


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И ЖУРНАЛИСТИКИ  
Кафедра английского языка

ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК  
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ  
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой,

д-р филол. наук, профессор

 Н.Н. Белозерова

16.06 2016 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

45.04.02 Лингвистика

Магистерская программа

«Теория и практика преподавания иностранных языков и культур»

Выполнила  
студентка 2 курса  
очной формы обучения



(Подпись)

Дегтерева Полина Андреевна

Руководитель работы  
д. пед. наук, профессор



(Подпись)

Пчелинцева Ирина  
Геннадьевна

Рецензент  
канд. филол. наук, доцент



(Подпись)

Антонова Светлана  
Николаевна

Тюмень 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ЛИНГВОПРАГМАТИКИ. ....	8
1.1 Лингвопрагматика как область науки о языке .....	8
1.2 Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе лингвопрагматики.....	13
1.3 Характеристика системы языкового образования младших школьников. .....	21
1.4 Психолого-педагогический портрет младшего школьника .....	27
Выводы по первой главе.....	32
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. .....	34
2.1 Система формирования коммуникативной компетенции младших школьников на основе лингвопрагматической организации обучения.....	34
2.2 Система упражнений, разработанных на основе лингвопрагматики для формирования ИКК младших школьников. ....	37
2.3 Реализация лингвопрагматических принципов обучения на уроках английского языка во 2 классе .....	57
Выводы по второй главе.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	71
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	87

## Введение

За последнее десятилетие система образования в России претерпела множество изменений. Присоединение к Болонскому процессу в 2003 году, последующее упразднение системы специалитета, и пришедшие на его место бакалавриат и магистратура, введение бально-рейтинговой системы оценок в ВУЗах – всё это не могло не повлечь за собой перемены в системе школьного обучения. Кроме введения обязательного единого государственного экзамена значительно изменились и государственные требования к стандартам школьного образования.

В связи с быстрыми темпами глобализации и растущим количеством межкультурных связей знание иностранного языка стало базовым знанием, которое обеспечивает конкурентоспособность личности на самых ранних этапах её становления. Сегодня иностранный язык по своей важности приравнивается к основным школьным предметам, каждый второй выпускник школы выбирает его в качестве выпускного экзамена.

Методику обучения иностранному языку в школах можно по праву считать одним из самых проблемных вопросов современного школьного образования. Как правило, предметом дискуссий становится отсутствие у выпускников школ навыков реального общения на иностранном языке. Федеральным государственным образовательным стандартом установлено, что предметное школьное образование должно воспитать в учащемся ряд компетенций, что подразумевает умение на практике применить полученные теоретические знания. Однако учащийся, в совершенстве знающий сложности, скажем, английской грамматики и синтаксиса, не способен зачастую поддержать простейшую спонтанную беседу на бытовую тему, что доказывает отсутствие этой самой иноязычной коммуникативной компетенции.

Увлекаясь поиском виновных, мы часто забываем, что знакомство с иностранным языком происходит ещё в начальной школе. Основное представление о дисциплине, базовые знания и умения закладываются именно на этой ступени, а не в выпускных классах.

Современные исследователи во главе с А.М. Акопянц отмечают, что: «Методика обучения продолжает опираться в своём развитии на традиционную лингвистику, тогда как подобный подход не поспевает за современным образом языка [Акопянц 2009, 34]. Всё больше отечественных и зарубежных исследователей видят решение сложившейся проблемы в применении лингвопрагматических методов обучения.

Лингвопрагматика в различных ракурсах широко исследована Г.П. Грайсом, Л. Витгенштейном, С.К. Левинсоном, И.М. Кобозевой, М.Ю. Олешковым, Г.Н. Кенжебалиной. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в современной науке раскрыты подходы, предложены различные методы и приемы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в работах А.М. Акопянц, И.Л. Бима, Н.Д. Гальсковой, А. Зимней, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой и др.

Российские школы, таким образом, обеспечены достаточным багажом лингвистических, методических, лингводидактических знаний, однако на практике требования ФГОС существенно опережают развитие методической науки в плане формирования коммуникативной компетенции у младших школьников. Такое противоречие актуализирует научный поиск эффективных, современных, теоретически обоснованных способов формирования коммуникативной компетентности младших школьников

**Актуальность** данного исследования определяется необходимостью модернизации методики преподавания иностранного языка в начальной школе в связи с введением компетентного подхода в образовании. Кроме того, возможности и особенностям реализации лингвопрагматических методов в организации обучения иностранному языку именно в начальной

школе уделяется недостаточно внимания в современной педагогической науке. Большинство исследований касается старшей ступени школьного или высшего образования.

Необходимость решения обозначенных проблем позволяет сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в поиске способов формирования иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально апробировать систему формирования иноязычной коммуникативной компетентности у учащихся начальной школы.

**Объект исследования:** процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников.

**Предмет исследования:** лингвопрагматическая организация обучения иностранному языку в начальной школе.

**Гипотеза исследования** строится на предположении о том, что целенаправленное, процессуально и содержательно организованное обучение иностранному языку на основе лингвопрагматики будет способствовать успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников.

Исходя из цели, предмета и гипотезы исследования сформулированы **задачи:**

- 1) На основе анализа научной литературы выявить генезис лингвопрагматики как области знаний, определить взаимосвязь с другими областями знаний
- 2) Теоретически обосновать и апробировать построение образовательного процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников на основе лингвопрагматики.

- 3) Разработать систему обучающих упражнений, основанную на прагматическом подходе с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей.
- 4) Разработать и апробировать в практике начальной школы систему формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников на основе лингвопрагматической организации обучения.

**Научная новизна** нашей работы заключается в том, что:

- уточнены дидактические возможности лингвопрагматики в плане формирования коммуникативной компетентности;
- предложена целостная система формирования коммуникативной компетентности у младших школьников на основе лингвопрагматики;
- разработана система обучающих упражнений с учетом психолого-педагогических особенностей младших школьников.

**Теоретическая значимость** нашей работы состоит

- в уточнении имеющихся в научных исследованиях представлений о лингвопрагматике;
- в расширении научного знания о возможности использования лингвопрагматики как ключевой составляющей процесса обучения иностранному языку в начальной школе;
- в раскрытии принципов лингвопрагматической организации обучения иностранному языку в начальной школе.

**Теоретической базой** данной выпускной работы являются:

1. Идеи становления и формирования прагматики как области науки о языке сформулированные Ч. Пирсом, Р. Карнапом, Ж. Мёшлером, И. П. Сузовым, Л. Витгенштейном, С.К. Левинсоном, Дж. Н. Личем, продолженные Ю. С. Степановым, Ю. Д. Апресяном, Е. С. Кубряковой, Н.Д. Арутюновой, М.Ю. Олешковым.

2. Основные положения понятия «компетенция», заложенные в работах Н. Хомского, И.Л. Бима, послуживших базой для развития компетентностного подхода в обучении, который подробно описывали А.М. Акопянц и Е.Н. Соловова, а также И. А. Зимняя и Н.П. Таюрская.
3. Основные принципы и задачи лингвопрагматики при обучении иноязычной коммуникации в своих работах подробно осветили Н.Д. Гальскова, Г.Н. Кенжебалина, М.Ю. Олешков.
4. Основы психолого-педагогических особенностей младшего школьного возраста подробно описаны в работах И.Ю. Кулагиной, В.Н. Коллюцкого, Л.С. Выготского, О.Н. Истратовой и Т.В. Эксакусто.

**Практическая значимость** данного исследования заключается в разработке и подборе специальных упражнений, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников, которые могут быть широко использованы в образовательном процессе как педагогами на уроке иностранного языка, так и учащимися в качестве тренировочного материала.

Для решения поставленных задач в процессе исследования использовались следующие **методы**:

- теоретические - анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, школьной практики, анализ педагогической документации, сравнение, анализ, синтез характеристик и понятий, абстрагирование, моделирование, обобщение, систематизация;
- эмпирические - педагогический эксперимент, анкетирование, наблюдение, обобщение педагогического опыта, методы экспертной оценки;
- методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных.

Данная исследовательская работа состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка. **Первая глава** нашего исследования посвящена изучению теоретических основ лингвопрагматики как области знаний, её связи с другими языковыми и неязыковыми дисциплинами. Кроме того, в первой главе настоящего исследования нами проанализирована история становления и основные принципы компетентностного подхода образованию, а также приведена подробная характеристика всей системы языкового образования, реализуемого на начальной ступени школьного обучения. **Вторая глава** данной работы является практической и посвящена описанию процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции при лингвопрагматической организации обучения, кроме того глава содержит описание системы упражнений, разработанных на основе прагматики и результаты применения этих упражнений на уроках английского языка.



## **Глава I. Теоретические основы построения образовательного процесса на основе лингвопрагматики.**

Для того чтобы проанализировать эффективность прагматических принципов при организации образовательного процесса необходимо изучить основы понятия «прагматика», путь становления лингвистической прагматики как научной дисциплины, выделив её ключевые принципы и постулаты. Кроме того, прежде чем говорить о необходимости реорганизации построения образовательного процесса в младшей школе следует проанализировать основные принципы и задачи, на реализацию которых направлена действующая система языкового образования, и то, насколько она справляется с поставленными задачами.

### **1.1 Лингвопрагматика как область науки о языке**

Слово «прагматика» восходит к греч. *πράγμα*, род. падеж *πράγματος* V «дело», т.е. «то, что сделано» и «то, делается» и «то, что нужно делать» [Большой Энциклопедический Словарь, URL].

Прагматика как область теоретических знаний сформировалась основываясь на результатах и достижениях таких наук как философия, логика, антропология, генетика, мифология, нейропсихология [Сусов 2006, 12].

Термин «прагматика», а также его базовые параметры и понятия были сформированы Чарлзом Моррисом, выдающимся американским философом и основателем семиотики. Сам философ определял прагматику как: «Отношение к знаку того, кто его использует», иначе говоря, как взаимодействие знака и человека [Моррис 1983, 37].

Истоки прагматической идеи действительно стоит искать в семиотике, а точнее в том, как её понимал Ч. Пирс. Американский философ и логик Чарльз Пирс интерпретировал семиотику как метанауку, претендовавшую на

звание абсолютной области знаний. Большинство современных исследователей склонны считать прагматику наиболее продуктивной и успешной находкой семиотики Пирса, что подтверждает развитие этого направления в XX веке.

Говоря о пути становления прагматической идеи стоит также отметить достижения немецко-американского философа-позитивиста Рудольфа Карнапа, который от синтаксиса пришёл к относительно новому пониманию семантики, а отсюда – к прагматике.

Подчеркнём, что исследователи прошлых столетий смотрели на прагматику не всегда сквозь призму логики. После Второй Мировой войны вектор на формирование лингвистической прагматики задали учёные, работавшие в области философии языка. Л. Витгенштейн, к примеру, выдвинул идею о равенстве языкового значения и употребления слова, тем самым подчеркнув, что значение языковой единицы зависит не столько от самого языка, сколько от субъекта, который этот язык использует [Витгенштейн 1985, 80].

