленная ситуацией и соответствующей ей коммуникативной задачей, взаимодействующие субъекты и средства, с помощью которых оно протекает [Черемисинова, 2017: 12–13].

Рассмотрим названные структурные компоненты письменного иноязычного общения.

*1. Взаимодействующие субъекты* как представители различных культурных социумов и носители их языков, норм, ценностей, традиций. При этом, задачи первого, пишущего субъекта, заключаются в следующем: 1) инспирировать, структурировать и осуществлять контроль процесса создания письменного произведения и связанных с ним размышлений и эмоциональных состояний; 2) передать их второму субъекту общения – реципиенту и, осуществляя воздействие на него, достичь цели общения, т. е. получить планируемый результат.

Субъекты письменного иноязычного общения обладают определенным набором: 1) индивидных (темперамент, способности, природные свойства); 2) субъектных (активность, самостоятельность, опыт иноязычной письменной деятельности, владение способами и средствами её осуществления, статусная и ролевая позиции) и 3) личностных характеристик (ценности, склонности, интересы, желания, коммуникативная мотивация, эмоционально-чувственная сфера) [Пассов, 2014: 259]. Совокупность этих свойств отражает уровень развития индивидуальности участников письменной иноязычной коммуникации.

*2. Средства, необходимые для функционирования письменного иноязычного общения,* это: 1) язык (знаки иноязычного письма); 2) механизмы, обеспечивающие его функционирование. Они носят как общефункциональный (осмысление, мнемическая организация и так называемый «упреждающий синтез»), так и речевой характер (внутреннее и внешнее оформление письменного произведения). Действие перечисленных механизмов обслуживается письменной речью как способом реализации иноязычного общения.

Ю. В. Греку и С. С. Куклина вслед за Е. Н. Солововой пишут, что письменная речь должна быть максимально точной, полной, ясной и убедительной, поскольку адресат, которому предназначено произведение, находится на расстоянии [Греку, Куклина, 2017: 42; Соловова, 2008: 190]. Поэтому особенностью применения средств, необходимых для функционирования письменного иноязычного общения, является то, что сознание пишущего направлено не только на его содержание, но и на форму письменного речевого произведения, что требует его тщательного планирования и продумывания обучающимся. Как следствие, пишущий должен уметь выбирать слова, организовывать их в предложения и фиксировать, следуя правилам орфографии, синтаксиса и пунктуации, чтобы наиболее точно выразить свои мысли, чувства и эмоции на бумаге и экране компьютера.

*3. Социокультурная среда,* определяющая характер, направленность, содержание и формы общения. В акте общения среда представлена социокультурной ситуацией в совокупности неречевых и речевых условий, организующих взаимодействие участников письменного иноязычного общения.

Набор неречевых условий охватывает:

1) цель письменного иноязычного общения, которая реализуется в речевой задаче;

2) предмет общения (событие, поступок, субъективное мнение и др.);

3) взаимоотношения участников коммуникации (социально-статусные, ролевые, деятельностные и нравственные).

Под речевыми условиями понимается наличие в иноязычном речевом опыте пишущего и реципиента необходимого и достаточного языкового и речевого материала, необходимого для получения желаемого результата общения.

Письменная речь, рассматриваемая как форма иноязычного письменного общения, представлена на Рисунке 1.

В своих исследованиях Р. А. Черемисинова рассматривает социокультурную ситуацию, адекватную ей коммуникативную задачу, а также набор характерных особенностей индивидуальности коммуникантов и уровень владения ими письменной речью в качестве факторов, которые предопределяют как процесс протекания письменного иноязычного общения, так и получаемый продукт. Это предполагает, что пишущий решает коммуникативную задачу с помощью соответствующей совокупности средств, создавая письменное произведение определенного назначения, посредством которого он вступает во взаимодействие с воображаемым реципиентом, чтобы, воздействуя на него, получить желаемый результат в виде ответа, действия или поступка [Черемисинова, 2017: 10; 13].



Рисунок 1

Письменная речь как форма иноязычного речевого общения

Названные факторы приняты во внимание при описании видов письменных произведений, являющихся объектом обучения в вузе по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профили: «Английский язык, немецкий язык», «Английский язык, французский язык». С этой целью были изучены классификации письменных произведений обучающихся, представленные в методической литературе (Е. А. Баранова, Е. Э. Баринова, Л. В. Бескровная, Е. В. Бузальская, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. В. Кобелева, С. С. Куклина, Н. Е. Николаева, Л. К. Мазунова, В. Э. Морозов, О. В. Хлупина, Р. А. Черемисинрова, О. И. Цибина, В. Chovelon, Т. Hedge, J.-L. Montemont, M.-H. Morse, F. Tauzer-Sabatelli и др.).

Так, в соответствии со сферой применения письменные тексты подразделяются на учебные (эссе, заметки), профессионально ориентированные (деловое письмо, отчет), предназначенные для общения в социуме (записки, письма), личные (дневник, журнал), творческие (поэмы, истории, тексты песен) [Hedge, 2005].

При этом важно отметить, что, изучая как единицу языка и речи, многие методисты предпочитают во втором случае использовать термин *«дискурс»* (О. О. Амерханова, Т. А. Ван Дейк, Л. Ю. Минчакова, О. А. Обдалова, А. В. Соболева, П. В. Сысоев и др.). Дискурс – это «актуально создаваемый текст, коммуникативное событие», которое имеет динамическую природу и предназначен для конкретной аудитории реципиентов, отражая её статусно-ролевые характеристики, опыт, мировоззрение, культуру и т. д.» и относится к той или иной социокультурной ситуации [Куклина, Черемисинова, 2016: 353].

В рамках темы нашей магистерской диссертации мы, однако, не ставим задач всеобъемлющего и многогранного изучения дискурса, рассматривая его как текст, содержание которого детерминировано коммуникативной ситуацией. Поэтому, не отрицая того, что процесс овладения студентами языкового факультета иноязычной письменной речью протекает ситуативно, мы, тем не менее, намерены употреблять в дальнейшем более привычное понятие «текст». Перечисленные виды письменных произведений отражают такие задачи письменного общения, как: фиксирование мыслей, концептуализация своих и чужих знаний, общение в социуме, осуществление рефлексии и (само)рефлексия [Мазунова, 2004; 2005].

В методической литературе письменные тексты также подразделяются на первичные и вторичные. В трудах В. Э. Морозова к жанрам первичных текстов отнесены статьи, монографии, диссертации, дипломные и курсовые работы, тексты докладов и др. Вторичными являются письменные работы, цель которых – описание и передача содержания первичных текстов. Это конспекты, рефераты, аннотации, рецензии и др. [Морозов, 2007].

Изучив различные подходы к классификации письменных произведений, мы пришли к выводу, что они не в полной мере соответствуют задачам нашего исследования. Цели и условия обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование (иностранные языки)» и требования, которые предъявляет к выпускникам их будущая профессиональная деятельность предполагают, что в качестве объектов обучения письменной речи студентов факультета лингвистики следует назвать: письма различного рода, биографию, резюме, аннотацию, рецензию, эссе и научно-исследовательскую работу. Их стратегические и тактические особенности включают характеристику:

*1) социокультурной ситуации*, которая проявляется во взаимоотношениях пишущего и реципиента, являющихся представителями различных социальных и профессиональных групп, вступающих в формальное/неформальное общение друг с другом;

*2) коммуникативной задачи:* сообщить, информировать, рекомендовать, объяснить, выразить поощрение, одобрение или осуждение, похвалить, покритиковать, расспросить, пригласить, поздравить;

*3) субъектов письменного иноязычного общения:* их возраст, интересы, ценностные ориентации, социальный опыт, социально-речевой статус, особенности эмоциональной сферы и т. п.

Рассмотрим жанровые и лингво-риторические параметры перечисленных выше видов письменных произведений студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профили: «Английский язык, немецкий язык», «Английский язык, французский язык». Они представлены в Таблице 1.

Характеристика компонентов письменного иноязычного общения, стратегических и тактических особенностей письменных произведений студентов языкового факультета, а также их жанровых и лингво-риторических параметров приводит нас к выводу, что обучение письменной речи должно

Таблица 1

Жанровые и лингво-риторические параметры письменных произведений студентов направления подготовки 4.03.05

«Педагогическое образование», профили: «Английский язык, немецкий язык», «Английский язык, французский язык»

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметры | Характеристики | | | | | | |
| Письмо | Биография | Резюме | Аннотация | Рецензия | Эссе | Научно-исследовательская работа |
| Жанровые | Специфический ориентированный на адресата стиль речи. Краткость и относительная простота, искренность, эмоциональный (иногда фамильярный) тон. Наличие особой «интонации», соответствующей характеру адресата | Основательность и убедительность, законченность, цельность, структурированность. Использование в разных разновидностях биографии как реальных исторических фактов и биографических данных, так и приёмов художественной литературы; сочетание интуиции и вымысла в процессе интерпретации фактов | Передача исходного текста в официально-деловом стиле, в уменьшенном до четверти объёме с выделением ключевых слов и главной идеи прочитанного. Изложение основно-го содержания первичного текста своими словами, без использования авторской лекси-ки и грамматических структур | Обобщённость, лаконичность изложения, небольшой объём, оценочная нап-равленность и монотемность. Типичное употребление языковых единиц и стереотипность оборотов. Информативность, оценочность и побудительно-рекомендательный характер | Анализ и объективная оценка, обобщённость, оценочность и эмоциональность, стандартность, логичность, точность передачи фактов. Содержит клише, терми-ны, научную и стилистическую лексику и экспрессивный синтаксис. Предполагает уменьшение первичного текста до трети. Ни одна из идей исходного текста не должна быть утеряна | Отражение личных мыслей и эмоциональных состояний автора, его взглядов на тот или иной вопрос. Представляет собой новое, субъективно окрашенное слово о чем-ли-бо. Структурированность информации, передача ключевых понятий темы, наличие причинно-след-ственных связей, аргументов, проиллюстрированных примерами | Точность, логичность, объективность изложения. Использование специальной научной или терминологической и абстрактной лексики. Объективность излагаемой информации; использование обобщенно-личных и безличных конструкций. Использование сложных предложений, вводных слов и фраз, а также формул, схем, графиков и т. п. |
| Лингво-риторические | Последовательность изложения информации: приветст-вие; обращение к информации, касающейся адресата; сообщение информации, касающей-ся других и, на-конец, автора письма. Заключительная часть составляется в зависимости от адресата письма и цели его написания | Структура изложения информации: сведения о предках персонажа, последовательное изложение событий его жизни, привлечение суждений современников о нём, рассуждения о его судьбе, вывод о личности героя повествования | Обычно состо-ит из нескольких разделов, информация в каждом из которых призвана в кратком виде ознакомить читающего со сведениями из первичного текста. В резюме не следует включать информацию, не имеющую отношения к первоначальному тексту. Источник текста и его автор не упоминаются. Сохраняются план изложения и лицо повествования | Содержит указание темы и перечисление основных положений описываемого источни-ка. На каждый из разделов отводится по одному–два предложения. Типичная длина колеблется от 100 до 500 слов; а иногда – нес-колько слов | Имеет следующую структу-ру: заглавие, введение, краткое изложение содержания с перечислением достоинств и недостатков рецензируемого произведения, выводы о его соответствии целевому назначению. Пишущий может отойти от исходного текста и следовать сво-ей логике, но без ущерба для связности изложения. Возмо-жна ссылка на автора (источник) первично-го текста | Требует самостоятельного составления плана, соответствующего заданной теме. Структура:  вступление, мысли автора в форме кратких тезисов, аргументы-доказательства, примеры, заключение | В структуре выделяются: преамбула, основные тезисные позиции, заключительный тезис. Пишется и оформляется по логике и правилам настоящего научного труда, т. е. включает анализ теории, гипотезы и эксперимент |

представлять собой упорядоченный, целенаправленный и качественно организованный процесс, реализация которого требует специальных методических средств. Вслед за Л. М. Ризаевой мы готовы утверждать, что такие средства не могут использоваться «без учёта заданных условий … и любыми способами» [Ризаева, 2016: 77–78].

Специально отобранные и организованные средства, реализуемые при учёте условий адекватными поставленной цели способами должны находить отражение в приёмах обучения письменной речи на языковом факультете университета. К характеристике данных приёмов мы и переходим в следующем параграфе.

**1.2. Приёмы обучения студентов языкового факультета**

**письменной речи как одной из форм иноязычного общения**

Во втором параграфе магистерской диссертации мы переходим к решению её второй задачи: описать приёмы обучения студентов языкового факультета письменной речи. Мы представим приёмы, позволяющие обучающимся создавать те виды письменных произведений, которые соответствуют целям и условиям обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование (иностранные языки)» и требованиям, предъявляемым к выпускникам их будущей профессиональной деятельностью. Стратегические и тактические особенности, а также жанровые и лингво-риторические параметры такого рода письменных произведений были описаны в предыдущем параграфе.

Для решения второй задачи мы изучали работы: И. Н. Верещагина, Ю. Вооглайд, Л. С Выготского, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, А. А. Кудряшовой, С. С. Куклиной, М. В. Ляховицкого, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, А. Н. Шамова и др., а также L. Clanfield, T. Hedge, C. Latham-Koenig, C. Oxenden, P. Seligson.

*Целью-результатом* обучения студентов языкового факультета письменной речи является приобретение ими той части социального опыта, которая предназначена для овладения обучающимися в ходе написания различных видов письменных произведений. Конкретизируем эту цель в ряде взаимосвязанных сопутствующих *задач*:

1) приобретение обучающимися знаний о жанровых и лингво-риторических особенностях различных видов письменных произведений;

2) развитие речевой компетенции студентов – коммуникативных умений в письменной речи;

3) передача обучающимся опыта участия в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности на этапе функционирования письменного иноязычного общения.

С. С. Куклина в пособии «Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы» (2013 г.) справедливо указывает, что процесс создания письменных произведений весьма трудоёмок, поскольку пишущий должен «так подбирать лексику и синтаксически строить фразы, чтобы излагать свои мысли развёрнуто, обоснованно и понятно для читающего» [Куклина, 2013: 39]. Трудности, с которыми сталкиваются студенты языкового факультета в ходе овладения письменной речью, также связаны с существованием в разных культурах своих правил и традиций в области письма. С. С. Куклина называет факторы, обусловливающие успех овладения обучающимися письменной речью:

1) владение навыками иноязычного письма, прежде всего, его техникой, которая является показателем грамотности и образованности создателя письменного произведения;

2) знание особенностей, характеризующих письменные речевые высказывания разных видов в иноязычной культуре. Здесь на первый план выходит навык композиции – построения и оформления письменного текста (Е. И. Пассов) [Пассов, 1989: 214];

3) согласованная взаимосвязанная работа всех речевых анализаторов при направленности сознания пишущего и на содержание, и на форму письменного продукта;

4) связь содержания письменного произведения обучающегося с содержанием его устных высказываний; а его формы – с фрагментами прочитанного текста [Куклина, 2013: 39–40].

Перечисленные факторы свидетельствую о том, что деятельностный компонент обучения студентов языкового факультета письменной речи должен быть подобран правильно и адекватен поставленным перед обучающимися задачам. В учебно-методических пособиях Г. В. Роговой и её коллег (И. Н. Верещагиной, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахаровой и др.) описаны универсальные методы ознакомления, тренировки и применения. Они могут быть использованы в обучении любому виду иноязычной речевой деятельности, реализуясь в соответствующих им приёмах как «структурно-функциональных компонентах деятельности учителя и учащихся» [Рогова и др., 1991: 40].

Отбор приёмов осуществляется в контексте принципов того методического подхода, в соответствии с которым происходит обучение иноязычной речевой деятельности. Вслед за Е. И. Пассовым [Пассов, 2014] А. А. Кудряшова трактует приём как его составляющую, представляющую собой *«*способ упорядоченных взаимодействий учителя и учащихся» в работе с конкретным иноязычным материалом, который отражает концептуальные положения подхода [Кудряшова, 2016: 81]. Руководствуясь приведённым определением, мы намерены исходить из того, что формирование умений письменной речи должно проходить посредством приёмов, соответствующих методическим подходам и принципам, которым мы следуем в данном исследовании [Гуляева, 2003; Кудряшова, 2007; Пассов, 2013; Черемисинова, 2017]. Представим их в Таблице 2.

Таблица 2

Подходы и принципы обучения студентов языкового факультета

письменной речи

|  |  |
| --- | --- |
| Подходы | Принципы |
| **Компетентностный:** альтернатива заученным знаниям, а так-же формируемым на их основе навыкам и умениям, мало пригодным в реальной жизни. Предполагает приобретение обучающимися «полезных» знаний, навыков и умений, позволяющих достичь успеха в решении практико-ориентированных жизненных задач | *1) Функциональности:*  а) осознание обучающимися функциональной предназначенности аспектов письменного иноязычного общения; того, что владение умениями письменной речи могут дать лично ему;  б) объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данными средствами;  в) отбор и организация материала осуществляется в зависимости от необходимости выражения студентами тех или иных речевых функций: сомнение, похвала, подтверждение мысли, отказ, уверенность и т. п.;  г) овладение функциями письменной речи как одной из форм иноязычного общения;  д) предполагает использование упражнений, адекватных письменной речевой деятельности.  *2) Аутентичности:*  а) учебных материалов;  б) учебно-коммуникативного фона;  в) коммуникативно-речевого и социокультурного содержания письменного иноязычного общения.  *3) Рефлексии:*  а) самоконтроль и самооценка полученного письменного продукта; его итоговый контроль и оценка;  б) профилактика ошибок и предоставление оперативной помощи учащимся |
| **Личностно-деятельностный:** основан на концепциях о деятельностном характере лично-стно ориентированного процес-са обучения письменной речи. В центре внимания исследователей – понятия «личность», «самореализация», «деятельность». Деятельность как иерархически организованная систе-ма взаимодействий студента с окружающей действительностью рассматривается в качест-ве основы и стимула развития его личности | *1) Личностной направленности процесса обучения письменной речи:*  а) общекультурное развитие личности обучающегося в процессе развития умений письменной речи;  б) учёт индивидных, субъектных и личностных характеристик студентов.  *2) Деятельностной направленности процесса обучения письменной речи:*  а) направленность обучающихся на выполнение определённого речевого действия: описать, объяснить что-либо, аргументировать свою точку зрения и др.;  б) наличие указания на речевое действие, что позволяет задать рамки, в которых студенту следует действовать;  в) интенсификация речемыслительной деятельности обучающегося, поддерживающая у него мотивационную готовность выразить своё отношение к явлениям окружающей действительности, познать что-то новое |
| **Коммуникативно-когнитивный:** предусматривает развитие письменных коммуникативных умений обучающихся; при этом лексические, фонетические и грамматические навыки предс-тавляли собой лишь психологическое звено иноязычной письменной речи. Коммуникативность предполагает поиск эффективных методических путей использования иностранного языка в ситуациях письменного аутентичного общения студентов с носителями языка.  Когнитивность предусматрива-ет развитие способности обучающегося познавать новое в процессе письменной иноязычной межкультурной коммуникации. Когнитивными показателями процесса иноязычного образо-вания следует считать совокупность | *1) Коммуникативно-когнитивной направленности процесса обучения письменной речи:*  а) коммуникативность проявляется в следующем:  – овладение обучающимися коммуникативными умениями создавать письменные произведения, которые представляют собой средства общения в актуальных для студентов сферах;  – учёт коммуникативных потребностей обучающихся;  – рассмотрение речевого материала в связи с его коммуникативными функциями;  б) когнитивная направленность обучения проявляется в том, что важную роль в нём играет познавательная деятельность студентов, развитие их критического мышления.  *2) Ситуативности:* развитие умений студентов планировать и варьировать речевое поведение на письме в зависимости от конкретных социальных ролей партнёров по письменной коммуникации.  *3) Контрастивности:* осуществление контрастивного анализа жанровых и лингво-риторических параметров письменных произведений двух языков |

В контексте обозначенных подходов и принципов приёмы реализуются на всех этапах обучения студентов языкового факультета письменной речи с помощью адекватных средств управления, диагностики, контроля, коррекции и оценки, описание которых мы нашли в трудах отечественных и зарубежных исследователей (И. Н. Верещагина, Н. Д. Гальскова, С. С. Куклина, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, L. Clanfield, T. Hedge, C. Oxenden и др).

Это предполагает учёт индивидных, субъектных и личностных характеристик субъектов письменного иноязычного общения, совокупность которых отражает индивидуальность каждого из участников письменной иноязычной коммуникации [Пассов, 2014: 259]. Использование методов ознакомления, тренировки и применения в обучении письменному иноязычному общению осуществляется «снизу-вверх», т. е. от формирования навыков письма к созданию собственных письменных произведений студентов на разных этапах обучения письменному иноязычному общению [Гальскова и др., 2017: 241].

*Метод ознакомления* используется в ходе знакомства обучающихся с орфографией новых слов иностранного языка, изучение которых предусмотрено рамками учебно-методического комплекса (УМК); лексико-грамматическим материалом, используемом в обучении письму, жанрами, особенностями, образцами и правилами построения письменных высказываний разного вида. Затем, на этапе формирования навыков письма и письменной речи, организуется *тренировка* в овладении студентами:

1) орфографией усваиваемых слов и грамматических явлений;

2) лексическими и грамматическими навыками употребления этого материала на письме. Со временем метод тренировки используется в овладении обучающимися и навыками композиции – построения письменного высказывания.

На этапе совершенствования навыков письма и письменной речи в рамках действия метода тренировки широко применяется такое упражнение, как запись речи на уровнях А и Б. Так, навыки орфографии совершенствуются в процессе записи обучающимися слов, словосочетаний, предложений, а также в ходе записи чужой речи в форме конспекта или реферата, предполагающей владение и другими видами иноязычной речевой деятельности. Помимо этого, студенты выполняют письменные задания, помогающие совершенствованию лексико-грамматических и навыков построения письменных произведений.

На этом же этапе внимание студентов обращается на те модификации, которые они могут провести с текстом-образцом письменного высказывания в соответствии с ситуацией и речевой задачей. С. С. Куклина указывает, что это позволяет перейти к использованию метода применения, где обучающиеся строят письменные высказывания небольшого объёма по аналогии с текстом-образцом, производя в нём требующиеся замены и конструируя новые тексты с учётом адресата и ситуации письменного общения [Куклина, 2013: 41]. Так осуществляется переход от описанного в трудах Е. И. Пассова уровня фиксации устной речи, оформленной в соответствии с графическими и орфографическими нормами иностранного языка к уровню продуцирования письменной речи со всеми присущими ей характеристиками [Пассов, 1989: 211].

Что касается этапа развития умений письменной речи, то на нём используется метод применения, и студенты создают собственные письменные высказывания разного назначения, объёма, структуры в рамках коммуникативной ситуации и предложенной речевой задачи.

Этот же метод позволяет на этапе *функционирования общения* использовать письменную речь для обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной видов деятельности. Сказанное осуществляется в процессе подготовки презентаций, проектов, обзоров литературы для читательских конференций, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр и др. Иными словами, на данном этапе выявляется конечный уровень владения студентами умениями создавать те виды письменных произведений, которые выделены нами в качестве объектов обучения. Посредством их (особенно аннотаций, рецензий, эссе, научно-исследовательской работы) на завершающем этапе студенты вступают в письменное иноязычное общение с предполагаемым реципиентом (см. Таблицу 1).

Перейдем к описанию приёмов, обеспечивающих функционирование письменной речи как одной из форм иноязычного общения студентов языкового факультета. Приведенное выше определение приема побудило нас из всего многообразия характеристик его структуры и содержания (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов и др.) выбрать трактовку Е. И. Пассова [Пассов, 2000: 68; Пассов, 2006: 32; 2014: 17]. В его трудах приём иноязычного образования рассматривается как базовая единица, имеющая «набор характеристик некоего целого и автономную ценность» [Пассов, 2000: 68]. При этом Е. И. Пассов разграничивает два уровня данного термина – «приём-понятие» (умозрительный уровень) и «приём-поступок» (практико-технологический уровень), обладающий свойствами целенаправленности и особой организацией.

На умозрительном уровне приём представляет собой многокомпонентную модель, в структуре которой присутствуют значимые взаимосвязи между материальными средствами, операционными средствами-действиями, способами и условиями их осуществления [Пассов, 2014: 16]. На практико-технологическом уровне приём-поступок представляет собой модельный узел образовательного процесса, представляющий собой единство конкретного комплекта операционных и материальных средств, сопровождаемых способами их применения в опоре на условия, и нацеленный на решение конкретной задачи учебно-воспитательного процесса [Пассов, 2006: 32; 2014: 17].

А. А. Кудряшова справедливо указывает, что в трактовке Е. И. Пассова понятие «приём преподавания» тесно связано с активной целенаправленной деятельностью обучающихся по достижению поставленной цели обучения. Кроме того, в данной трактовке прием понимается как интегративная единица, в структуре которой ключевым моментом являются связи между: 1) операционными и материальными средствами; 2) способами их использования и 3) условиями обучения [Кудряшова, 2016: 82]. Это свидетельствует о том, что в данном случае речь идет не только о структуре и содержании приема, но и о механизмах его функционирования в учебном процессе.

Таким образом, нас интересуют приёмы, которые адекватны письменному иноязычному общению, представленному в предыдущем параграфе как процесс «межсубъектного взаимодействия», включающего социокультурную среду (ситуация + коммуникативная задача), взаимодействующие субъекты и средства, с помощью которых оно протекает [Черемисинова, 2017: 12–13].

Начнем с уточнения условий обучения как компонента приема обучения студентов языкового факультета письменной речи. Из всего многообразия имеющихся условий C. С. Куклина предлагает выбирать те внешние и внутренние обстоятельства, которые являются принципиальными для данного исследования [Куклина, 2009: 45]. Прежде всего, это психолого-педагогическое положение о том, что внешние, т. е. социальные, создаваемые обществом условия детерминируют поведение и деятельность человека не напрямую, а через *внутренние условия.* К последним в трудах С. Л. Рубинштейна относятся наследственные, генетические задатки, психические свойства личности, её жизненный опыт и т. п. [Рубинштейн, 1973]. Они определяют набор тех индивидных, субъектных и личностных характеристик, которые отражают уровень развития индивидуальности участников письменной иноязычной коммуникации.

В частности, к внутренним (субъектным) также следует отнести те речевые условия, под которыми в разделе 1.1. понималось наличие в иноязычном речевом опыте пишущего и реципиента необходимого и достаточного языкового и речевого материала, требующегося для получения желаемого результата общения на различных этапах обучения письменному иноязычному общению (формирования и совершенствования навыков, развития умений, а также функционирования общения).

*Внешние* же *условия* включают совокупность тех, которые в разделе 1.1 были обозначены как имеющие неречевой характер. Совокупность неречевых условий охватывает: цель письменного иноязычного общения, которая реализуется в речевой задаче; предмет общения (событие, поступок, субъективное мнение и др.); отношения участников коммуникации (социально-статусные, ролевые, деятельностные и нравственные).

Внешние условияпредставлены особенностями организации учебного процесса на занятиях по предмету «Практический курс английского языка» со студентами языкового факультета, в основе которых лежат Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования бакалавриата по направлению подготовки направления подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык» учебный план, составленные с их учётом программы по предмету, а также УМК, по которому ведется обучение бакалавров.

Внешние условия обучения письменной речи студентов неразрывно связаны с внутренними, т. е. набором их индивидных, субъектных и личностных характеристик. Именно внутренние условия устанавливают конечный результат постоянного взаимовлияния внешнего и внутреннего. Взаимосвязь внешних и внутренних предпосылок становления личности отражена на Рисунке 2.

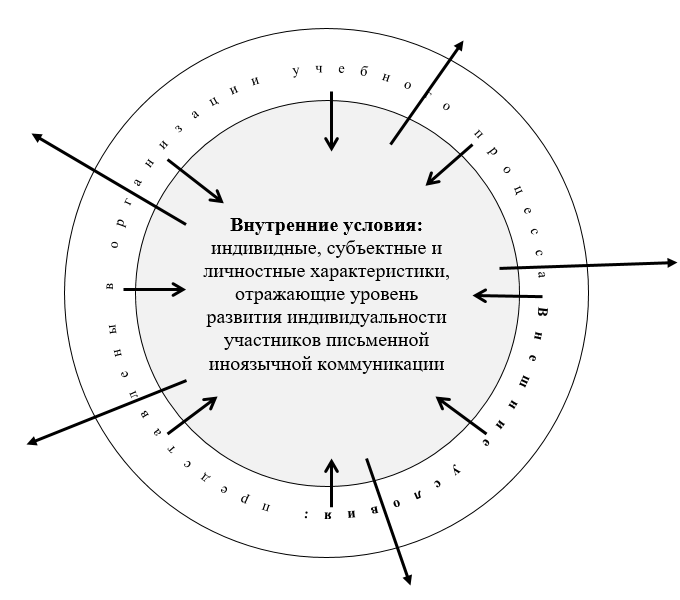


Рисунок 2

Взаимосвязь внешних и внутренних условий осуществления письменной

иноязычной коммуникации

На рисунке показано, что внешние условия осуществления письменной иноязычной коммуникации преломляются через внутренние. В результате, внешнее, объективное становится внутренним, субъективным благодаря «интериоризации» практических речевых действий. В свою очередь это обеспечивает способность выводить внутреннее, психическое наружу, т. е. «экстериоризировать» его.

В качестве следующего компонента приёма обучения студентов языкового факультета письменной речи как одной из форм иноязычного общения выступают *операционные* и *материальные* *средства*, которыми пользуются участники учебного процесса. А. А. Кудряшова определяет *операционные средства* какучебно-речевые взаимодействия**,** в которые вступают субъекты на всех фазах учебной деятельности, а также лежащие в их основе универсальные учебные действия (УУД), необходимые на том или ином этапе овладения иноязычным общением. Это, например, УУД планирования; выбора способов и средств выполнения учебно-речевых действий; реализации плана с помощью отобранных способов и средств; текущего и итогового контроля результата и оценки и др. [Кудряшова, 2016: 84]. Представим на Рисунке 3 алгоритм учебной деятельности по овладению студентами письменной речью, описанный С. С. Куклиной в монографии «Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы» (2013 г.) [Куклина, 2013:40–41].

В зависимости от способа решения учебно-речевой задачи лежащие в основе овладения письменной речью УУД могут быть репродуктивными, репродуктивно-поисковыми, поисково-творческими и творческими. В репродуктивной и последующей репродуктивно-поисковой деятельности перед обучающимися стоит задача овладеть навыками письма, которые были описаны в разделе 1.1. нашего исследования. Спецификой выполнения УУД поисково-творческого характера является то, что, как правило, на занятии студенты выполняют только мотивационно-ориентировочную фазу, а исполнительская и контрольно-оценочная осуществляются в процессе самостоятельной работы внеаудиторно.

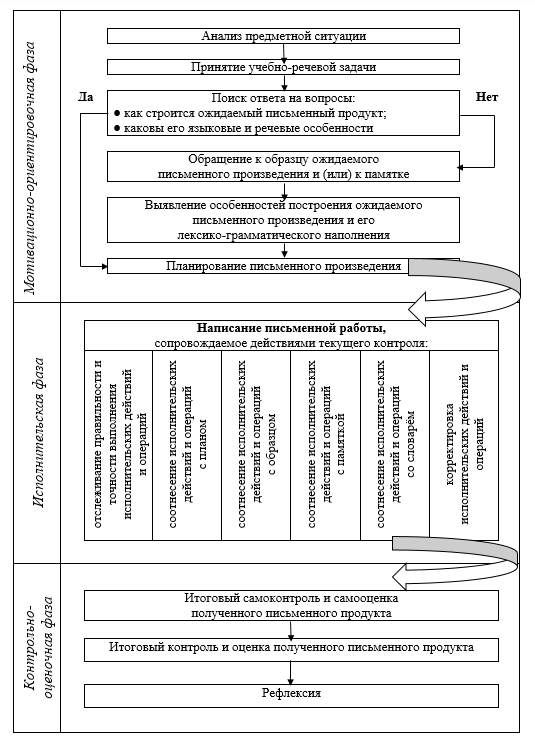


Рисунок 3

Алгоритм учебной деятельности по овладению студентами письменной речью

Результатом такой работы являются умения студентов создавать различные виды письменных произведений в соответствии с программными требованиями (см. раздел 1.1). Как уже было отмечено ранее, на завершающем этапе овладения речевым общением письменные речевые продукты различного объёма, структуры, назначения используются для обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной видов деятельности.

Представленные операционные средства определяют набор *материальных средств*, необходимых для успешной реализации приёма с помощью языковых средств иностранного, а в ряде случаев – родного языка. Материальные средства представляют собой вербальные средства на иностранном языке, включающие речевой материал, предназначенный для обучения письменному иноязычному общению (минимальные речевые образцы, характерные для запланированной письменной работы, макро тексты-образцы, списки речевых клише, необходимые для письменной речи); вербальные средства для демонстрации способов и алгоритмов учебно-речевых действий на каждой фазе учебной деятельности по овладению письменным иноязычным общением; невербальные средства:

1) заменяющие вербальные в целях экономии времени и рациональной организации учебно-речевой деятельности;

2) позволяющие наглядно представить ситуацию (тематические картинки) или правильно построить письменное высказывание (схемы).

Материальные средства представлены в памятках и руководствах, с помощью которых преподаватель управляет учебно-речевой деятельностью студентов.

Перечисленные операционные и материальные средства реализуются в заданных и меняющихся условиях 4 группами *способов* [Кудряшова, 2016: 84–86]. Содержание первого *качественного способа* учебно-речевой деятельности определяется принципами коммуникативного подхода и предполагает, что учебно-речевые действия студентов реализуются в рамках ситуаций письменного речевого общения в ходе решения адекватных им учебно-речевых задач. Содержание составляющих данного способа меняется в зависимости от этапов обучения письменному иноязычному общению, на которых обучающиеся решают репродуктивные, репродуктивно-поисковые, поисково-творческие и творческие учебно-речевые задачи. Это могут быть действия, выполняемые под руководством преподавателя, с использованием памятки и руководства либо осуществляемые студентами самостоятельно

Второй, *организационный способ* проявляется в выполнении студентами одинаковых, либо разных письменных заданий: фронтально, индивидуально или коллективно (в парах, в группах). Третий способ – *деятельностный:* он представляет вид деятельности, в который включаются участники письменного иноязычного общения при формировании умений письменной речи. Это может быть: 1) учебно-речевая и 2) предметная деятельность. Наконец, последний *количественный способ* проявляется в увеличении объёма привлекаемого для решения задач письменного общения речевого материала, также в ускорении темпа решения учебно-речевых задач.

Модель приёма овладения студентами языкового факультета письменной речью показана на Рисунке 4. На модели показано, что благодаря интеграции условий, способов и средств обучения, прием способен обеспечить организацию и управление процессом развития умений письменной речи на всех этапах обучения студентов языкового факультета данному виду иноязычной речевой деятельности. Это легло в основу *типологии приемов* развития умений письменной речи (Рисунок 5), которая позволяет осуществлять структурирование и алгоритмизацию деятельности преподавателя и студентов, придав методике обучения студентов языкового факультета письменной речи свойство воспроизводимости.

Первым шагом в построении типологии было выделение двух типов приемов, адекватных видам деятельности, в который включаются участники письменного иноязычного общения (учебно-речевая деятельность текстового и послетекстового этапов и предметная деятельность завершающего этапа овладения студентами письменным иноязычным общением). Соответственно,

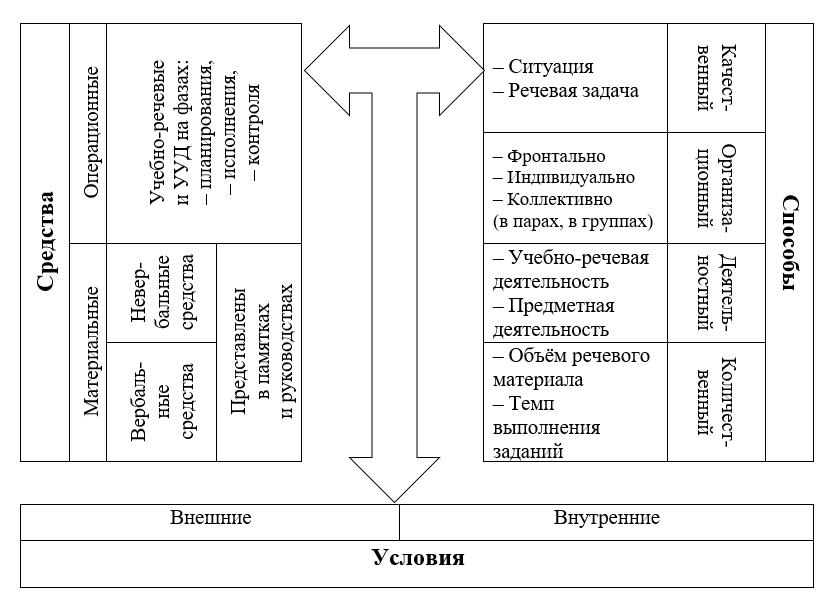


Рисунок 4

Модель приёма овладения студентами языкового факультета письменной речью

мы назвали эти приёмы учебно-речевыми и предметными. Как известно, упражнения, выполняемые студентами в рамках учебно-речевых приёмов, подразделяются в методической литературе на ***подготовительные*** и ***речевые*** [Гальскова и др., 2017: 241–243]. Поскольку создаваемый студентами текст – это продукт письменной иноязычной коммуникации, при разработке подсистемы упражнений для овладения им мы исходили из того, что важнейшими качественными характеристиками этих упражнений должны стать наличие социокультурной ситуации и речевой задачи.

Подготовительные упражнения в рамках подсистемы нацелены на развитие умений студентов работать с готовым письменным продуктом. Мы подразделяем их на:



Рисунок 5

Типология приёмов для овладения студентами языкового факультета

письменной речью

*1) ознакомительно-информативные*, имеющие своей целью познакомить обучающихся с особенностями различных видов аутентичных письменных произведений, правилами их написания в контексте конкретного аспекта иноязычной культуры и специфики языкового и речевого наполнения;

*2) сравнительно-сопоставительные*, нацеленные на выявление сходств и отличий различных видов письменных текстов в иноязычной и родной культуре;

*3)* *аналитические:* определение логических схем построения письменных речевых произведений; применение всевозможных способов его компрессии, сопровождаемые записью иноязычной речи. Возможны также следующие задания: выписать из звучащего текста наиболее важные для понимания слова и фразы; подчеркнуть их в тексте, представленном зрительно; составить план текста-образца или сочинения; осуществить перифраз предложений; дополнить текст своей информацией (изложение с элементами сочинения); выразить мысль большого абзаца в одном предложении; записать нужную информацию; составить диаграмму (схему, таблицу) в опоре на данные из текста; письменно продолжить мысль и др.

Приведённые примеры подготовительных упражнений служат основой для выполнения ***речевых***, направленных на обучение студентов созданию письменных произведений различных жанров. Комплекс речевых упражнений включает:

*1) упражнения на сжатие текста:* составьте развернутый план своего будущего сочинения-рассуждения; напишите свою краткую биографию; подготовьте резюме; составьте тезисы собственного доклада по результатам проектной/учебно-исследовательской деятельности и т. д.;

*2) упражнения на расширение текста:* напишите продолжение рассказа; в опоре на краткую биографию (резюме) главного героя составьте подробный рассказ о нём; напишите эссе по плану и пр.;

*3) упражнения на перефразирование:* напишите то же самое своими словами; напишите свои определения терминов; напишите изложение, избегая использования определённых слов и т. д.;

*4) упражнения на выстраивание логической последовательности письменного высказывания:* опишите картинку; напишите рассказ по комиксам; напишите продолжение рассказа; напишите эссе на одну из предложенных тем, придумайте рассказ с ключевыми словами и пр.

От курса к курсу изменяются степень самостоятельности обучающихся и объём их письменных речевых продуктов. На младших курсах языкового факультета много времени посвящено обучению написанию текстов по образцу, их сжатие, создание сочинений-описаний. Например, «прочитайте электронное письмо Дени, студента первого курсаса Лондонского университета, и напишите подобное о себе»; «добавьте в текст открытки, которую Вы собираетесь прислать подруге с отдыха, свои впечатления об увиденных достопримечательностях»; «составьте план эссе о роли средств массовой информации в жизни современной молодёжи»; «в опоре на прочитанный (прослушанный) текст об овчарке Дени опишите своего домашнего любимца» и пр. На средних и старших курсах речевые упражнения становятся более разнообразными.

Предметные приёмы используются и в процессе подготовки презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр на завершающем этапе овладения обучающимися письменным иноязычным общением и др.

Внутри типов были выделены виды приемов, которые различаются в зависимости от степени сложности решаемых студентами учебно-речевых и предметных задач и могут быть поисковыми, поисково-творческими и творческими)[[2]](#footnote-2). Совокупность таких приёмов обеспечивает формирование всех компонентов умений письменной речи как одной из форм иноязычного общения в рамках учебного модуля. Виды расположены в порядке нарастания сложности учебно-речевых задач, на решение которых направлены.

Так, приемы первого вида, поисковые, используются при осуществлении студентами модификаций с текстом-образцом письменного высказывания в процессе выполнения подготовительных упражнений (в соответствии с ситуацией и речевой задачей). Приёмы второго вида, поисково-творческие, применяются в процессе выполнения обучающимися речевых упражнений, нацеленных на построение письменных высказываний разного назначения, объёма, структуры в рамках коммуникативной ситуации и предложенной речевой задачи. Приёмы третьего вида, творческие, адекватны этапу функционирования общения и позволяют использовать письменную речь для обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной видов деятельности в процессе подготовки студентами презентаций, проектов, обзоров литературы, статей и др.

Каждый вид типологии приемов представлен тремя вариантами с учетом степени самостоятельности студентов в процессе решения учебно-речевых и предметных задач: под руководством преподавателя (вариант I), с использованием памятки и руководства (вариант II) либо самостоятельно (вариант III). Наконец, каждый из вариантов имеет три разновидности организационных способов взаимодействия обучающихся: фронтально (разновидность I); индивидуально (разновидность II); коллективно (в парах, в группах) (разновидность III).

Описанная типология приёмов будет принята во внимание при построении модели методики обучения студентов языкового факультета письменной речи на основе модульной организации. Такая методика позволит чётко структурировать и частично алгоритмизировать деятельность субъектов этого процесса, придать ей качество воспроизводимости. Характеристика понятия «модульная организация обучения студентов письменной речи» будет представлена в следующем параграфе.

**1.3. Характеристика понятия «модульная организация обучения**

**студентов иноязычной письменной речи»**

Во третьем параграфе магистерской диссертации будет решена её следующая задача: представить характеристику понятия «модульная организация обучения студентов иноязычной письменной речи». Мы делаем предположение, что максимальная эффективность применения приёмов обучения письменной речи, описанных в предыдущем параграфе магистерской диссертации, достигается лишь при такой организации этого процесса, когда студент сам оперирует учебным содержанием, ибо только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно. Искомой организацией процесса обучения студентов письменной речи является модульная организация.

Для решения третьей задачи исследования были изучены:

1) труды по психологической основе модульного обучения (П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, B. F. Skinner);

2) педагогические (Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, а также В. Ю. Пасвянскене, М. Г. Тересявичене, П. А. Юцявичене, С. Curch, B. Goldshmid, M. L Goldshmid, G. Owens, S. N. Postlethwait, I. Novak, U. T. Murray, J. D. Russel) и методические (С. С. Куклина, Е. А. Скорнякова, В. А. Ямшанова) исследования модульной организации учебного процесса;

3) в области балльно-рейтинговой системы оценки достижений обучающихся в условиях модульной организации (М. В. Вербицкая, В. В. Баум, И. С. Сон, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов).

Ключевым понятием данного параграфа является термин ***модуль.*** Он определяется в психолого-педагогической литературе как «логически выделенная в учебной информации часть», отличающаяся цельностью и логической завершённостью, а также предполагающая контроль усвоения содержащейся в ней информации [Селевко, 1998: 54]. Модуль представляет собой набор координирующих заданий, расположенных в определённой последовательности, которую следует соблюдать. Любой модуль может быть изъят из учебного курса или реализован отдельно с учётом внутренних и внешних условий обучения.

Модульная организация обучения приобрела большую популярность в России и за рубежом. В её основе лежат постулаты такого психологического течения, как бихевиоризм. Важным моментом в связи с этим является признание огромной роли психики в образовательном процессе, в связи с чем он должен быть гибким, личностно-ориентированным, протекающем в высоком темпе, продуманным и качественным. Этим требованиям и соответствует модульная организация обучения, идеи которой берут начало в трудах B. F. Skinner [Skinner, 2012]. Он предложил выстраивать образовательный процесс на основе опыта, выдвигая на первый план так называемый закон эффекта (принцип подкрепления): реакции, которые ведут обучающегося к успешному решению задачи, сохраняются и усиливаются, а противоположные реакции постепенно исчезают [Skinner, 2012], что, однако, не способствует развитию мышления.

Понятие ***«модульная организация обучения»*** предполагает, что его содержание должно состоять из серии модулей. Их число определяется учебными целями, а также глубиной и широтой охвата изучаемого предметного материала. Развитию модульной организации обучения во многом способствовала теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. В контексте данной теории учение понимается как совокупность разных видов деятельности; участие в них способствует приобретению обучающимися новых знаний, формированию их навыков и развитию умений. Любой вид деятельности в рамках учения включает конкретные действия, объединённые одним мотивом. Выполнение этих действий приводит к достижению поставленной цели деятельности [Формирование …, 2002].

Следовательно, организацию образовательного процесса следует начинать с определения вида деятельности, которую предстоит выполнить обучающимся в процессе решения поставленной задачи. Затем нужно выявить совокупность составляющих её операций; наконец – осуществить структурно-функциональный анализ каждой. Описанный алгоритм является структурной основой модульной организации обучения: изучаемый программный материал делится на модули, которые, в свою очередь, подразделяются на модульные единицы, а те – на более мелкие структурные составляющие (элементы модульных единиц).

В исследованиях отечественных учёных неоднократно подчёркивается мысль, что такая организация обучения помогает обучающемуся постепенно и последовательно осуществлять учебные действия в контексте достижения общих целей курса. Студент дозирует усваиваемое содержание, осознаёт цели и личностный смысл изучения каждой новой дозы информации, центрируясь на двух моментах: 1) на структуре темы (составляющие, их взаимосвязи, функции и свойства); 2) на методе изучения (приёмы и алгоритмы, использование которых обеспечивает функционирование системы). Итоговый контроль усвоения учебного курса предполагает обобщение данных, полученных в ходе промежуточной аттестации по модулям (Г. К. Селевко, М. А. Чошанов, П. А. Юцявичене и др.).

Интерес зарубежных исследователей к модульной организации обучения связан, прежде всего, с изучением её преимуществ и соответствующего им содержательного наполнения. Одним исследователям (B. Goldshmid, M. L Goldshmid, J. D. Russell) модульная организация интересна тем, что позволяет учащемуся выполнять задания в индивидуальном темпе и выбрать удобный способ изучения темы [Goldshmid & Goldshmid, 1972; Russell, 1974]. Вторые (Дж. Клингстед, С. Curch) полагают, что подобная организация способна помочь обучающимся увидеть собственные сильные и слабые стороны и исправлять последние, проходя так называемые «корректирующие модули» [Клингстед, 1998; Curch, 1975]. Третьи (G. Owens) считают, что модульное обучение позволяет педагогу комбинировать разные методы и формы обучения [Owens, 1970]. Четвертые (В. Ю. Пасвянскене, М. Г. Тересявичене) в качестве первостепенной цели модульной организации обучения называют возможность систематизировать знания, навыки и умения по изучаемой теме [Пасвянскене, 1989; Тересявичене, 1989].

Вслед за Ю. П. Юцявичене, мы называем две группы целей модульной организации обучения: познавательные (гносеологические) и операционные (функциональные). Достижение первых обеспечивается содержанием банка учебно-речевой информации, памяток и руководств по её усвоению. Содержание модуля должно быть организовано по гносеологическому признаку – вокруг ключевых понятий и ведущих методов изучения учебной дисциплины [Юцявичене, 1988].

Достижение операционных целей предполагает построение модулей и модульных программ по функциональному признаку – вокруг функций и приёмов познавательной и/или профессиональной деятельности обучающихся. Реализация целей второго типа осуществляется в процессе выполнения обучающимися комплекса упражнений для формирования навыков и развития умений. Как правило, модульные программы операционного типа разрабатываются для профессиональной подготовки специалистов.

Таким образом, по целевому назначению изучаемого материала модули бывают познавательного и операционного типов, нескольких разновидностей, язык которых всегда лаконичный, чёткий, адресованный обучающемуся [Куклина, 2017: 44]. В любом случае модуль рассматривается как инвариантное средство деятельностной организации содержания и реализации информационного обмена между обучающимися. Он способствует удовлетворению познавательных потребностей студентов, определяет вектор развития их интересов, развивает мыслительные способности обучающихся, формирует профессиональную компетентность будущего специалиста.

Для достижения этих целей оптимальным путём М. А. Чошанов предлагает включать в модуль следующие элементы:

1) точно сформулированную учебную цель;

2) список необходимого оборудования, материалов, инструментов;

3) список смежных учебных элементов;

4) собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями;

5) практические задания для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу, сопровождающиеся руководством по достижению цели;

6) контрольную проверочную работу, которая соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе [Чошанов, 1996: 15].

Концептуальные положения модульной организации обучения – это алгоритмизация учебной деятельности; структуризация содержания; согласованность и завершённый характер этапов курса; дифференциация, индивидуализация и деятельностный характер обучения, включающего целеполагание, планирование, организацию и реализацию процесса, контроль и оценка достигнутых результатов; мотивация, самоорганизация и саморазвитие обучающихся; системный подход; сотрудничество преподавателя и студента; дедуктивность в подаче учебного материала в рамках модуля – логический переход от общего к единичному; опережающее изучение теории; гибкость – способность эффективно реагировать на изменения социального заказа общества; представление информации одновременно в разных кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Однако, по мнению М. А. Чошанова, особую роль в модульной организации обучения играет единство таких трёх принципов, как системного квантования информации, проблемности и модульности [там же]. Покажем, как они могут быть использованы в модульной организации обучения иноязычной письменной речи. В соответствии с *принципом модульности* содержание обучения письменной речи представлено отдельными законченными модулями, предназначенными для достижения целей того или иного этапа обучения письменному иноязычному общению. Они, в свою очередь, объединяются в модульные программы, направленные на реализацию всей совокупности целей, стоящих перед субъектами образовательного процесса по обучению письменному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности в рамках УМК.

В методике обучения иностранному языку В. А. Ямшанова предлагает рассматривать понятие «модуль» в следующих аспектах:

1) как изучаемую разговорную тему;

2) в контексте работы над видами иноязычной речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением и письменной речью);

3) в рамках изучения аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика);

4) как уровень владения языком той или иной группой обучающихся;

5) как учебное содержание, которое изучают различные группы школьников либо студентов [Ямшанова, 2006: 6].

Е. А. Скорнякова пишет о том, что в условиях модульной организации процесса обучения иностранному языку во всех обозначенных аспектах имеет место перевод учебного взаимодействия на субъект-субъектную основу, обеспечивающую развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, способностей личности, её умений осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью [Скорнякова, 2000: 90–91]. В руководстве студенты найдут пояснения к решению учебных и предметных задач, в том числе сопровождающиеся примерами, указаниями по использованию организационного и количественного способов выполнения операционных действий, характерных для письменной формы иноязычного общения.

Внутри модуля учебный материал структурирован в виде учебных элементов (УЭ), отражающих логику решения учебных и речевых задач на разных этапах обучения письменному иноязычному общению. Часть УЭ являются обязательными, присутствующими в начале и конце модуля; другая часть – варьируемыми. Их присутствие, число и последовательность зависят от этапа обучения письменной речи и уровня обученности студентов.

К обязательным элементам относится первый (УЭ-0), предназначенный для раскрытия целей и содержания модуля. Завершают модуль ещё два обязательных УЭ. В первом из них содержатся задания для контроля уровня усвоения учебно-речевого материала. Во втором – задания для подведения итогов работы с модулем, оценки качества сформированнности умений письменной речи. Функция обязательных элементов – это создание условий для овладения обучающимися рефлексивными компонентами учебной деятельности (целеполагание, контроль, оценка).

*Принцип системного квантования информации* предполагает, что представленные в модуле знания, которые должны усвоить студенты, предлагаются им в обобщённом и систематизированном, а также сжатом, компактном и удобном для использования виде. С. С. Куклина называет такие модели системного сжатия знаний, как логическая, продукционная, а также модель семиотической сети и др. [Куклина, 2017: 44]. Продукционная модель – это серия правил или алгоритмических предписаний для решения учебно-речевых задач (памятки, руководства). Модель семиотической сети – предъявление знаний с использованием рисунков, схем, показывающих связи и отношения их компонентов. Содержание модуля оптимально предлагать обучающимся в графическом виде, с нумерацией УЭ, которая отражает ход учебной деятельности по достижению цели модуля.

В основе *принципа проблемности* лежит идея о том, что стоящая перед обучающимися учебно-речевая задача создаёт ситуацию интеллектуального затруднения. В свою очередь, в данной ситуации у студентов возникает потребность в поиске способов решения задачи, стремление сделать это самостоятельно. Это способствует тому, что учебно-речевая задача приобретает для обучающегося личностно-значимый характер. Решая учебно-речевые задачи разной степени интеллектуально затруднения, обучающиеся шаг за шагом присваивают содержание «методически адаптированного социального опыта» (С. С. Куклина) [там же: 45], постепенно становясь субъектами учебной деятельности по овладению письменным иноязычным общением.

В модуле проблемные ситуации предлагаются как перед блоком знаний, так и быть включёнными в комплекс упражнений для развития умений письменной речи. Обучающиеся решают учебно-речевые задачи в опоре на памятки и руководства. Объём и содержание такой помощи находятся в зависимости от степени сложности задачи. Это рекомендации по её решению, необходимые для этого схемы, образцы решения, средства само- и взаимоконтроля и т. п. В таких условиях преподаватель выполняет функции организатора обучения. Он действует как наставник и речевой партнер студентов, а не как информационный ресурс или источник рекомендаций и инструкций для обучающихся.

П. А. Юцявичене предлагает педагогам три способа построения/использования модульных программ, а именно: создание авторских программ, модификацию уже имеющихся учебных материалов и создания на их основе модулей, применение уже разработанных программ [Юцявичене, 1989: 269]. Следуя этим способам, в начале 80-х гг. под руководством исследователя модульной организации обучения И. Прокопенко сотрудниками Международной организации труда были сконструированы модульные программы операционного типа. Они были нацелены на повышение квалификации мастеров производственной деятельности. И. Прокопенко выявил в этой деятельности 34 функции и затем включил в структуру соответствующей модульной программы 34 модуля. Каждый модуль был направлен на реализацию определённой функции [Design…, 1997].

Наконец, американский педагог П. Гронлунд составил краткое руководство к разработке «учебного пакета» (модуля). Оно представлено в форме контрольного листа. При этом следует избегать таких недостатков, как конструирование очень большого или, наоборот, слишком маленького модуля. Подобные крайности затрудняют усвоение и систематизацию знаний, навыков и умений у обучающегося. К примеру, в университетах Соединённых Штатов Америки типичный учебный курс разделен на 10–12 модулей. Преподаватель пользуется контрольным листом в процессе конструирования «учебного пакета» (модуля), его реализации и при подведении итогов работы в рамках модуля [Загвязинский, 1990].

На основании изложенного в данном параграфе представим:

1) ключевое понятие исследования «модульная организация студентов языкового факультета иноязычной письменной речи»;

2) познавательно-операционный модуль по обучению студентов языкового факультета иноязычной письменной речи.

***Модульная организация обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи*** – это структурирование содержания обучения иноязычной письменной речи, охватывающее все его этапы, а также адекватных им приёмов и упражнений в виде серии модулей, число которых определяется программными требованиями соответствующего уровня обучения, стратегическими и тактическими особенностями аутентичных письменных произведений, их жанровыми и лингво-риторическими параметрами.

Модульная организация обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи будет эффективной и обеспечит пошаговое управление деятельностью студентов только в том случае, если в неё включены:

1) цели и задачи учебно-речевой и предметной деятельности студентов;

2) банк учебно-речевой информации, памяток и руководств по её усвоению;

3) представленные на иностранном языке функциональные опоры и средства их использования;

4) комплексы упражнений для совершенствования навыков и развития умений в письменном продуктивном виде иноязычной речевой деятельности;

5) система контроля и оценки результатов и достижений студентов.

Модуль по обучению студентов языкового факультета иноязычной письменной речи – это модуль комбинированного познавательно-операционного типа, представляющий собой возобновляемый учебный цикл, в структуру которого включены обязательные и варьируемые УЭ. Представим конструкцию данного модуля как состоящую из трёх структурных частей: вводной (УЭ–0), центральной (варьируемые УЭ) и итоговой (завершающие УЭ) (Рисунок 6).



Рисунок 6

Структура познавательно-операционного модуля по обучению студентов

иноязычной письменной речи

Во *вводной части* познавательно-операционного модуля преподаватель в рамках УЭ–0:

1) знакомит студентов с общей структурой и тематикой модуля;

2) представляет обучающимся банк учебно-речевой информации, памяток и руководств;

3) ставит цели и задачи учебно-речевой и предметной деятельности студентов; при этом особое внимание обращается на «принятие» этих целей и задач каждым обучающимся;

4) осуществляет входной контроль.

*Центральная часть* модуля включает серию варьируемых УЭ, содержащих комплекс подготовительных либо речевых упражнений для: а) совершенствования навыков; б) развития умений иноязычной письменной речи, либо в) нацеливающих студентов на использование письменной речи для обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной видов деятельности в процессе подготовки презентаций, проектов, обзоров литературы, статей и др.

В памятках и руководствах студенты находят пояснения к решению учебно-речевых и предметных задач, примеры и инструкции по использованию организационного и количественного способов выполнения операционных действий, которые требуются для решения учебно-речевой задачи, отражающей специфику письменной формы иноязычного общения. Преподаватель выступает, как правило, в роли консультанта, организующего и координирующего деятельность учащихся.

*Итоговая часть* познавательно-операционного модуля – контрольная. Здесь студент должен продемонстрировать умения письменной речи, приобретенные в центральной части модуля. Как уже было сказано выше, в эту часть включены два обязательных УЭ. В первом из них можно найти задания для контроля уровня усвоения обучающимися учебно-речевого материала. Во втором содержатся задания для подведения итогов работы с модулем, оценки качества умений письменного речевого общения студентов. При этом лучшие задания творческого либо научно-исследовательского характера, оформленные в виде доклада, сообщения, статьи, реферата могут быть представлены в студенческие научные сообщества, на конкурсы и т. д.

Применение совокупности познавательно-операционных модулей имеет место в циклах из 3 занятий, объединенных видом письменного речевого произведения, который учатся создавать студенты. Для каждого модуля составляется комплекс подготовительных и речевых упражнений, адекватных по качественным характеристикам этапу обучения студентов языкового факультета письменной речи, а их количество и последовательность зависят от уровня сформированности навыков и развития умений письменного продуктивного вида иноязычной речевой деятельности и иноязычного речевого опыта обучающихся. Примеры таких модулей будут приведены во второй главе магистерской диссертации.

Одной из ключевых составляющих модульной организации обучения в целом и обучения иноязычной письменной речи в частности является система контроля и оценки результатов и достижений обучающихся. Модульной организации адекватна балльно-рейтинговая система оценки достижений студентов (М. В. Вербицкая, В. В. Баум, И. С. Сон, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов и др.) [Вербицкая, 2018; Баум и др., 2008], предполагающая учёт в итоговой части модуля индивидуального коммуникативного индекса (рейтинга) каждого. Система нацеливает обучающихся на получение максимального количества баллов при изучении модуля. Процентное распределения баллов среди разных видов контроля в рамках модуля может быть следующим (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Балльно-рейтинговая система оценки достижений студентов

в рамках модуля по обучению иноязычной письменной речи

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Виды учебно-речевой  активности студента | Виды контроля | Рейтинг  активности (в %) |
| 1 | Посещение занятий | Текущий | 10 |
| 2 | Работа на практических занятиях:  а) выполнение подготовительных упражнений;  б) выполнение речевых упражнений (мотивационно-ориентировочная фаза);  в) подготовка презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр | Текущий | 30 |
| 3 | Наличие домашних заданий:  а) выполненных домашних подготовительных упражнений;  б) выполненных речевых упражнений (исполнительская фаза и самоконтроль);  в) текущих презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр | Текущий/  промежуточный | 10 |
| 4 | Создание:  а) итогового речевого произведения в рамках модуля;  б) итоговых презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и проведения ролевых и деловых игр | Рубежный | 50 |
| 5 | Подведение общих итогов работы студентов по модульной программе | Итоговый | Высчитывается средний балл работы студента по модульной программе |

Следующая таблица (Таблица 4) демонстрирует схему перевода баллов индивидуального рейтинга каждого студента в оценки, которые учитываются преподавателем на экзамене по учебной дисциплине бакалавриата «Практический курс английского языка» в соответствии с учебным планом факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ».