Согласно убеждению Жака Мёшлера, швейцарского учёного, основы современной прагматики заложили Дж. Л. Остин и Г.П. Грайс, подчеркнув важность акциональной функции языка, сменившей дескриптивную. Подобные исследования произвели настоящую революцию в привычном понимании теории языка и его функций. На первый план впервые выходит живой язык, многообразный во всех своих проявлениях и социальных вариантах. Говорящий больше не рассматривается как идеальная, абстрактная личность с заранее заданными параметрами. Отныне говорящий – это реальный носитель языка, речь которого меняется в зависимости от ментальных процессов, обстановки акта общения. Очевиден антропоцентрический подход к изучению языка. Отправной точкой становится человек и те мыслительные процессы, которые регулируют и обуславливают жизнь и действие языка. Язык отныне мыслится как способ

репрезентации ментального, культурного опыта, а также как способ обмена этим опытом между коммуникантами в той или иной коммуникативной ситуации.

Принято считать, что прагматика вошла в лингвистику и сформировалась как дисциплина в 60 – 70 годы XX. Новое столетие по праву считается веком «сверхдисциплин», новых междисциплинарных наук, таких как лингвопрагматика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, психолингвистика, эколлингвистика. В это время наука о языке фиксирует своё внимание на функциональных позициях, а прагматический подход помогает понять процессы той или иной области, скажем фонетики или синтаксиса. Опыт таких исследователей как Ю.С. Степанова, Е.С. Кубряковой иллюстрирует смещение приоритета внимания с объекта на субъект языка, доказывая необходимость перемещение фокуса внимания на учёт так называемого «человеческого фактора» в языке и лингвистике [Степанов 2013, Кубрякова, 2012].

Рассмотрев развитие прагматики от понятия «область знаний» до понятия «лингвистическая дисциплина», перейдём к более подробной её характеристике. Чаще всего **предмет** этой области знаний определяется очень коротко: «Прагматика изучает язык в употреблении», однако те аспекты, на которые предлагают обратить внимание исследователи, не всегда одинаковы. С.К. Левинсон понимает прагматику языка как изучение языкового узуса, то есть языка в употреблении, а предметом прагматики он называет контекстно обусловленные языковые значения объектов речи [Левинсон 1985, 34]. Дж. Н. Лич также первостепенным считает значение речевых ситуаций, выделяя при этом прагмалингвистику, более близкую к грамматике, и социо-прагматику, более близкую к социологии [Лич 1983, 132]. Валентин Васильевич Богданов объектом лингвопрагматики считает условия, в которых происходит акт коммуникации, все эти условия вписываются в одно понятие – контекст [Богданов 1996, 270].

Крайне любопытны аспекты, которые включает в круг изучения прагматики Нина Давидовна Арутюнова, которая подчёркивает близость прагматики к теории деятельности и психолингвистике. Н.Д. Арутюнова включает в объект прагматики тактику речевого поведения, взаимодействие говорящего и адресата, цель говорящего, перлокутивный эффект, изменение эмоционального состояния говорящего [Арутюнова 1998, 269].

Если говорить о роли лингвопрагматики в **современной** лингвистике, очевидно, что она интересует языковедов ничуть не меньше, чем предшественников. Так или иначе современные исследователи подтверждают статус прагматики как научной дисциплины. Однако полемика о том входит ли прагматика в состав языкознания или же просто является смежной наукой ведётся до сих пор. Ведутся споры и о субъективном элементе, которому прагматика отводит главенствующую роль. Современные лингвисты стремятся по-своему определить цели и основные принципы этой области знаний. Так, широко известно определение Ю.Д. Апресяна, согласно которому, под прагматикой понимается: «закреплённое в языковой единице отношение говорящего к действительности, содержанию общения, а также к адресату» [Апресян 2009, 23]. Таким образом, на данный момент **объектом** прагматики принято считать отношение между единицами языка и условиями их употребления в рамках реальной ситуации общения. Необходимо отметить, что согласно понятию прагматики исключительную важность приобретают ситуация общения как таковая, место, время речевого взаимодействия, а также цели и ожидания участников коммуникации. М. Ю. Олешков, в своей работе: «Основы функциональной лингвистики: коммуникативный аспект» в очередной раз подчёркивает важность акционального, то есть деятельностного аспекта языка [Олешков 2006, 96].

Как отмечает в работе «Лингвопрагматика» Г.Н. Кенжебалина, современное понятие прагматики в её сопряжённости с лингвистикой

основывается на поздних исследованиях Л. Вингенштейна, согласно которым речь мыслится как «средство человеческой деятельности, а язык – инструмент, направленный на выполнение определённой задачи или функции» [Кенжебалина 2012, 98]. То есть язык в рамках прагматики изучается не как отдельно взятое явление, а в социальном, ситуативном контексте. Кенжебалина отмечает, что с появлением лингвопрагматики происходит смена методологического девиза, провозглашённого Вингенштейном, который говорил о том, что: «Мир есть совокупность фактов, а не вещей», отныне в центре языковых исследований – языковая личность [Витгенштейн 1985, 89]. Именно этот курс на антропоцентрическую парадигму в лингвистике дал толчок к развитию лингвопрагматики. Взгляд современной лингвистики направлен на созидание и интерпретацию влияния мыслительной деятельности человека и её отражение на языке и процессах в нём происходящих. Современная наука о языке по-прежнему видит цель прагматической лингвистики в изучении языка в контексте, однако признает чрезвычайную важность и необходимость исследований этих процессов

Ранее мы уже отмечали, что импульс к развитию прагматика получила от многих дисциплин, и справедливо будет отметить что на данный момент она лишь укрепила свой статус метапредметной науки, имеющей тесную взаимную связь с рядом областей знаний. **Стилистика** немислима без субъективного прагматического аспекта, поскольку ментальный, социокультурный опыт говорящего, отражает отношение говорящего к высказыванию. **Лингвокультурология**, появившаяся в 90 годы XX века также имеет прагматический компонент. Изучая языковую картину мира, особенную для каждого языкового сообщества оценивается ситуация коммуникации, которая, как мы помним является объектом прагматики языка.

Прагматика есть неотъемлемая часть таких дисциплин как **когнитивистика** и **семантическая деривация**. Лингвопрагматика и процессы семантической деривации тесно связаны, так как отводят большое значение контексту, ментальной стороне и мотивированности акта коммуникации. Семантическая деривация и лингвопрагматика исследуются и действуют в рамках одной парадигмы: когнитивно-коммуникативной.

Обобщив всё вышесказанное, можно заключить, что выделение прагматики как области знаний было процессом закономерным и неизбежным. Любая наука так или иначе антропоцентрична, направлена на человека, на то чтоб он ею пользовался, следовательно, априори подразумевает ориентировку на практическое применение. Зачастую разгадка того или иного, скажем, языкового процесса может быть открыта только через понимание его прагматики.

Данная исследовательская работа посвящена применению лингвопрагматических методов и принципов в педагогике, а именно в процессе обучения иностранному языку. Таким образом, необходимо рассмотреть более узкую область реализации линвопрагматических принципов, чему и будет посвящена следующая глава.

## **1.2 Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе лингвопрагматики.**

В последние десятилетия прагматическая направленность стала актуальна не только для лингвистики, но и для методики обучения иностранным языкам. На данный момент прагматический подход в методике преподавания определённо доминирует. Мы уже говорили о тех изменениях которые привнесла прагматика в лингвистику, а именно о взаимосвязи языка и действия. Подобное произошло и в методике преподавания: ключевой целью обучения становится способность обучающихся применить умения на

практике, и, вместе с тем, сам процесс обучения организован посредством постоянной деятельности, то есть процесс познания и обучения есть деятельность.

Как справедливо отмечает А.М. Акопянц в одной из своих статей, современные требования и государственные стандарты требуют отказаться от привычного абстрактного изучения отдельных разделов языка [Акопянц 2006, 15]. На данный момент основным подходом в методике является *компетентностный подход*, подразумевающий усвоение учащимися не просто теоретических знаний, а целых *компетенций* (совокупностей практических навыков и умений). А.М. Акопянц подчёркивает, что целью образования становится не просто дать представления и знания о грамматике, фонетике и синтаксисе иностранного языка, а научить применять имеющиеся навыки в ситуации реального общения [Акопянц 2006, 17].

Компетентностный метод на данный момент является ключевым для всех школьных дисциплин, реализуемых на каждой ступени обучения. Необходимо проследить историю внедрения этого метода в систему российского образования, метода который мы переняли от английской образовательной традиции.

*Принцип компетенции* как правило связывают с исследованиями известного американского лингвиста, философа и теоретика *Ноама Хомского*. Именно он ввёл понятие компетенции в область теории языка. Хомский определял компетенцию не как отражение употребления, а принятое ранее фундаментальное различие между знанием языка и его реальным употреблением считал преувеличенным. Ноам Хомский постулировал употребление как *отражение компетенции*, её проявление в реальной ситуации общения, идущей рука об руку с мышлением и разного рода опытом коммуникантов [Хомский 1999, 88]. Исследования категории компетенции на материале работ исследователей позволяет выделить

следующие основные этапы становления компетентного подхода в образовании:

**1 этап** (60 – 70 гг. XX века) – категория «компетенция» входит в научную терминологию, изучаются разные её виды. Выделяется понятие «коммуникативная компетентность».

**2 этап** (70-90 гг.) – категории «компетенция» и «компетентность» начинают использоваться в процессе обучения языку, а также управлению и общению.

Если говорить о российской системе общего образования, то стоит отметить что категории «компетенция» и «компетентность» существовали ещё до присоединения России к болонской системе. Проблема адаптированности специалистов к практической профессиональной деятельности стояла в советское время очень остро. Как это ни странно, но высшее образование мыслилось тогда именно как залог высокой, быстрой адаптированности. Большинство теоретиков и практиков образования отмечают, что компетентный метод, перенятый из заграницы и официально признанный в нашей стране в 2003 году, после подписания Болонской декларации есть не что иное как модернизированная совокупность принципов и идей советского образования, которое так или иначе было ориентировано на реальную профессиональную деятельность. Присоединившись к болонской системе, российское образование перестаёт оценивать продуктивность и результативность процесса обучения понятиями «подготовленность» и «образованность», оперируя отныне понятиями «компетентность» и «компетенция». Во введении мы уже отмечали, насколько живо и неоднозначно оценивает общественность новый метод российской школы, который, к слову доминирует не только в школьном образовании, но обязателен к применению и в высших учебных заведениях, средне-профессиональных лицеях и техникумах. Выводы об эффективности и результатах коммуникативной методики делать рано, по заявлению



сотрудников ведомств по модернизации российского образования внедрение новой системы должно происходить постепенно, в течение 3-5 лет, чтоб оставить время на подготовку всей необходимой методической и правовой базы, призванной регулировать и обеспечивать продуктивное действие новой методики. Деятели образования солидарны в том, что будучи грамотно организованным коммуникативный подход способен вывести российское образование на новый конкурентоспособный уровень.

В рамках нашего исследования особый интерес представляет понятие коммуникативной компетенции и реализация компетентностного метода на уроках иностранного языка в начальных классах образовательных учреждений. Об этом аспекте данного подхода говорит и Е. Н. Соловова в работе «Методика обучения иностранным языкам» [Соловова 2008, 34]. Исследователь отмечает, что на данный момент основной целью обучения иностранному языку принято считать формирование коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь включает ряд составляющих.