Таблица 4

Шкала перевода индивидуального рейтинга студента в оценки

в рамках модульной организации обучения

иноязычной письменной речи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Индивидуальный рейтинг студента (в %) | Характеристика достижений студента | Оценка |
| 85–100 | Содержание модуля усвоено обучающимся на высоком уровне. Посещаемость учебных занятий и выполнение домашних заданий носит регулярный характер. Студент знает жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Умения иноязычной письменной речи обучающегося отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент отлично владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта | «Отлично» |
| 70–84 | Содержание модуля усвоено обучающимся на среднем уровне. Посещаемость учебных занятий и выполнение домашних заданий в целом носит регулярный характер. Студент знает основные жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Однако умения иноязычной письменной речи обучающегося не всегда отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент хорошо владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта | «Хорошо» |
| 60–69 | Содержание модуля усвоено обучающимся на низком уровне. Имеются пробелы в посещаемости учебных занятий; выполнение домашних заданий не носит регулярного характера. Студент частично знает жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Умения иноязычной письменной речи обучающегося далеко не всегда отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент не совсем владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта | «Удовлетворительно» |
| Менее 60 | Содержание модуля усвоено обучающимся на крайне низком уровне. Имеются многочисленные пробелы в посещаемости учебных занятий; домашние задания практически никогда не выполняются. Студент лишь фрагментарно знает жанровые и лингво-риторические параметры того вида письменного произведения, над которым шла работа в модуле. Умения иноязычной письменной речи обучающегося не отличаются качествами целенаправленности, продуктивности, самостоятельности, динамичности, интегрированности и иерархичности. Студент крайне плохо либо вовсе не владеет алгоритмом учебной деятельности по созданию письменного речевого продукта | «Неудовлетворительно» |

Таким образом, суть модульной организации обучения, как указывает П. А. Юцявичене, состоит в том, чтобы обучающийся полностью самостоятельно или с определённой дозой помощи достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем [Юцявичене, 1989]. Успешность данного процесса определяется наличием памяток и руководств, а также управлением со стороны преподавателя, который не только консультирует студентов, организует, координирует и контролирует их учебную деятельность, но и мотивирует обучающихся.

Как следствие, модульная организация обучения письменной речи снабжает студентов необходимыми знаниями о том, как нужно создавать письменное речевое произведение, преодолевая возникающие при этом трудности. Подобная организация является эффективной, поскольку учит студентов целеполаганию, планированию, а также контролю и оценке своей деятельности с учётом их индивидных, субъектных и личностных свойств.

Изложенное будет принято во внимание для проектирования технологии обучения студентов языкового факультета письменной речи на основе модульной организации.

**Выводы по главе I**

В первой главе магистерской диссертации были изучены теоретические основы модульной организации обучения студентов языкового факультета письменной речи. Подводя итог изложенному, следует отметить, что:

1. Понятие «письменная речь» связано с выражением мыслей в письменной форме и представляет собой специфический вид речевой деятельности. Письменная речь отличается от устной такими показателями, как необратимость, скорость создания и восприятия, оторванность от адресата, плотность сообщения, организация, нормативность, длительность формирования навыка. Сегодня письменная речь является целью, средством обучения и формой контроля.

2. Письменная речь как одна из форм иноязычного общения базируется на комплексной психофизиологической деятельности и организации условных связей. В процессе порождения письменного высказывания участвуют и взаимодействуют все речевые анализаторы. Умение письменной речи состоит из технических навыков (каллиграфии, орфографии), а также навыков композиции, лексических и грамматических.

3. Письменное иноязычное общение есть процесс межсубъектного взаимодействия, компонентами которого являются: социокультурная среда, представленная ситуацией и соответствующей ей коммуникативной задачей; взаимодействующие субъекты и средства, с помощью которых оно протекает.

4. Обучение письменной речи должно представлять собой упорядоченный, целенаправленный и специально организованный процесс, имеющий свою цель и задачи. Они находят отражение в приёмах обучения письменной речи на языковом факультете университета, соответствующих современным подходам и принципам обучения студентов-лингвистов письменной речи.

5. Приём – это многокомпонентная модель, в структуре которой присутствуют значимые взаимосвязи между материальными средствами, операционными средствами-действиями, способами и условиями их осуществления. Приёмы реализуются на всех этапах обучения студентов языкового факультета письменной речи с помощью адекватных средств управления, диагностики, контроля, коррекции и оценки. Это предполагает учёт индивидных, субъектных и личностных характеристик субъектов письменного иноязычного общения, а также применение методов ознакомления, тренировки и применения в обучении письменному иноязычному общению.

6. Приёмы, адекватные письменному иноязычному общению, включают: внешние и внутренние условия; операционные, материальные средства; качественный, организационный, деятельностный и количественный способы обучения.

7. Содержание перечисленных компонентов приема варьируется в зависимости от: а) вида деятельности, в который включаются участники письменного иноязычного общения (учебно-речевая и предметная деятельность); б) степени сложности учебно-речевых и предметных задач, решаемых студентами (поисковые, поисково-творческие и творческие) и в) самостоятельности студентов в процессе их решения (под руководством преподавателя, с использованием памятки и руководства либо самостоятельно); г) организационных способов взаимодействия обучающихся (фронтально, индивидуально, коллективно. Это находит воплощение в типологии приёмов для овладения студентами языкового факультета письменной речью. Приёмы реализуются в подсистеме адекватных упражнений (подготовительных и речевых), а также позволяют использовать письменную речь для обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной видов деятельности.

8. Эффективность применения приёмов обучения письменной речи усиливается при модульной организации этого процесса. Модульная организация студентов языкового факультета иноязычной письменной речи – это структурирование содержания обучения иноязычной письменной речи, охватывающее все его этапы, а также адекватных им приёмов и упражнений в виде серии модулей. Их число определяется программными требованиями соответствующего уровня обучения, стратегическими и тактическими особенностями аутентичных письменных произведений, их жанровыми и лингво-риторическими параметрами.

9. Структура познавательно-операционного модуля по обучению студентов письменной речи состоит из трёх взаимосвязанных частей, в которые включены обязательные и варьируемые учебные элементы: вводной (обязательный учебный элемент-0), центральной (варьируемые учебные элементы) и итоговой (завершающие учебные элементы).

10. Модульной организации обучения адекватна балльно-рейтинговая система оценки достижений студентов, которая предполагает учёт в итоговой части модуля индивидуального коммуникативного индекса (рейтинга) каждого обучающегося с последующим переходом баллов в оценки.

**ГЛАВА II. ПОСТРОЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ТЕХНОЛОГИИ**

**ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Во второй главе магистерской диссертации мы намерены, следуя теоретическим положениям, сформулированным в первой главе, осуществить решение последних двух задач магистерской диссертации, а именно: разработать и представить в модельном виде технологию обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации, а также апробировать модель этой технологии в ходе опытно-экспериментальной работы.

Решение задач главы предполагает обращение к работам исследователей:

1) технологии модульного обучения в процессе преподавания иностранных языков в разных типах учебных заведений (Г. И. Дорофеева, Е. М. Коряковцева, С. С. Куклина, Е. С. Полат, Е. А. Скорнякова, Е. Н. Шустова);

2) проблем контроля и оценки достижений обучающихся в области иноязычной письменной речи (М. А. Бодоньи, М. В. Вербицкая, Р. А. Черемисинова, L. Hamp-Lyons, S. D. Shaw и др.);

3) балльно-рейтинговой системы оценки достижений обучающихся в условиях модульной организации (М. В. Вербицкая, В. В. Баум, И. С. Сон, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов и др.);

4) положений по моделированию образовательного процесса (Н. В. Кузьмина, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, В. А. Штофф, А. Н. Щукин);

5) требований, предъявляемых к методу эксперимента в психолого-педагогической (Л. В. Байбородова, А. М. Боднар, Л. А. Мосунова, А. С. Сиденко, А. П. Чернявская и др.) и методической (М. В. Вербицкая, С. С. Куклина, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, Э. А. Штульман и др.) литературе.

Раздел 2.1. будет посвящён проектированию модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. Затем в разделе 2.2. мы перейдём к описанию процесса реализации представленной технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. Наконец, в заключительном разделе 2.3. будут представлены ход и результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели модульной организации обучения письменной речи студентов языкового факультета.

**2.1. Проектирование модели технологии обучения студентов**

**языкового факультета иноязычной письменной речи**

**на основе модульной организации**

Задачей данного параграфа является разработка и представление в модельном виде технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. Модель технологи предназначена для студентов 1-го курса по направлению подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык». Построение искомой модели будет осуществлено с целью её последующей реализации в ходе опытно-экспериментальной проверки.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы привело нас к выводу о том, что в ней нет чёткого разграничения понятий «модульное обучение», «модульная технология» и «модульная организация обучения». Под термином «модульное обучение» понимают технологию, основными средствами реализации которой являются модуль и модульная программа. Е. С. Полат справедливо указывает, что применение педагогических технологий в учебном процессе позволяет успешно достигать образовательные цели нетрадиционными способами [Полат, 2000].

В методике обучения иностранным языкам широко используется понятие *модульная технология в процессе преподавания иностранных языков* (Г. И. Дорофеева, Е. М. Коряковцева, С. С. Куклина, Е. С. Полат, Е. А. Скорнякова, Е. Н. Шустова), позволяющее успешно реализовать модульную организацию данного процесса на практике. Ключевые положения модульной организации обучения, изложенные в разделе 1.3. (алгоритмизация учебной деятельности; структуризация содержания; согласованность и завершённый характер этапов курса; дифференциация процесса обучения и т. д.) определяют структуру модульной технологии, или технологии обучения на основе модульной организации, в которую входят [Селевко, 1998: 15–16; Куклина, 2017: 38]:

*1)* *концептуальная составляющая* – её методологические основы (характеристика ключевых подходов, принципов, целевой направленности технологии). Так, концептуальная основа модульной технологии отличается тем, что главной фигурой здесь является обучающийся как центральный субъект учебной деятельности и взаимодействий с другими её участниками. Цель технологии – многогранное развитие целостной личности студента;

*2) содержательная составляющая* – содержание подлежащего усвоению учебно-речевого материала; промежуточные образовательные цели овладения им. Предметное содержание модульной технологии составляет методически обработанный социальный опыт, который становится для студентов личностно-значимым, выступая как содержание и среда развития их индивидуальности;

*3)* *процессуальная составляющая* – деятельностный компонент, который был описан в Главе I данного исследования как способ деятельности преподавателя и учащегося, с помощью которого осуществляется усвоение знаний, формирование речевых навыков и развитие умений. В отношении процессуальной части модульной технологии значимым становится то, что что педагог и студенты рассматриваются в ней как равноправные участники учебного процесса, осуществляющие сотруднические взаимодействия.

Мы рассматриваем ***технологию обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации*** как систему взаимодействий субъектов процесса обучения иноязычной письменной речи на языковом факультете вуза, предполагающую структурирование содержания обучения, соответствующих ему приёмов и упражнений для овладения студентами письменной речью в виде серии модулей в рамках требований программы и особенностей аутентичных письменных произведений на иностранном языке.

При построении модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации мы опирались на положения по моделированию образовательного процесса (Н. В. Кузьмина, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, В. А. Штофф, А. Н. Щукин). В соответствии с данными положениями конструирование модели целесообразно тогда, когда непосредственное исследование объекта или процесса сложно либо неосуществимо [Штофф, 1966]. В этом случае изучение оригинала происходит посредством:

1) его макетирования и акцентуации отдельных аспектов [Шамов, 2014: 141];

2) объяснения качеств проектируемых конструктов [Щукин, 2008: 160];

3) выстраивания системных моделей естественных объектов [Кузьмина, 2002];

4) управления созданной системой-аналогом, углубления в суть интересующего феномена [Пассов, 2011: 137].

Описанное выше позволяет нам представить ***модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации*** как материальный объект, замещающий технологию как объект-оригинал и систему, включающую целевой, концептуальный, предметно-содержательный, инструментальный и результативный компоненты. При интегрировании в учебный процесс языкового вуза созданная модель наполняется определённым содержанием с учетом условий обучения на 1-м курсе бакалавриата по направлению подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык».

***Концептуальный компонент***модели включает:

1) сформулированные в разделе 1.1. *цель* и *задачи* обучения студентов языкового факультета письменной речи. Приведём их.

*Целью* является приобретение ими той части социального опыта, которая предназначена для овладения в ходе написания различных видов письменных произведений. Конкретизируем эту цель в ряде взаимосвязанных сопутствующих *задач:*

а) приобретение студентами знаний о жанровых и лингво-риторических особенностях различных видов письменных произведений; их стратегическом и тактическом компонентах;

б) развитие речевой компетенции обучающихся – коммуникативных умений в письменной речи;

в) передача студентам опыта участия в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности на этапе функционирования письменного иноязычного общения;

2) *подходы, принципы* и *критерии*, которые реализуются в данном исследовании. Во-первых, это подходы и принципы обучения студентов языкового факультета письменной речи (см. Таблицу 2): компетентностный (принципы функциональности, аутентичности и рефлексии); личностно-деятельностный (принципы личностной и деятельностной направленности процесса обучения письменной речи); коммуникативно-когнитивный подходы (принципы коммуникативно-когнитивной направленности процесса обучения письменной речи, ситуативности, контрастивности), а также технологический подход Во-вторых, это специфические принципы модульной организации обучения (см. пункт 1.3.): системного квантования информации, проблемности и модульности. В-третьих, это критерии технологичности (системность, научность, структурированность, управляемость), придающие технологии качества воспроизводимости – способности «переноса, повторения… в других условиях и другими субъектами» [Селевко, 2005: 5, 15–16].

***Предметно-содержательный компонент.*** При определении субкомпонентного состава данного компонента за основу взят подход, предложенный исследовательским коллективом под руководством И. Я. Лернера [Лернер, 2002], и предметный аспект содержания обучения иностранным языкам Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез. В частности, данные авторы указывают, что несмотря на спорный характер многочисленных вопросов, связанных с компонентной структурой содержания обучения иностранным языкам, можно выделить составляющие, которые «единодушно включаются в его состав» [Гальскова, Гез, 2013: 152]. Поэтому в качестве субкомпонентов в предметно-содержательный компонент модели мы намерены включить:

*1) предметный субкомпонент,* подкомпонентами которого являются:

а) сферы письменного речевого общения как реальные процессы жизнедеятельности людей [Гальскова, Гез, 2013: 124–125], включающие как объективно данные, так и индивидуально созданные условия жизни личности и целых поколений людей;

б) темы письменного речевого общения – отрезки окружающей действительности, которые отражаются в сознании школьника и составляют предметное содержание … письменной речи [Гальскова и др., 2017: 77], т е. то, о чем человек говорит, пишет, слушает и читает;

в) ситуации письменного речевого общения – универсальную форму процесса его функционирования [Пассов, 1989: 57], существующую как динамичное системное образование, т. е комплекс взаимоотношений субъектов иноязычного образовательного процесса (социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных), лежащих в основе их взаимодействий друг с другом;

в) образцы иноязычных письменных произведений, которые должны научиться создавать студенты языкового факультета в совокупности их:

– стратегических и тактических особенностей (социокультурной ситуации, коммуникативной задачи, уровня языковой подготовки, интересов, ценностных ориентаций, социального опыта и т. п. субъектов письменного иноязычного общения);

– жанровых и лингво-риторических параметров;

– особенностей организации;

г) языковые средства письменного иноязычного общения.

*2) процессуальный субкомпонент* – умение иноязычной письменной речи, в основе которого лежат технические и иные по составу и качеству навыки письма (см. Рисунок 1 раздела 1.1.), а также УУД, которые существенно влияют на результаты учебной деятельности студентов по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации. Подробнее речь о них пойдёт в пункте 2.3 данной главы.

***Инструментальный компонент***[[3]](#footnote-3) охватывает деятельностные субкомпоненты технологии:

*1) типологию приёмов* для овладения студентами языкового факультета письменной речью[[4]](#footnote-4);

*2) комплексы упражнений,* предназначенных для обучения студентов языкового факультета письменной речи:

а) подготовительных (ознакомительно-информативных, сравнительно-сопоставительных, аналитических);

б) речевых (на сжатие и расширение текста, перефразирование, выстраивание логической последовательности письменного высказывания);

3) познавательно-операционный модуль по обучению студентов языкового факультета иноязычной письменной речи, состоящий из вводной (УЭ-0), центральной (варьируемые УЭ), итоговой частей (завершающие УЭ)[[5]](#footnote-5);

*4) модульную программу* (совокупность познавательно-операционных модулей) по обучению студентов языкового факультета иноязычной письменной речи;

*5) средства текущей и итоговой диагностики,* с помощью которых преподаватель определяет уровень иноязычной письменной речи у студентов языкового факультета, в том числе используемые в балльно-рейтинговой системе оценки достижений обучающихся.

Приведем пример (см. Таблицу 5) познавательно-операционного модуля по обучению студентов 1-го курса факультета лингвистики по написанию электронного письма личного характера в рамках УМК “New English File Pre-intermediate” («Новый английский файл. Уровень В 1») [Oxenden и др., 2012–2013].

Таблица 5

Познавательно-операционный модуль по обучению студентов 1-го курса

языкового факультета написанию электронного письма

личного характера (в рамках учебно-методического комплекса

«Новый английский файл. Уровень В 1»)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Часть  модуля | Учебный элемент | Содержание | Приёмы  и упражнения |
| **Модуль 1 “Describing yourself” («Описываем себя»)** | | | |
| Вводная | УЭ–0  (раскрытие целей и содержания  модуля  + входной  контроль) | In today’s world of e-mail communication being able to write in English is an important skill for many people. In this first lesson you consolidate the language you have learnt in File 1 “Who’s who?” by writing an informal e-mail about yourself. A set of memos and guides will help you. Then in pairs re-collect how we write an-email. What are the differences from an ordinary personal letter? Report your answers to the class | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III. Подготовительное сравнительно-  сопоставительное  упражнение |
| Центральная | УЭ–1  (систематизация теоретических сведений об особенностях создания иноязычных электронных писем личного  характера) | Now let us read Memo 1 “Writing a personal e-mail in English” and see if you have mentioned everything.  *Memo 1*  ***Writing a personal e-mail in English***  *If you are to write an informal e-mail in English, mind the following.*  *1) E-mails are generally shorter than letters. They are often written in response to a request or question. Informal English, abbreviations, and absence of standard salutations are common when you write an email.*  *2) E-mails may contain the following elements:*  *a) Subject line*  *This shows the reader the exact subject of the email.*  *b) Salutation*  *Some people start with “Hi”, others with*  *the first name of the reader, or others with no name or salutation at all.*  *c) Reason for writing*  *d) Main point*  *e) Closing*  *There is a variety of closing phrases, such as “Cheers” or “Thanks”.*  *Good luck!* | Приём типа I,  вида I,  варианта II,  разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–2  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом электронного письма личного характера и определение  логической схемы его построения  ) | Read Alessandra’s e-mail to her pen-friend Daniel. What’s its subject? How many parts are there in the letter? What is the purpose of each one? | Приём типа I,  вила I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–3  (выявление сходств и отличий различных видов письменных  текстов в иноязычной и родной культуре) | In groups of three name the similarities and principle structural differences between Alessandra’s letter and e-mails that we write to our Russian friends and pen-friends? | Приём типа I,  вила I, варианта I, разновидности III. Подготовительное сравнительно-  сопоставительное |
| УЭ–4  (анализ языкового наполнения  текста-образца) | You know, Alessandra is not a native English speaker So, her computer has found many mistakes in her e-mail. They are grammar, punctuation and spelling. Can you correct them? | Приём типа I,  вила I, варианта I, разновидности I. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–5  (анализ  речевого  наполнения  текста-образца) | Read the e-mail again. Then cover it and answer the questions from memory.  1) Where’s Alessandra from?  2) Why does she have an Italian name?  3) Where does she live?  4) Who does she live with?  5) What does she do?  6) What colour are her eyes?  7) Is she shy?  8) What are her favourite free time activities?  9) When does she go to English classes? | Приём типа I,  вила I, варианта I, разновидности I. Подготовительное сравнительно-  сопоставительное  упражнение |
| УЭ–6  (напиcание  электронного письма личного характера  в опоре на план) | Write a similar e-mail to your new pen-friend from one of English-speaking countries. Use Guide 1.  *Guide 1*  ***Writing a personal e-mail***  ***about yourself***  *Your task is to write a personal e-mail*  *about yourself. Use the following plan:*  *1) Name, nationality, age, family, work/study.*  *2) Physical appearance.*  *3) Personality.*  *4) Hobbies, interests.*  *Good luck!* | Приём типа I,  вила II,  варианта II,  разновидности II. Речевые  упражнения на перефразирование и расширение  текста |
| Итоговая | УЭ–7  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого материала) | Check your e-mail. Memo 2 will help you.  *Memo 2*  ***Checking a personal e-mail***  ***about yourself***  *You are to check your personal e-mail. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a personal e-mail (Memo 1);*  *2) control if it is written according to the plan, given in Guide 1;*  *3) count the words. There should be about 125–180 words in it;*  *4) reread the e-mail 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | Приём типа I,  вила II,  варианта II,  разновидности II. Речевые  упражнения на перефразирование и расширение  текста  (контролирующего характера) |
| УЭ–8  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | – |

Данный модуль был в дальнейшем апробирован в ходе разведывательного эксперимента, который подробней описан в пункте 2.3 магистерской диссертации.

В основу разработки инструментария для определения *уровней сформированности умений письменной речи* (высокий, средний, низкий, недостаточный) были положены стратегические и тактические особенности письменных произведений студентов направлений подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык».

Решению проблем, связанных с контролем и оценкой достижений обучающихся в области иноязычной письменной речи связаны труды таких отечественных и зарубежных исследователей, как: М. А. Бодоньи, М. В. Вербицкая, Р. А. Черемисинова, L. Hamp-Lyons, S. D. Shaw и др. Идеи названных методистов были использованы при описании критериев и уровней развития умений иноязычной письменной речи в табличном виде (Таблице 6). Определение уровня развития данных умений является одной из составляющих балльно-рейтинговой системы оценки достижений студентов в рамках модульной программы по обучению иноязычной письменной речи (М. В. Вербицкая, В. В. Баум, И. С. Сон, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов и др.)[[6]](#footnote-6).

Для выявления уровня сформированности УУД, которые существенно влияют на результаты учебной деятельности студентов по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации использовался опросник «Сформированность универсальных учебных действий» Л. И. Тимониной [Сформированность …: электронный ресурс]. На наш взгляд, искомые индивидные, субъектные и личностные особенности студентов находят отражение в следующих видах УУД (было выделено по два вида УУД в каждой группе):

*2) коммуникативных:* коммуникативная рефлексия; инициативность;

*3) познавательных:* навыки работы с информацией; познавательная рефлексия;

Таблица 6

Критерии и уровни развития умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии | Уровни | | | |
| Высокий  («отлично») | Средний  («хорошо») | Низкий  («удовлетворительно») | Недостаточный  («неудовлетворительно») |
| Учёт стратегических и тактических особенностей письменного речевого произведения | Учтены параметры соци-окультурной ситуации и характеристики субъек-тов письменного иноя-зычного общения. Ком-муникативная задача ре-шена полностью | В целом учтены парамет-ры социокультурной си-туации, основные харак-теристики субъектов письменного иноязыч-ного общения. Коммуни-кативная задача решена | Параметры социокуль-турной ситуации учтены лишь частично. Некото-рые характеристики субъектов письменного иноязычного общения отсутствуют. Коммуникативная задача решена не полностью | Параметры социокуль-турной ситуации -не уч-тены. Большинство характеристик субъектов письменного иноязыч-ного общения отсутст-вуют. Коммуникативная задача не решена |
| Соответствие жанровым и лингво-риторическим параметрам аутентичных письменных речевых  произведений | Жанровые и лингво-рито-рические параметры структуры письменного речевого произведения соблюдены полностью | Жанровые и лингво-рито-рические параметры структуры письменного речевого произведения в целом соблюдены | Имеются грубые ошибки в структуре письменного речевого произведения. Некоторые из жанровых и лингво-риторических параметров отсутствуют | Имеются многочислен-ные грубые ошибки в структуре письменного речевого произведения. Большинство жанровых и лингво-риторических параметров отсутствуют |
| Организация текста | Письменное речевое про-изведение разделено на абзацы и правильно оформлено в этих пределах. Присутствует связность текста, используются разнообразные средства когезии. Соблюдается логика и последователь-ность изложения инфор-мации | Письменное речевое про-изведение разделено на абзацы и в целом правильно оформлено в этих пределах. Соблюдается связность текста, однако имеются незначительные погрешности в использовании средств когезии. Сами средства недостаточно разнооб-разны. Наблюдаются отдельные нарушения логики и последователь-ности изложения инфор-мации | Письменное речевое про-изведение частично разделено на абзацы. Нарушена правильность его оформления в этих пределах. Связность текста выражена слабо, имеются существенные погрешности и однообразие в исполь-зовании средств когезии. Наблюдаются много-численные нарушения логики и последова-тельности изложения информации | Письменное речевое про-изведение не разделено на абзацы. Существенно нарушена правильность его оформления в этих пределах. Связность текста практически отсутствует, имеются существенные погрешности в использовании весьма однообразных средств когезии. Не прослежи-ваются логика и последо-вательности изложения информации |
| Языковое оформление | Студент демонстрирует владение большим запа-сом иноязычной лексики; успешно использует её с учетом норм иностранно-го языка. Соблюдается правильный порядок слов. При использовании более сложных граммати-ческих конструкций до-пустимо небольшое ко-личество ошибок, кото-рые не нарушают пони-мание письменного рече-вого произведения. Орфо-графические ошибки отсутствуют. Соблюдает-ся деление текста на предложения. Имеющи-еся неточности не меша-ют пониманию текста. | Студент использует достаточный объем лекси-ки, допуская отдельные неточности в употреблении слов или ограниченный запас слов, но в целом нормы иност-ранного языка учтены. В работе имеется ряд грам-матических ошибок, не препятствующих пони-манию текста. Допустимо несколько орфографи-ческих ошибок, которые не затрудняют понимание письменного речевого высказывания. | Студент использует огра-ниченный запас слов, не всегда соблюдая нормы иностранного языка. В работе либо часто встре-чаются грамматические ошибки элементарного уровня, либо ошибки немногочисленны, но так серьезны, что затрудняют понимание текста. Допу-щен целый ряд орфогра-фических и пунктуаци-онных ошибок, некото-рые из которых могут приводить к непонима-нию текста | Учащийся не способен правильно использовать свой лексический запас для выражения мыслей или не обладает таковым. Грамматические правила, правила орфографии и пунктуации не соблюда-ются |

*4) личностных:* учебно-познавательная мотивация и интерес к учению; готовность к самообразованию и самовоспитанию.

УУД могут считаться сформированными, если обучающийся из 5 предлагаемых в рамках данного действия утверждений получил 4 или 5 баллов. В противном случае действие не сформировано. Перечисленные компоненты стали системообразующими для конструирования модели технологии обучения студентов языкового факультета письменной речи на основе модульной организации. Компоненты представляют собой единство, взаимодействие которых обеспечивает эффективность достижения цели и решения поставленных перед обучающимися задач. Модель представлена на Рисунке 7.

Таким образом, каждый из компонентов технологии, выполняя возложенные на него функции, обеспечивает взаимодействие её структурных составляющих, что и показано на рисунке. Реализация модели технологии обуче- ния студентов иноязычной письменной речи на основе модульной организации на 1-м курсе факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ» будет показана в следующем параграфе.

**2.2. Реализация модели технологии обучения студентов**

**языкового факультета иноязычной письменной речи**

**на основе модульной организации**

Заключительные два параграфа магистерской диссертации посвящены решению её последней задачи: апробировать модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации в ходе опытно-экспериментальной работы. В частности, в данном параграфе нам предстоит решить первую часть обозначенной задачи, а именно: уточнить и конкретизировать компоненты модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации, чтобы адаптировать их к условиям обучения на 1-м курсе, где и будет проведена опытно-экспериментальная работа с целью доказательства гипотезы исследования.

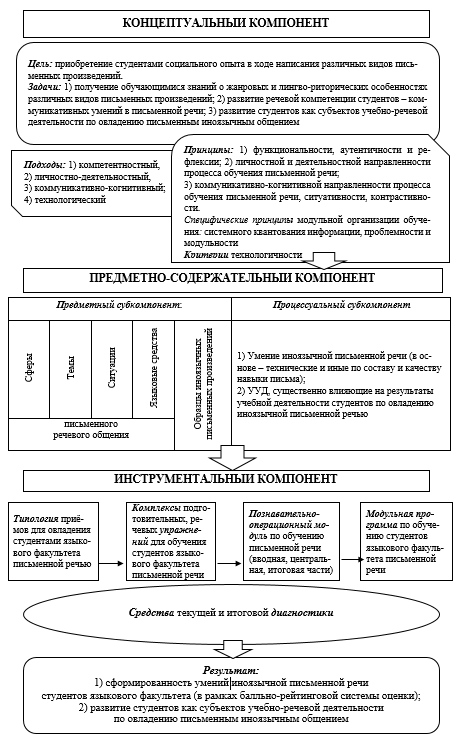


Рисунок 7

Модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной

письменной речи на основе модульной организации

Реализация модели будет осуществлена в процессе обучения студентов 1-го курса факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ» направления подготовки направлению подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык», где обучение ведется по УМК “New English File Pre-intermediate” («Новый английский файл. Уровень В 1») [Oxenden и др., 2012–2013].

Комплект включает серию модулей (modules), каждый из которых содержит один урок по обучению письменной речи. В рамках данного урока студенты работают с речевыми образцами: личного письма (на бумажном и электронном носителях), описательного, повествовательного, убеждающего эссе. Это предполагает знакомство с жанровыми и лингво-риторическими особенностями названных видов письменных произведений; их стратегическими и тактическими характеристиками, структурой, используемыми в них средствами когезии. Студенты сначала изучают речевой образец, созданный носителем языка, а затем осуществляют пошаговую деятельность по созданию собственного письменного речевого продукта. Последний может быть представлен как в электронной, так и в традиционной форме.

Первокурсники выполняют так называемые подготовительные упражнения по обучению письменной речи, которые направлены на формирование у них умений работать с готовым письменным текстом: определять логическую схему его построения, использовать различные способы компрессии (сжатия) текста, вести записи на иностранном языке. Основными задачами при обучении ведению записей являются выстраивание логической последовательности, перифраз [Гальскова и др., 2017: 241]. При этом осуществляется совершенствование навыков письма (орфографических, пунктуационных, лексико-грамматических, навыков композиции, сформированных в ходе прохождения модуля [Oxenden и др., 2013: 9]. Затем в опоре на коммуникативную ситуацию, речевую задачу и предложенные авторами УМК памятки студенты выполняют коммуникативные задания, направленные на создание собственного речевого произведения того или иного вида.

Представим результаты качественного анализа УМК на предмет наличия в нём условий для реализации технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации:

1) комплект содержит сравнительно небольшое количество речевых упражнений для обучения письменному иноязычному общению, что требует разработки и привлечения дополнительных средств обучения (об этом уже говорилось в разделе 1.2.);

2) в данном УМК создана лишь часть условий, обеспечивающих модульную организацию обучения письменной речи. В частности, несмотря на то, что содержание УМК представлено в виде серии учебных модулей, внутри модуля отсутствуют обязательные и варьируемые УЭ, отражающие логику решения учебно-речевых задач в процессе выполнения подготовительных и речевых упражнений на разных этапах обучения письменному иноязычному общению;

3) в комплексе недостаточно памяток и руководств, необходимых для решения поставленных перед обучающимися задач и снабжающих студентов необходимыми знаниями о том, как нужно создавать письменное речевое произведение, преодолевая возникающие при этом трудности;

4) не учитывается разница в жанровых и лингво-риторических особенностях различных видов письменных текстов в иноязычной и родной культурах;

5) не представлена система контроля и оценки результатов и достижений обучающихся в процессе реализации модульной программы.

Результаты анализа УМК «Новый английский файл. Уровень В 1» приводят нас к выводу о необходимости доработки и дополнения его материалов с целью создания необходимых и достаточных условий для реализации технологии обучения студентов 1-го курса языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. В связи с этим уточнены и конкретизированы:

1) цель и задачи технологии (они включены в её концептуальный компонент[[7]](#footnote-7));

2) её предметно-содержательный компонент;

3) инструментальный компонент технологии, включая средства текущей и итоговой диагностики.

Перечисленные компоненты наполнены содержанием, адекватным условиям первого года обучения на языковом факультете университета, который является важной ступенью в становлении студентов как субъектов учебной и иноязычной речевой деятельности по овладению письменной формой иноязычного общения. Представим произведённые уточнения.

*Целью* для 1-го курса языкового факультета является приобретение студентами социального опыта в ходе создания следующих видов письменных произведений, как: личное письмо (на бумажном и электронном носителях), а также описательное, повествовательное, убеждающее эссе. В свою очередь, данная цель предполагает решение *задач:*

а) приобретение обучающимися знаний о жанровых и лингво-риторических особенностях личного письма (на бумажном и электронном носителях), описательного, повествовательного, убеждающего эссе; их стратегическом и тактическом компонентах;

б) развитие коммуникативных умений студентов в письменной речи.

Затем уточним *предметно-содержательный компонент* технологии. В Таблице 7 представим предметный субкомпонент технологии, а именно: темы письменных речевых произведений студентов с указанием сфер письменного речевого общения (по Л. В Скалкину) [Скалкин, 1973: 43–47]; ситуации, определяемые данными сферами (по Е. И. Пассову и А. М. Стояновскому) [Пассов,

Таблица 7

Предметный субкомпонент технологии обучения студентов 1-го курса языкового факультета

иноязычной письменной речи на основе модульной организации в рамках учебно-методического комплекса

«Новый английский файл. Уровень В 1»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Модуль* | *Вид* | *Тема* | *Сфера* | *Ситуация* | *Языковые средства* |
| *письменного речевого произведения* | | | *письменного речевого общения* | |
| 1 | Личное письмо  (на электронном  носителе) | “Describing  yourself”  («Описываем себя») | Социально-  культурная | Социальных  и нравственных  взаимоотношений | Названия членов семьи, частей тела; прилагательные, обозначающие черты характера человека; предлоги места; выражения для перифраза (like, for example и др.); настоящее простое и настоящее продолженное время; порядок слов в вопросительных предложениях; придаточные определительные |
| 2 | Повествовательное эссе  (с элементами  описания) | “The story behind  a photo”  («История, стоящая  за фотографией») | Сфера игр  и увлечений | Нравственных  взаимоотношений | Слова и фразы / глагольные фразы, описывающие виды деятельности, в том числе во время отпуска; предлоги времени и места at, in, on; «музыкальная» лексика; простое прошедшее время (правильные и неправильные глаголы); общие и специальные вопросы; сочинительные и подчинительные союзы |
| 3 | Личное письмо  (на бумажном  носителе) | “An informal letter”  («Неофициальное письмо») | Социально-  культурная | Социальных  и отношений  совместной  леятельности | Фразовые глаголы с основой look, а также с поствербом back; сочетания глаголов с предлогами; прилагательные-антонимы; настоящее продолженное время и конструкция going to для выражения действий, направленных на будущее; будущее простое время для выражения предсказаний, обещаний, предложений об оказаний услуги, спонтанных решений; настоящие, прошедшие и будущие времена (повторение) |
| 4 | Описательное эссе | “Describing where you live”  («Описание места жительства») | Социально-  культурная | Нравственных  взаимоотношений | Названия предметов одежды; глагольные фразы, описывающие виды деятельности; временные выражения типа: spend time, waste time; прилагательные-антонимы; настоящее совершённое время в значениях: «опыт» (c временными указателями ever, never); единомоментное действие, связанного с настоящим (c временными указателями just, already. нet); прошедшее простое время в значении «опыт»; сравнительная степень прилагательных и речевые образцы с ней (as…as; less…than); превосходная степень прилагательных и речевые образцы с ней (ever + настоящее совершённое время) |
| 5 | Деловое письмо  (на электронном носителе) | “An e-mail to a language school”  («Электронное письмо в языковую школу») | Профессионально-  трудовая сфера | Социальных  и отношений  совместной  леятельности | Глагольные фразы с инфинитивом; глаголы для выражения чувств и эмоций; модификаторы a bit, really и др.; предлоги движения и речевые образцы с ними; «спортивная» лексика; полный инфинитив; герундий; конструкции have to/don’t have to: must/mustn’t |
| 6 | Личное письмо  (на бумажном  носителе) | “Writing to a friend”  («Письмо другу») | Социально-  культурная | Социальных  и нравственных  взаимоотношений | «Похожие» глаголы; названия животных; словообразование: суффиксы существительных; глагол get; условные предложения 1-го и 2-го типов; модальный глагол may/might для обозначения возможности; модальный глагол should/shouldn’t |
| 7 | Описательное эссе | “Describing  a building”  («Описание  здания») | Социально-  культурная | Социальных  и нравственных  взаимоотношений | Названия школьных предметов; «биографическая» лексика; глаголы типа invent, discover и др.; настоящее совершённое время в значении длительного действия (c временными указателями for, since); прошедшее простое время в значении длительного действия; конструкция used to; страдательный залог |
| 8 | Убеждающее эссе | “Giving your  opinion. What do you think of the weekend?”  («Высказывание своего мнения. Что вы думаете выходных?») | Социально-  культурная | Социальных  и нравственных  взаимоотношений | Лексика для разговора о здоровье и образе жизни; фразовые глаголы и порядок слов в конструкциях с ними; конструкции для описания сходства (so, neither + вспомогательный глагол); неопределённо-личные местоимения (something, anything, nothing и др.); кванторы; слова too, (not) enough, причастия с окончаниями -ing и -ed |

2014: 172–173]; языковые средства, которые требуются студентам 1-го курса для создания письменных произведений на иностранном языке; образцы иноязычных письменных произведений студентов. Их виды и подвиды отобраны в соответствии с программными требованиями, изложенными в «Книге для учителя» УМК [Oxenden и др., 2013].

Сказанное свидетельствует о том, что на 1-м курсе нами апробированы не все виды письменных произведений, представленные в Главе 1 диссертации (см. Таблицу 1). Апробация остальных их видов (биографии, резюме, аннотация, рецензия, научно-исследовательская работа) относится к перспективным линиям данного исследования.

*Инструментальный компонент* технологии представлен подсистемой приёмов для овладения студентами 1-го курса факультета лингвистики предметно-содержательным компонентом технологии в рамках УМК «Новый английский файл. Уровень В 1» и соответствующими им комплексы подготовительных и речевых упражнений. Анализ УМК приводит нас к выводу, что в данном случае целесообразны приёмы первого типа (учебно-речевые), которые в зависимости от степени сложности решаемых первокурсниками учебно-речевых задач могут быть поисковыми (вид I) либо поисково-творческими (вид II).

Приёмы второго типа третьего вида (предметные творческие) на 1-м курсе не используются. Это объясняется тем, что небольшой объём часов, отводимый на изучение дисциплины «Практический курс английского языка» на факультете лингвистики ВятГУ пока не позволяет полноценно реализовать этап функционирования иноязычного письменного общения, посвящённый подготовке презентаций, проектов, обзоров литературы, текстов выступлений на студенческих научных конференциях, статей для участия в конкурсах студенческих научных работ, деловых писем и резюме в рамках организации и

проведения ролевых и деловых игр и т. п.). Дело в том, что в 1-м семестре занятия непосредственно практикой устной и письменной речи (без учёта занятий по практической фонетике) проводятся один раз в неделю, во втором – один раз в две недели.

Каждый вид в подсистеме представлен тремя вариантами: под руководством преподавателя (вариант I), с использованием памятки и руководства (вариант II) либо самостоятельно (вариант III), а каждый из вариантов – тремя разновидностями организационных способов взаимодействия обучающихся: фронтально (разновидность I); индивидуально (разновидность II); коллективно (в парах, в группах) (разновидность III) (см. Рисунок 8).

Предложенная подсистема приёмов реализуется в адекватных им комплексах подготовительных и речевых упражнений, предназначенных для обучения студентов языкового факультета письменной речи. Теперь покажем модульную программу по обучению студентов 1-го курса факультета лингвистики по написанию подвидов письменных речевых произведений в рамках УМК «Новый английский файл. Уровень В 1». Она представлена в Таблице 8 (фрагмент) и в Таблице П.1 Приложения 1 (полный вариант).

При измерении умений иноязычной письменной речи у студентов 1-го курса мы пользовались показателями [Вербицкая, 2018: 344–347], конкретизирующими содержание Таблицы 6. Напомним, что в этой таблице были представлены критерии и уровни сформированности умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета. Их модифицированная часть (решение коммуникативной задачи, организация и языковое оформление текста) – это конкретизированные критерии для первого года обучения на языковом факультете (см. Таблицу 9).

При подготовке материалов данной таблицы мы считаем возможным и допустимым взять за основу критерии и уровни оценки результатов владения обучающимися иноязычной письменной речью, используемых на едином государственном экзамене (ЕГЭ). Это объясняется тем, что студенты первого кур-

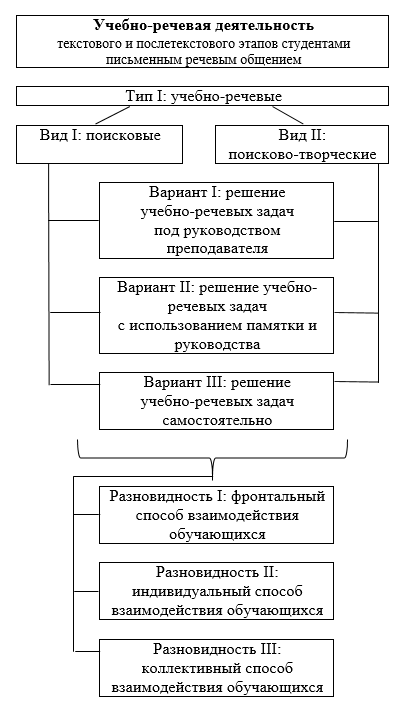


Рисунок 8

Подсистема приёмов для овладения студентами 1-го курса факультета лингвистики

письменной речью

Таблица 8

Модульная программа по обучению студентов

1-го курса факультета лингвистики написанию письменных произведений

(в рамках учебно-методического комплекса

«Новый английский файл. Уровень В 1», фрагмент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Часть  модуля | Учебный элемент | Содержание | Приёмы  и упражнения |
| **Модуль 1 “Describing yourself” («Описывая себя»)[[8]](#footnote-8)** | | | |
|  | | | |
| **Модуль 2 “The story behind a photo” («История, стоящая за фотографией»)** | | | |
| Вводная | УЭ–0  (раскрытие целей и содержания  модуля  + входной  контроль) | One popular British magazine asks its readers to send in a favourite photo, together with a short description of why the photo is so important to them. This week’s winner is Dominic, a graphic designer from London. Would you also like to send your story behind a photo to a magazine? Then in pairs recollect which tenses can help you. How are theyformed? Which meanings are they used in in story-telling? Report your answers to the class | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III[[9]](#footnote-9). Подготовительное  ознакомительно-  информативное  упражнение |
| Центральная | УЭ–1  (знакомство  обучающихся  с особенностями повествовательного эссе  (с элементами описания)) | The story you are going to write is a narrative essay with elements of description. Do you remember all its peculiarities well? If not, Memo 3 is going to remind you of them! Study it closely.  *Memo 3*  ***Writing a narrative essay with elements of description***  *If you are to write a narrative essay with elements of description, mind that its structure is quite typical:*  *1) Introduction. In fact, this is the background. You bring the reader to the story itself.*  *2) The main body (actually the story itself). There can be from 1 to 3 paragraphs, each of which should describe a specific idea or event.*  *3) Conclusion. Summarize the contents in 1–2 sentences, emphasizing the main idea of the essay.*  *Good luck!* | Приём типа I,  вида I, варианта II, разновидности III. Подготовительное ознакомительно-  информативное упражнение |
| УЭ–2  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом  повествовательного эссе  (с элементами описания)) | Now look at Dominic’s photo. What is he doing in it? Where do you think he is? Quickly read his story behind the photo and find out if your guesses were right. Then find the introduction, main body and conclusion in his essay. Compare your ideas with a partner. Get feedback | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–3  (определение  логической схемы построения  текста-образца) | Read Dominic’s story again and in groups of three match the questions to the paragraphs.  1) What’s your favourite photo?  2) Who took it? When? Where?  3) What was happening when you took this photo?  4) Tell me more about who or what is in the photo.  5) Where do you keep it? Why do you like it?  Compare your answers with the other groups | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–4  (анализ  языкового  наполнения  текста-образца) | As a rule, a story behind a photo includes many prepositions of place. For example, they are necessary to answer the question: “Where do you keep the photo?” Guide 2 will remind you how they are used. Study the guide and then fill in Dominic’s story with the missing prepositions *in,* *at* and *by.*  *Guide 2*  ***Use of the prepositions of place***  *In a story behind a photo, while writing where you keep this photo you often use the prepositions in,* *at* *and* *by. Recollect the typical phrases with these prepositions and use them correctly:*  *IN the album / your bedroom / your wallet / your personal website / in the Internet*  *ON the wall / the table / the shelf*  *BY the computer / the mirror / your bed* | Приём типа I,  вида I, варианта II, разновидности I. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–5  (напиcание  повествовательного эссе с элементами описания в опоре на план  в виде вопросов) | Write a story behind your favourite photo. Use Guide 3.  *Guide 3*  ***Writing a story behind a photo***  *Your task is to write a story behind your favourite photo to send it to a magazine.*  *Use:*  *1) the following plan:*  *a) What’s your favourite photo?*  *b) Who took it? When? Where?*  *c) What was happening when you took this photo?*  *d) Tell me more about who or what is in the photo.*  *e) Where do you keep it? Why do you like it?*  *2) Guide 2 “Use of the prepositions of place”.*  *3) Dominic’s story as an example*  *Check your description for mistakes (grammar, spelling and punctuation).*  *Attach a copy of a photo. Good luck!* | Приём типа I,  вида II, варианта I, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста |
| Итоговая | УЭ–6  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого материала) | Check your story. Memo 4 will help you.  *Memo 4*  ***Checking a story behind a photo***  ***personal e-mail***  *You are to check your story. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a narrative type of essay with elements of description (Memo 3);*  *2) control if it is written according to the plan, given in Guide 1;*  *3) count the words. There should the about 150 words in it;*  *4) reread the e-mail 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста  (контролирующего характера) |
| УЭ–7  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | – |

Таблица 9

Критерии и уровни оценки результатов овладения студентами 1-го курса лингвистического факультета

умениями иноязычной письменной речи

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Критерии* | *Уровни владения / баллы* | | | |
| *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Недостаточный* |
| *5* | *4* | *3* | *2* |
| 1) Решение  коммуникативной задачи | Задание выполнено полно-стью. Содержание письмен-ного высказывания студента полно и точно отражает все аспекты, указанные в зада-нии. Стилевое оформление речи выбрано правильно. Допускается 1 нарушение стиля | Задание в основном выполне-но, но 1–2 аспекта содержа-ния, указанные в задании, раскрыты не полностью или неточно. Стилевое оформле-ние речи в основном правиль-но. Допускается 2–3 наруше-ния стиля | Задание выполнено не полностью. В содержа-нии не раскрыты 1–2 аспекта, или 3–4 аспекта содержания раскрыты неполно или неточно. Имеются ошибки в стилевом оформлении речи. Допускается 4 нарушения стиля | Задание не выполнено. В содержании не раскрыто более 2 аспектов, или бо-лее 4 аспектов раскрыты неполно или неточно. Имеются многочислен-ные ошибки в стилевом оформлении речи (более 4 нарушений нейтраль-ного стиля) |
| 2) Организация текста | Высказывание логично. Сред-ства логической связи ис-пользованы правильно. Структура письменного выс-казывания соответствует предложенному плану. Текст правильно разделён на абзацы | Высказывание в основном логично. Имеются 1–2 логи-ческие ошибки, и/или 1–2 не-достатка при использовании средств логической связи, и/или 1–2 отклонения от пла-на в структуре высказывания, и/или 1–2 недостатка при делении текста на абзацы | Высказывание не всегда логично. Имеются 3–4 логические ошибки, и/или 3–4 недостатка при использовании средств логической связи, и/или 3–4 отклонения от плана в структуре высказыва-ния, и/или 3–4 недостатка при делении текста на абзацы | Высказывание нелогич-но. Имеются 5 и более логических ошибок, и/или 5 и более недос-татков при использова-нии средств логической связи, и/или 5 и более отклонений от плана в структуре высказывания, и/или 5 и более недостат-ков при делении текста на абзацы |
| 3) Языковое оформление | Используемые словарный за-пас и грамматические сред-ства соответствуют высоко-му уровню сложности. Прак-тически нет нарушений в ис-пользовании лексики. Допус-кается 1 лексическая, грам-матическая или орфографи-ческая / пунктуационная ошибка. Текст разделён на предложения в основном с правильным пунктуационным оформлением | Используемые словарный запас и грамматические сред-ства в основном соответству-ют высокому уровню слож-ности. Однако имеются 2–4 лексические, грамматичес-кие либо орфографические / пунктуационные ошибки. Или же словарный запас ограничен, но лексика использована правильно | Используемые словарный запас и грамматические средства не вполне соот-ветствуют высокому уровню сложности. В тексте имеются 5–7 лек-сических, грамматичес-ких, орфографических и/или пунктуационных ошибок | Используемые словарный запас и грамматические средства не соответству-ют высокому уровню сложности. В тексте име-ются более 8 лексичес-ких, грамматических, орфографических и/или пунктуационных ошибок |

са – это вчерашние выпускники общеобразовательной школы, особенно в начале опытно-экспериментальной работы.

Реализация модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации требуют опытно-экспериментальной проверки. Описанию ее хода и результатов посвящен следующий, заключительный параграф магистерской диссертации.

**2.3. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы**

**по апробации модели модульной организации обучения**

**студентов языкового факультета письменной речи**

Представим ход и результаты опытно-экспериментальной работы, цель которой – доказать эффективность представленной модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. Достижение данной цели направлено на доказательство гипотезы исследования, которая формулируется следующим образом: формирование умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета будет эффективным и внесет вклад в становление индивидуальности школьников как субъектов учебно-речевой деятельности, если:

1) представлена характеристика письменной речи как одной из форм иноязычного общения;

2) описаны приёмы обучения студентов языкового факультета письмен-ной речи как одной из форм иноязычного общения;

3) эффективность применения приёмов обучения письменной речи достигается при модульной организации этого процесса;

4) разработана, моделирована и апробирована технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации.

Опытно-экспериментальная работа, нацеленная на доказательство гипотезы, проводилось в течение 2020–2021 учебного года в рамках требований, предъявляемых к данному методу в психолого-педагогической (Л. В. Байбородова, А. М. Боднар, Л. А. Мосунова, М. М. Поташник, А. С. Сиденко, А. П. Чернявская и др.) и методической (М. В. Вербицкая, С. С. Куклина, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, Э. А. Штульман и др.) литературе.

В качестве базы исследования выступило ФГБОУ ВО «ВятГУ». В исследовании приняли участие 69 человек: 56 первокурсников по направлениям подготовки «44.03.05.51 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, немецкий язык» и «44.03.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ФЛ английский язык, французский язык» и 13 преподавателей, имеющих учебно-методическую нагрузку на кафедрах иностранных языков и методики обучения иностранным языкам (ИНМО), а также лингвистики и перевода.

В ходе опытно-экспериментальной работы необходимо доказать эффективность представленной в разделе 2.1. технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. Это предполагает решение ряда задач, первая из которых предполагают проведение констатирующего типа эксперимента [Байбородова, Чернявская, 2014: 169], а последние две – и формирующего, и констатирующего:

1) анкетирование преподавателей языковых дисциплин лингвистического факультета по вопросам, связанным с необходимостью использования модульной организации обучения письменной речи студентов языкового факультета.

2) исследование начального и конечного уровней развития умений иноязычной письменной речи у студентов – участников опытно-экспериментальной работы на основе предэкспериментального и итогового срезов; сравнение результатов названных срезов для выявления показателей эффективности опытно-экспериментального обучения.

3) психологическое диагностирование, предполагающее определение характеристик обучающихся, которые влияют на результаты их учебной деятельности по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации;

Для решения первой задачи проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава факультета лингвистики ФГБОУ ВО «ВятГУ» по вопросам, связанным с обучением студентов письменной речи и необходимостью использования модульной организации данного процесса. На вопросы анкеты «Использование модульной организации обучения письменной речи студентов языкового факультета» (см. Приложение 2) отвечали 13 преподавателей, имеющих учебно-методическую нагрузку на кафедрах ИНМО и лингвистики и перевода.

Взгляд на процесс обучения письменному продуктивному виду иноязычной деятельности на языковом факультете глазами преподавателей позволил нам получить ответы на вопросы анкеты, которые представлены в Таблице П.3 Приложения 3. Результаты анкетирования свидетельствуют о признании абсолютным большинством преподавателей (92%) необходимости улучшения организации обучения письменной речи студентов языкового факультета. Среди причин, по которым её необходимо совершенствовать и улучшать, 66% опрошенных указывают на то, что учебные пособия, используемые ими, не обеспечивают достаточных условий для формирования у обучающихся способности создавать различные виды письменных произведений.

Среди других причин преподаватели указывают, что обучению письменному иноязычному общению уделяется недостаточно внимания на занятиях, поскольку большая часть времени отводится говорению, аудированию и чтению (58% опрошенных). Отмечают и то, что виды произведений, посредством которых проводится обучение письменному иноязычному общению, ограничиваются изложениями и сочинениями, а их структура соответствует нормам родного, а не иностранного языка (33%). Столько же опрошенных в качестве ещё одной причины называют недостаточное количество учебных часов, отводимых на преподавание языковых дисциплин.

В качестве объектов обучения письменной речи студентов в соответствии с целями и условиями на языковом факультете вуза и требованиями, которые предъявляет к выпускникам их будущая профессиональная деятельность, 85% преподавателей называют: письма различного рода (реально обучают их написанию 58%). Такой же процент опрошенных выбирает резюме (обучает резюме 51% преподавателей). Среди прочих видов письменных произведений респонденты отдают предпочтение эссе (79 и 66% соответственно); аннотацию (72 и 66%) и т. д.

Несмотря на то, что 79% опрошенных считают, что модульную организацию обучения письменной речи студентов следует использовать, реально её используют лишь 33%; ещё столько же делают это лишь частично. При этом 79% самым важным преимуществом модульной организации считают возможность обеспечить самоуправление обучающимися учебно-познавательной деятельностью; столько же считают привлекательным пошаговое управление деятельностью студентов; 66% – развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, способностей обучающихся и получение ими необходимых знаний о том, как нужно создавать письменное речевое произведение, преодолевая возникающие при этом трудности.

Проведение формирующего типа эксперимента (вторая и третья задачи исследования) определили необходимость использования в нём методики опытного обучения, которое включает три этапа (Таблица 10).

*Этап организации* был нацелен, во-первых, на подготовку экспериментальных материалов [Ляховицкий, 1981: 48] в виде:

1) средств исследования начального и итогового уровней развития умений иноязычной письменной речи и психологического диагностирования студентов, предполагающее определение характеристик обучающихся, которые влияют на результаты их учебной деятельности по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации;

Таблица 10

Календарное планирование хода опытного обучения

по проверке эффективности модульной организации

обучения письменной речи студентов языкового факультета

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Этапы | Сроки реализации этапов |
| 1. | Организация | Сентябрь 2020 г. |
| 2. | Реализация | Октябрь 2020 г. – июнь 2021 г. |
| 3. | Констатация и интерпретация | Июль – август 2021 г. |

2) модульной программы по обучению студентов написанию письменных произведений;

3) критериев и уровней развития умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета;

4) балльно-рейтинговой системы оценки достижений студентов в рамках каждого модуля и всей модульной программы по обучению студентов иноязычной письменной речи.

Во-вторых, было осуществлено уравнивание условий формирующего эксперимента с целью обеспечения его «чистоты» и надёжности полученных результатов. В соответствии с требованием определенности среди характеристик учебного процесса, оказывающих существенное влияние на формирование умений иноязычной письменной речи и характеристик индивидуальности обучающихся, были названы варьируемый и не варьируемые компоненты [там же: 47]. В число последних вошли:

1) временной период, в течение которого осуществляется достижение цели каждого этапа обучения письменному иноязычному общению;

2) учебный и речевой материал, подлежащий усвоению;

3) курс, на котором проводилась опытно-экспериментальная проверка (1-й курс);

4) время проведения срезов:

а) предэкспериментальный (входной контроль) – перед началом формирующего эксперимента;

б) рубежные – по завершении каждого модуля;

в) итоговый – по завершении формирующего эксперимента.

5) методика проведения срезов и обработки результатов, полученных в ходе их проведения.

Варьируемым компонентом эксперимента явилась технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации. Степень эффективности названной технологии отражают такие показатели, как:

1) уровень развития умений иноязычной письменной речи у студентов (критерии и уровни развития умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета представлены в Таблицах 6 и 8);

2) качества характеристик индивидуальности обучающихся, которые влияют на результаты их учебной деятельности по овладению иноязычной письменной речью.

Как уже было указано в разделе 2.1, психологическая диагностика предполагала определение тех индивидных, субъектных и личностных характеристик обучающихся, которые существенно влияют на результаты их учебной деятельности по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации. Для их выявления использовался опросник «Сформированность универсальных учебных действий» Л. И. Тимониной [Сформированность…: электронный ресурс]. Напомним, что искомые индивидные, субъектные и личностные особенности студентов находят отражение в следующих видах УУД (было выделено по два вида УУД в каждой группе):

*1) регулятивных:* самостоятельность в постановке новых учебных целей и задач; способность выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ;

*2) коммуникативных:* коммуникативная рефлексия; инициативность;

*3) познавательных:* навыки работы с информацией; познавательная рефлексия;

*4) личностных:* учебно-познавательная мотивация и интерес к учению; готовность к самообразованию и самовоспитанию.

УУД могут считаться сформированными, если обучающийся из 5 предлагаемых в рамках данного действия утверждений получил 4 или 5 баллов. В противном случае действие не сформировано. Частично модифицированный нами, опросник Л. И. Тимониной представлен в Приложении 4.

*Этап реализации* опытно-экспериментальной проверки начался с констатирующих замеров по определению начального уровня сформированности умений иноязычной письменной речи и УУД у студентов – участников опытно-экспериментальной работы. Для получения достаточно значимых результатов во внимание принято правило А. М. Боднар, а именно: общее количество испытуемых экспериментальных групп должно быть не менее 50 человек [Боднар, 2011: 103]. Напомним, что в нашем случае оно составило 56 первокурсников.

Контроль сформированности умений иноязычной письменной речи был осуществлён в процессе написания студентами личного письма. Задание для входного контроля и критерии оценки письменных ответов студентов представлены в Приложении 5. Критерии оценки письменных ответов студентов представлены в Таблице П.5.1, а шкала соотношения баллов, оценок и уровней владения студентами умениями письменной речи – в Таблице П.5.2 указанного приложения.

Количественные показатели уровня сформированности умений иноязычной письменной речи у студентов первого курса языкового факультета по результатам входного контроля представлены в Таблице П.6 Приложения 6, а также в Таблице 11 и на диаграмме Рисунка 9.

По результатам оценки письменных работ студентов в процессе осуществления входного контроля было установлено, что лишь 7% первокурсников поступили в вуз с высоким уровнем владения умений письменной речи. С другой стороны, более половины испытуемых продемонстрировали низкий (27%) и крайне низкий (недостаточный) (34%) уровень развития подобного

Таблица 11

Общие результаты оценки письменных работ студентов

по результатам входного контроля

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Уровень владения студентами умениями письменной речи | | | |
| высокий | средний | низкий | недостаточный |
| Количество  обучающихся, чел. | 4 | 18 | 15 | 19 |
| Данные в процентах | 7% | 32% | 27% | 34% |

Рисунок 9

Диаграмма результатов оценки письменных работ студентов

по результатам входного контроля

рода умений.

Это может быть объяснено, во-первых, недостатком учебного времени, которое выделено программой общеобразовательной школы для обучения будущих абитуриентов языкового факультета письменной речи, а во-вторых, психологической сложностью осуществления письменного продуктивного вида иноязычной речевой деятельности обучающимися. Как известно, письменная речь должна быть максимально ясной и развернутой, иначе её коммуникативная функция не может быть надлежащим образом реализована.

Так, среди недостатков, выявленных при проверке письменных речевых произведений первокурсников, следует отметить несформированность у них орфографических и лексико-грамматических навыков письма, а также навыков композиции; интерференцию родного языка не только на уровне слова, фразы или предложения, но и целого текста; невнимание к пунктуационному оформлению письменной речи.

Ещё одна группа недостатков, выявленных в письменных работах первокурсников, связана с отсутствием у них надлежащего уровня самоорганизации, неумением планировать и определять логику выстраивания письменного речевого произведения; низкой мотивацией, проявляющейся в «дефиците» идей и способов их выражения в письменном виде. Это подтверждается данными психологической диагностики студентов, проведение которой предусматривает решение третьей задачи опытно-экспериментальной работы.

Количественные результаты уровня развития УУД, которые существенно влияют на результаты учебной деятельности студентов по овладению иноязычной письменной речью (демонстрируют Таблица П.7 Приложения 7 и диаграмма на Рисунке 10. Проранжируем данные, полученные в ходе психологической диагностики студентов. Информация, представленная в Таблице П.7 и на Рисунке 10, свидетельствует о том, что навыки работы с информацией сформированы у 93% первокурсников; ещё 80% умеют осуществлять коммуникативную рефлексию. Однако лишь чуть более половины обучающихся владеют при этом познавательной рефлексией (55%); ещё столько же оказались готовы к самообразованию и самовоспитанию.

Способностью выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ обладают только 48% опрошенных;

Рисунок 10

Диаграмма результатов психологической диагностики студентов

по данным входного контроля

при этом всего 45% отличаются самостоятельностью в постановке новых учебных целей и задач. Следует предположить, что эти показатели связаны с тем, что лишь у 34% первокурсников, по их собственным показаниям, сформирована учебно-познавательная мотивация и интерес к учению. Наконец, инициативностью отличаются небольшие 27% респондентов.

Итоги входного контроля владения первокурсниками умениями письменной речи, дополненные результатами психологической диагностики студентов, подтверждают необходимость поиска эффективных средств и способов обучения письменной речи на языковом факультете вуза. Результаты констатирующих замеров входного контроля подтверждают актуальность темы нашей магистерской диссертации и действительно свидетельствуют о необходимости:

1) привлечения дополнительных средств повышения эффективности обучения письменной речи студентов языкового факультета и совершенствования тех индивидных, субъектных и личностных характеристик обучающихся, которые существенно влияют на результаты их учебной деятельности, в частности, её модульной организации;

2) разработки технологии и (на её основе) модульной программы, реализующих пошаговое управление деятельностью студентов, самоуправление ими учебно-познавательной деятельностью и другие преимущества модульной организации обучения студентов письменной речи;

3) включения в модульную программу обучения иноязычной письменной речи памяток и руководств, обеспечивающих получение студентами необходимых знаний о том, как нужно создавать письменные речевые произведения разных видов, преодолевая возникающие сложности;

4) чёткой системы контроля и оценки результатов и достижений обучающихся в процессе реализации модульной программы.