Понятие *«коммуникативная компетенция»* ввёл Д. Хаймс, подразумевая под данным термином «понимание говорящим ситуационной уместности языка» [Хаймс 1972, 273]. Хаймс также подчеркнул, что в знание языка есть не только знание грамматики, лексики, но также и знание социальных, культурных условий его употребления. Отечественные исследователи уделяют понятию коммуникативной компетенции большое внимание в своих работах и определяют её как: «способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, пониманию партнёров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений» [Бим 2002, 23].

Необходимо также добавить, что в понятие коммуникативной компетенции входит не только умение грамотного и живого общения с носителем другого языка, но и знание обычаев, традиций, норм этикета

выбор языковых средств в зависимости от менталитета культуры собеседника.

Исследователи, работающие с компетенциями выделяют разные компоненты ИКК. Н.П. Таюрская предлагает два варианта компонентного состава ИКК [Таюрская 2015, 84]:

1) **Общевропейский** (лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная).

2) **Российский** (языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная).

Так как Россия стремится приблизить своё образование к европейским стандартам, с целью сделать его конкурентоспособным, ориентировка на общевропейские компетенции в обучении иностранному языку вполне понятна и обоснована.

Далее представлена таблица с краткой характеристикой каждой коммуникативной компетенции, её задачами, и основными средствами (по Е.Н. Солововой) [Соловова 2008, 25]:

**Таблица 1**

<b>Вид компетенции</b>	<b>Задача компетенции</b>	<b>Средства</b>
Лингвистическая	Получение теоретических знаний и практических навыков в овладении базовыми аспектами иностранного языка	Лексический, фонетический, грамматический материал
Социолингвистическая	Решение задач общения, применение полученных языковых навыков в реальных	Многообразие плана выражения: 1) семантические особенности слов

	коммуникативных ситуациях (выбор нужных языковых форм, их преобразование в зависимости от контекста)	и выражений, 2) их изменения в зависимости от языкового регистра. 3) Аутентичный материал
Социокультурная	Воспитание международно-ориентированной личности, способной к межкультурному диалогу.	1) Задания, ориентированные на познание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. 2) базовая без эквивалентная лексика
Стратегическая и дискурсивная	Воспитание навыков диалогичности и правильной организации речи (логичное, последовательное и убедительное её построение).	Отработка употребления слов, словосочетаний, анафор, повторов и других средств оценочности в речи.
Социальная	Формирование чувства толерантности к точке зрения других, а также	Межкультурное вербальное и невербальное общение с

	желания с ними взаимодействовать.	носителями языка и представителями культуры изучаемого языка.
--	-----------------------------------	---

Проанализировав содержание компетентностного подхода к изучению иностранного языка, можно заключить, что он является комплексным и затрагивает все области языковой активности. Таким образом, разумно предположить, что, если учащийся успешно овладел всеми вышеназванными компетенциями, он по праву может считаться всесторонне развитой вторичной языковой личностью. Однако в то же время очевидно, насколько сложно в равной степени воспитать названные компетенции в условиях современной, реальной ситуации в российских школах, если принять во внимание переполненные классы, отсутствие деления на группы, обучение вне языковой среды.

Необходимо также отметить, что компетентностный метод обучения иностранным языкам присутствует в зарубежных методиках обучения иностранному языку. Языковое образование в лицеях и коллежах Франции, школ Англии, начальных, средних и высших школ Америки также направлено на воспитание компетентной языковой личности. Для достижения этой цели учащиеся выполняют различные культурологические или естественнонаучные проекты на иностранном языке, с последующей их презентацией, ставят спектакли, заводят иноязычных друзей по переписке, участвуют в программах обмена. Педагоги организуют ассоциации иностранного языка на базе учебных заведений, создавая иноязычную коммуникативную и культурную среду, своего рода «страну в стране», для того чтоб обеспечить максимально естественные условия для знакомства и общения на иностранном языке.

Согласно нашей гипотезе, для того, чтоб учащиеся могли успешно общаться с иноязычными собеседниками, то есть считаться **компетентными**, необходимо обеспечить лингвопрагматическую организацию образовательного процесса, **целью** которого (по Н.Д. Гальсковой) является: «Воспитание компетентной языковой личности, владеющей навыками и умениями живого общения на иностранном языке» [Гальскова 2000, 34]. Эту цель прагматика осуществляет посредством выполнения следующих **задач**:

1. Объяснить чужой образ жизни и поведения
2. Расширить индивидуальную картину мира за счёт приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

**Ключевыми принципами** такой организации обучения являются:

- 1) **Ситуативность.** Изучение и систематизация любого материала осуществляется в рамках языковой ситуации, что обеспечивает
- 2) **Вовлечение.**
- 3) **Активное применение дискурса**
- 4) **Принцип межкультурного взаимодействия.** Интеграция культуры в теорию и практику изучения языка
- 5) **Принцип обучения в сотрудничестве**
- 6) **Постоянное решение коммуникативных задач**

Вследствие вышесказанного мы можем заключить, что прежняя методологическая система подразумевала педагога активным участником образовательного процесса, а ученика скорее пассивным. В современной методике обучаемый выступает **активным** участником процесса учения, он должен уметь проявить себя и как созидающий, и как говорящий, играющий, как человек социологический, психологический, и наконец, человек действующий [Акопянц 2006, 18]. Таким образом, система обучения иностранному языку сегодня нацелена на формирование вторичной языковой

личности. Иностранный язык изучается с целью последующего выхода обучаемых на представителей иной культуры [Гальскова 2003, 65].

Таким образом, мы имеем прагматику – область знания, изучающую язык в его практическом применении с одной стороны и необходимость научить применять языковую компетенцию в реальной коммуникативной ситуации с другой. На первый взгляд кажется, что цель обучения и рекомендованные средства её достижения смотрят, что называется, в одном направлении, однако именно апробация лингвопрагматической организации обучения является проблемным вопросом.

### **1.3 Характеристика системы языкового образования младших школьников.**

Век глобализации требует модернизации всех сфер жизнедеятельности человека, включая образование. В последние десятилетия наука, техника, геополитика развивается чрезвычайно быстро, диктуя подобный ритм и системе обучения. Обновляется структура, содержание, требования образовательных программ и сами стандарты обучения. В данном параграфе мы подробно рассмотрим действующую систему языкового образования в младшей школе для того чтобы оценить её практический потенциал, эффективность для формирования вторичной языковой личности на начальном этапе обучения иностранному языку.

Методы, посредством которых осуществляется образование по каждой дисциплине на любой ступени обучения зависят от совокупности обязательных требований, предъявляемых к реализации той или иной образовательной программы. Эта совокупность требований содержится в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте, в основе которого лежит системно-деятельный подход.

Так как предметом исследования в нашей работе является лингвопрагматическая организация обучения иностранному языку младших

школьников, нам необходимо проанализировать требования, которые содержатся в Государственном стандарте начального общего образования. Итак, предмет «иностранный язык» входит в образовательную область «филология», на его изучение в начальной школе отводится 210 часов, из расчёта 2 часа в неделю. Федеральный компонент образовательного стандарта по английскому языку предусматривает достижение эквивалентного уровня владения языком в рамках российского и общеевропейского образовательного пространства. Важно отметить, что в условиях введения ФГОС образовательный стандарт впервые предписывает обязательное изучение иностранного языка на всех этапах школьного обучения, кроме того содержит такое нововведение как ориентация на воспитание коммуникативной культуры. Основными предметными **задачами** дисциплины «иностранный язык» являются:

1) Приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) Освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) Сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Важно отметить, что для нашей работы важны не только предметные результаты, которые регламентированы стандартом, но и ряд **метапредметных**, которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями [ФГОС 2012, 32].

Кроме того, нельзя не сказать о **личностных** результатах, которые отражают социальные компетенции учащихся.

В федеральном компоненте общего образования подчёркивается, что ключевой целью дисциплины является формирование компетентностной языковой личности, готовой к **диалогу культур**. В вышеназванном документе также подчёркиваются особенности дисциплины «иностранный язык» как учебного предмета. К этим особенностям относят:

- **Межпредметность** (содержание устных заданий, текстов может быть взято из любой области знаний: литературы, биологии, географии, истории)
- **Многоуровневость** (необходимость овладения одновременно всеми видами речевой деятельности на иностранном языке и всеми языковыми средствами)
- **Полифункциональность** (иностранный язык мыслится как самостоятельная область знания и вместе с тем как «инструмент» расширения познавательных горизонтов в других дисциплинах и источниках)

Необходимо отметить, что приоритетными технологиями обучения в рамках работы с иностранным языком ФГОС считает «обучение в сотрудничестве» и «метод проектов». Кроме того, на начальном этапе обучения смена видов активности на уроках иностранного языка чрезвычайно важна: в урок должны быть интегрированы игровые, двигательные элементы.

Принципиально ново описан в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования стиль общения учителя с учениками: отказ от авторитарного стиля общения и переход к общению-сотрудничеству. Кроме того, изменения коснулись и механизма оценки знаний, обучающихся: больший акцент предлагается делать на саморефлексию учеников, развивая их умение адекватно оценивать себя и



окружающих.

Перейдём к краткому описанию рекомендованных программ обучения иностранному языку. В федеральном перечне учебников, рекомендованных при реализации образовательных программ начального общего образования содержатся УМК следующих авторов:

- Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык (в 2 частях)
- Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. «Английский в фокусе» (в 2 частях)
- Вербицкая М.В., Б. Эббс, Э. Уорелл, Э. Уорд, Оралова О.В. /Под ред. Вербицкой М.В.
- Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т. А.
- Комарова Ю.А., Ларионова И.В., Перретт Ж.
- Кузовлев В.П., Перегудова Э.Ш., Пастухова С. А. и др.

Отметим, что в большинстве школ неязыковой направленности на данный момент начальное языковое образование осуществляется на базе УМК «Английский в фокусе». Перейдём к характеристике предметного содержания речи. В большинстве рекомендованных для начальной школы УМК лексический, фонетический, грамматический и страноведческий материал объединён в темы или модули. Необходимо подчеркнуть, что каждая программа английского языка для начальной школы как правило содержит одинаковые или очень похожие темы в учебниках для 2, 3 и 4 классов, однако от курса к курсу материал, который освещает раздел усложняется, добавляется новая лексика, грамматические структуры. Это сделано для поддержания системности обучения, каждая тема в новом курсе для того, чтоб к концу начальной ступени младшеклассники обладали обширным комплексом знаний и свободно чувствовали себя в рамках той или иной темы. Далее мы приводим сводную таблицу модулей и тем, которые в них входят.

**Таблица 2**

<b>Модуль</b>	<b>Темы</b>
Знакомство	Лексические средства выражения приветствия, универсальные фразы при знакомстве, способы передачи возраста.
Я и моя семья	Название членов семьи, их возраст, лексические средства описания внешности, черт характера, домашних обязанностей, увлечений, хобби. Языковые средства для ведения диалога в магазине, названия продуктов, предметов одежды, любимой еды. Также затрагивается тема семейных традиций, праздников.
Мир моих увлечений	Любимые занятия, хобби, названия видов спорта, игр, сказок, занятия в выходной день: поход в цирк, парк, театр.
Я и мои друзья	Вновь говорим о внешности, возрасте, используя новые описательные конструкции. Совместные занятия с друзьями, домашние животные, языковые средства для написания письма.
Моя школа	Названия учебных предметов, школьных принадлежностей,

	занятия на уроках.
Мир вокруг меня	Названия комнат, предметов мебели, конструкции для описания интерьера, природа, погода.
Страна изучаемого языка и родная страна	Общие сведения: название стран, столиц. Литературные персонажи традиционные в культуре обеих стран, небольшие фольклорные произведения страны изучаемого языка, некоторые формы и правила этикета.