Дальнейшее осуществление этапареализации на занятиях по предмету «Практический курс английского языка» предполагает использование разработанной нами технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации и созданной на её основе модульной программы (см. Таблицы 5 раздела 2.1; 8 раздела 2.2, а также П.1 Приложения 1).

Познавательно-операционный модуль по обучению студентов первого курса языкового факультета написанию электронного письма, представленный в Таблице 5, был использован в разведывательном эксперименте (методика пробного обучения, октябрь 2020 г.), результаты которого позволили нам использовать остальные модули программы (Таблицы 8 и П.1) в основном формирующем эксперименте (методика опытного обучения, ноябрь 2020 г. – июнь 2021 г.).

В конце каждого модуля студенты проходили контрольные «точки», которые были связаны с написанием ими подвидов иноязычных письменных произведений, представленных в качестве речевых образцов в составе предметного субкомпонента технологии. Задание для итогового контроля [Evans, Dooley, 2013: 21] и критерии оценки письменных ответов студентов [Вербицкая, 2018: 368; 345–347] представлены в Приложении 8. Критерии оценки письменных ответов студентов представлены в Таблице П.8.1, а шкала соотношения баллов, оценок и уровней владения студентами умениями письменной речи – в Таблице П.8.2.

*Этапы констатации и интерпретации данных,* полученных в ходе опытно-экспериментальной проверки были посвящены:

1) выявлению и обработке количественных и качественных результатов опытно-экспериментальной проверки модульной организации обучения письменной речи студентов языкового факультета;

2) объяснению их причин;

3) доказательству надежности достигнутых показателей.

На стадии констатации применялась вертикальная форма среза, предполагающая сравнение показателей овладения иноязычной письменной речью у одних и тех же студентов, но в разное время: до и после формирующего эксперимента. Промежуточные и итоговые результаты прохождения студентами 1-го курса факультета лингвистики модульной программы по обучению написанию письменных произведений представлены в Таблице П. 9 Приложения 9 и на диаграмме Рисунка 11.

С целью получения данных об уровне сформированности умений иноязычной письменной речи и характеристик обучающихся, которые влияют на результаты их учебной деятельности по овладению иноязычной письменной речью на основе итогового среза представим количественные показатели:

1) уровня развития умений иноязычной письменной речи у студентов 1-го курса лингвистического факультета по результатам итогового контроля (Таблица П.10 Приложения 10, а также Таблица 12 и диаграмма Рисунка 12);

2) характеристик обучающихся, которые влияют на результаты их учебной деятельности по овладению иноязычной письменной речью (Таблица П.11

Рисунок 11

Диаграмма результатов прохождения студентами

1-го курса языкового факультета модульной программы по обучению написанию письменных произведений

Таблица 12

Общие результаты оценки письменных работ студентов

по результатам итогового контроля

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Уровень владения студентами умениями письменной речи | | | |
| высокий | средний | низкий | недостаточный |
| Количество  обучающихся, чел. | 18 | 22 | 11 | 5 |
| Данные в процентах | 32% | 39% | 20% | 9% |

Рисунок 12

Диаграмма оценки письменных работ студентов

по результатам итогового контроля

Приложения 11 и диаграмма на Рисунке 13). Для их выявления последних вновь использовался опросник «Сформированность универсальных учебных действий» Л. И. Тимониной [Сформированность…: электронный ресурс].

Наконец, для сравнения результатов входного и итогового срезов с целью выявления показателей эффективности опытного обучения требуется, чтобы все выбранные критерии оказались измеримы и выражены в одинаковых единицах. Только в этом случае о результатах исследования можно сделать статистические выводы. Поэтому оценка уровня сформированности умений иноязычной письменной речи студентов проводилась путём присвоения

Рисунок 13

Диаграмма результатов психологической диагностики студентов

по данным итогового контроля

показателей . (В. П. Беспалько, А. Н. Шамов) [Беспалько, 1989: 37]. Он вычисляется по формуле:

= (1),

где a – количество набранных баллов, а n – максимально возможное количество баллов. Величину коэффициента успешности – 0,7 и выше, можно считать удовлетворительной. Величина 0,8 соответствует среднему уровню сфомированности речевых умений; 0,9–1 – высокому [Куклина, 2009].

Что касается разведывательного эксперимента (модуль 1), на фазе констатации его результатов были выявлены первые количественные характеристики величин, которые являются показателями результативности нашей работы. Это результаты оценки письменных работ студентов (Рисунок 14), соответствующие показатели коэффициента успешности (Рисунок 15), а также рейтинговый балл прохождения студентами модуля по обучению написанию электронного письма личного характера, который составил 75% (см. Рисунок 11, фрагмент).

Данные диаграммы, представленной на Рисунке 14, наглядно демонстрируют позитивные отличия, проявившие себя у студентов 1-го курса факультета лингвистики в начале и конце разведывательного эксперимента по проверке эффективности модульной организации обучения иноязычной письменной речи. Интерпретируя представленные данные, отметим, что п завершении пробного обучения произошли количественные и качественные изменения в распределении студентов факультета лингвистики по уровням развития умений иноязычной письменной речи.

Рисунок 14

Сравнительная диаграмма оценки письменных работ студентов

по результатам разведывательного эксперимента

Количество студентов, относящихся к высокому уровню увеличилось с 4 до 6 (на 3%); к среднему уровню – с 18 до 23 (на 8%); произошло снижение числа студентов на низком уровне с 15 до 11 (на 7%) и на недостаточном уровне с 19 до 16 (на 3%). В ходе пробного обучения показатели увеличились на 0,04, что показано на диаграмме Рисунка 15.

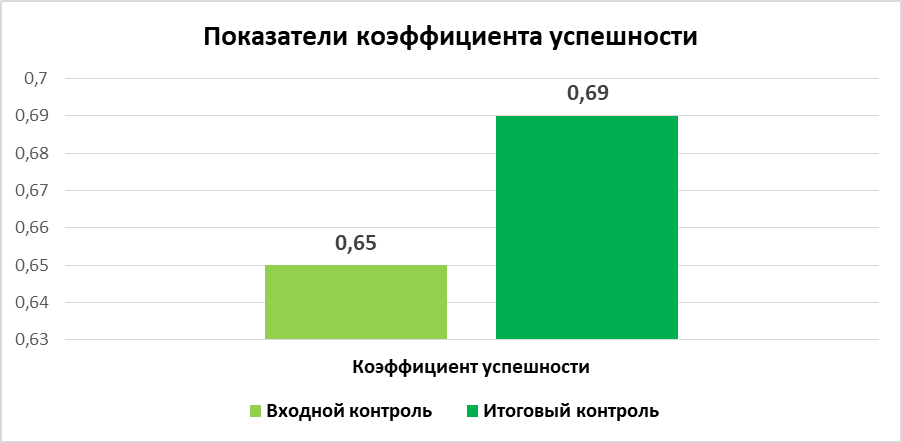


Рисунок 15

Сравнительные показатели коэффициента успешности

при оценке письменных работ студентов

по результатам разведывательного эксперимента

Полученные данные свидетельствуют о приросте учебного продукта в ходе разведывательного эксперимента и позволяют нам: 1) расценивать модульную организацию обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи как эффективную и 2) приступить к её дальнейшей детальной проработке и выявлению дополнительных условий её применения.

Это также находит отражение в итоговой рабочей гипотезе, которую мы продолжаем целенаправленно проверять в ходе основного формирующего эксперимента, результаты которого описаны ниже. В таблице П.12 Приложения 12 представлена величина студентов – участников опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модульной организации обучения письменной речи на языковом факультете (по результатам входного и итогового контроля).

Сравнительные результаты входного и итогового срезов представлены в Таблице 13.

Таблица 13

Сравнительные результаты входного и итогового срезов

опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности

модульной организации обучения письменной речи

студентов 1-го курса языкового факультета

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатели | Результаты | |
| входного контроля | итогового контроля |
| **Коэффициент успешности** | 0,65 | 0,73 |
| **Уровень сформированности универсальных учебных действий (в %)** | | |
| *Регулятивных:* | | |
| 1) самостоятельности в постановке новых учебных целей и задач | 45 | 63 |
| 2) способности выделять альтернативные способы  достижения цели и выбирать  наиболее эффективный способ | 48 | 55 |
| *Коммуникативных:* | | |
| 1) коммуникативной рефлексии | 80 | 84 |
| 2) инициативности | 27 | 30 |
| *Познавательных:* | | |
| 1) навыков работы с информацией | 93 | 95 |
| 2) познавательной рефлексии | 55 | 63 |
| *Личностных:* | | |
| 1) учебно-познавательной мотивации  и интереса к учению | 34 | 57 |
| 2) готовности к самообразованию  и самовоспитанию | 55 | 75 |

Представленные данные наглядно демонстрирует позитивные отличия, проявившие себя у студентов первого курса языкового факультета в начале и конце формирующего эксперимента. Распределение студентов 1-го курса по уровням развития умений до и после этого эксперимента представлено на Рисунке 16. Интерпретируя полученные данные, отметим, что произошли количественные и качественные изменения в распределении студентов по уровням развития умений иноязычной письменной речи.

В частности, количество обучающихся, относящихся к высокому уровню увеличилось с 4 до 18 (на 25%); к среднему уровню – с 18 до 22 (на 7%); произошло снижение числа студентов на низком уровне с 15 до 11 (на 7%) и на недостаточном уровне с 19 до 5 (на 25%).

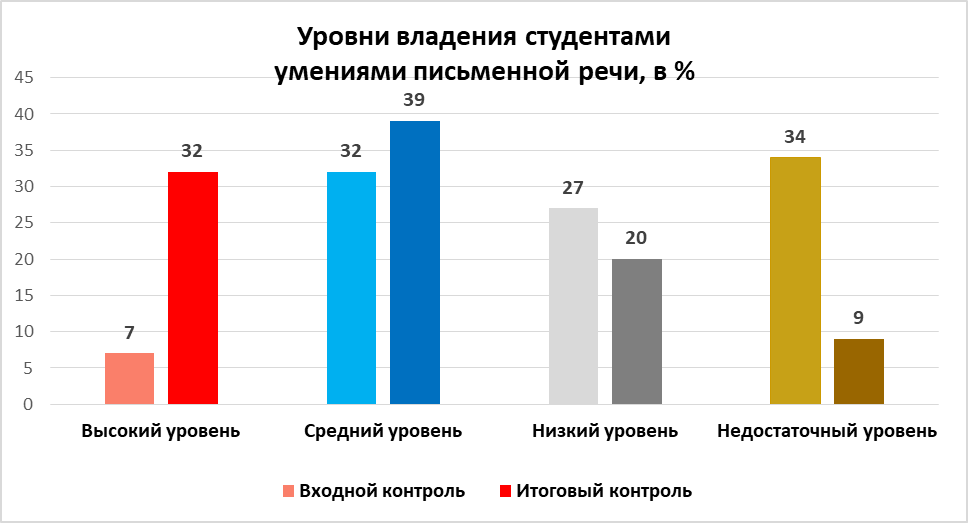


Рисунок 16

Сравнительная диаграмма оценки письменных работ студентов

по результатам входного и итогового контроля

В ходе формирующего эксперимента показатели увеличились на 0,08,

что показано на Рисунке 17.

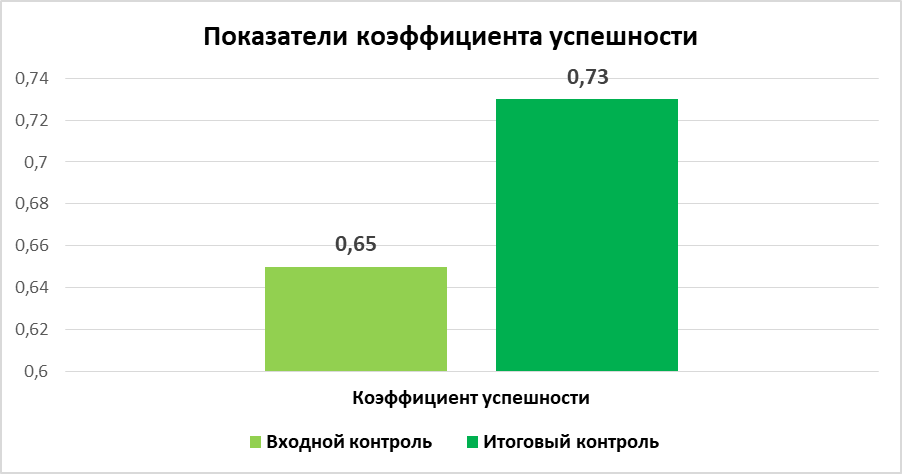


Рисунок 17

Сравнительные показатели коэффициента успешности

при оценке письменных работ студентов

по результатам входного и итогового контроля

Полученные данные свидетельствуют о том, что применение технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации позволяет успешно преодолевать выявленные в ходе входного контроля проблемы:

1) недостатка учебного времени, выделенного программой для обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи;

2) психологической сложности осуществления первокурсниками пись- письменного продуктивного вида иноязычной речевой деятельности, позволяя им делать свои письменные иноязычные произведения ясными и развернутыми. Это способствует максимально эффективной реализации коммуникативной функции письменного иноязычного общения;

3) несформированности у студентов первого курса пунктуационных, орфографических и лексико-грамматических навыков письма, а также навыков композиции письменного речевого произведения;

4) интерференции родного языка не только на уровне слова, фразы или предложения, но и целого текста; невнимание к пунктуационному оформлению письменной речи;

5) отсутствия у студентов надлежащего уровня самоорганизации, неумения планировать и определять логику выстраивания письменного речевого произведения;

6) низкой мотивации и «дефицита» идей и способов их выражения в письменном виде.

На Рисунке 18 представлена сравнительная диаграмма результатов сформированности УУД по итогам входного и итогового контроля.

Рисунок 18

Сравнительная диаграмма результатов психологической диагностики студентов

по данным входного и итогового контроля

Диаграмма демонстрирует рост показателей по всем видам УУД, которые существенно влияют на результаты учебной деятельности студентов по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации. Следует отметить, что наибольшая динамика показателей зафиксирована в количестве студентов, владеющих учебно-познавательной мотивацией и интересом к учению – оно выросло на 23%.

Технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации также способствует:

1) формированию готовности студентов к самообразованию и самовоспитанию (число студентов, отличающихся либо владеющих этими показателями, увеличилось на 20%);

2) повышению самостоятельности обучающихся в постановке новых учебных целей и задач (рост на 18%);

3) совершенствованию познавательной рефлексии студентов (рост показателей составил 8%).

Среди других позитивных изменений психологических показателей обучающихся следует отметить: развитие их способности выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ (рост – 7%); коммуникативной рефлексии (рост на 4%); инициативности (рост на 3%), а также совершенствование навыков работы с информацией (рост на 2%).

Сравнение результатов входного и итогового контроля позволяет нам сделать вывод, что процесс развития умений иноязычной письменной речи при помощи модульной организации обучения эффективен. Для подтверждения достоверности полученных значений по обозначенным показателям и критериям использована программа статистического анализа количественных экспериментальных данных. Она описана в Приложении 13. Выполнив все необходимые расчеты в MS EXCEL, мы получили статистические данные, представленные в Таблицах 14–15.

Таблица 14

Статистические характеристики уровня владения школьниками

умениями иноязычной письменной речи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование  характеристики | Результаты  входного контроля | Результаты  итогового контроля |
| Показатели | |
| Среднее значение | 0,65 | 0,73 |
| Минимальное значение | 0 | 0,5 |
| Максимальное значение | 1 | 1 |
| Стандартное отклонение σ | 0,22 | 0,1 |
| Сумма квадратов отклоне-ний точек данных от сред-него по выборке Ʃ () | 2,85 | 1,49 |
| Критерий Фишера / | 1,91/1 (p<0.05) | |
| Статистический вывод | =˃ верна альтернативная гипотеза (различие в результатах входного и итогового контроля определяется проведением формирующего эксперимента) | |

Таблица 15

Статистические характеристики уровня владения школьниками

психологическими характеристикам

по итогам входного и итогового контроля

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование  характеристики | Результаты  входного контроля | Результаты  итогового контроля |
| Показатели сформированности УУД | |
| Среднее значение | 55 | 65 |
| Минимальное значение | 27 | 30 |
| Максимальное значение | 93 | 95 |
| Стандартное отклонение σ | 22 | 20 |
| Сумма квадратов отклоне-ний точек данных от сред-него по выборке Ʃ () | 3442 | 2758 |
| Критерий Фишера / | 1,2/1 (p<0.05) | |
| Статистический вывод | =˃ верна альтернативная гипотеза (различие в результатах входного и итогового контроля определяется проведением формирующего эксперимента) | |

Статистические данные таблиц также свидетельствуют о том, средние групповые итоги овладения обучающимися языкового факультета умениями иноязычной письменной речи, а также УУД, которые существенно влияют на результаты учебной деятельности студентов по овладению иноязычной письменной речью в конце опытно-экспериментальной работы улучшились, переместившись на более высокий уровень. Более того, различие в результатах входного и итогового контроля можно с достоверностью 95% объяснить не случайными факторами, а проведением формирующего эксперимента. Это подтверждает сформулированную в исследовании гипотезу и обоснованность концептуальных постулатов работы.

Полученные данные свидетельствуют в пользу применения модульной организации обучения студентовязыкового факультета письменной речи и разработанной на её основе технологии*,* которая способна создать оптимальные условия для развития:

а) умений иноязычной письменной речи;

б) психологических характеристик обучающихся, которые влияют на результаты их учебной деятельности по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации.

**Выводы по главе II**

Описание процессов конструирования и реализации модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации с учетом изложенных в первой главе теоретических положений, а также опытно-экспериментальная работа по модульной организации обучения письменной речи студентов 1-го курса языкового факультета позволяют сделать следующие выводы:

1. Технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации – система взаимодей-ствий субъектов процесса обучения иноязычной письменной речи на языко-вом факультете вуза, предполагающая структурирование содержания обуче-ния, соответствующих ему приёмов и упражнений для овладения студентами письменной речью в виде серии модулей в рамках требований программы и особенностей аутентичных письменных произведений на иностранном языке.

2. Спроектированная модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации включает ряд иерархически представленных структурных компонентов: концептуальный, предметно-содержательный и инструментальный.

3. Концептуальная основа технологии включает:

1) её цель: приобретение студентами языкового факультета той части социального опыта, которая предназначена для овладения в ходе написания различных видов письменных произведений;

2) задачи: приобретение студентами знаний о жанровых и лингво-риторических особенностях различных видов письменных произведений; их стратегическом и тактическом компонентах; развитие речевой компетенции обучающихся – коммуникативных умений в письменной речи; передача студентам опыта участия в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности на этапе функционирования письменного иноязычного общения;

3) подходы и принципы обучения студентов языкового факультета письменной речи: компетентностный (принципы функциональности, аутентичности и рефлексии); личностно-деятельностный (принципы личностной и деятельностной направленности процесса обучения письменной речи); коммуникативно-когнитивный (принципы коммуникативно-когнитивной направленности процесса обучения письменной речи, ситуативности, контрастивности), а также технологический;

4) специфические принципы модульной организации обучения: системного квантования информации, проблемности и модульности;

5) критерии технологичности: системность, научность, структурированность, управляемость.

4. Предметно-содержательный компонент охватывает:

1) предметный субкомпонент, подкомпонентами которого являются: сферы, темы, ситуации письменного речевого общения; образцы иноязычных письменных произведений, которые должны научиться создавать студенты языкового факультета; языковые средства письменного иноязычного общения.

2) процессуальный субкомпонент – умение иноязычной письменной речи, в основе которого лежат технические и иные по составу и качеству навыки письма, а также универсальные учебные действия, которые существенно влияют на результаты учебной деятельности студентов по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации.

5. Инструментальный компонент технологии представлен:

1) типологией приёмов для овладения студентами языкового факультета письменной речью, интегрирующих средства, способы и условия их реализации, которые вытекают из целевого назначения технологии. Содержание субкомпонентов приёма изменяется в зависимости от сложности решаемых студентами учебно-речевых и предметных задач на этапах совершенствования навыков, развития умений письменной речи либо функционирования иноязычного речевого общения;

2) адекватными приёмам комплексами подготовительных и речевых упражнений, предназначенных для обучения студентов языкового факультета письменной речи; т

3) познавательно-операционным модулем по обучению студентов языкового факультета иноязычной письменной речи, состоящий из вводной, центральной и итоговой частей;

4) модульной программой – совокупностью познавательно-операционных модулей по обучению студентов языкового факультета иноязычной письменной речи;

5) средствами текущей и итоговой диагностики, с помощью которых преподаватель определяет уровень иноязычной письменной речи у студентов языкового факультета, в том числе используемыми в балльно-рейтинговой си-стеме оценки достижений обучающихся.

6. Анализ учебно-методического комплекса «Новый Английский Файл. Уровень В 1», материалы которого используются для обучения студентов 1-го курса факультета лингвистики Вятского государственного университета письменной речи, приводит нас к выводу о необходимости доработки и дополнения его материалов. С этой целью были конкретизированы: цель и задачи, предметно-содержательный и инструментальный компоненты модели.

7. Эффективность представленной в диссертации технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации выявлена в ходе опытно-экспериментальной работы на факультете лингвистики Вятского государственного университета, которая включала констатирующий и формирующий виды эксперимента. Результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава факультета свидетельствуют о признании абсолютным большинством преподавателей языкового факультета необходимости улучшения организации обучения письменной речи студентов.

8. Сравнение данных констатирующих замеров входного и итогового контроля по результатам сначала разведывательного, а затем и формирующего эксперимента и их интерпретация с привлечением методов математической статистики позволяет нам доказать, что повышение уровня развития умений иноязычной письменной речи, а также психологических характеристик студентов, влияющих на результаты их учебно-речевой деятельности по овладению иноязычной письменной речью обусловлено применением разработанной технологии при уровне достоверности 95 %.

9. Представленное исследование подтверждает сформулированную гипотезу и даёт возможность утверждать, что предложенная технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации обеспечивает эффективное формирование умений иноязычной письменной речи студентов и вносит вклад в развитие их индивидуальности как субъектов учебной деятельности по овладению иноязычным письменным общением.

**Заключение**

Проведенное исследование направлено на разрешение противоречий, сформулированных во введении. Поиск путей разрешения обозначенных противоречий осуществлялся в такой организации обучения письменному иноязычному общению, которая, с одной стороны, обеспечила бы эффективность формирования умений иноязычной письменной речи у студентов языкового факультета, а с другой, способствовала бы развитию их субъектных характеристик в учебно-речевой деятельности в контексте формирования ключевых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Высказанное предположение помогло нам очертить круг задач магистерской диссертации, стратегию и тактику их решения. В рамках решения *первой задачи* (изучить письменную речь как одну из форм иноязычного общения) установлено, что письменная речь базируется на комплексной психофизиологической деятельности и организации условных связей. Умение письменной речи состоит из технических навыков (каллиграфии, орфографии), а также навыков композиции, лексических и грамматических. Письменное иноязычное общение как процесс межсубъектного взаимодействия включает следующие компоненты: социокультурную среду, представленную ситуацией и коммуникативной задачей; взаимодействующие субъекты и средства, с помощью которых общение протекает.

В ходе решения *второй задачи* исследования (описать приёмы обучения студентов языкового факультета письменной речи) изучено понятие приём как многокомпонентная модель, в структуре которой присутствуют значимые взаимосвязи между материальными средствами, операционными средствами-действиями, способами и условиями их осуществления. Содержание компонентов приёма варьируется в зависимости от: вида деятельности, в который включаются участники письменного иноязычного общения; степени сложности учебно-речевых и предметных задач, решаемых студентами; их самостоятельности в процессе решения данных задач; организационных способов взаимодействия обучающихся. Сказанное находит воплощение в типологии приёмов для овладения студентами языкового факультета письменной речью и комплексах адекватных подготовительных и речевых упражнений.

Затем, при решении *третьей задачи* (представить характеристику понятия «модульная организация обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи») высказано предположение о том, что эффективность применения приёмов обучения письменной речи усиливается при модульной такой организации этого процесса. Она предполагает структурирование содержания обучения иноязычной письменной речи, охватывающее все его этапы, а также адекватных им приёмов и упражнений в виде серии модулей, число которых определяется программными требованиями соответствующего уровня обучения, стратегическими и тактическими особенностями аутентичных письменных произведений, их жанровыми и лингво-риторическими параметрами.

Изложенное принято во внимание при построении модели технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации, что позволило решить *четвертую задачу* исследования. Мы определяем технологию обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации как систему взаимодействий субъектов процесса обучения иноязычной письменной речи на языковом факультете вуза, предполагающая структурирование содержания обучения, соответствующих ему приёмов и упражнений для овладения студентами письменной речью в виде серии модулей в рамках требований программы и особенностей аутентичных письменных произведений на иностранном языке.

Модель технологии включает три взаимосвязанных компонента: концептуальный (цель и задачи, а также подходы, принципы и критерии, определяющие «наполнение» её следующих компонентов); предметно-содержательный (предметный и процессуальный субкомпоненты и их подкомпоненты); инструментальный (деятельностные субкомпоненты, а также средства текущей и итоговой диагностики).

Апробация технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации позволила решить заключительную, *пятую задачу* исследования. Это осуществлено в ходе организации, проведения и подведения итогов опытно-экспериментальной работы со студентами 1-го курса факультета лингвистики ВятГУ. Результаты этой работы и их статистическая обработка доказали убедительность спроектированной технологии.

Зафиксирована статистически надежная положительная динамика по уровням развития умений иноязычной письменной речи, а также владения студентами совокупностью универсальных учебных действий, существенно влияющих на результаты их учебно-речевой деятельности по овладению иноязычной письменной речью в условиях модульной организации. Последнее поспособствовало достижению не только предметных, но и метапредметных, а также личностных результатов обучения, лежащих в основе сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения общекультурных и профессиональных компетенций.

Таким образом, все задачи исследования успешно решены, поскольку доказана его гипотеза: формирование умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета будет эффективным и внесет вклад в становление школьников как субъектов учебно-речевой деятельности, если:

1) представлена характеристика письменной речи как одной из форм иноязычного общения;

2) описаны приёмы обучения студентов языкового факультета письмен-ной речи как одной из форм иноязычного общения;

3) эффективность применения приёмов обучения письменной речи до-стигается при модульной организации этого процесса;

4) разработана, моделирована и апробирована технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации.

Перспективы проведённого исследования связаны:

1) с изучением условий преемственности использования модульной организация обучения письменной речи студентов 1-го и последующих курсов языкового факультета;

2) написанием учебно-методического пособия, нацеленного на формирование умений иноязычной письменной речи студентов языкового факультета в условиях модульной организации.

**Словарь терминов**

***Модель технологии обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации*** – материальный объект, замещающий технологию как объект-оригинал и систему, включающую целевой, концептуальный, предметно-содержательный, инструментальный и результативный компоненты.

***Модуль –*** логически выделенная в учебной информации часть, отличающаяся цельностью и логической завершённостью, а также предполагающая контроль усвоения содержащейся в ней информации.

***Модульная организация обучения –*** структурирование содержания изучаемой дисциплины в виде серии модулей, число которых определяется учебными целями, а также глубиной и широтой охвата предметного материала.

***Модульная организация обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи*** – это структурирование содержания обучения иноязычной письменной речи, охватывающее все его этапы, а также адекватных им приёмов и упражнений в виде серии модулей, число которых определяется программными требованиями соответствующего уровня обучения, стратегическими и тактическими особенностями аутентичных письменных произведений, их жанровыми и лингво-риторическими параметрами.

***Модульная программа –*** гибкая и вариативная образовательная программа, созданная на основе принципов модульной организации обучения и включающая в себя относительно самостоятельные модули познавательного и/или операционного типов, направленные на реализацию всей совокупности целей, стоящих перед субъектами образовательного процесса.

***Модульное обучение*** – образовательная технология, основными средствами реализации которой являются модуль и модульная программа.

***Письменная речь*** – продуктивный вид речевой деятельности по передаче мыслей в письменной форме.

***Технология обучения студентов языкового факультета иноязычной письменной речи на основе модульной организации*** – система взаимодействий субъектов процесса обучения иноязычной письменной речи на языковом факультете вуза, предполагающая структурирование содержания обучения, соответствующих ему приёмов и упражнений для овладения студентами письменной речью в виде серии модулей в рамках требований программы и особенностей аутентичных письменных произведений на иностранном языке.

**Библиографический список**

1. Алтухова М. К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вузе: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 280 с.

2. Арстанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модульное обучение: вопросы теории и технологии. ‑ Алма-Ата, Мектеп, 1980. – 207 с.

3. Ашурлаева Ф. А. Обучение письменному сочинению студентов I курса языкового вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2006. – 28 с.

4. Баранова Е. А. Методика обучения аргументированному письменному высказыванию (на материале французского языка, языковой факультет): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2013. – 24 с.

5. Баринова Е. Э., Николаева Н. Е. Принципы построения английского текста реферативного характера. – М: Из-во МГУ 1986. – 116 с.

6. Байбородова Л. В, Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 283 с.

7. Баум В. В., Чистохвалов В. Н., Филиппов В. М. Система зачетных единиц (кредитов) как один из инструментов признания квалификаций. – М.: РУДН, 2008. – 166 с.

8. Бескровная Л. В. Об опыте обучения студентов неязыкового вуза написанию аннотации на иностранном языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6–2. – С. 37–40.

9. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

10.Боднар А. М. Экспериментальная психология: курс лекций: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. – 238 с.

11. Бодоньи М. А. Ретроспективный анализ зарубежных подходов к контролю и оценке иноязычной письменной речи // Известия ВГПУ. – 2018. № 5. – С. 70–75.

12. Бузальская Е. В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов творческих специальностей при обучении письменной речи в жанре эссе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: СПб., 2010. – 24 с.

13. Вербицкая М. В. ЕГЭ 2018. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. – М.: Интеллект-Центр, 2018. – 184 с.

14. Вооглайд Ю. Владение методами – мера профессионального преподавателя // Методы в деле повышения квалификации: Сб. – Таллин: Валгус, 1986. – Т. I. – С. 17–24.

15. Вторушина Н. Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 1 (32): в 2-х ч. Ч. II. – С. 129–132.

16. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

17. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.

18. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

19. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

20. Греку Ю. В., Куклина С. С. Использование сервиса «Google Classroom» для обучения школьников иноязычному письменному общению // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. – Вып. 20. – Киров: ООО «Издательство «Радуга-Пресс», 2017. – С. 39–45.

21. Греку Ю. В., Куклина С. С. Обучение школьников написанию письменных произведений на иностранном языке // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. – Вып. 19. – Киров: ООО «Издательство «Радуга-Пресс», 2016. – C. 31– 36.

22. Гуляева В. С. Современные подходы к развитию иноязычной письменной речи // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сборник научно -методических трудов. Вып. 8. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 29–38.

23. Дорофеева Г. И. Использование технологии модульного обучения для формирования лексико-грамматических навыков говорения на уроках французского языка // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сборник научно-методических трудов. Вып. 8. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 38–42.

24. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.

25. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы: Текст лекций. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 95 с.

26. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

27. Клингстед Дж. И. Разработка учебных модулей для индивидуального обучения // Образовательные технологии. – 1998. – № 11. – С. 73–84.

28. Кобелева Е. В., Куклина С. С. Обучение написанию аутентичных письменных произведений на английском языке студентов старших курсов языкового вуза: учеб. пособие. Под общ. ред. С. С. Куклиной. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. – 263 с.

29. Кобышева А. С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 22 с.

30. Коряковцева Е. М. Модульная технология как средство обучения школьников чтению на иностранном языке // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. – Вып. 20 / [редкол.: С. С. Куклина (отв. редактор), В. С. Гуляева, Т. А. Лопарева, М. Н. Татаринова]. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2017. – С. 74–81.

31. Кудряшова А. А. Формирование умений учебно-речевого взаимодействия при обучении устному иноязычному общению младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2016. – 187 с.

32. Кудряшова О. В. Компетентностный подход к обучению письменной речи как проблема теории и практики обучения иностранным языкам // Вестник ЮУрГУ. – 2007. – № 1. – С. 36 – 41.

33. Кузьменкова Ю. Б. Модульный подход к проблемам эффективной межкультурной компетенции. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 160 с.

34. Кузьмина Н. В. Методы системно-педагогического исследования. – М.: Народное образование, 2002. – 172 с.

35. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 163 с.

36. Куклина С. С. Основные положения, определяющие методику обучения студентов языкового вуза написанию аутентичных письменных произведений // Диалог культур – культура диалога: материалы международной науч.-практич. конф., Кострома, 6–10 сентября 2010 г. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилев; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 276–279.

37. Куклина С. С. Сотруднические технологии для формирования коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект: монография. – Киров: ООО «Издательство Радуга-Пресс», 2017. – 158 с.

38. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы. – Киров: Изд-во ООО «Радуга», 2013. – 158 с.

39. Куклина С. С., Манина О. А. Обучение написанию исследовательских письменных работ на английском языке студентов старших курсов языкового вуза // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сборник научно-методических трудов. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – Вып. 14. – С. 41–49.

40. Куклина С. С., Черемисинова Р. А. Дискурс и текст как продукты письменной речевой деятельности // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2 (115). – С. 351–354.

41. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высш. шк. 1981. – 159 с.

42. Мазунова Л. К. К вопросу о системе обучения иноязычному письму в языковом вузе // Иностранные языки в школе. ‑ 2005. ‑ № 4. ‑ С. 6‑12.

43. Мазунова Л. К. Письмо как методическая категория // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6. – С. 15–21.

44. Машарова Т. В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: учебное пособие. – Киров, ВГПУ, 1997. – 119 с.

45. Мильруд Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 5–11.

46. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

47. Морозов В. Э. Культура письменной научной речи. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2007. – 268 с.

48. Морозова С. А., Миронова Н. В., Лопинова Н. В. Модульное обучение иностранному языку // Известия Великолукской ГХСА. – 2015. ‑ № 3. – С. 60‑65.

49. Мосунова Л. А. Организация педагогического эксперимента в школе: учеб.-метод. пособие. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. – 53 с.

50. Пасвянскене В. Ю. Дидактические основы модульного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. канд. пед. наук. – Вильнюс: Вильнюс, ун-т, 1989. – 222 с.

51. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – М.: Просвещение, 2000. – 154 c.

52. Пассов Е. И. Методология методики: теоретические методы исследования. – Кн. 3. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. – 634 с.

53. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

54. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.

55. Пассов Е. И. Теория методики: приём как единица теории и технологии. – Кн. 7. – Липецк: [б. и.], 2014. – 656 с.

56. Пассов Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования. – Кн. 6. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. – 604 с.

57. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10, № 3. – С. 3–9.

58. Ризаева Л. М. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: БГУ, 2014. – 198 с.

59. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 2-изд., дораб. – М.: Просвещение, 1998. – 231 с.

60. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

61. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.

62. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

63. Сиденко А. С. Эксперимент в школе: теория, практика, технология // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 97–101.

64. Скалкин В. Л. Сферы устноязычного общения и обучение речи // Русский язык за рубежом. – 1973. – № 4. – С. 43–48.

65. Скорнякова Е. А. Особенности использования технологии модульного обучения в процессе преподавания иностранных языков в школе и в вузе // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе. Сборник научно-методических трудов. Вып. 5. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. – С. 90–96.

66. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 238 с.

67. Сон И. С. Особенности оценивания знаний по иностранному языку (говорение, письмо) по балльно-рейтинговой системе // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 185–188.

68. Сформированность универсальных учебных... URL: <https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/12/26/metodika_otsenivaniya_sformirovannosti_uud.pdf> (дата обращения 16.04.2021).

69. Сысоев П. В., Мерзляков К. А. Метод рецензирования в обучении учащихся письменной речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 10. – С. 19–28.

70. Сысоев П. В. Правила написания аннотации // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 81–83.

71. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 43–46.

72. Тарнаева Л. П. Обучение студентов пятого курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур (английский язык как вторая специальность): дис. ... канд. пед. наук:. – СПб., 2000. – 167 с.

73. Тересявичене М. Г. Систематизация знаний и умений у будущих инженеров в применении модульного обучения в дипломном проектировании: дис. … канд. пед. наук. – Вильнюс, 1989. – 206 с.

74. Тетерина Н. Н. Сочинение как письменный продукт, создаваемый в рамках профессионально-педагогической деятельности студента // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2010. – Вып. 4. – С. 116–124.

75. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: [Сборник статей] / Под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002. – 135 с.

76. Хлупина О. В. Резюме, рецензия и обобщение как формы обучения письменной речи в вузе // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно-ориентированной парадигмы. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 95–96.

77. Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом ВУЗе (английский язык): дисс. ... канд. пед. наук. – Москва: МГУ, 2000. – 190 с.

78. Черемисинова Р. А. Формирование письменной дискурсивной компетенции при обучении описания эссе студентов языкового вуза // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. – Вып. 18. – Киров: ООО Радуга-ПРЕСС, 2015. – С. 114–120.

79. Черемисинова P. A. Обучение написанию аннотации на младших курсах языкового вуза // Язык, личность, деятельность: взгляд молодых ученых: материалы V всерос. науч-практ. конф. мол. ученых (с междунар. участием), 3 апр. 2014 г. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 30–32.

80. Черемисинова P. A. Подсистема упражнений для обучения студентов младших курсов языкового вуза написанию письменных дискурсов // Проблемы современного педагогического образования. ‑ 2016. ‑ № 52‑2. – С. 222‑230.

81. Черемисинова P. A. Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2017. – 24 с.

82. Черемисинова P. A., Куклина С. С. Дискурс и текст как продукты письменной речевой деятельности // Казанский педагогический журнал. - 2016. ‑ Т. 2. – № 2 (117). ‑ С. 351–355.

83. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пос. – М. : Нар. образование, 1996. – 157 с.

84. Шамов А. Н. Методика и технология научного исследования в предметной области «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)»: Учебное пособие для аспирантов. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 236 с.

85. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 296 с.

86. Шамов А. Н. Моделирование учебного процесса по овладению лексической стороной иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 2–9.

87. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М. – Л.: Изд-во Наука, 1966. – 302 с.

88. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.

89. Шустова Е. Н. Модульное обучение в рамках курса «Читая поэзию» для студентов IV курса английского отделения // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сборник научно -методических трудов. Вып. 8. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 105–112.

90. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. – 746 с.

91. Юцявичене П. А. Методы модульного обучения. ‑ Вильнюс: Минвуз Лит. ССР, 1988. – 56 с.

92. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.

93. Ямшанова В. А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах. – 2006. – № 5. – С. 6–22.

94. Chovelon В., Morse M.-H. Le resume, le compte rendu, la synthese: guide d’entrainement aux examens et concours. – Grenoble: Presse universitaire de Grenoble, 2003. – 171 p.

95. Curch C. Modular Courses in British Higher Education // A critical assessment in Higher Education Bulletin. – 1975. – Vol. 3. – P. 70–81.

96. Design, Management and Evalution of Open/Flexible learning. Modul program (twelve modul). Internatinal Training Centre of the ILO. – Turin, Italy, 1997.

97. Evans V., Dooley J. Enterprise 3. Coursebook. – Express Publishing, 2016. – 142 p.

98. Goldshmid B., Goldshmid M. L. Modular instruction in higher education // Higher Education. – 1972. – 132 p.

99. Hamp-Lyons L. The scope of writing assessment // Assessing Writing. – 2002. – № 8. – P. 5–16.

100. Hedge T. Writing. – 2-nd edition. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 132 p.

101. Owens G. The Modele in “Universities Quarterly”// Universities Quarterly, Higher education and society. – 1970. – Vol. 25, № 1. – P. 20–27.

102. Oxenden C., Latham-Koenig C. New English File Pre-intermediate. Student’s Book. Oxford University Press, 2012. – 159 p.

103. Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P., Clanfield L. New English File Pre-intermediate. Teacher’s Book. Oxford University Press, 2013. – 280 p.

104. Postlethwait S. N. Novak I., Murray U. T. The audio-tutorial approach to learning. – Minneapolies: Burgess Pullishing, 1972. – 224 p.

105. Russell J. D. Modular instruction. – Minneapolis, Minn. – Burgest Publishing Co., 1974. – P. 3.

106. Shaw S. D. Automated writing assessment: a review of four conceptual models // Research Notes. – 2004. – № 17. – P. 13–18.

107. Skinner B. F. The technology of teaching. – New York: Appleton. Centery Grofts, 2012. – 292 p.

108. Tauzer-Sabatelli F., Montemont J.-L., Poisson-Quinton S. DALE B1, B2, B3, B4: 450 activites. – Tours: CLE International, 2004. – 255 p.

**Приложения**

**Приложение 1**

**Модульная программа по обучению студентов**

**1-го курса языкового факультета написанию письменных произведений**

Таблица П.1

Модульная программа по обучению студентов

1-го курса языкового факультета написанию письменных произведений

(в рамках учебно-методического комплекса)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Часть  модуля | | Учебный элемент | Содержание | | Приёмы  и упражнения |
| **Модуль 1 “Describing yourself” («Описывая себя»)[[10]](#footnote-10)** | | | | | |
|  | | | | | |
| **Модуль 2 “The story behind a photo” («История, стоящая за фотографией»)** | | | | | |
| Вводная | | УЭ–0  (раскрытие целей и содержания  модуля  + входной  контроль) | One popular British magazine asks its readers to send in a favourite photo, together with a short description of why the photo is so important to them. This week’s winner is Dominic, a graphic designer from London. Would you also like to send your story behind a photo to a magazine? Then in pairs recollect which tenses can help you. How are they formed? Which meanings are they used in in story-telling? Report your answers to the class | | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III[[11]](#footnote-11). Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| Центральная | | УЭ–1  (знакомство  обучающихся  с особенностями повествовательного эссе  (с элементами описания)) | The story you are going to write is a narrative essay with elements of description. Do you remember all its peculiarities well? If not, Memo 3 is going to remind you of them! Study it closely.  *Memo 3*  ***Writing a narrative essay with elements of description***  *If you are to write a narrative essay with elements of description, mind that its structure is quite typical:*  *1) Introduction. In fact, this is the background. You bring the reader to the story itself.*  *2) The main body (actually the story itself). There can be from 1 to 3 paragraphs, each of which should describe a specific idea or event.*  *3) Conclusion. Summarize the contents in 1–2 sentences, emphasizing the main idea of the essay.*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида I, варианта II, разновидности III. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
|  |
| УЭ–2  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом  повествовательного эссе  (с элементами описания)) | Now look at Dominic’s photo. What is he doing in it? Where do you think he is? Quickly read his story behind the photo and find out if your guesses were right. Then find the introduction, main body and conclusion in his essay. Compare your ideas with a partner. Get feedback | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–3  (определение  логической схемы построения  текста-образца) | Read Dominic’s story again and in groups of three match the questions to the paragraphs.  1) What’s your favourite photo?  2) Who took it? When? Where?  3) What was happening when you took this photo?  4) Tell me more about who or what is in the photo.  5) Where do you keep it? Why do you like it?  Compare your answers with the other groups | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–4  (анализ  языкового  наполнения  текста-образца) | As a rule, a story behind a photo includes many prepositions of place. For example, they are necessary to answer the question: “Where do you keep the photo?” Guide 2 will remind you how they are used. Study the guide and then fill in Dominic’s story with the missing prepositions *in,* *at* and *by.*  *Guide 2*  ***Use of the prepositions of place***  *In a story behind a photo, while writing where you keep this photo you often use the prepositions in,* *at* *and* *by. Recollect the typical phrases with these prepositions and use them correctly:*  *IN the album / your bedroom / your wallet / your personal website / in the Internet*  *ON the wall / the table / the shelf*  *BY the computer / the mirror / your bed* | | Приём типа I,  вида I, варианта II, разновидности I. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–5  (напиcание  повествовательного эссе с элементами описания в опоре на план  в виде вопросов) | Write a story behind your favourite photo. Use Guide 3.  *Guide 3*  ***Writing a story behind a photo***  *Your task is to write a story behind your favourite photo to send it to a magazine.*  *Use:*  *1) the following plan:*  *a) What’s your favourite photo?*  *b) Who took it? When? Where?*  *c) What was happening when you took this photo?*  *d) Tell me more about who or what is in the photo.*  *e) Where do you keep it? Why do you like it?*  *2) Guide 2 “Use of the prepositions of place”.*  *3) Dominic’s story as an example*  *Check your description for mistakes (grammar, spelling and punctuation).*  *Attach a copy of a photo. Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта I, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста |
| Итоговая | | УЭ–6  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого материала) | Check your story. Memo 4 will help you.  *Memo 4*  ***Checking a story behind a photo***  ***personal e-mail***  *You are to check your story. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a narrative type of essay with elements of description (Memo 3);*  *2) control if it is written according to the plan, given in Guide 1;*  *3) count the words. There should the about 150 words in it;*  *4) reread the e-mail 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста  (контролирующего характера) |
| УЭ–7  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | | – |
|  | | | | | |
| **Модуль 3 “An informal letter” («Неофициальное письмо»)** | | | | | |
| Вводная | | УЭ–0  (раскрытие целей и содержания  модуля  + входной  контроль) | In this lesson we are going to recollect how to write an informal letter in English. What are the rules? What differences are there between a personal letter and an e-mail? Between English and Russian e-mails? Share your ideas with a partner | | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III. Подготовительное сравнительно-  сопоставительное упражнение |
| Центральная | | УЭ–1  (систематизация теоретических  сведений  об особенностях  создания  иноязычного  письма личного  характера) | Now you are going to read Memo 5 “Writing a personal letter in English” and see if you have mentioned everything.  *Memo 5*  ***Writing a personal letter in English***  *Writing a personal letter in a foreign language is a simple task that is completed quickly. So, let us look at the common rules for writing a personal letter.*  *1) In the upper-right corner, enter the address in the following order: your house number, your street name, a city, a country.*  *2) Under the address, omitting the line, you must write the date of the letter: June 4th, 2015 or less formally:*  *04/06/12.*  *3) The letter begins with an informal address. If the name of your interlocutor is not specified in the task, you should come up with it: Dear Tim, Dear Rebecca. After the request, you must put a comma!*  *4) Divide the text of the letter into several logical paragraphs, each of which begins with a new line.*  *5) In the first paragraph, you should thank your friend for his letter. You may also want to apologize for not writing sooner and/or mention any fact from the received letter.*  *6) The main part of the letter includes 2–3 paragraphs. In it, you must disclose all the aspects, specified in the task. Do not forget to ask the necessary questions.*  *7) The letter should be written in an informal style, so you can use informal words and exclamation marks.*  *8) In the last paragraph, you should explain why you are finishing the letter.*  *9) At the end of the letter, the complementary close is written on a separate line. It is always followed by a com-ma!* | | Приём типа I,  вида I, варианта II, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
|  | |  | *10) On the next line, under the final phrase, the author's name is indicated (without the last name).*  *Good luck!* | |  |
| УЭ–2  (работа  с фотографией) | Now let’s meet Ivan, a Russian student who is going to study English in Brighton. He is going to stay with a family. Please, look at their photo. How many are they? Do they look friendly? What do you think they are like? Would you also like to stay with them? Why (not)? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–3  (определение  логической схемы построения  текста-образца) | Ivan wrote a letter to the mother of this family, Mrs. Sanders, informing them that he was coming in August. Read the answer from Mrs. Sanders. How many paragraphs are there in it? What is the purpose of each one? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–4  (анализ  языкового  наполнения  текста-образца) | As you can see, the letter is not complete. In pairs complete it with expressions from the box | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное  аналитическое упражнение |
| УЭ–5  (анализ  речевого  наполнения  текста-образца) | Read the letter again and answer the questions.  1) When is Ivan coming to England?  2) How is he going to get there?  3) How many questions does Mrs. Sanders ask him?  4) Does *Looking forward to hearing from you* mean:  *a) I hope, you will write soon.*  *b) I am going to write again soon.*  4) Why does Mrs. Sanders send Ivan the photo we have been discussing? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–6  (напиcание  письма личного  характера  в опоре на план) | Imagine you are also going to stay with the Sanders. Answer her letter, using you own information. Use Guide 4.  *Guide 4*  ***Writing a personal letter***  ***to the mother of an English family***  *You are to write a personal letter to the mother of an English family you are going to stay with. Mind the following.*  *1) Remember to include your address and the date.*  *2) Plan the main body of your letter. Write three paragraphs:*  *a) Thank her for her letter;*  *b) Say when you are arriving, if you have* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста |
|  | *a mobile and can phone her from the train;*  *c) Answer her other questions;*  *d) Say that you are also sending her a photo and attach a copy of it.*  *3) End the letter with Best wishes and your name.*  *Good luck!* | |  |
| Итоговая | | УЭ–7  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого  материала) | Check your e-mail. Memo 6 is at your disposal.  *Memo 6*  ***Checking a personal letter***  ***to the mother of an English family***  *You are to check your personal letter. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a personal (Memo 5);*  *2) control if it is written according to the plan, given in Guide 4;*  *3) count the words. There should be about 160–200 words in it;*  *4) reread the letter 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling). Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста  (контролирующего характера) |
| УЭ–8  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | | – |
|  | | | | | |
| **Модуль 4 “Describing where you live” («Описание места жительства»)** | | | | | |
| Вводная | | УЭ–0  (раскрытие целей и содержания  модуля  + входной  контроль) | They say, there is no place like home. Do you agree with it? Why do you think this saying is so wise? Today we will learn to describe the place where you live and that is so dear to you in English. Do you know what type of essay is necessary for that? What are its peculiarities? Share with a partner. | | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III. Подготовительное аналитическое  упражнение |
| Центральная | | УЭ–1  (систематизация теоретических  сведений  об особенностях описательного эссе  на иностранном языке) | So, we are to know the rules of writing of the so called descriptive type of essay. Memo 7 reminds you how to write such a type of essay. Look it through. What facts did you know before? Which ones are new to you? Share with a partner and then with the whole of the class.  *Memo 7*  ***Writing a descriptive essay***  *Remember that most often, the author uses a descriptive essay to describe a person, a place, or a thing. The secret to writing an essay in this style is a large number of details. This is a good opportunity to demonstrate your vocabulary. The structure of this type of essay is practically the same as in for a narrative one (see Memon 3 in Module 2): the introduction, the main body and the conclusion. Let us hope that writing a descriptive essay will not cause you many problems. Good luck!* | | Приём типа I,  вида I, варианта II, разновидности III. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–2  (работа  с фотографией) | Now look at the photo of a Portuguese city of Porto. Have you ever been there? How do you find it? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–3  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом  описательного эссе) | Read the description of Porto and complete the gaps with the words from the box. Compare your choice with a partner and then check the answers | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–4  (анализ  языкового  наполнения  текста-образца) | There are some mistakes in the description. Find one Grammar mistake in each highlighted phrase. Correct it | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–5  (анализ  речевого  наполнения  текста-образца  и определение  логической схемы его построения) | Let’s read the description of Porto, made by one of its citizens. Match the questions with the paragraphs:  1) What’s it famous for?  2) What’s the weather like?  3) What’s the best thing about it? Do you like living there?  4) Describe your home town.  5) Where do you live? Where is it? How big is it? | | Приём типа I,  вида II, варианта I, разновидности I. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–6  (создание  сочинения-  описания  в опоре на план) | Write the description of the place where you live. Use Guide 5.  *Guide 5*  ***Writing a description***  ***of your home town***  *You are to write a description of your home town. Write 5 paragraphs. Use the following plan:*  *1) Where do you live? Where is it? How big is it?*  *2) Describe your home town.*  *3) What’s the weather like?*  *4) What’s it famous for?*  *5) What’s the best thing about it? Do you like living there?*  *Attach a photo or a picture* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста |
| Итоговая | | УЭ–7  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого  материала) | Check your description. Use Memo 8.  *Memo 8*  ***Checking a description***  ***of your home town***  *Please, check the description of the place where you live. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a descriptive type of essay (Memo 7);*  *2) control if it is written according to the plan, given in Guide 5;*  *3) count the words. There should be about 250–300 words in it;*  *4) reread the letter 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения на  перефразирование и расширение  текста  (контролирующего характера) |
| УЭ–8  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | | – |
|  | | | | | |
| **Модуль 5 “An e-mail to a language school”**  **(«Электронное письмо в языковую школу»)** | | | | | |
| Вводная | | УЭ–0  (раскрытие целей  и содержания  модуля  + входной  контроль) | Adriano Ruocco wants to get some practice on foreign-language listening and speaking. He decides to write an e-mail to the Grange Language School. And in this writing lesson we are also going to write an e-mail of this kind. Should it be formal or informal? Do you know the rules of its wri-ting in Russian? Have you ever done it in your language? Share your experience with a partner | | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| Центральная | | УЭ–1  (систематизация теоретических  сведений об  особенностях электронного письма  официального  характера  на иностранном языке | Please, read Memo 9 “Writing a formal e-mail, asking for information”. Have you and your partner mentioned everything?  *Memo 9*  ***Writing a formal e-mail,***  ***asking for information***  *Writing a business e-mail is far easier when you know how to structure it. Here are the key components your message should contain.*  ***1. Subject line***  *This is the crucial part of your e-mail which defines if a person actually opens it. A good subject line informs a recipient what the email is about and why they should read it. Try to make your subject line clear, specific, and to the point.*  ***2. Email greeting***  *How to start a formal email? At the beginning of your email, greet a person by name. Depending on the level of formality, your salutations may vary from a simple “Hi” to an official “Dear Mr./Ms./Dr./Professor…” For the most formal occasions, use a colon instead of a comma after the salutation. Always do your best to find out the recipient’s name to address them in your email.*  ***3. Email body***  *Now, it’s time to craft the main part of your email:*  *a) always devote one email to one topic. This way, you’re more likely to get a fast reply;*  *b) explain what you’re writing about. If you’re e-mailing a stranger, briefly introduce yourself and then go straight to the point. State the purpose of your email clearly so a person can understand why you’re emailing them and how they can help;*  *c) value the reader’s time. Provide a recipient with any additional information they need to reply. At the same time, try to keep your email short and simple and don’t overload it with extra details. Remember that email isn’t the best place for a lengthy discussion;* | | Приём типа I, вида I, варианта II, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| Центральная | |  | *d) make your email easy to read. Break your message into paragraphs and take advantage of headings and lists. Where it’s appropriate, emphasize the key information with bold or italics, just don’t overdo it. Your goal is to make your email as structured and easy to skim as possible.*  ***4. Formal email closing***  *The formal tells a recipient what’s next. If you want them to do something, include a clear and specific call to action. If you’re just wrapping up the discussion you’ve previously had, end your email on a friendly note to show a reader you’re willing to keep in touch with them.*  ***5. Signature***  *Here are the polite phrases you can use to sign off your email: Sincerely,*  *Best regards,*  *Best,*  *Yours truly,*  *Respectfully,*  *Kind regards,*  *Thanks again,*  *Next, put in your name and contact details. If you’re writing on behalf of a company or organization, include this information in your signature as well.*  *Good luck!* | |  |
| УЭ–2  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом  электронного письма  официального  характера) | Read Adriano’s letter to a language school. Tick the questions that he wants the school to answer.  1) How much do the courses cost?  2) When do the courses start and finish?  3) How many students are there in a class?  4) Are there business English classes?  5) Where can I stay?  6) Where are the teachers from? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–3  (сравнение особенностей языкового и речевого наполнения электронных писем формального и неформального характера) | Look at the highlighted expressions. How would they be different in a formal e-mail and in an informal e-mail?   |  |  | | --- | --- | | Formal e-mail | Informal e-mail | | Dear Sir/Madam |  | | I am writing |  | | I would like |  | | I look forward to hearing from you |  | | Yours faithfully |  | | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное сравнительно-  сопоставительное упражнение |
| УЭ–4  (работа  с речевыми  образцами  в жанре  рекламных  объявлений) | Read several advertisements and choose a course. Speak about the school you have chosen and explain your choice. Think of two or three questions you would like to ask. Report to the class | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. текста  Подготовительное аналитическое  упражнение |
| УЭ–5  (написание  электронного письма  организаторам курсов в опоре  на план) | Write a formal e-mail to the organizers of the courses you have chosen Use Guide 6.  *Guide 6*  ***Writing a formal e-mail,***  ***to the organizers of the courses***  *If you are going to write a formal e-mail,*  *to the organizers of the courses, mind that it should include 2 5 paragraphs:*  *1) Explain why you are writing and give some personal information.*  *2) Ask your questions and ask them to send you information.*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения  на перефразирование и расширение текста |
| Итоговая | | УЭ–6  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого  материала) | Check your e-mail with the help of Memo 10.  *Memo 10*  ***Checking a formal e-mail,***  ***to the organizers of the courses***  *Now it is time to check your e-mail. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a formal e-mail, asking for information (Memo 9);*  *2) control if it is written according to the plan, given in Guide 6;*  *3) count the words. There should be about 130–3160 words in it;*  *4) reread the e-mail 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые упражнения на перефразирование и расширение текста (контролирующего характера) |
| УЭ–7  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | | – |
|  | | | | | |
| **Модуль 6 “Writing to a friend” («Письмо другу»)** | | | | | |
| Вводная | | УЭ–0  (раскрытие целей  и содержания  модуля  + входной  контроль) | This time Daniel writes a personal letter to Alessandra about his plans of going to Argentina on holiday. However, you would like to invite him to your country, too. So, you are going to write another personal letter in this module. It will be an answer to Daniel’s imaginary letter to you from Argentina. In pairs, recollect the rules of writing this type of e-mail. Then get feedback | | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III. Подготовительное аналитическое  упражнение |
| Центральная | | УЭ–1  (работа  с фотографией) | Daniel sent you some photos from Argentina. Focus on them. What do you see? Do you like the views of this country? Have you ever been there? If yes, what are your impressions like? If not, what do you know about this country and its capital Buenos Aires? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–2  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом  письма другу  и определение  логической схемы его построения) | Now read Daniel’s letter to Alessandra. What is its main purpose? How many paragraphs are there in it? What’s the purpose of each one? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–3  (анализ  языкового  наполнения  текста-образца:  заполнение  пропусков) | Read Daniel’s e-mail again and complete it with the words from the box. Compare your answers with a partner | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–4  (анализ  речевого  наполнения  текста-образца: ответы на  вопросы друга) | Imagine that Daniel has written to you about visiting your country. In groups of 3 plan how you would answer his questions | | Приём типа I, вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–5  (анализ речевого наполнения письма другу:  заполнение  пропусков  в типичных  речевых образцах минимального объёма) | What useful phrases would you include in your e-mail? Let’s recollect them. In pairs complete them with the missing words.   |  | | --- | | 1) Thanks \_\_\_\_\_\_ your e-mail.  2) It was great to hear \_\_ you again.  3) I am really happy that you want \_ visit my country.  4) I think, you should come \_\_ in July.  5) If I were you, I’d travel \_\_ by bus.  6) I’m looking forward \_\_ seeing you soon. | | |  |
| УЭ–6  (составление плана письма другу и написание письма в опоре  на план) | Write an e-mail to Daniel. Plan it yourself this time. Use the phrases from the preceding task, memos and guides from the previous modules | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения  на сжатие текста и выстраивание  логической  последовательности письменного высказывания |
| Итоговая | | УЭ–7  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого  материала) | Check your e-mail with the help of Memo 11.  *Memo 11*  ***Checking an e-mail to a friend***  *Check your e-mail to a friend. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing an informal e-mail;*  *2) control if it is written according to the plan;*  *3) count the words. There should be about 100–140 words in it;*  *4) reread the e-mail 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения  на сжатие текста  и выстраивание  логической  последовательности письменного высказывания  (контролирующего характера) |
| УЭ–8  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | | – |
|  | | | | | |
| **Модуль 7 “Describing a building” («Описание здания»)** | | | | | |
|  |  | | Not long ago you wrote an essay about your hometown. Are there any buildings there that are very beautiful |  | |
| Вводная | | УЭ–0  (раскрытие целей  и содержания  модуля  + входной  контроль) | or especially dear to you? Today we will learn to describe it in written form. In groups of 3 recollect the peculiarities of a descriptive type of essay. Do you remember them well? If not, go to Memo 7 | | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III. Подготовительное аналитическое  упражнение |
| Центральная | | УЭ–1  (работа  с фотографией) | Look at the photos of a fine building. How do you find it? It is magnificent, isn’t it? Do you know there it is? Have you ever been there and seen it with your own eyes? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–2  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом  описательного эссе) | Would you like to learn more about this building? Read its description and complete it with the words from the box | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| УЭ–3  (анализ  языкового  наполнения  текста-образца) | The author made one spelling mistake in each paragraph. In pairs find and correct them | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–4  (определение  логической схемы построения  текста-образца) | The questions below show the logical order of the description. Match them with the paragraphs of the essay:  1) Is there a view from the building?  2) Describe the building outside.  3) Describe the building inside.  4) How much does it cost to go in?  5) What is the most beautiful building in your town? Where is it?  6) Who was it designed by? When was it built? | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–5  (составление плана  описательного эссе  и его написание  в опоре на план) | Write a description of the most beautiful building in your hometown or the one that is especially dear to you. Would you like to add changes to the plan you have been working with? Enlarge it up to 8 points | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения  на сжатие текста и выстраивание  логической  последовательности письменного высказывания |
| Итоговая | | УЭ–6  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого  материала) | Check your description. Use Memo 12.  *Memo 12*  ***Checking a description***  ***of a building in your home town***  *Please, check the description of a building in your home town. Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a descriptive type of essay (Memo 7);*  *2) control if it is written according to the enlarged plan, given in the previous task;*  *3) count the words. There should be about 280–320 words in it;*  *4) reread the letter 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения  на сжатие текста  и выстраивание  логической  последовательности письменного высказывания  (контролирующего характера) |
| УЭ–7  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | | – |
|  | | | | | |
| **Модуль 8 “Giving your opinion. What do you think of the weekend?”**  **(«Высказывание своего мнения. Что вы думаете выходных?»)** | | | | | |
| Вводная | | УЭ–0  (раскрытие целей  и содержания  модуля  + входной  контроль) | In this final lesson you are going to write an article, giving your opinion about a weekend. How do you usually spend a weekend? Are your weekends active? What do you like and dislike about them? Compare your ideas with a partner’s. Whose weekends are more interesting? Why? | | Приём типа I,  вида I, варианта I,  разновидности III. Подготовительное сравнительно-  сопоставительное  упражнение |
| Центральная | | УЭ–1  (систематизация теоретических  сведений  об особенностях убеждающего эссе  на иностранном языке) | Imagine you are to write an article about good and bad sides of your weekend. How do you do it correctly? Well, its genre will be a discursive essay. Memo 13 reminds you of the rules of writing one. Study the memo.  *Memo 13*  ***Writing a discursive essay***  *Before you start writing a discursive essay, you need to arrange a “brainstorm” to collect all the thoughts and put everything “on the shelves”. To do this, there is an instruction that exp-lains step by step what needs to be done.*  *1) Read the title of the essay and underline the keywords.*  *2) Decide for yourself whether you* | | Приём типа I,  вида I, варианта II, разновидности I. Подготовительное ознакомительно-информативное упражнение |
| Центральная | |  | *agree with the statement in question or not.*  *3) Make a list of arguments in favour of the statement.*  *4) Make a list of arguments against the statement.*  *5) Formulate your own opinion.*  *6) Start writing an essay.*  *7) Use connecting words and introductory constructions.*  *Good luck!* | |  |
| УЭ–2  (знакомство  обучающихся  c текстом-  образцом  убеждающего эссе) | Joan has written an article “The weekend” for a popular student magazine.  Read the article. With a partner complete it with the missing words, given in the box. Name the words that introduce different points, contrast them and sum up. | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–3  (анализ  речевого  наполнения  текста-образца) | Cover it and from the memory mark the statement T (true) or F (false). Enlarge the true ones and correct the false ones:  1) She works outside.  2) She has go get up early during the week.  3) She enjoys shopping on Saturdays.  4) Her husband always makes lunch on Sundays.  5) She does not like watching TV. | | Приём типа I,  вида I, варианта I, разновидности III. Подготовительное аналитическое упражнение |
| УЭ–4  (написание  убеждающего эссе в опоре  на план) | What do you think of your weekend? Write an article to a student magazine in the form of a discursive essay. Use Guide 7.  *Guide 7*  ***Writing a discursive essay***  ***about a weekend***  *You are to write an article about a weekend to a student magazine. What do you think of it? Write 4 paragraphs. Use the given beginnings of each one:*  *1) An introduction. State a problem.*  It is a well-known fact that … Let's consider some pros and cons of it.  *2) The good side.*  For me, the best thing about the weekend is…  *3) The bad side.*  However, there are some things I don’t like. For example…  *4) A conclusion. Do you love it or hate it?*  To sum up, …  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения  на перефразирование и расширение текста |
| Итоговая | | УЭ–5  (задания  для самоконтроля уровня усвоения учебно-речевого  материала) | Check your essay. Use Memo 14.  *Memo 14*  ***Checking a discursive essay***  ***about a weekend***  *Please, check your essay .Don’t forget to:*  *1) see if you (have) followed the rules of writing a discursive type of essay (Memo 13);*  *2) control if it is written according to the plan and if you begin each part properly;*  *3) count the words. There should be about 250–300 words in it;*  *4) reread the letter 3-4 times for mistakes (grammar, punctuation and spelling).*  *Good luck!* | | Приём типа I,  вида II, варианта II, разновидности II. Речевые  упражнения  на перефразирование и расширение текста  (контролирующего характера) |
| УЭ–6  (задание  для подведения  итогов работы  с модулем) | Count your number of points for this module. What is your mark for it? | | – |
|  | | | | | |
| **Подведение общих итогов работы студентов по модульной программе** | | | | | |
| – | | – | Calculate the average score of your work in the modular program | | – |

**Приложение 2**

**Анкета для преподавателей языковых дисциплин**

**факультета лингвистики**

*Использование модульной организации обучения письменной речи*

*студентов языкового факультета*

Уважаемые преподаватели!