Мы видим, что даже на начальном этапе изучения иностранного языка от учащихся требуется овладеть рядом базовых языковых компетенций, на основе минимальных речевых возможностей, но, тем не менее, требуется умение общаться с носителями иностранного языка.

Нельзя не отметить очевидную параллель между тем, что требует Федеральный Стандарт и тем, что предлагает лингвопрагматический метод. Согласно нашей гипотезе, именно лингвопрагматическая организация обучения не только гарантирует освоение учащимися начальной школы всех требуемых языковых компетенций, но и благодаря своим отличным от классической системы принципам способна повысить мотивацию младших школьников, обеспечить высокий уровень общего развития. Благодаря принципам ситуативности и вовлеченности процесс обучения будет приближен к неформальному общению или игре, что позволит школьникам осознать практическую значимость навыка говорения на иностранном языке. Постоянное решение минимальных коммуникативных задач обеспечит приобретение навыков говорения, рассуждения, а также научит слушать других. Кроме того, широкий спектр межкультурных тем в рамках урока

иностранного языка будет способствовать воспитанию толерантного отношения к представителям других культур и конфессий.

Для того, чтоб иноязычная коммуникативная компетенция у младших школьников была сформирована в соответствии с требованиями ФГОС необходимо грамотно применить прагматические методы и систему развивающих упражнений, разработанную с учётом психологических особенностей обучающихся, чему и будет посвящена следующая глава данного исследования.

Как отмечено в государственном образовательном стандарте, дисциплина «иностранный язык» вводится в учебный план начальной школы во втором классе. Это связано не только с необходимостью и стремлением равномерно распределить нагрузку и количество материала на всё время обучения, но и с желанием начать процесс знакомства с иноязычной культурой в наиболее благоприятный сензитивный период, что является ключевым фактором успешного усвоения материала [ФГОС 2012, 32]. Психолого-педагогическую составляющую процесса обучения иностранному языку в начальной школе мы подробно рассмотрим в следующем параграфе.

#### **1.4 Психолого-педагогический портрет младшего школьника**

Лингвопрагматическая организация обучения способна превратить образовательный процесс в увлекательную, а главное продуктивную деятельность лишь в случае грамотного и максимально полного анализа и учёта психологическо-возрастных особенностей учащихся. Концепция организации обучения для школьников младшей ступени не будет в равной степени эффективна и полезна, если попытаться применить её в старших классах. Это объясняется не только возрастным различием обучающихся, разным уровнем их психологического развития, но и индивидуальными особенностями детей. Вследствие этого, прежде чем разрабатывать тот или

иной вариант организации образовательного процесса, необходимо составить подробный психолого-педагогический портрет целевой аудитории, что позволит определить специфику работы с данной возрастной группой, а также укажет на ключевые проблемные моменты. Поскольку базой нашего исследования являются уроки иностранного языка в младших классах, нами был составлен следующий психолого-педагогический портрет:

### **Общая характеристика младшего школьного возраста:**

Несмотря на множество возрастных классификаций, существующих в педагогической и психологической традиции и продолжающих появляться в науке и в наши дни, к младшему школьному возрасту принято относить школьников от 7 до 11 лет. И.Ю. Кулагина и В.Н. Коллюцкий в пособии «Возрастная психология» называют младший школьный возраст *вершиной детства* [Кулагина, Коллюцкий 2015, 156]. Под этой формулировкой авторы подразумевают тот факт, что несмотря на наличие у ребёнка ряда детских, инфантильных качеств, унаследованных из дошкольного возраста, человек начинает приобретать новую логику мышления, ценностные ориентиры, интересы, основные движущие мотивы. Нельзя не принять во внимание и то, что на младшую ступень школьного образования приходится кризис 7 лет (по Выготскому).

Начальные классы – это стрессовая ситуация для каждого ребёнка, ведь он попадает в совершенно новую и непривычную среду, сталкивается с большим количеством новых людей, вынужден принимать решения самостоятельно, в отличие от предшествующего этапа жизни. Именно к 7 годам, по мнению большинства учёных происходит формирование социального «Я» ребёнка [Кулагина, Коллюцкий 2015, 131]. Ряд психологов подчёркивают, что начало школьного обучения ведёт к принципиально новому развитию социальной ситуации развития ребёнка [Истратова, Эксакусто 2010, 212]. Во – первых, у учащегося формируются предпосылки к развитию теоретического мышления и формирование сознания и

самосознания. Во-вторых, ребенок начинает сознавать и анализировать себя в отношениях с окружающими, вступая в сознательную фазу формирования личности, что является первой ступенью к развитию чувства взрослости. Младший школьник – это социальный субъект, который впервые получает социально значимые обязанности: соблюдение определённых норм общения, поведения, внутреннего распорядка школы. К этим обязанностям отнесём также необходимость вести активную учебную деятельность, выполнять домашние задания. Выполнение или невыполнение данных социальных обязанностей имеет общественную оценку. Детские психологи, анализирующие поведение и изменение психологического состояния младшеклассников сделали интересные выводы: придя в школу ребенок попадает в новую социальную ситуацию развития, ядром которой является учитель, однако к концу начальной ступени образования безусловный авторитет педагога постепенно смещается, уступая место авторитету в лице сверстников. Примерно такая же картина складывается и касательно мотивации к учёбе: неподдельный интерес и увлеченность учёбой в 1-2 классе, зачастую объясняемые фактором новизны снижаются к моменту вступления ребенка в среднюю ступень школьного обучения. Младшему школьнику свойственен повышенный уровень переживаний, и как результат – формирование внутренней жизни, которая «влияет на поведение и, тем самым, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребёнок» [Кулагина, Колюцкий 2015, 132]. Итогом всех вышеперечисленных особенностей данного возраста является высокий уровень напряжения психики школьника, проявляющийся в большей или меньшей степени. Примером менее успешной адаптации школьника в новой социальной среде является искусственно манерное, натянутое поведение, капризность, склонность к аффективным реакциям [Кулагина, Колюцкий 2015, 133]. Основной ребенка в 7-8 лет становится учебная деятельность.

### **Характеристика учебной деятельности младшего школьника:**

Представители младшего школьного возраста очень любознательны, старательны, мотивированы на успешную учёбу. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится *мышление*, а именно переход от наглядно-образного к словесно-логическому [Кулагина, Коллюцкий 2015, 138]. Важно подчеркнуть, что именно к концу младшей школьной ступени формируются индивидуальные различия детей на такие условные группы как *теоретики, практики, художники* [Истратова, Эксакусто 2010, 236]. Наблюдаются также изменения в развитии памяти. Младший школьник обладает хорошей механической памятью, способен запоминать не только то, что показалось ему интересным, но и целенаправленно фиксировать важную информацию, пусть и представляющую меньший интерес. Одной из важнейших функций, необходимых для успешного обучения, формирующихся на данном этапе является *функция внимания*. В младшем школьном возрасте ребёнок способен концентрироваться на малоинтересном материале, осознавая его важность, однако внимание на данном этапе характеризуется крайней нестабильностью и малым объёмом. Отсюда следующая характерная черта возраста – *повышенная отвлекаемость, не сосредоточенность*, согласно наблюдениям психологов и педагогов младший школьник способен заниматься одним видом деятельности не больше 10-15 минут. Младшему школьнику по-прежнему интересна игровая форма работы, однако важность составляет уже не сам процесс, а *результат* этой игры. Отсюда вытекает следующая, пожалуй, ключевая отличительная черта психологии младшего школьника – *важность оценки*, которая затрагивает вопрос мотивации к учёбе. Отметка становится для обучающегося своего рода центром вселенной. Оценка – это не только способ утвердиться среди сверстников, занять определённое социальное положение, но и один из важнейших критериев самооценки ученика. Большинство психологов опытным путём доказывают, что самооценка

младшего школьника напрямую зависит от его успеваемости, чего нельзя сказать, например, о последующих ступенях обучения. Стоит отметить также, что младший школьник видит в оценке способ самореализации не только в классе, но и в семье. Познавательные интересы же, на данном этапе развития не занимают главенствующего положения в сознании ученика. Крайне важно отметить, что на данном этапе школьного обучения у ребенка формируется так называемое *«произвольное поведение»*, то есть желание самостоятельно выбирать как поступить в той или иной ситуации [Истратова, Эксакусто 2010, 254].

Необходимо отдельно сказать и о тех чертах младшего школьного возраста, которые можно назвать новыми, то есть они обусловлены изменениями в структуре общества, его моральных принципов. Таким изменением в первую очередь является **эгоцентризм**, доведенный в некоторых случаях до крайней степени. Ребенок, в независимости от того растёт он в благополучной семье или неблагоприятном семейном климате приходит в школу с полным осознанием своей исключительности и важности. Такой ребенок испытывает сложности и в установлении контакта со сверстниками, ставя себя выше них, и в отношениях с учителем, так как не получил в семье должного представления о социальной иерархии. Эгоцентризм мешает такому ученику адекватно воспринимать критику учителя. Психологи отмечают, что в наше время таких детей в одном классе набирается 50-60 %. Основная сложность возникает при фронтальной работе, ребенок-эгоцентрист болезненно воспринимает невозможность высказаться, не считаясь с правилом, что в классе он не один и учитель должен уделять внимание всем. В этой связи специалисты вынуждены констатировать растущее количество детей с индивидуальными образовательными потребностями.

Таким образом, процесс обучения становится центральной деятельностью в жизни младшего школьника, формируется *«чувство*



*компетентности»* (по Эрикссону), и если ученик не реализуется в данной сфере, не реализует свои желания и ожидания в процессе обучения, его самооценка и видение мира начинает искажаться именно в младшем школьном возрасте.

### **Выводы по первой главе**

В условиях глобализации современный человек является активным участником взаимодействия культур. Необходимым условием для подобной интеракции является владение иностранным языком. Учитывая значение иностранного языка сегодня, необходимо создать систему языкового обучения, отвечающую требованиям времени. Научное сообщество настаивает на модернизации методики преподавания данного предмета, предлагая особое внимание уделить начальному этапу. Одним из способов качественно улучшить российское языковое обучение можно считать организацию учебного процесса в соответствии с прагматическим подходом.

На основании изученного теоретического материала, нам удалось проследить путь прагматики от области знаний до дисциплины, смежной с лингвистикой. Опыт исследователей, выделивших ключевые постулаты лингвопрагматики, позволяет заключить:

- Лингвистическая прагматика, основанием для появления которой послужил антропоцентрический подход к изучению языка, предлагает изучать язык не изолированно, а в употреблении, через анализ контекста акта коммуникации.
- Ключевую роль прагматика отводит человеку, отражение когнитивных процессов которого определяет язык.
- Принципиально важным для изучения языка прагматика считает контекст употребления (речевой ситуации), а также такие факторы как цель речевого взаимодействия, эмоциональное

состояние говорящих на момент коммуникации, их социальный статус, культурный опыт, время, место речевой ситуации.