Вы участвуете в анкетировании с целью выяснения Вашего мнения по вопросам, связанным с обучением студентов письменной речи и необходимостью использования модульной организации данного процесса. Анонимность гарантируется.

*Инструкция.* Внимательно прочитайте вопрос и варианты ответа на него. Отметьте галочкой (˅) один либо несколько вариантов ответа, которые отражают Ваше мнение по вопросу. Если необходимо, выразите свою точку зрения по интересующим Вас позициям, заполнив пункт *«Иное Что?»*.

Благодарим за участие и призываем отвечать на вопросы честно, искренне и без пропусков.

*Содержание анкеты*

1) Как Вы думаете, необходимо ли сегодня улучшение организации обучения письменной речи студентов языкового факультета?

А) Да. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) Нет. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) Не уверен(а) / Не знаю. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) Иное. *(Что?)* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2) *Даже если Ваш ответ на предыдущий вопрос был «Нет»,* выберете из списка причин те, по которым, на Ваш взгляд, необходимо совершенствовать и улучшать организацию обучения письменной речи студентов языкового факультета *(можно указать несколько вариантов).*

а) Обучению письменному иноязычному общению уделяется пока еще недостаточно внимания на занятиях, где большая часть времени отводится говорению, аудированию и чтению. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) Учебные пособия не обеспечивают достаточных условий для формирования у обучающихся способности создавать различные виды письменных произведений. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) Виды произведений, посредством которых проводится обучение письменному иноязычному общению, ограничиваются изложениями и сочинениями, а их структура соответствует нормам родного, а не иностранного языка. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) Иное. *(Что?)* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3) Цели и условия обучения на языковом факультете вуза и требования, которые предъявляет к выпускникам их будущая профессиональная деятельность, предполагают, что в качестве объектов обучения письменной речи студентов следует назвать:

а) письма различного рода; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) биографию; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) резюме; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) аннотацию; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

д) рецензию; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

е) эссе; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ж) научно-исследовательскую работу; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

з) иное. *(Что?)* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4) Созданию каких видов письменных произведений Вы обучаете своих студентов:

а) писем различного рода; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) биографии; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) резюме; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) аннотации; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

д) рецензии; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

е) эссе; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ж) научно-исследовательской работы; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

з) иное? *(Что?)* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5) Следует ли, на Ваш взгляд, использовать модульную организацию обучения письменной речи студентов языкового факультета?

А) Да. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) Нет. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) Не уверен(а) / Не знаю. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) Иное. *(Что?)* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6) Используете ли Вы на своих занятиях модульную организацию обучения письменной речи студентов языкового факультета?

А) Да. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) Нет. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) Иное. *(Что?)* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7) *Даже если Ваш ответ на вопрос № 5 был «Нет»,* выберете из списка преимуществ те, которые, на Ваш взгляд, предлагает модульная организация обучения письменной речи студентов языкового факультета *(можно указать несколько вариантов).*

Модульная программа обеспечивает:

а) пошаговое управление деятельностью студентов; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

б) развитие мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, способностей студентов; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

в) самоуправление обучающимися учебно-познавательной деятельностью (учит их целеполаганию, планированию, а также контролю и оценке своей деятельности); \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

г) получение студентами необходимых знаний о том, как нужно создавать письменное речевое произведение, преодолевая возникающие при этом трудности; \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

д) иное. *(Что?)* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Спасибо за участие!*

**Приложение 3**

**Результаты анкетирования преподавателей языковых дисциплин факультета лингвистики**

Таблица П.3

Ответы преподавателей на вопросы анкеты

«Использование модульной организации обучения письменной речи студентов языкового факультета»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Участники анкетирования | Кафедра | Ответы на вопросы анкеты | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. | Преподаватель | ИНМО | да | ответы бв[[12]](#footnote-12) | письма, биография,  резюме,  аннотация, рецензия, эссе,  НИР | письма, биография,  аннотация, рецензия, эссе, | да | нет | ответы авг |
| 2. | Преподава-тель | лингвистики  и перевода | да | ответы аб | резюме,  аннотация, рецензия, эссе,  научно-исследова-тельская  работа (НИР) | биография | да | нет | ответы бвг |
| 3. | Преподава-тель | лингвистики  и перевода | да | недостаточное количество учебных часов | резюме,  аннотация эссе | резюме,  аннотация | да | да | ответы абвг |
| 4. | Преподава-тель | ИНМО | да | ответ б | письма, биография,  резюме,  аннотация, рецензия, эссе,  НИР | резюме,  аннотация, рецензия, эссе,  НИР | да | частично (как на занятии,  так и дома) | ответы авг |
| 5. | Преподава-тель | ИНМО | да | ответ а | письма, биография, аннотация, рецензия, эссе | письма, биография, аннотация, рецензия, эссе | да | да | ответы абвг |
| 6. | Преподава-тель | ИНМО | да | ответ б | письма | письма, эссе | не уверена | нет | ответ в |
| 7. | Преподава-тель | ИНМО | да | ответ а + недоста-точное ко-личество учебных часов | письма, биография резюме,  эссе,  НИР | письма, эссе | да | да | ответы абвг |
| 8. | Преподава-тель | ИНМО | да | ответы абв | письма, биография,  резюме,  аннотация, рецензия, эссе,  НИР,  изложения | аннотация, рецензия, эссе,  НИР,  изложения | да | частично (из-за недостатка  времени) | ответы абвг |
| 9. | Преподава-тель | лингвистики и перевода | да | ответ а | письма,  резюме | письма, биография | да | нет | ответ б |
| 10. | Преподава-тель | ИНМО | да | ответ б + следует ориентироваться на виды письменных произведений, включённых в уровневые экзамены по иностранному языку | письма,  резюме,  аннотация, рецензия, эссе,  обобщение (синтез)[[13]](#footnote-13) | письма,  резюме,  эссе | скорее да | не всегда в полном объёме, иногда это делать не позволяет ресурс второго профиля | ответы абг |
| 11. | Преподава-тель | ИНМО | да | ответы аб | письма, биография,  резюме,  аннотация, рецензия, эссе,  НИР | письма, биография,  резюме,  аннотация, рецензия, эссе | да | нет | ответы абв |
| 12. | Преподава-тель | ИНМО | не уверена | ответ б | письма, биография,  резюме,  аннотация, рецензия, эссе | письма, биография,  резюме,  аннотация, рецензия | не уверена | нет | ответ в |
| 13. | Преподава-тель | лингвистики и перевода | да | ответы ав | письма, биография,  резюме | биография,  резюме,  аннотация | да | нет | ответ а |
|  | | | | | | | | | |
| Количественные  результаты  анкетирования | | | • «да» – 12 чел. (92%)  • «не уверен(а)» – 1 чел. (8%) | • ответ б – 8 чел. (66%)  • ответ а – 7 чел. (58%)  • ответ в – 3 чел. (33%)  • иное – 3 чел. (33%) | • письма – 11 чел. (85%)  • резюме – 11 чел.  (85%)  • эссе – 10 чел. (79%)  • аннотация – 9 чел. (72%)  • биография – 8 чел. (66%)  • рецензия – 8 чел. (66%)  • НИР – 6 чел. (51%)  • иное – 1 чел. (8%) | • аннотация – 8 чел. (66%)  • эссе – 8 чел. (66%)  • письма – 7 чел. (58%)  • биография – 7 чел. (58%)  • резюме – 6 чел. (51%)  • рецензия – 6 чел. (51%)  • НИР – 2 чел. (15%)  • иное – 1 чел. (8%) | • «да» – 10 чел. (79%)  • «не уверена» – 2 чел. (15%)  • «скорее да» – 1 чел. (8%) | • «нет» – 7 чел. (58%)  • «да» – 3 чел. (33%)  • «частич-  но» – 3 чел. (33%) | • ответ в – 10 чел. (79%)  • ответ а – 9 чел. (72%)  • ответ б – 8 чел. (66%)  • ответ г – 8 чел. (66%) |

**Приложение 4**

**Опросник Л. И. Тимониной[[14]](#footnote-14)**

**«Сформированность универсальных учебных действий»**

*Инструкция.* Выскажи свое согласие или несогласие с утверждениями. Если ты с утверждением согласен, отвечаешь «да», то рядом с номером утверждения поставь «+»; если на не согласен, отвечаешь «нет», то поставить «–».

*Утверждения.*

1. Ради собственного маленького открытия я могу часами, неделями решать одну и ту же проблему.

2. Трудную задачу предпочитаю списать у соседа, а не решить сам.

3. Учебника мне вполне достаточно, чтобы подготовиться к занятию.

4. Не зная ответа на вопрос, часто надеюсь на подсказку.

5. Я люблю учиться.

6. Я прочитываю к занятиям не только основную, но и часть дополнительной литературы.

7. Мои интересы требуют терпения, усидчивости.

8. Я активно пользуюсь Интернетом для поиска учебной информации.

9. Занимаясь умственной работой, я могу жертвовать развлечениями, отдыхом.

10. Из источников информации я предпочитаю социальные сети.

11. Я умею четко поставить перед собой задачу в любой работе.

12. При решении задачи мне достаточно самого очевидного способа, я не ищу несколько способов решения задачи.

13. Я испытываю интерес к задаче после ее решения, то есть могу вернуться к ней для понимания способов, стратегии ее решения.

14. Я умею составлять план своей деятельности на день, неделю, месяц.

15. Мне часто не хватает времени для выполнения важных, в том числе учебных дел.

16. Мне часто не хватает упорства для достижения поставленной цели.

17. Я умею оценивать верность своего изложения материала, решения задачи.

18. Я умею найти разные способы проверки выполненной работы.

19. Я умею контролировать себя во время и после выполнения самостоятельной работы.

20. Я умею определить причины учебных затруднений и пути их устранения.

21. Иногда я затрудняюсь в оценке точности своих ответов.

22. Я умею отстоять свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если я прав.

23. Я умею договариваться с партнерами по группе, распределять работу.

24. Я умею найти нужную информацию в различных источниках.

25. Я умею находить, передавать, преобразовывать, хранить информацию с использованием компьютера.

26. Я умею составлять план ответа, выступления.

27. Я умею готовить реферат, презентацию, доклад.

28. Я умею излагать текст 2–3 предложениями.

29. Я стремлюсь проявить инициативу в учении, предлагая свой вариант решения задачи.

30. Я проявляю творчество, выдумку при решении различных (учебных, социальных) задач.

31. Я участвую в органах ученического самоуправления.

32. Я готов взять на себя организацию работы в группе по решению учебной или социальной проблемы.

33. Я часто предлагаю своим одноклассникам провести в классе что-то интересное.

34. Я успешен в общении с одноклассниками.

35. Все одноклассники ко мне хорошо относятся.

*Ключ.*

За каждое совпадение со шкалой ученик получает 1 балл.

*I. Регулятивные УУД.*

1. Самостоятельность в постановке новых учебных целей и задач: 11+; 12–; 13+; 14+; 15–.

2. Способность выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ: 11 +; 12–; 14 +; 16–; 18 +.

*II. Коммуникативные УУД.*

1. Коммуникативная рефлексия: 22+, 23+, 24+, 34+, 35+.

2. Инициативность: 29+; 30+; 31+; 32+; 33+.

*III. Познавательные УУД.*

1. Навыки работы с информацией: 24+; 25+; 26+; 27+; 28+.

2. Познавательная рефлексия: 17+; 18+; 19+; 20+; 21–.

*IV. Личностные УУД.*

1. Учебно-познавательная мотивация и интерес к учению: 1+; 2–; 3+;

4–; 5+.

2. Готовность к самообразованию и самовоспитанию: 6+; 7+; 8+; 9+;

10–.

Отдельные УУД могут считаться сформированными («+» в Таблице П 6.1.), если обучающийся из 5 предлагаемых в рамках данного действия утверждений получил 4 или 5 баллов. В противном случае действие не сформировано («–» в Таблице П 6.1.).

**Приложение 5**

**Материалы для осуществления входного контроля**

**уровня сформированности умений иноязычной письменной речи**

**у студентов 1-го курса лингвистического факультета**

***Текст задания***

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

*You know, we’re going to Spain for our summer holiday. I’m afraid of flying, and I’m afraid of telling my parents about it. What is your experience of air travel? Do you have air travel anxiety? What do you think I should do about mine? I need your advice.*

*Tonight I’m going to meet my sister’s boy-friend – he’s coming to our family dinner…*

Write a letter to Karen. In your letter:

– answer her questions;

– ask three questions about her sister’s boy-friend.

Write 100–140 words. Remember the rules of letter writing.

Таблица П 5.1

Критерии оценки письменных работ студентов

по результатам входного контроля

|  |  |
| --- | --- |
| *Аспекты оценивания* | *Баллы* |
| Объем высказывания соответствует поставленной задаче: 90–154 слова | Если объём высказы-вания менее 90 слов, за содержание учащийся получает 0 баллов. Если объём высказывания более 154 слов, отсчитывается 140 слов, и этот объём высказывания проверяется |
| *Решение коммуникативной задачи (содержание)* | |
| **Аспект 1.** Ответ на вопрос, какой опыт авиапутешествий у автора, дан | 2 |
| **Аспект 2.** Ответ на вопрос, не боится ли автор письма летать самолётом, дан |
| **Аспект 3.** Совет другу по переписке по поводу его боязни летать самолётом дан |
| **Аспект 4.** Три вопроса о друге сестры заданы |
| **Аспект 5.** Нормы вежливости соблюдены: ссылка на предыдущие контакты; благодарность за полученное письмо; надежда на последующие контакты |
| **Аспект 6.** Стилевое оформление выбрано правильно: обращение, завершающая фраза, подпись автора в соответствии с неофициальным стилем |
|  | |
| *Организация высказывания* | |
| Логичность и использование средств логической связи | 2 |
| Деление на абзацы |
| Обращение на отдельной строке |
| Завершающая фраза на отдельной строке |
| Подпись на отдельной строке |
| Адрес автора в правом верхнем углу (можно краткий) |
| Дата под адресом |
|  | |
| *Языковое оформление текста* | |
| 1–2 ошибки | 2 |
| 3–5 ошибок | 1 |
| 6 и более ошибок | 0 |
|  | |
| **ОБЩИЙ БАЛЛ** | **6** |

Таблица П 5.2

Шкала соотношения баллов, оценок и уровней владения студентами умениями письменной речи по результатам входного контроля

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Баллы | Оценка | Уровень владения умениями письменной речи |
| 6 | «отлично» | высокий |
| 5 | «хорошо» | средний |
| 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 0–3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |

**Приложение 6**

**Количественные показатели уровня сформированности**

**умений иноязычной письменной речи студентов**

**1-го курса лингвистического факультета**

**по результатам входного контроля**

Таблица П.6

Итоговая таблица оценки письменных работ студентов

по результатам входного контроля

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Студент | Баллы | Оценка | Уровень владения умениями  письменной речи |
| ПОДб 1201-01-00 | | | | |
| 1. | Александра Г. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 2. | Александра Е. | 2 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 3. | Анастасия С. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 4. | Анна М. | 6 | «отлично» | высокий |
| 5. | Анна Сап. | 2 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 6. | Анна Сид. | 6 | «отлично» | высокий |
| 7. | Артём А. | 5 | «хорошо» | средний |
| 8. | Дарья Б. | 6 | «отлично» | высокий |
| 9. | Дарья П. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 10. | Дарья Р. | 5 | «хорошо» | средний |
| 11. | Дарья У. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 12. | Даниил С. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 13. | Ева В. | 6 | «отлично» | высокий |
| 14. | Евгений К. | 2 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 15. | Екатерина П. | 5 | «хорошо» | средний |
| 16. | Ирина Г. | 5 | «хорошо» | средний |
| 17. | Ирина С. | 5 | «хорошо» | средний |
| 18. | Мария Л. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 19. | Мария Ч. | 5 | «хорошо» | средний |
| 20. | Николай Л. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 21. | Ольга Н. | 5 | «хорошо» | средний |
| 22. | Полина К. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 23. | Эльза И. | 5 | «хорошо» | средний |
| 24. | Юлия Б. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| ПОДб 1203-51-00 | | | | |
| 1. | Айгуль С. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 2. | Александра В. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 3. | Александра Р. | 5 | «хорошо» | средний |
| 4. | Анастасия К. | 5 | «хорошо» | средний |
| 5. | Алина М. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 6. | Анна Л. | 2 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 7. | Вероника Л. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 8. | Влада М. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 9. | Дарина М. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 10. | Дарья Д. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 11. | Дарья М. | 5 | «хорошо» | средний |
| 12. | Дарья С. | 2 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 13. | Дарья У. | 5 | «хорошо» | средний |
| 14. | Дарья Ш. | 5 | «хорошо» | средний |
| 15. | Кирилл Ц. | 2 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 16. | Лана С. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 17. | Мария В. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 18. | Мария М. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 19. | Полина З. | 5 | «хорошо» | средний |
| 20. | Полина С. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 21. | Софья П. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 22. | Татьяна М. | 5 | «хорошо» | средний |
| 23. | Татьяна П. | 3 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 24. | Ульяна В. | 5 | «хорошо» | средний |
| 25. | Ульяна С. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 26. | Юлия Кис. | 5 | «хорошо» | средний |
| 27. | Юлия Кол. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 28. | Юлия Ф. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| 29. | Яков Б. | 4 | «удовлетворительно» | низкий |
| ПОДб 1204-51-00 | | | | |
| 1. | Анастасия Я. | 0 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 2. | Константин К. | 0 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 3. | Ксения А. | 5 | «хорошо» | средний |

**Приложение 7**

**Количественные показатели уровня сформированности универсальных учебных действий**

**у студентов 1-го курса языкового факультета по результатам входного контроля**

Таблица П.7

Итоговая таблица психологической диагностики студентов по результатам входного контроля

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Студент | Сформированность универсальных учебных действий[[15]](#footnote-15) | | | | | | | | |
| Регулятивные | | Коммуникативные | | Познавательные | | | Личностные | |
| Самостоятельность в постановке новых учебных целей  и задач | Способность выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ | Коммуникативная  рефлексия | Инициативность | Навыки работы  с информацией | Познавательная  рефлексия | | Учебно-  познавательная  мотивация  и интерес  к учению | Готовность  к самообразованию  и самовоспитанию |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | 1 | 2 |
| ПОДб 1201-01-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Александра Г. | – | – | + | – | + | | – | – | – |
| 2. | Александра Е. | – | – | + | + | + | | + | – | – |
| 3. | Анастасия С. | – | + | + | + | + | | – | – | + |
| 4. | Анна М. | – | + | + | – | + | | + | – | – |
| 5. | Анна Сап. | – | – | – | – | + | | – | + | – |
| 6. | Анна Сид. | – | – | + | – | + | | + | + | + |
| 7. | Артём А. | + | – | – | – | + | | + | + | – |
| 8. | Даниил С. | – | – | – | – | + | | – | + | – |
| 9. | Дарья Б. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 10. | Дарья П. | + | + | + | – | + | | + | – | + |
| 11. | Дарья Р. | – | – | – | – | – | | – | – | – |
| 12. | Дарья У. | – | – | + | + | + | | + | – | – |
| 13. | Ева В. | + | + | + | + | + | | + | – | – |
| 14. | Евгений К. | + | – | + | + | + | | + | + | + |
| 15. | Екатерина П. | – | – | + | – | + | | – | – | – |
| 16. | Ирина Г. | – | – | – | – | + | | + | – | + |
| 17. | Ирина С. | + | – | + | + | + | | + | + | – |
| 18. | Мария Л. | – | – | + | – | + | | + | – | – |
| 19. | Мария Ч. | + | + | + | – | + | | + | – | + |
| 20. | Николай Л. | + | – | + | – | + | | – | + | – |
| 21. | Ольга Н. | – | – | + | + | + | | – | – | + |
| 22. | Полина К. | – | + | + | – | + | | + | + | + |
| 23. | Эльза И. | + | + | + | + | + | | + | – | + |
| 24. | Юлия Б. | + | – | + | – | + | | + | – | + |
| ПОДб 1203-51-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Айгуль С. | – | – | + | – | + | | – | – | – |
| 2. | Александра В. | + | + | + | + | + | | + | + | + |
| 3. | Александра Р. | + | + | + | – | + | | – | + | + |
| 4. | Анастасия К. | – | + | + | – | + | | – | – | + |
| 5. | Алина М. | – | – | + | – | + | | – | – | – |
| 6. | Анна Л. | – | – | – | – | + | | – | – | + |
| 7. | Вероника Л. | + | – | + | – | + | | + | – | + |
| 8. | Влада М. | + | + | + | – | + | | – | + | + |
| 9. | Дарина М. | – | + | + | – | + | | – | + | + |
| 10. | Дарья Д. | + | + | + | + | + | | + | – | – |
| 11. | Дарья М. | – | – | – | – | + | | + | + | – |
| 12. | Дарья С. | – | – | – | – | + | | – | – | – |
| 13. | Дарья У. | + | + | – | – | – | | – | + | + |
| 14. | Дарья Ш. | + | – | + | – | + | | – | – | + |
| 15. | Кирилл Ц. | – | – | + | – | + | | – | – | – |
| 16. | Лана С. | + | + | + | – | + | | – | – | + |
| 17. | Мария В. | + | + | + | – | + | | + | – | + |
| 18. | Мария М. | – | + | + | – | + | | + | – | + |
| 19. | Полина З. | + | + | – | – | + | | + | + | + |
| 20. | Полина С. | – | + | + | + | + | | – | – | + |
| 21. | Софья П. | – | – | + | + | + | | + | – | + |
| 22. | Татьяна М. | + | + | + | – | + | | + | – | + |
| 23. | Татьяна П. | – | + | + | – | + | | – | – | + |
| 24. | Ульяна В. | – | – | + | + | + | | + | – | + |
| 25. | Ульяна С. | – | – | + | – | – | | – | – | – |
| 26. | Юлия Кис. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 27. | Юлия Кол. | – | – | + | – | + | | – | – | – |
| 28. | Юлия Ф. | + | + | + | – | + | | + | – | – |
| 29. | Яков Б. | + | + | + | – | + | | + | – | – |
| ПОДб 1204-51-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Анастасия Я. | – | – | – | – | – | | – | – | – |
| 2. | Константин К. | – | + | + | + | + | | + | + | + |
| 3. | Ксения А. | + | + | + | + | + | | + | + | – |
| Итоговый процент сформированности универсальных учебных действий, в % | | 45 | 48 | 80 | 27 | 93 | | 55 | 34 | 55 |

**Приложение 8**

**Материалы для осуществления итогового контроля**

**уровня сформированности умений иноязычной письменной речи**

**у студентов 1-го курса лингвистического факультета**

***Текст задания***

Imagine you visited a place in Russia that you really liked. Describe it, using the paragraph plan below.

1) Introduction.

Paragraph 1. Where the place is and why you went there.

2) The main body.

Paragraph 2. Further details about the place / weather conditions.

Paragraph 3. What you saw and what you did there.

3) Conclusion.

Paragraph 4. How you feel about the place and whether you recommend it or not.

Write 180–220 words. Remember the rules of descriptive essay writing.