Всё вышесказанное прокладывает очевидную параллель между принципами прагматической идеи (ситуативность, вовлеченность) и требованиями современной системы языкового обучения, базирующейся на компетентностном подходе, подробно рассмотренном в данной главе. Анализ особенностей формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе лингвопрагматики показывает, что подход, основанный на практическом применении языковых средств есть ключ к воспитанию иноязычно-компетентной личности. Учитывая возрастные педагогические и психологические особенности младшего школьного возраста, данный подход целесообразно внедрять именно на начальном этапе обучения иностранному языку.

## **Глава 2. Организация лингвопрагматической системы обучения при формировании иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников.**

Данная глава нашего исследования будет посвящена описанию основных принципов лингвопрагматической организации обучения, этапам их реализации в процессе обучения иностранному языку. Мы представим схему методического содержания образовательного процесса, составленную с учётом требований прагматического подхода в педагогике: проанализируем цели, задачи, подходы и принципы современного урока иностранного языка, построенного на основе лингвопрагматики. Мы также рассмотрим систему упражнений, нацеленных на формирование необходимых в начальной школе иноязычных коммуникативных навыков, проанализируем результаты апробации данной организации обучения в экспериментальной группе.

### **2.1 Система формирования коммуникативной компетенции младших школьников на основе лингвопрагматической организации обучения.**

Мы уже говорили о том, что компетентностный подход базируется на общедидактических и специфических принципах обучения (см. 1.2). Первая группа одинакова для всех дисциплин. В контексте же данного исследования, особый интерес представляют именно *специфические образовательные принципы*, то есть принципы актуальные именно для дисциплины «иностраный язык». Таким образом, большинство исследователей выделяют:

- *принцип коммуникативной направленности*
- *принцип дифференциации и интеграции*
- *принцип учёта родного языка.*

Данные принципы восходят к компетенциям, необходимым к усвоению, согласно государственному образовательному стандарту.

Далее мы рассмотрим основные положения, определяющие особенности лингвопрагматической организации образовательного процесса. Ключевыми **принципами** лингвопрагматической организации обучения являются:

- **Ситуативность.** Материал вводится и систематизируется только в ситуационном контексте, а не изолированно.
- **Вовлечение.** Задания составляются с учётом резервов личности: эмоций, чувств, уже имеющегося жизненного опыта учеников. Выбор техники знакомства с темой урока обусловлен интересами и реальными потребностями младшего школьника.
- **Активное применение дискурса.** Дискурсивные навыки отрабатываются на материале ситуаций, с которыми младший школьник сталкивается каждый день: домашние обязанности, отношения со сверстниками.
- **Обучение в сотрудничестве.** Групповые задания, нацеленные на отработку навыков коммуникации и ответственности (диалоги, сценки). Ориентация на самостоятельность учащихся в выполнении заданий, формулировании выводов.
- **Постоянное решение коммуникативных задач.** Заданный коммуникативный контекст часто меняется, обновляется, соответствует актуальным потребностям и сфере интересов младшей школьной аудитории.

Вышеперечисленные принципы реализуются на следующих **этапах**:

- **Постановка цели урока.** Каждый урок иностранного языка направлен на реализацию *одной ведущей цели*, которая может сопровождаться комплексом сопутствующих.
- **Выбор домашнего задания.** Упражнения, которые учащимся предстоит выполнить дома направлены на реализацию *той же цели*, что и урок.

- **Выбор упражнений.** Спектр упражнений, предлагаемых учителем всегда *адекватен цели урока*, охватывает все уровни языковой активности в которых может встретиться изучаемый материал или граммема.
- **Разработка последовательной системы упражнений для урока.** Упражнения даются последовательно, они организованы в логическую цепь: каждое задание есть опора для выполнения следующего, принцип от простого к сложному.
- **Создание атмосферы коммуникации на уроке.** Несмотря на преобладание иностранной речи, в рамках урока обязателен отход от формализма в общении, приветствуется спонтанная коммуникация, экспромт, юмор.
- **Создание взаимосвязанной цепи уроков.** Уроки объединены в неразрывную цепь – каждый последующий содержит мини-экскурс в прошлое занятие и заканчивается своего рода «интригой» относительно следующего урока. Этот аспект относится прежде всего к тематической составляющей.
- **Выбор форм подачи материала и работы с ним.** Урок динамичен, используется большое количество наглядности, в большинстве случаев реальных предметов: игрушки, книги, фрукты, школьные принадлежности (в зависимости от тематики урока). Учащиеся работают в группах, парах, выполняют индивидуальные проекты. Активно используются средства ИКТ, интернет и видео ресурсы, обучающее программное обеспечение.
- **Расширение потенциала урока.** Предпочтителен *межпредметный* характер материала, направленный на установление ассоциативных связей, воспитание аналитического мышления. Материал, на базе которого отрабатываются языковые навыки должен быть актуален для

учащихся. Необходимо подключать *принцип новизны* – вынесение на обсуждение новшеств науки, техники, актуальных событий в мире.

- **Индивидуализация образовательного процесса.** Мониторинг участия всех учеников в процессе урока, использование резервов личности обучающихся, их жизненного опыта учёт их интересов при подборе материала. Наличие дополнительных заданий различного характера для детей с разным темпом работы (как для быстрого, так и для медленного), индивидуальные домашние задания, дающие возможность каждому выразить своё «Я», использование элементов взаимообучения, упор на самостоятельность и творчество. Учитель распределяет свои полномочия между учащимися, лишь координируя их действия.
- **Выбор средств обучения.** Лингвопрагматика предлагает не ограничиваться стандартным набором средств обучения, которые предлагает УМК. Для достижения поставленных целей необходимо использование карточек, предметов, компьютерных средств обучения.

## **2.2 Система упражнений, разработанных на основе лингвопрагматики для формирования ИКК младших школьников.**

Как было отмечено ранее, в понятие **коммуникативная компетенция** входит *языковая компетентность*, которая подразумевает усвоение языка как системы, фонетического, лексического, грамматического строя иностранного языка и *коммуникативная компетентность*, под которой понимается овладение навыком общения на иностранном языке, умение создать свою программу речевого поведения, способность понять иноязычную. Безусловно, прагматический подход применяют в процессе обучения каждому виду языковой активности, поэтому упражнения мы

сгруппировали именно по направленности на тот или иной вид языковой деятельности.

### **Система упражнений для формирования фонетической компетенции**

При формировании **фонетической компетенции** на начальном этапе изучения иностранного языка прагматика предлагает отказаться от изолированного изучения транскрипционных значков, сделав упор на *фонетические ассоциации*.

Важным этапом звукоформирования прагматика считает **фонематическую зарядку**: учащимся предлагается подготовить речевой аппарат к продуцированию иноязычных звуков через игру. Язык, нёбная занавеска, альвеолы, губы представляются в виде героев небольшой сказки.

- Учитель проговаривает сюжет, учащиеся вместе с ним выполняют движения: Mr Tongue проснулся – (учащиеся вытягивают язык вперёд), затем Mr Tongue делает зарядку (язык поднимается к нёбу, затем опускается к нижним зубам), Mr Tongue любит кофе и пьёт его каждое утро (язык принимает форму чашечки). Данное упражнение можно разнообразить по своему усмотрению. Кроме того, стоит отметить что сюжет, который сопровождает движения может проговариваться на английском языке, когда учащиеся познакомятся с некоторыми звуками.
- **Повторение звукосочетаний, словосочетаний, предложений.** На этапе знакомства со звуками английского языка, речевой аппарат школьника не подготовлен к артикуляции целых слов, поэтому можно начать с продуцирования звукосочетаний: [the]- [thi]- [tho]; [ra]-[re]-[ru], [di]-[dri]-[deu]. На последующем этапе предлагаем повторить слова, акцент при этом тоже делаем артикуляцию звуков: bring – sing- think, there – where – mare. Затем включаем предложения, можно выбрать так называемую схему «snowball», где короткие предложения сменяются более длинными: a girl. A pretty girl. A little pretty girl. A

little pretty girl plays. A little pretty girl plays with a ball. Ценность подобного упражнения состоит не только в тренировке фонетических умений и памяти, но и в возможности уделить внимание мелодике речи, логическому ударению и интонации. Кроме того, стоит отметить, что данное упражнение подразумевает как хоровое, так и индивидуальное проговаривание, оба аспекта очень важны.

Кроме фонематической зарядки, место которой в уроке не является строго фиксированным существует комплекс фонетических упражнений, который может выполнять не только функцию подготовительного этапа к работе с новыми словами, текстом, но и быть самостоятельной частью урока иностранного языка. К наиболее эффективным фонетическим упражнениям прагматика относит:

- Упражнение «**Sound - action**». В процессе знакомства с новым звуком, учащимся предлагается отождествить его с тем или иным действием. Например, артикулируя звук [p] школьники представляют, что задувают свечу на торте: поток воздуха, получаемый при произношении придыхательного [p] направлен на указательный палец, который находится напротив губ, олицетворяя горящую свечу. Приведём еще один пример. Произношение звука [r] можно предложить ассоциировать с рычанием собаки, звук [b] с игрой на барабане. Таким образом процесс артикуляции звука становится увлекательным и интересным, а также учащиеся сами могут контролировать правильность своего произношения.
- Игра «**Find the sound**»: учащимся предлагается выбрать из ряда звуков только те, которые присутствуют в английском языке. В ряд для прослушивания включаются звуки, эквиваленты которых есть в русском языке. Пример звукового ряда: [b], [t], [б], [s], [т], [д], [d]. Слыша разницу в произношении похожих звуков, учащиеся учатся артикулировать английский звук, а не заменять его русским.



- Упражнение «**Write the sound**»: учащимся предлагается услышав звук или звукосочетание записать его буквенное выражение. К примеру, для звука [ʃ] буквенным эквивалентом будет сочетание sh. Форма организации работы при выполнении данного упражнения разнообразна: один или несколько учеников могут работать у доски, в то время как остальные по очереди дают им задание; возможна фронтальная письменная и устная работа.
- Упражнение «**Choose a picture**»: учащимся предлагается 4 картинки, которые могут обозначать как знакомые, так и незнакомые слова (картинки могут быть бумажными, а могут быть выведены на экран интерактивной доски). В каждом заданном слове, за исключением одного присутствует одинаковый звук. Ученики должны прослушать как произносятся слова, обозначенные картинками и выбрать то, в котором нет звука, присутствующего во всех остальных словах. Например, представлены картинки обозначающие слова *cat*, *parrot*, *kite* и *camel*. Лишней в данном случае будет картинка, на которой изображён верблюд.
- Упражнение «**Range the words**»: Учащимся даётся список слов, в которых одна и та же буква/буквосочетание обозначает разный звук. Школьникам необходимо объединить слова в группы и вписать их в колонку нужного звука. Например, из ряда: *spy*, *happy*, *baby*, *bye*, *my*, *sunny* слова *spy*, *bye*, *my* будут списаны в колонку звука [aɪ], а слова *happy*, *baby*, *sunny* в колонку звука [i].
- Фонетическая игра «**Catch the word**». Учащимся предлагается ряд слов со схожим звучанием. При этом два слова в ряду одинаковы, и лишь одно лишнее. Прослушав ряд, школьники должны назвать то слово, которое повторилось дважды. К примеру, в ряду *thing – thin – thing* ученики должны выбрать повторившееся слово **thing**, в ряду *bed – bad – bad* слово **bad**.

После того как учащиеся познакомились со звуками английского языка, научились их правильно артикулировать, отличать от похожих и узнавать их в словах, особое внимание необходимо уделить фонетическим особенностям английского предложения: мелодике, интонации, логическому ударению. Для работы с этим аспектом речи эффективными прагматика считает следующие упражнения:

- Коллективное слушание и индивидуальное воспроизведение фразы. Учащиеся должны максимально приблизить мелодику своей фразы к прослушанному образцу.
- Учащимся предлагается фраза в письменном, напечатанном или электронном виде. Задание: расставить в предложении паузы и ударения, зачитать свой вариант. Учитель также может участвовать в процессе, представив свой вариант фразы. После того, как все желающие озвучат выполненное задание, преподаватель может включить запись с «эталонным» высказыванием.
- Упражнение «**Create a context**». Ученики получают предложения, заготовленные в печатном виде. Им предлагается представить варианты как одно и то же предложение могло бы звучать в разных контекстах. Примером контекста может служить тип высказывания, эмоция или же целая ситуация. Работу можно организовать и следующим образом: одна группа учащихся придумывает контекст, вторая воспроизводит высказывание согласно заданной ситуации. Особое внимание в данном случае уделяется фонетической стороне речи, соблюдению интонации, пауз.
- Игра «**I speak as...**». Ученикам даётся задание придумать несложные предложения, которыми они затем обмениваются между собой. Преподаватель заранее заготавливает список знаменитых людей, представителей разных профессий, коротких словесных портретов. Задание: полученное предложение ученик должен эмоционально и

фонетически окрасить так, как это бы сделал тот представитель, который ему выпадет из заготовленных учителем.

Кроме перечисленных упражнений хорошие результаты и познавательный интерес среди учащихся как правило имеют **конкурсы чтецов и состязания юных поэтов**. Ученикам предлагается выбрать или написать самим небольшое стихотворение на английском языке на заранее оговоренную тему. Кроме того, участие в **конкурсе английской песни**, постановка небольших **спектаклей** способствует тренировке фонетической стороны иноязычной речи, однако процесс сопряжённый с творчеством увлекает и мотивирует.

Как было отмечено ранее, тренировочным материалом для совершенствования фонетических навыков как правило служат слова, выражения, словосочетания. Изучение, а главное применение иноязычного лексического материала одно из ключевых умений вторичной языковой личности. На этапе первичного узнавания новых слов, прагматика вновь предлагает уделить большое внимание наглядности. На начальном этапе обучения, зрительные ассоциации ускоряют запоминание материала. Учащимся необходимо предлагать красочные картинки с изображением не просто слов, но и базового контекста, в котором эти слова можно употреблять. Для этапа знакомства с новой лексикой эффективными при формировании **лексической компетентности** могут быть следующие упражнения:

- **«Word - picture», «word-sound»:** *первичное* знакомство учащихся с новым лексическим материалом в рамках определённой темы предлагается осуществлять посредством картинок с изображением новых слов, а также на примере реальных предметов. К примеру знакомство со словами по теме «Toys» можно провести принеся на урок настоящие игрушки. Лексический материал хорошо запоминается учениками через

аудиальную и двигательную активность. Отрабатывая лексику по теме «Wild animals» можно не только изображать животных посредством характерных им движений, но и включать аудиозаписи тигриного рёва или свиста дельфинов. Этот необычный подход позволит прочно закрепить слово и звук в своей памяти. Также лингвопрагматическая организация образовательного процесса подчёркивает роль контекста на этапе знакомства с новыми словами, предлагая уйти от изолированного введения лексики. Так, слово «Fish» можно давать в паре с глаголом «swim», прилагательными «green», «big», «beautiful». На одной картинке можно поместить все слова, создав тем самым зрительную опору для конструирования простых предложений, с целью актуализировать и запомнить изученное.

Так как современное изучение иностранного языка в школе нацелено главным образом на применение полученных знаний, важнейшим этапом для развития лексической компетентности является актуализация лексического материала, умение учащихся не просто запоминать и воспроизводить зазубренные слова, а навык свободного владения лексикой, формирование активного словаря. Для достижения этой цели прагматика предлагает следующие задания:

- **«Propose a riddle», «solve a riddle»:** исходя из темы урока учащимся предлагается прослушать предложение-описание какого-либо предмета, объекта, действия, эмоции и отгадать что это, выбрав слово из недавно изученного в рамках данной темы лексического набора. Загадка может быть следующей: «It's a small bag where I keep my pens, pencils and rubber», ответом в данном случае будет слово «pencil case». Каждая последующая загадка может быть сложнее и оригинальнее в своей формулировке. Скажем простейшее слово «cat» можно

обозначить как: «sacred animal in ancient Egypt». После того как учащиеся привыкнут к подобной форме заданий, можно усложнить задачу, попросив их придумать загадку для слова из новой темы. Работу можно организовать фронтально или объединив учащихся в группы, пары.

- **«Find a synonym/antonym»:** учащимся предлагается подобрать синоним или антоним к уже известному им слову, выбрав нужный эквивалент из набора новых слов. Например, в качестве синонима к слову «beautiful» можно подобрать «handsome», «good-looking», «pretty», а в качестве антонима «ugly».
- **«Find a definition»:** учащимся даётся одно слово любой части речи, к которому предлагается подобрать все возможные определения, составив таким образом словосочетания. Пример ряда определений для слова «*flower*: beautiful, red, soft, exotic, with smell, growing in the desert etc.
- **«Let's sum up»:** ученикам представлен ряд существительных, прилагательных или глаголов, находящихся в одном семантическом поле. Задание заключается в том, чтоб подобрать слово-название для данной группы. К примеру, для цепочки слов «head, arm, hand, body, legs, feet, fingers, knees, hair, eyes» обобщающим будет словосочетание «parts of the body». Важно отметить, что это задание не предполагает единственно правильный ответ, учитель волен поддержать любой аргументированный вариант ученика.
- Игра «**The snowball**» имеет множество вариаций, мы приведём лишь одну из них: ученик загадывает животное, затем первый называет, скажем «elephant», следующему предстоит назвать прилагательное, подходящее по контексту, например, «grey» или «big». Следующий участник повторяет получившееся

словосочетание, а затем добавляет новое слово и так далее пока не дойдёт до последнего участника.

- **«Remember the association»:** на доску выведены слова, предпочтительно разных тематических категорий, по очереди каждый ученик называет ассоциацию к одному из слов, слова-ассоциации также фиксируются на доске. После того как к каждому слову из списка учителя подобраны варианты, список стирается и на доске остаются только ассоциации. Учащимся предлагается проделать задание в обратном порядке, то есть вспомнить к какому слову относилась ассоциация.

Ключевым этапом отработки лексических навыков прагматика считает задания, выполняемые на текстовом материале:

- **«Finish the sentence»:** школьники получают незаконченные предложения или фразы с открытой концовкой. Тема предложений должна быть связана с темой урока, подразумевать использование лексики активного словаря. Задание заключается в том, чтобы продолжить предложения – составить небольшой логично выдержанный текст, сказку, правило, стихотворение.
- **«Supply with a title»:** каждый ученик или группа получает фотографию, картинку, репродукцию с различным содержанием. Задание: придумать название-подпись к фото. Данное упражнение направлено на развитие социокультурной компетенции, подразумевает установление междисциплинарных связей в процессе изучения иностранного языка.
- **«Key words»:** существует множество вариантов упражнений, связанных с ключевыми словами: учащимся может быть дан список слов, с опорой на которые им предлагается составить небольшой текст. Можно сделать и наоборот – предложить

найти в тексте ключевые слова, необходимые для передачи основной идеи.

Говоря о лексических навыках нельзя не сказать об ученических словариках. Лингвопрагматика не отказывается от данного приёма, но предлагает отказаться от привычного деления на слово, транскрипцию, перевод. Более практичным она считает замену главы «транскрипция» на картинку, изображающую слово или же на несколько простых синонимов, что позволит расширить вокабуляр школьников. Для некоторых представителей слабовидящей аудитории ведение ученического словарика не представляется возможным, на этот случай лингвопрагматическая организация обучения предлагает ведение лексической картотеки – каждое слово написано записывается на крупном листе картона и может сопровождаться картинками и даже синонимами. Такая картотека позволяет не только составлять словосочетания и простые предложения из карточек со словами, но и делает процесс заучивания лексики более продуктивным.

Процесс актуализации и систематизации лексических умений и навыков, построенный на основе лингвопрагматического подхода может быть увлекательным и творческим. Список игр и упражнений, которые также могут быть включены в урок английского языка с целью расширения активного словаря младших школьников широко представлен в методических сборниках практикующих педагогов и в сети интернет.

Далее мы рассмотрим упражнения, направленные на формирование **грамматической компетентности** обучающихся. Грамматика в любом языке, будь то родной или иностранный есть важнейший компонент речевых умений, элемент, без которого невозможно формирование языковой личности. Вместе с тем, согласно статистике, именно грамматика чаще всего становится камнем преткновения в процессе изучения языка на начальном этапе обучения. Это связано в первую очередь с недостаточным языковым опытом учащихся, которые не могут провести параллели с другим языком

для постижения смысла того или иного грамматического явления, как к примеру билингвы. Основной проблемой, которая связана с обучением грамматике иностранного языка является неспособность применить их в процессе говорения, узнать в процессе слушания иностранной речи. Ключевым, когда речь идёт о грамматике, прагматическая организация обучения считает житейски обусловленную необходимость знать то или иное грамматическое правило, поэтому вступление к любой теме стоит начинать с *погружения в контекст* повседневной жизни. К примеру, если темой урока является простое настоящее время (Present Simple), стоит начать с вопроса: «А что вы делаете каждое лето во время летних каникул?», дать почувствовать необходимость и актуальность каждого грамматического явления в повседневной языковой действительности.

**На этапе знакомства с грамматической единицей** прагматика настаивает на *самостоятельности мышления учащихся*, то есть сначала обозначается контекст, затем примеры грамматического явления, а далее учитель предлагает школьникам *самим* сформулировать правило, тем самым развивая языковую догадку, логическое мышление.

Для **отработки и систематизации** грамматического материала можно использовать:

- **Работу с карточками:** предположим, учащиеся отрабатывают употребление личных форм глагола «to be», им предлагаются карточки с простыми предложениями, в которых пропущен вышеназванный глагол. Можно устроить соревнование, а проверку заданий поручить самим ученикам. Кроме того, грамматические правила, особенно на начальном этапе успешно отрабатываются через метод альтернативной работы.
- **Мини-анкетирование:** пример на тему «*My friend's family*»: ученикам поручено составить несколько вопросов, а затем



преобразовать ответы в монологическое высказывание, с обязательным употреблением личных местоимений.

- **Упражнение «The spy battle»:** ученики делятся на пары, каждому предлагается придумать о себе легенду, представившись сказочным персонажем, супергероем. Цель упражнения состоит в том, чтобы учащиеся, задавая вопросы отгадали, в кого «реинкарнация» собеседник. Данное упражнение способствует тренировке навыка построения вопросов, использования вопросительных слов, видовременных форм.
- **«Complete the drawing»:** ученики делятся на пары. Каждый участник пары получает картинку с изображением скажем животного, однако у одного из участников картинка полноценная, а у второго рисунок не завершён. Задание заключается в том, чтобы учащиеся путём диалога, вопросов, уточнений нашли отличия, то чего не хватает на одном из рисунков.