Таблица П.8.1

Критерии оценки письменных работ студентов

по результатам итогового контроля

|  |  |
| --- | --- |
| *Аспекты оценивания* | *Баллы* |
| Объем высказывания соответствует поставленной задаче: 180–220 слова | Если объём высказы-вания менее 162 слов, за содержание учащийся получает 0 баллов. Если объём высказывания более 244 слов, отсчитыва-ется 220 слов, и этот объём высказывания проверяется |
| *Решение коммуникативной задачи (содержание)* | |
| **Аспект 1.** Вступление. Названо место и время действия | 3 |
| **Аспект 2.** Основная часть. Представлено более подробное описание места действия и погодных условий |
| **Аспект 3.** Автор описал то, что он там видел или делал |
| **Аспект 4.** Заключение.Присутствует описание чувств и эмоций автора |
| **Аспект 5.** Есть рекомендация о том, стоит ли посещать это место читателю |
| **Аспект 6.** Стилевое оформление выбрано правильно: соблюдается нейтральный стиль |
|  | |
| *Организация высказывания* | |
| Логичность | 2 |
| Деление на абзацы |
| Использование средств логической связи |
| Завершающая фраза на отдельной строке |
|  | |
| *Языковое оформление текста* | |
| 1 лексическая, грамматическая или орфографическая / пунктуационная ошибка | 5 |
| 2–4 лексические, грамматические либо орфографические / пунктуационные ошибки. Или же словарный запас ограничен | 4 |
| 5–7 лексических, грамматических, орфографических / пунктуационных ошибок | 3 |
| 8 лексических, грамматических, орфографических / пунктуационных ошибок | 2 |
| 9 лексических, грамматических, орфографических / пунктуационных ошибок | 1 |
| 10 и более лексических, грамматических, орфографических / пунктуационных ошибок | 0 |
|  | |
| **ОБЩИЙ БАЛЛ** | **10** |

Таблица П.8.2

Шкала соотношения баллов, оценок и уровней владения студентами умениями письменной речи по результатам итогового контроля

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Баллы | Оценка | Уровень владения умениями письменной речи |
| 9–10 | «отлично» | высокий |
| 8 | «хорошо» | средний |
| 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 0–6 | «неудовлетворительно» | недостаточный |

**Приложение 9**

**Промежуточные и итоговые результаты прохождения модульной программы по обучению студентов**

**1-го курса факультета лингвистики написанию письменных произведений**

Таблица П.9

Итоговая таблица результатов прохождения модульной программы по обучению студентов

1-го курса языкового факультета написанию письменных произведений

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Студент | Модули учебно-методического комплекса «Новый английский файл. Уровень В 1»  (индивидуальный рейтинг студента (в %) /оценка) | | | | | | | | |
| Модуль 1 | Модуль 2 | Модуль 3 | Модуль 4 | Модуль 5 | Модуль 6 | Модуль 7 | Модуль 8 | **Средний балл и итоговая оценка**  **работы студента**  **по модульной программе** |
| ПОДб 1201-01-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Александра Г. | 60  (удовлетв.) | 64  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | 75  (хорошо) | 72  (хорошо) | 70  (хорошо) | 66  (удовлетв.) | 71  (хорошо) | **69**  **(удовлетв.)** |
| 2. | Александра Е. | 54  (неуд.) | 55  (неуд.) | 55  (неуд.) | 60  (удовлетв.) | 61  (удовлетв.) | 60  (удовлетв.) | 59  (неуд.) | 54  (неуд.) | **57**  **(неуд.)** |
| 3. | Анастасия С. | 82  (хорошо) | 84  (хорошо) | 85  (отлично) | 90  (отлично) | 91  (отлично) | 85  (отлично) | 88  (отлично) | 87  (отлично) | **87**  **(отлично)** |
| 4. | Анна М. | 85  (отлично) | 92  (отлично) | 90  (отлично) | 91  (отлично) | 87  (отлично) | 80  (хорошо) | 88  (отлично) | 90  (отлично) | **88**  **(отлично)** |
| 5. | Анна Сап. | 65  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | 74  (хорошо) | 75  (хорошо) | 80  (хорошо) | 81  (хорошо) | 85  (отлично) | 79  (хорошо) | **76**  **(хорошо)** |
| 6. | Анна Сид. | 62  (удовлетв.) | 65  (удовлетв.) | 72  (хорошо) | 76  (хорошо) | 72  (хорошо) | 72  (хорошо) | 68  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | **70**  **(хорошо)** |
| 7. | Артём А. | 80  (хорошо) | 79  (хорошо) | 84  (хорошо) | 88  (отлично) | 87  (отлично) | 86  (отлично) | 85  (отлично) | 82  (хорошо) | **84**  **(хорошо)** |
| 8. | Даниил С. | 80  (хорошо) | 78  (хорошо) | 80  (хорошо) | 81  (хорошо) | 80  (хорошо) | 75  (хорошо) | 80  (хорошо) | 81  (хорошо) | **79**  **(хорошо)** |
| 9. | Дарья Б. | 90  (отлично) | 92  (отлично) | 88  (отлично) | 94  (отлично) | 91  (отлично) | 90  (отлично) | 92  (отлично) | 91  (отлично) | **91**  **(отлично)** |
| 10. | Дарья П. | 89  (отлично) | 88  (отлично) | 90  (отлично) | 85  (отлично) | 87  (отлично) | 88  (отлично) | 91  (отлично) | 86  (отлично) | **88**  **(отлично)** |
| 11. | Дарья Р. | 56  (неуд.) | 54  (неуд.) | 50  (неуд.) | 61  (удовлетв.) | 62  (удовлетв.) | 67  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | 71  (хорошо) | **61**  **(удовлетв.)** |
| 12. | Дарья У. | 30  (неуд.) | 51  (неуд.) | 49  (неуд.) | 58  (неуд.) | 61  (удовлетв.) | 45  (неуд.) | 53  (неуд.) | 54  (неуд.) | **50**  **(неуд.)** |
| 13. | Ева В. | 85  (отлично) | 87  (отлично) | 89  (отлично) | 90  (отлично) | 91  (отлично) | 88  (отлично) | 92  (отлично) | 95  (отлично) | **90**  **(отлично)** |
| 14. | Евгений К. | 72  (хорошо) | 69  (удовлетв.) | 74  (хорошо) | 75  (хорошо) | 80  (хорошо) | 78  (хорошо) | 76  (хорошо) | 80  (хорошо) | **76**  **(хорошо)** |
| 15. | Екатерина П. | 75  (хорошо) | 79  (хорошо) | 81  (хорошо) | 85  (отлично) | 80  (хорошо) | 78  (хорошо) | 77  (хорошо) | 77  (хорошо) | **79**  **(хорошо)** |
| 16. | Ирина Г. | 89  (отлично) | 97  (отлично) | 87  (отлично) | 90  (отлично) | 93  (отлично) | 87  (отлично) | 90  (отлично) | 91  (отлично) | **91**  **(отлично)** |
| 17. | Ирина С. | 75  (хорошо) | 77  (хорошо) | 80  (хорошо) | 84  (хорошо) | 90  (отлично) | 87  (отлично) | 90  (отлично) | 91  (отлично) | **84**  **(хорошо)** |
| 18. | Мария Л. | 32  (неуд.) | 57  (неуд.) | 55  (неуд.) | 68  (удовлетв.) | 71  (хорошо) | 54  (неуд.) | 60  (удовлетв.) | 68  (удовлетв.) | **58**  **(неуд.)** |
| 19. | Мария Ч. | 79  (хорошо) | 80  (хорошо) | 82  (хорошо) | 82  (хорошо) | 90  (отлично) | 88  (отлично) | 87  (отлично) | 87  (отлично) | **84**  **(хорошо)** |
| 20. | Николай Л. | 77  (хорошо) | 79  (хорошо) | 81  (хорошо) | 84  (хорошо) | 85  (отлично) | 84  (хорошо) | 84  (хорошо) | 80  (хорошо) | **82**  **(хорошо)** |
| 21. | Ольга Н. | 86  (отлично) | 88  (отлично) | 85  (отлично) | 91  (отлично) | 91  (отлично) | 85  (отлично) | 91  (отлично) | 94  (отлично) | **89**  **(отлично)** |
| 22. | Полина К. | 80  (хорошо) | 81  (хорошо) | 83  (хорошо) | 86  (отлично) | 90  (отлично) | 82  (хорошо) | 91  (отлично) | 85  (отлично) | **85**  **(отлично)** |
| 23. | Эльза И. | 80  (хорошо) | 88  (отлично) | 90  (отлично) | 93  (отлично) | 85  (отлично) | 83  (хорошо) | 85  (отлично) | 88  (отлично) | **87**  **(отлично)** |
| 24. | Юлия Б. | 89  (отлично) | 90  (отлично) | 84  (хорошо) | 85  (отлично) | 85  (отлично) | 84  (хорошо) | 90  (отлично) | 90  (отлично) | **87**  **(отлично)** |
| ПОДб 1203-51-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Айгуль С. | 80  (хорошо) | 81  (хорошо) | 79  (хорошо) | 83  (хорошо) | 85  (отлично) | 88  (отлично) | 81  (хорошо) | 84  (хорошо) | **82**  **(хорошо)** |
| 2. | Александра В. | 89  (отлично) | 90  (отлично) | 86  (отлично) | 91  (отлично) | 92  (отлично) | 91  (отлично) | 88  (отлично) | 88  (отлично) | **89**  **(отлично)** |
| 3. | Александра Р. | 90  (отлично) | 93  (отлично) | 89  (отлично) | 94  (отлично) | 90  (отлично) | 91  (отлично) | 90  (отлично) | 92  (отлично) | **91**  **(отлично)** |
| 4. | Анастасия К. | 87  (отлично) | 85  (отлично) | 88  (отлично) | 90  (отлично) | 87  (отлично) | 88  (отлично) | 89  (отлично) | 88  (отлично) | **88**  **(отлично)** |
| 5. | Алина М. | 82  (хорошо) | 82  (хорошо) | 80  (хорошо) | 85  (отлично) | 87  (отлично) | 88  (отлично) | 82  (хорошо) | 85  (отлично) | **84**  **(хорошо)** |
| 6. | Анна Л. | 84  (хорошо) | 85  (отлично) | 82  (хорошо) | 87  (отлично) | 84  (хорошо) | 87  (отлично) | 88  (отлично) | 86  (отлично) | **85**  **(отлично)** |
| 7. | Вероника Л. | 80  (хорошо) | 80  (хорошо) | 78  (хорошо) | 75  (хорошо) | 80  (хорошо) | 81  (хорошо) | 82  (хорошо) | 81  (хорошо) | **80**  **(хорошо)** |
| 8. | Влада М. | 66  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | 68  (удовлетв.) | 74  (хорошо) | 76  (хорошо) | 69  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | 68  (удовлетв.) | **75**  **(хорошо)** |
| 9. | Дарина М. | 80  (хорошо) | 81  (хорошо) | 82  (хорошо) | 79  (хорошо) | 76  (хорошо) | 80  (хорошо) | 82  (хорошо) | 83  (хорошо) | **80**  **(хорошо)** |
| 10. | Дарья Д. | 86  (отлично) | 83  (хорошо) | 84  (хорошо) | 89  (отлично) | 85  (отлично) | 82  (хорошо) | 85  (отлично) | 84  (хорошо) | **85**  **(отлично)** |
| 11. | Дарья М. | 64  (удовлетв.) | 56  (неуд.) | 69  (удовлетв.) | 73  (хорошо) | 75  (хорошо) | 71  (хорошо) | 72  (хорошо) | 70  (хорошо) | **69**  **(удовлетв.)** |
| 12. | Дарья С. | 60  (удовлетв.) | 66  (удовлетв.) | 68  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | 72  (хорошо) | 73  (хорошо) | 72  (хорошо) | 73  (хорошо) | **69**  **(удовлетв.)** |
| 13. | Дарья У. | 88  (отлично) | 85  (отлично) | 86  (отлично) | 90  (отлично) | 85  (отлично) | 88  (отлично) | 89  (отлично) | 90  (отлично) | **88**  **(отлично)** |
| 14. | Дарья Ш. | 82  (хорошо) | 83  (хорошо) | 82  (хорошо) | 80  (хорошо) | 85  (отлично) | 86  (отлично) | 82  (хорошо) | 84  (хорошо) | **83**  **(хорошо)** |
| 15. | Кирилл Ц. | 67  (удовлетв.) | 70  (хорошо) | 72  (хорошо) | 73  (хорошо) | 80  (хорошо) | 75  (хорошо) | 78  (хорошо) | 80  (хорошо) | **74**  **(хорошо)** |
| 16. | Лана С. | 83  (хорошо) | 85  (отлично) | 81  (хорошо) | 83  (хорошо) | 86  (отлично) | 87  (отлично) | 90  (отлично) | 87  (отлично) | **85**  **(отлично)** |
| 17. | Мария В. | 86  (отлично) | 85  (отлично) | 86  (отлично) | 84  (хорошо) | 81  (хорошо) | 84  (хорошо) | 85  (отлично) | 86  (отлично) | **85**  **(отлично)** |
| 18. | Мария М. | 87  (отлично) | 90  (отлично) | 88  (отлично) | 85  (отлично) | 89  (отлично) | 90  (отлично) | 92  (отлично) | 91  (отлично) | **89**  **(отлично)** |
| 19. | Полина З. | 68  (удовлетв.) | 72  (хорошо) | 74  (хорошо) | 75  (хорошо) | 81  (хорошо) | 77  (хорошо) | 79  (хорошо) | 79  (хорошо) | **76**  **(хорошо)** |
| 20. | Полина С. | 71  (хорошо) | 71  (хорошо) | 75  (хорошо) | 76  (хорошо) | 82  (хорошо) | 80  (хорошо) | 78  (хорошо) | 81  (хорошо) | **77**  **(хорошо)** |
| 21. | Софья П. | 91  (отлично) | 93  (отлично) | 91  (отлично) | 92  (отлично) | 88  (отлично) | 85  (отлично) | 89  (отлично) | 91  (отлично) | **90**  **(отлично)** |
| 22. | Татьяна М. | 80  (хорошо) | 76  (хорошо) | 80  (хорошо) | 79  (хорошо) | 82  (хорошо) | 84  (хорошо) | 85  (отлично) | 87  (отлично) | **82**  **(хорошо)** |
| 23. | Татьяна П. | 69  (удовлетв.) | 71  (хорошо) | 75  (хорошо) | 74  (хорошо) | 82  (хорошо) | 76  (хорошо) | 80  (хорошо) | 78  (хорошо) | **76**  **(хорошо)** |
| 24. | Ульяна В. | 82  (хорошо) | 85  (отлично) | 85  (отлично) | 88  (отлично) | 78  (хорошо) | 83  (хорошо) | 86  (отлично) | 83  (хорошо) | **84**  **(хорошо)** |
| 25. | Ульяна С. | 61  (удовлетв.) | 65  (удовлетв.) | 69  (удовлетв.) | 72  (хорошо) | 77  (хорошо) | 70  (хорошо) | 71  (хорошо) | 72  (хорошо) | **69**  **(удовлетв.)** |
| 26. | Юлия Кис. | 90  (отлично) | 92  (отлично) | 93  (отлично) | 96  (отлично) | 90  (отлично) | 88  (отлично) | 92  (отлично) | 97  (отлично) | **92**  **(отлично)** |
| 27. | Юлия Кол. | 83  (хорошо) | 85  (отлично) | 84  (хорошо) | 82  (хорошо) | 87  (отлично) | 88  (отлично) | 84  (хорошо) | 81  (хорошо) | **84**  **(хорошо)** |
| 28. | Юлия Ф. | 83  (хорошо) | 84  (хорошо) | 81  (хорошо) | 86  (отлично) | 86  (отлично) | 84  (хорошо) | 82  (хорошо) | 88  (отлично) | **84**  **(хорошо)** |
| 29. | Яков Б. | 80  (хорошо) | 86  (отлично) | 83  (хорошо) | 90  (отлично) | 87  (отлично) | 84  (хорошо) | 85  (отлично) | 87  (отлично) | **85**  (отлично) |
| ПОДб 1204-51-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Анастасия Я. | 40  (неуд.) | 56  (неуд.) | 61  (удовлетв.) | 60  (удовлетв.) | 61  (удовлетв.) | 57  (неуд.) | 45  (неуд.) | 60  (удовлетв.) | **55**  **(неуд.)** |
| 2. | Константин К. | 35  (неуд.) | 50  (неуд.) | 62  (удовлетв.) | 65  (удовлетв.) | 62  (удовлетв.) | 64  (удовлетв.) | 66  (удовлетв.) | 67  (удовлетв.) | **59**  **(неуд.)** |
| 3. | Ксения А. | 84  (хорошо) | 83  (хорошо) | 87  (отлично) | 84  (хорошо) | 84  (хорошо) | 83  (хорошо) | 85  (отлично) | 86  (отлично) | **85**  **(отлично)** |
| **Средний балл**  **по модулю**  **(в %) /оценка)** | | **75**  **(хорошо)** | **78**  **(хорошо)** | **79**  **(хорошо)** | **81**  **(хорошо)** | **82**  **(хорошо)** | **80**  **(хорошо)** | **81**  **(хорошо)** | **82**  **(хорошо)** | **80**  **(хорошо)** |

**Приложение 10**

**Количественные показатели уровня сформированности**

**умений иноязычной письменной речи студентов**

**1-го курса лингвистического факультета**

**по результатам итогового контроля**

Таблица П.10

Итоговая таблица оценки письменных работ студентов

по результатам итогового контроля

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Студент | Баллы | Оценка | Уровень владения умениями  письменной речи |
| ПОДб 1201-01-00 | | | | |
| 1. | Александра Г. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 2. | Александра Е. | 6 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 3. | Анастасия С. | 8 | «хорошо» | средний |
| 4. | Анна М. | 10 | «отлично» | высокий |
| 5. | Анна Сап. | 8 | «хорошо» | средний |
| 6. | Анна Сид. | 8 | «хорошо» | средний |
| 7. | Артём А. | 8 | «хорошо» | средний |
| 8. | Дарья Б. | 10 | «отлично» | высокий |
| 9. | Дарья П. | 8 | «хорошо» | средний |
| 10. | Дарья Р. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 11. | Дарья У. | 8 | «хорошо» | средний |
| 12. | Даниил С. | 5 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 13. | Ева В. | 8 | «хорошо» | средний |
| 14. | Евгений К. | 6 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 15. | Екатерина П. | 8 | «хорошо» | средний |
| 16. | Ирина Г. | 9 | «отлично» | высокий |
| 17. | Ирина С. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 18. | Мария Л. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 19. | Мария Ч. | 8 | «хорошо» | средний |
| 20. | Николай Л. | 7 | «удовлетворительно» | средний |
| 21. | Ольга Н. | 8 | «хорошо» | средний |
| 22. | Полина К. | 9 | «отлично» | высокий |
| 23. | Эльза И. | 9 | «отлично» | высокий |
| 24. | Юлия Б. | 8 | «хорошо» | средний |
| ПОДб 1203-51-00 | | | | |
| 1. | Айгуль С. | 10 | «отлично» | высокий |
| 2. | Александра В. | 9 | «отлично» | высокий |
| 3. | Александра Р. | 8 | «хорошо» | средний |
| 4. | Анастасия К. | 8 | «хорошо» | средний |
| 5. | Алина М. | 9 | «отлично» | высокий |
| 6. | Анна Л. | 8 | «хорошо» | средний |
| 7. | Вероника Л. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 8. | Влада М. | 8 | «хорошо» | средний |
| 9. | Дарина М. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 10. | Дарья Д. | 8 | «хорошо» | средний |
| 11. | Дарья М. | 8 | «хорошо» | средний |
| 12. | Дарья С. | 8 | «хорошо» | средний |
| 13. | Дарья У. | 8 | «хорошо» | средний |
| 14. | Дарья Ш. | 9 | «отлично» | высокий |
| 15. | Кирилл Ц. | 8 | «хорошо» | средний |
| 16. | Лана С. | 9 | «отлично» | высокий |
| 17. | Мария В. | 9 | «отлично» | высокий |
| 18. | Мария М. | 10 | «отлично» | высокий |
| 19. | Полина З. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 20. | Полина С. | 6 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 21. | Софья П. | 9 | «отлично» | высокий |
| 22. | Татьяна М. | 9 | «отлично» | высокий |
| 23. | Татьяна П. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 24. | Ульяна В. | 8 | «хорошо» | средний |
| 25. | Ульяна С. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 26. | Юлия Кис. | 9 | «отлично» | высокий |
| 27. | Юлия Кол. | 9 | «отлично» | высокий |
| 28. | Юлия Ф. | 9 | «отлично» | высокий |
| 29. | Яков Б. | 9 | «отлично» | высокий |
| ПОДб 1204-51-00 | | | | |
| 1. | Анастасия Я. | 6 | «неудовлетворительно» | недостаточный |
| 2. | Константин К. | 7 | «удовлетворительно» | низкий |
| 3. | Ксения А. | 8 | «хорошо» | средний |

**Приложение 11**

**Количественные показатели уровня сформированности универсальных учебных действий**

**у студентов 1-го курса лингвистического факультета по результатам итогового контроля**

Таблица П.11

Итоговая таблица психологической диагностики студентов по результатам итогового контроля

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Студент | Сформированность универсальных учебных действий[[16]](#footnote-16) | | | | | | | | |
| Регулятивные | | Коммуникативные | | Познавательные | | | Личностные | |
| Самостоятельность в постановке новых учебных целей  и задач | Способность выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ | Коммуникативная  рефлексия | Инициативность | Навыки работы  с информацией | Познавательная  рефлексия | | Учебно-  познавательная  мотивация  и интерес  к учению | Готовность  к самообразованию  и самовоспитанию |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | 1 | 2 |
| ПОДб 1201-01-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Александра Г. | – | – | + | – | + | | + | – | + |
| 2. | Александра Е. | – | – | + | + | + | | + | + | + |
| 3. | Анастасия С. | + | + | + | + | + | | – | – | + |
| 4. | Анна М. | – | + | + | – | + | | + | + | – |
| 5. | Анна Сап. | – | – | + | – | + | | – | + | – |
| 6. | Анна Сид. | + | – | + | – | + | | + | + | + |
| 7. | Артём А. | + | – | – | – | + | | + | + | + |
| 8. | Даниил С. | – | – | – | – | + | | – | + | – |
| 9. | Дарья Б. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 10. | Дарья П. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 11. | Дарья Р. | – | – | + | – | – | | – | – | – |
| 12. | Дарья У. | – | – | + | + | + | | + | – | – |
| 13. | Ева В. | + | + | + | + | + | | + | – | + |
| 14. | Евгений К. | + | – | + | + | + | | + | + | + |
| 15. | Екатерина П. | – | – | + | – | + | | – | – | + |
| 16. | Ирина Г. | + | – | – | – | + | | + | – | + |
| 17. | Ирина С. | + | – | + | + | + | | + | + | – |
| 18. | Мария Л. | – | + | + | – | + | | + | – | – |
| 19. | Мария Ч. | + | + | + | – | + | | + | – | + |
| 20. | Николай Л. | + | + | + | – | + | | – | + | – |
| 21. | Ольга Н. | + | + | + | + | + | | – | – | + |
| 22. | Полина К. | – | + | + | – | + | | + | + | + |
| 23. | Эльза И. | + | + | + | + | + | | + | – | + |
| 24. | Юлия Б. | + | + | + | – | + | | + | – | + |
| ПОДб 1203-51-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Айгуль С. | + | – | + | – | + | | – | – | + |
| 2. | Александра В. | + | + | + | + | + | | + | + | + |
| 3. | Александра Р. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 4. | Анастасия К. | – | + | + | – | + | | – | + | + |
| 5. | Алина М. | + | – | + | – | + | | – | – | – |
| 6. | Анна Л. | – | – | – | – | + | | + | + | + |
| 7. | Вероника Л. | + | – | + | – | + | | + | – | + |
| 8. | Влада М. | + | + | + | – | + | | – | + | + |
| 9. | Дарина М. | – | + | + | – | + | | – | + | + |
| 10. | Дарья Д. | + | + | + | + | + | | + | + | + |
| 11. | Дарья М. | + | – | – | – | + | | + | + | – |
| 12. | Дарья С. | – | – | – | – | + | | – | – | + |
| 13. | Дарья У. | + | + | – | – | – | | + | + | + |
| 14. | Дарья Ш. | + | – | + | – | + | | – | – | + |
| 15. | Кирилл Ц. | + | – | + | – | + | | – | – | – |
| 16. | Лана С. | + | + | + | – | + | | – | – | + |
| 17. | Мария В. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 18. | Мария М. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 19. | Полина З. | + | + | – | + | + | | + | + | + |
| 20. | Полина С. | – | + | + | + | + | | – | + | + |
| 21. | Софья П. | + | – | + | + | + | | + | + | + |
| 22. | Татьяна М. | + | + | + | – | + | | + | + | + |
| 23. | Татьяна П. | – | + | + | – | + | | – | – | + |
| 24. | Ульяна В. | – | – | + | + | + | | + | + | + |
| 25. | Ульяна С. | – | – | + | – | – | | – | – | + |
| 26. | Юлия Кис. | + | + | + | + | + | | + | + | + |
| 27. | Юлия Кол. | – | – | + | – | + | | – | – | + |
| 28. | Юлия Ф. | + | + | + | – | + | | + | – | – |
| 29. | Яков Б. | + | + | + | – | + | | + | + | – |
| ПОДб 1204-51-00 | | | | | | | | | | |
| 1. | Анастасия Я. | – | – | – | – | + | | – | – | – |
| 3. | Константин К. | – | + | + | + | + | | + | + | + |
| 2. | Ксения А. | + | + | + | + | + | | + | + | + |
| Итоговый процент сформированности универсальных учебных действий, в % | | 63 | 55 | 84 | 30 | 95 | | 63 | 57 | 75 |

**Приложение 12**

**Показатели коэффициента успешности студентов –**

**участников опытно-экспериментальной проверки**

**модульной организации обучения письменной речи**

**на языковом факультете по результатам входного и итогового контроля**

Таблица П.12

Сравнительная таблица показателей коэффициента успешности

при оценке письменных работ студентов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Студент | Показатели коэффициента успешности / уровни владения  умениями иноязычной письменной речи | |
| Входной контроль | Итоговый контроль |
| ПОДб 1201-01-00 | | | |
| 1. | Александра Г. | 0,7/низкий | 0,7/низкий |
| 2. | Александра Е. | 0,3/недостаточный | 0,6/недостаточный |
| 3. | Анастасия С. | 0,7/низкий | 0,8/средний |
| 4. | Анна М. | 1/высокий | 1/высокий |
| 5. | Анна Сап. | 0,3/недостаточный | 0,8/средний |
| 6. | Анна Сид. | 1/высокий | 0,8/средний |
| 7. | Артём А. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 8. | Дарья Б. | 1/высокий | 1/высокий |
| 9. | Дарья П. | 0,5/недостаточный | 0,8/средний |
| 10. | Дарья Р. | 0,8/средний | 0,7/низкий |
| 11. | Дарья У. | 0,5/недостаточный | 0,8/средний |
| 12. | Даниил С. | 0,5/недостаточный | 0,5/недостаточный |
| 13. | Ева В. | 1/высокий | 0,8/средний |
| 14. | Евгений К. | 0,3/недостаточный | 0,6/недостаточный |
| 15. | Екатерина П. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 16. | Ирина Г. | 0,8/средний | 0,9/высокий |
| 17. | Ирина С. | 0,8/средний | 0,7/низкий |
| 18. | Мария Л. | 0,7/низкий | 0,7/низкий |
| 19. | Мария Ч. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 20. | Николай Л. | 0,7/низкий | 0,7/низкий |
| 21. | Ольга Н. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 22. | Полина К. | 0,5/недостаточный | 0,9/высокий |
| 23. | Эльза И. | 0,8/средний | 0,9/высокий |
| 24. | Юлия Б. | 0,5/недостаточный | 0,8/средний |
| ПОДб 1203-51-00 | | | |
| 1. | Айгуль С. | 0,5/недостаточный | 1/высокий |
| 2. | Александра В. | 0,7/низкий | 0,9/высокий |
| 3. | Александра Р. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 4. | Анастасия К. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 5. | Алина М. | 0,7/низкий | 0,9/высокий |
| 6. | Анна Л. | 0,3/недостаточный | 0,8/средний |
| 7. | Вероника Л. | 0,7/низкий | 0,7/низкий |
| 8. | Влада М. | 0,5/недостаточный | 0,8/средний |
| 9. | Дарина М. | 0,7/низкий | 0,7/низкий |
| 10. | Дарья Д. | 0,7/низкий | 0,8/средний |
| 11. | Дарья М. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 12. | Дарья С. | 0,3/недостаточный | 0,8/средний |
| 13. | Дарья У. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 14. | Дарья Ш. | 0,8/средний | 0,9/высокий |
| 15. | Кирилл Ц. | 0,3/недостаточный | 0,8/средний |
| 16. | Лана С. | 0,7/низкий | 0,9/высокий |
| 17. | Мария В. | 0,5/недостаточный | 0,9/высокий |
| 18. | Мария М. | 0,5/недостаточный | 1/высокий |
| 19. | Полина З. | 0,8/средний | 0,7/низкий |
| 20. | Полина С. | 0,5/недостаточный | 0,6/недостаточный |
| 21. | Софья П. | 0,7/низкий | 0,9/высокий |
| 22. | Татьяна М. | 0,8/средний | 0,9/высокий |
| 23. | Татьяна П. | 0,5/недостаточный | 0,7/низкий |
| 24. | Ульяна В. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| 25. | Ульяна С. | 0,7/низкий | 0,7/низкий |
| 26. | Юлия Кис. | 0,8/средний | 0,9/высокий |
| 27. | Юлия Кол. | 0,7/низкий | 0,9/высокий |
| 28. | Юлия Ф. | 0,7/низкий | 0,9/высокий |
| 29. | Яков Б. | 0,7/низкий | 0,9/высокий |
| ПОДб 1204-51-00 | | | |
| 1. | Анастасия Я. | 0/недостаточный | 0,6/недостаточный |
| 2. | Константин К. | 0/недостаточный | 0,7/низкий |
| 3. | Ксения А. | 0,8/средний | 0,8/средний |
| **Средние показатели по выборке** | | **0,65/недостаточный** | **0,73/низкий** |

**Приложение 13**

**Программа статистического анализа**

**количественных экспериментальных данных**

1. Был применён метод измерения разброса данных. В основе – принятие во внимание разности между любым отдельным результатом и среднеарифметическим по группе. Этот показатель разброса называется *дисперсия*, или средний квадрат отклонения . Она демонстрирует, в какой мере индивидуальные показатели по группе отклоняются от средней величины в выборке. Чем дисперсия больше, тем значительнее отклонение или разброс данных. Формула её вычисления выглядит следующим образом:

http://www.studfiles.ru/html/2706/679/html_7Fx8zTb5cW.bmsR/img-kPZxJx.png (П 12.1.),

где – дисперсия, – числовое выражение, показывающее, что любого показателя *x* в конкретной выборке высчитывается разность между частными и средними показателями. Затем вычисляются их квадраты, которые, в свою очередь, суммируются; *n* – объём выборки.

2. Тем не менее, более рациональной мерой варьирования считается производное от дисперсии значение под названием *стандартное отклонение.* Оно исчисляется в одинаковых со средней арифметической величиной единицах. Поэтому на следующем этапе статистической обработки данных исследования из дисперсии был извлечён квадратный корень. Полученная величина σ и есть стандартное отклонение. Оно даёт возможность определить, в каких пределах от среднего показателя по группе расположено большинство результатов эксперимента.

3. С помощью вторичных методов статистической обработки данных были использованы методы сравнения двух средних отклонений, относящихся к разным выборкам. Задачей являлось обоснование закономерности и значимости результатов формирующего эксперимента в пределах статистической погрешности и отсутствия влияния случайности в полученных показателей. Были сформулированы две гипотезы:

а) – нулевая гипотеза: различие в результатах входного и итогового контроля вызвано случайными причинами;

б) – альтернативная гипотеза: различие в результатах входного и итогового контроля обосновывается проведением формирующего эксперимента.

Для сравнения двух совокупностей данных используется критерий Фишера, который рассчитывают по формуле:

(П 12.2.),

где в числителе стоит большее значение выборочной дисперсии (суммы квадратов отклонений), а в знаменателе – меньшее.

Для того, чтобы сделать вывод о достоверности различий между результатами применялся основной принцип доказательства статистических гипотез. Критические точки для можно найти в таблице. Они расположены по величинам (верхняя строка таблицы) и (левый столбик таблицы).  *= – 1* для первой выборки (т. е. для той выборки с большей величиной дисперсии), и  *= – 1* для второй выборки, где *n* – число данных в выборке. Нулевую гипотезу отвергают на уровне 5%, если фактически установленная величина превзойдет или окажется равной критическому (стандартному) значению этой величины на уровне 5%. В этом случае принимается гипотеза .

1. Работы П. А. Юцявичене, опубликованные до 1991 г., мы относим к числу отечественных исследований модульной организации обучения. [↑](#footnote-ref-1)
2. На данном этапе построения типологии приёмов для обучения студентов письменной речи мы включаем в неё только те виды задач, которые нацеливают обучающихся на создание собственных письменных речевых произведений. Таким образом, мы оставляем за рамками типологии приёмы репродуктивного и репродуктивно-поискового типов, поскольку они адекватны этапам формирования и совершенствования навыков письма и письменной речи, которые мы не будем рассматривать в данной главе. [↑](#footnote-ref-2)
3. Подробнее см. пункты 1.2 и 1.3. [↑](#footnote-ref-3)
4. См. Рисунок 5. [↑](#footnote-ref-4)
5. См. Рисунок 6. [↑](#footnote-ref-5)
6. Вся система была проиллюстрирована в пункте 1.3. (см. Таблицы 3–4). [↑](#footnote-ref-6)
7. Подходы, принципы и критерии, лежащие в основе технологии, не модифицируются. [↑](#footnote-ref-7)
8. Модуль был представлен в разделе 2.1. [↑](#footnote-ref-8)
9. См. Рисунок 8. [↑](#footnote-ref-9)
10. Модуль был представлен в разделе 2.1. [↑](#footnote-ref-10)
11. См. Рисунок 8. [↑](#footnote-ref-11)
12. При обработке результатов анкетирования в целях компактности табличного представления информации подобным образом были представлены объёмные ответы. [↑](#footnote-ref-12)
13. Преподаватель определяет этот вид письменного произведения как работу с двумя – тремя исходными документами по теме с целью изложения их содержания с выделением главной мысли каждого. [↑](#footnote-ref-13)
14. Опросник [Сформированность… электронный ресурс] был частично модифицирован в контексте нашего методического исследования. [↑](#footnote-ref-14)
15. «–» – действие не сформировано; «+» – действие сформировано. [↑](#footnote-ref-15)
16. «–» – действие не сформировано; «+» – действие сформировано. [↑](#footnote-ref-16)