Стоит отметить, что список упражнений, целью которых является формирование и проверка грамматической компетентности очень вариативен. Прагматика приветствует и задания, которые принято считать «классическими», такие как *упражнения на подстановку («gap activities»)*, *поиск ошибок («broken sentences»)*, *выбор правильной формы*.

Воспитание языковой компетентности осуществляется одновременно с формированием коммуникативной: следом за фонетикой, лексикой и грамматикой учитель приступает к развитию у младших школьников **читательской компетентности**. На начальном этапе обучения чтению лингвистическая прагматика предлагает придерживаться принципа «от простого к сложному»: для начала школьникам предлагается читать односложные слова, в которых присутствуют преимущественно монофтонги

(cat, bag, bed, kite,). Постепенно усложняя материал чтения, учитель вводит слова с *устойчивыми буквосочетаниями, дифтонгами, трифтонгами*. В случае со словами, в которых букв больше чем звуков прагматика допускает использование пометок, обозначая каждый звук внизу точкой. Это помогает ребенку анализировать звуковой строй слова и не сделать ошибки к примеру, в слове «black», прочитав его как [blaesk]. Для автоматизирования навыка чтения простых слов можно использовать **карточки с изображением букв**, из которых можно составлять слова. Как показывает практика, после того как учащийся составит слово самостоятельно, ошибок при чтении он не сделает.

Процесс формирования читательской компетенции становится возможен только тогда, когда учащиеся получают необходимый для этого инструмент – навык чтения. Под читательской компетентностью младших школьников понимается способность обучающихся к осмыслению прочитанного, умение работать с текстом. На начальном этапе обучения иностранному языку читательская компетенция формируется на материале *небольших текстов*. Здесь прагматика в первую очередь настаивает на *особом подходе к выбору текстов*. Они должны быть просты, но максимально интересны для младшего школьного возраста, актуальны для учащихся. Чтение должно нести не просто академическую нагрузку, сюжет должен вызывать интерес и мотивировать. Подойдут, скажем, небольшие **комиксы** на сюжет популярных мультфильмов, сопровождаемые картинками, **рассказы про животных, волшебные сказки**, переработанные для начального уровня владения языком. В качестве упражнений можно применить:

- **Чтение по ролям** с соблюдением интонационных особенностей речи, можно подключить и *речедвигательный аспект*, разыграв небольшое представление.

- **задания к тексту:** восстановить хронологию событий, с опорой на раздаточный материал; предложить своё название текста и устроить конкурс на лучший вариант; дополнить текст.
- **Предварительные вопросы:** перед тем как приступить к чтению, обучающиеся получают 2-3 вопроса, на которые они должны ответить после прочтения.
- **Открытые вопросы:** после прочтения учащимся предлагается представить свою точку зрения на проблему или тему, освещённую в тексте, поделиться своим опытом.

Подчеркнём, что перечисленные приёмы и упражнения необходимо применять на простейшей текстовой базе, лишь тогда можно будет говорить об атмосфере живого общения, где каждый может выразить своё видение, почувствовать языковой прогресс.

Начальный этап изучения иностранного языка подразумевает также воспитание у учащихся базовой **речевой компетенции**. Так как лингвопрагматика видит цель изучения иностранного языка в умении применить в коммуникативной ситуации все языковые навыки, развивающих упражнений, направленных на обучение говорению немало. Основной установкой при моделировании заданий является не только создание **проблемных речевых ситуаций**, подразумевающих использование активного словаря младших школьников, но и **создание комфортной и живой коммуникативной среды**, которая будет мотивировать учащихся. Успешным результатом такой работы можно считать активное участие обучающихся в обсуждениях, желание каждого высказаться. Лингвистическая прагматика предлагает отказаться от обильного механического заучивания и пересказа в пользу интерпретации текста. Продуктивными могут быть следующие задания:

- **Дать характеристику герою, поступку, ситуации**
- **Представить события из текста от лица другого персонажа**

- **Придумать альтернативную концовку повествованию**
- **Использовать картинки или видеофрагмент (без звука) как опору для высказывания.**

Наравне с монологом прагматика также призывает активно использовать **диалог** и **социально-ориентированные игры**, основанные на каждодневных и актуальных для младшего школьника сценариях. Например, учащимся может быть предложена ситуация: «вы опоздали на урок, в коридоре школы встретили своего товарища. Расскажите о причинах опоздания». Кроме того, учитель должен предлагать ситуации, основываясь на интересах своих учеников, если кто-то из них занимается футболом, можно предложить ему *смоделировать коммуникативную ситуацию с тренером или товарищами по команде*, тому, кто любит читать можно предложить *обсудить в классе любимого автора или книгу*. Прагматика призывает отказываться от бессмысленных диалогов, направленных лишь на отработку лексико-грамматических конструкций, считая это первым шагом к демотивации учащихся. Прагматика подчёркивает также важность **спонтанных языковых ситуаций**: к примеру, в ходе диалога учитель может задать любой вопрос, перенаправив ход беседы, создать тем самым *новый коммуникативный контекст*. Роль «режиссёра» беседы может быть отведена и обучающимся: работая в группе один человек получает карточки с перечнем эмоций и установок, которые должны присутствовать в диалоге. Сам он в обсуждении он не участвует. Товарищи по команде начинают беседу, в любой момент третий участник показывает карточку с эмоцией/согласием/сомнением. Участники диалога должны мгновенно сориентироваться и сконструировать фразу в соответствии с требованием «режиссёра».

В связи с компьютеризацией многих процессов деятельности человека формированию **письменной речевой компетенции** уделяется недостаточно в современном процессе обучения иностранному языку. Однако без письменной коммуникативной компетенции вторичная языковая личность

немыслима. Письменная речь есть отражение целого комплекса компетенций и мыслей, выражаемых как в диалогической, так и монологической форме. Так как в данной диссертации мы говорим об организации обучения для учащихся начальной школы, воспитанию навыков письменной речи предшествует **обучение письму**, которое происходит одновременно с обучением чтению. Целью данного этапа прагматика считает:

1. научить узнавать буквы и обозначаемые ими звуки
2. научить правильно изображать эти буквы на письме
3. научить правильно соединять буквы при написании слов

Необходимо подчеркнуть, что обучение каллиграфии, использование прописей по чистописанию лингвопрагматическая организация обучения не исключает, однако использовать их следует лишь при индивидуальной необходимости. Для **отработки навыка написания букв и слов** прагматика предлагает следующие упражнения:

- **«Finish my letter»**: на доске или карточках учащимся предлагается список букв, с отсутствующими элементами. Задание заключается в том, чтобы правильно дописать буквы.
- **«Behind my back»** / **«Letter in the air»**: обучающиеся работают в парах. Один представитель пары «пишет» букву или буквосочетание на спине другого или же в воздухе указкой, другой участник должен назвать букву, проконтролировав правильность её написания.

Эффективными на данном этапе будут и упражнения на списывание, а также буквенные диктанты, проверку которых можно доверить ученикам, объединив в пары.

При обучении *орфографии*, одному из сложнейших аспектов английского письма в силу фонетических особенностей языка, необходимо привлекать фонетические закономерности, знания полученные на этапе обучения чтению. Для формирования и отработки орфографических умений прагматика предлагает следующие упражнения:

- **Конструирование слова из отдельных букв/буквосочетаний.** Мы уже писали о том, что когда обучающийся самостоятельно «строит» слово, правописание усваивается быстрее. Для таких упражнений можно использовать так называемую кассу букв («letter cash desk»).
- **«Decode/Repair the word»:** учащимся предлагаются слова с пропусками или неправильным порядком букв. Необходимо заполнить пропуски/ восстановить слово.
- **Открытые диктанты:** задание состоит не в том, чтобы записать слова, которые диктует учитель, а в том, чтоб ответить на вопрос, подобрав нужные слова. Пример задания для открытого диктанта: «Put down please who people can see at the zoo». Учащиеся записывают названия животных, кто сколько вспомнит. Затем может последовать вопрос: «What animals live in Africa/Siberia?» и так далее.

Начальная ступень обучения иностранному языку предусматривает формирование у младших школьников навыков **письменной речи**. Для того, чтобы обучающиеся могли свободно использовать английский язык при выполнении письменных заданий и работ, лингвистическая прагматика предлагает применить следующие тренировочные упражнения:

- **Трансформации:** учащимся может быть предложено изменить тип текста (песню в рассказ), эмоционально окрасить его.
- **Открытые концовки:** учащимся предлагается письменно завершить неоконченные тексты, предложения или же соединить имеющиеся начало повествования и конец, написав центральный связующий эпизод.
- **Написание писем:** речь идёт не о тренировочных письмах, цель которых сводится только к написанию текста по всем правилам и канонам. Сегодня широко распространены сайты, помогающие найти заграничного друга по переписке, который также нуждается в практике общения на иностранном языке.

В современном процессе обучения иностранному языку необходимо уделить внимание ещё одной компетенции – **слушательской**. Аудирование это не только процесс восприятия услышанного звукового ряда. Когда речь идёт о компетентностном подходе в обучении иностранному языку аудирование мыслится как умение понять иностранную речь со слуха, способность её осмыслить и переработать.

Младшие школьники часто сталкиваются с аудио материалом на уроке иностранного языка: прослушивание диалогов, новых слов, речь учителя. Когда обучающиеся впервые слышат английскую речь, содержание высказывания, каким бы простым оно ни было, остаётся не понятным. Это объясняется в первую очередь непривычностью уха к звуковому ряду на иностранном языке. Для того чтобы учащиеся не испытывали страх перед слушанием иностранной речи, необходимо включать в урок аудирование как можно чаще. Для начальной ступени обучения лингвистическая прагматика предлагает следующие упражнения для развития **слушательской компетенции**:

- **Повторение речи за диктором:** после первого прослушивания, к примеру, ряда слов, учащимся предлагается повторять за диктором то, что они слышат. Во время третьего прослушивания, можно раздать учащимся зрительную опору, и предложить синхронное с диктором повторение. Практика показывает, что повторение услышанного в большинстве случаев способствует пониманию смысла, а также мотивирует учащихся правильно артикулировать звуки, подражая образцу.
- **«Catch all of them!»:** учащиеся слушают ряд слов/словосочетаний (актуальных в рамках изучаемой темы). Затем им предлагается воспроизвести его по памяти, ничего не пропустив, сохраняя порядок перечисления.

- **«Find a pair»:** перед прослушиванием учащиеся получают список словосочетаний, в которых имеются пропущенные слова. По ходу слушания школьникам необходимо услышать словосочетание, и записать недостающее слова в пару к имеющемуся. Пример словосочетаний для текста по теме «Typical day of my mum»: wash\_\_\_ (up), do the \_\_\_\_ (cleaning), \_\_\_\_\_ breakfast for the family (prepare).
- **Активное аудирование:** перед прослушиванием учитель даёт учащимся задание: особое внимание обратить на названия профессий. Во время второго и третьего слушания учащимся может быть предложено активно реагировать каждый раз, когда прозвучит название профессии: хлопнуть в ладоши или поднять вверх карточку с изображением представителя упомянутой профессии.
- **«Correct the mistakes»:** учащиеся два раза прослушивают небольшой текст (4-5 предложений), после чего им предлагается скрипт текста, в который закрались ошибки. Задание заключается в том, чтобы устно исправить скрипт, опираясь на прослушанный текст.
- **«Tell as it was»:** после первого прослушивания учащимся предлагается список фраз, синонимичных тем, что присутствуют в аудио. Задание заключается в том, чтобы заменить фразы из задания вариантами из прослушанного текста.
- **Открытые вопросы к прослушанному:** после прослушивания учащимся предлагается выразить своё мнение о теме, проблеме, которые были затронуты в аудиоматериале. Ответить на вопросы, ответы к которым имеют лишь косвенную связь с прослушанным.

Подчеркнём, что для тренировки навыка аудирования необходимо подбирать небольшие тексты. Приветствуется наличие в них новых лексических и грамматических конструкций, вписывающихся в рамки темы урока, однако



канва повествования, тематика прослушиваемого материала должна быть ясна учащимся. Аудирование на уроке английского языка – это слушание не только заготовленных учебных аудиозаписей, но и речи самих обучающихся. В связи с этим необходимо активно применять диалоги, а также призывать участников урока активно анализировать речь друг друга.

XXI век по праву считается веком **компьютерных технологий**, которые широко применяются в каждой сфере человеческой деятельности. Они также стали неотъемлемой частью повседневной жизни детей, начиная с дошкольного возраста. Учитывая это, а также противоречивый по своей значимости факт, согласно которому компьютеризированная жизнь трансформировала способность восприятия и мышления ребенка, нельзя представить современную методику воспитания компетентной языковой личности без применения ИКТ. Педагог, который владеет навыками работы с компьютерным обеспечением и приложениями для смартфонов может значительно разнообразить свой урок, а также сделать форму выполнения домашнего задания более интересной. В сети интернет представлен целый комплекс источников для онлайн тренировки звукопроизношения, чтения, говорения, видеохостинги содержат банки видеоуроков, а также фидеофильмы и мультфильмы, адаптированные для изучения определённых языковых явлений. Программы серии Lingvo дают возможность создавать собственные карточки новых слов и затем тренировать их. Сервисы, подобные Quizlet, Duolingo также предлагают разнообразить процесс отработки новой лексики, содержат звуковые файлы, дают возможность тренировать сразу два иностранных языка. Стоит отметить и сервисы для создания так называемых «карт мышления» или Mindmaps. Такие приложения как Popplet предлагают не просто оформить диаграмму лексических или понятийных связей, но также сделать это красиво, добавив картинки, с привлечением интернет-ссылок на видео материал. Такой сервис пригодится не только учащимся для создания глоссария к тексту или банка

лексики по определённой теме, но и для учителя, который может оформить план урока в виде Popplet-карты. Мы перечислили лишь некоторые информационные компьютерные ресурсы, которые можно использовать при обучении иностранному языку. Стоит отметить, что эта идея построения урока с опорой на ИКТ сейчас очень актуальна, многие практикующие педагоги делятся в интернет-блогах подборками программ, с которыми знакомы, а также опытом их использования на уроках. Обществу не под силу изменить укоренившуюся привычку пользоваться гаджетами, однако мы можем попробовать перестроить её содержание и цель.

Обобщив всё вышесказанное, стоит отметить, что упражнения, разработанные в соответствии с принципами лингвопрагматики, направлены на большую активность и коммуникативную самостоятельность учащихся.

### **2.3 Реализация лингвопрагматических принципов обучения на уроках английского языка во 2 классе.**

Данный параграф является описанием и анализом эксперимента, проведённого нами с целью подтверждения гипотезы исследования.

Опыт работы учителем английского языка в начальных классах показал недостаточную сформированность языковых и коммуникативных навыков обучающихся 2-4 классов, полное или частичное отсутствие умения практически применить полученные на уроке знания. На первых уроках школьники как правило испытывают интерес к новому предмету, однако столкнувшись с трудностями, связанными с темпом программы, уровень мотивации к изучению языка снижается, появлялась пассивность, индифферентность к результатам успеваемости. В то же время было отмечено, что разнообразие форм работы на уроке, использование активных методов обучения, учёт индивидуальных особенностей обучаемой аудитории способствовал включению учащихся в работу. На основе этих наблюдений

мы пришли к выводу, что для воспитания компетентной языковой личности эффективной может оказаться лингвопрагматическая организация образовательного процесса. На основе существующих теоретических и методических материалов, а также руководствуясь принципами прагматики как области знаний, мы разработали вариант системы упражнений, направленных на актуализацию знаний, полученных на уроке иностранного языка. **Гипотеза** данного педагогического эксперимента состояла в том, что лингвопрагматическая организация обучения способствует успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников. **Целью** проводимого нами демонстрационного эксперимента является определение эффективности и продуктивности подобной организации образовательного процесса при обучении иностранному языку младших школьников.

Наш эксперимент проводился в несколько **этапов**:

1. **Подготовительный** – разработка системы развивающих упражнений, основанных на прагматическом методе обучения.
2. **Формирующий** – апробация лингвопрагматической модели обучения на уроках английского языка в начальной школе (2 класс).
3. **Контрольный** – анализ промежуточных результатов – уровня сформированности языковых и коммуникативных навыков учащихся в экспериментальной группе.

Данный педагогический эксперимент мы проводили в рамках школьного курса английского языка для учащихся 2 класса, обучающихся по программе, разработанной для УМК «Spotlight. Английский в фокусе 2». Курс рассчитан на 68 часов в году, из расчёта 2 урока в неделю. Данный эксперимент проводился в течение 2015-2016 учебного года. Экспериментальной группой являются учащиеся 2 класса (17 человек), первый год изучающие английский язык. Поскольку в параллели один второй класс, организовать контрольную

группу того же уровня оказалось невозможным и контрольными результатами решено было считать прошлогодние показатели бывшего 2 класса, ныне 3. Подчеркнём, что контрольная группа обучалась по той же программе что и экспериментальная, разница лишь в том, что в рамках эксперимента, для одной из групп мы организовали образовательный процесс в соответствии с принципами прагматики.

Необходимо подчеркнуть, что поскольку объектом эксперимента являлись школьники, только начинающие учить английский язык, нам не пришлось диагностировать уровень их языковой компетентности. Нашей задачей было прагматически организовать обучение всем видам коммуникативной компетенций, так как к концу учебного года **образовательная программа требует усвоения: основных правил фонетики, овладение навыком чтения, письма, аудирования**, а также овладение *лексическим и грамматическим минимумом*, представленным в программе курса. Учитывая особенности программы, а также показатели компетентности учащихся прошлых лет повышенное внимание в ходе эксперимента уделялось формированию читательской, фонетической, слушательской компетенциям. Однако повторим, что развивающие упражнения, составленные на основе прагматики применялись для отработки всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Учащихся, ранее изучавших английский язык самостоятельно или в языковых школах в экспериментальной группе не было.

Далее перейдём к описанию этапов эксперимента. В рамках **подготовки** к эксперименту мы проанализировали методологическую основу прагматического метода обучения английскому языку, сделали выборку развивающих упражнений, направленных на воспитание ключевых коммуникативных компетенций в начальной школе, дополнили выборку собственными разработками. Затем мы систематизировали упражнения по направленности на тот или иной вид языковой деятельности.

**Формирующий этап** эксперимента длился в течение всего учебного года (сентябрь 2015 – май 2016). Обучение языку велось адекватно структуре учебника. Поскольку предметом нашего эксперимента являлась лингвопрагматическая организация обучения иностранному языку в дальнейшем описании мы ограничимся перечислением тех средств обучения и упражнений, которые применялись на этапе формирования каждой компетенции.

Обучение **фонетике** велось интенсивно, данный аспект языковой компетентности тренировался на каждом уроке, который как правило начинался с **фонематической зарядки**. Учащиеся быстро усвоили принцип и роль данного упражнения, старались выполнять его правильно. Игровой формат задания настраивал учащихся на положительный рабочий лад с первых минут урока. Введение фонетических упражнений направленных на повторение звуко сочетаний и скороговорок происходило постепенно, так как учащиеся испытывали ряд сложностей при запоминании звукового ряда и в связи с этим не могли правильно его повторить. По прошествии трёх занятий участниками экспериментальной группы было проще артикулировать, даже предлагали свои варианты сочетаний. На этапе *знакомства с английскими звуками* мы активно применяли упражнения **«Sound - action»**, **«Write the sound»**, **«Choose a picture»**. Нужно отметить, что задания на речедвигательную активность оказались очень результативны, учащимся было достаточно одного урока для того чтобы подобным образом систематизировать звук в своей памяти. На начальном этапе сложности вызвало упражнение **«Find the sound»**, ведь некоторые полагали что если звуки в русском и английском языках похожи, они могут звучать одинаково. Когда мы выполняли это упражнение впервые, школьникам понадобилось 4 прослушивания, для того чтоб сделать правильный выбор, спустя 4 урока необходимый результат достигался за 1-2 прослушивания. В течение всего учебного года мы использовали упражнение **«Range the words»** и **«Catch the**

**word»**, а также приступили к знакомству с фонетикой фразы. Во второй половине года, когда учащиеся знакомились с простейшими вопросительными и отрицательными типами высказывания мы выполняли упражнения на коллективное слушание. Семь участников экспериментальной группы приняли участие в конкурсе чтецов «**Christmas Eve**», приуроченного к празднованию Нового года и рождества. Невозможным при работе со второклассниками оказалось выполнение упражнений «**Create a context**» и «**I speak as...**» в силу недостаточного словарного запаса обучающихся. К сожалению, нам не удалось провести конкурс английской песни и поставить спектакль, однако учитывая растущий потенциал обучающихся, эти идеи могут реализоваться.

Работая над фонетикой мы также формировали **навык чтения и закладывали основы читательской компетенции**. Благодаря тому, что система обучения чтению была построена логично и составлена по принципу «от простого к сложному», нам удалось достигнуть хороших результатов. На начальном этапе, для чтения мы предлагали простые слова, к тому же во время чтения учащиеся делали *пометки*, маркируя каждый звук точкой. Это помогло им привыкнуть к тому, что в английском языке несколько букв могут обозначать один звук, а многие гласные имеют призвуки. Перейдя от чтения слов к небольшим текстам, мы не ограничивались материалом учебника. Участники экспериментальной группы получали тексты о животных, упрощённые и адаптированные под их уровень известные сказки, маленькие стихотворения. Особенно эффективным показало себя **чтение за диктором**, а также **чтение по ролям**, к которому обучающиеся относились очень серьёзно и в то же время творчески. Используя **предварительные вопросы**, нам удалось сформировать у большинства участников эксперимента навык формулировки простых предложений на заданную тему, умение найти ответ на вопрос.

На этапе формирования и развития **лексической компетенции** учащихся мы применяли множество лингвопрагматических упражнений. Новые слова мы вводили как правило посредством **картинок** с изображением не только объекта, но и контекста, также использовали **реальные предметы**, что воспринималось учащимися с особым интересом и значительно облегчало понимание смысла, а также способствовало быстрому запоминанию лексической единицы. Некоторые обучающиеся, видя картинку во второй раз уже могли составить словосочетание. Менее эффективным оказалось использование **аудио-загадок**, так как они не способствуют актуализации лексической единицы. А вот простейшие варианты упражнений **«Propose a riddle»**, **«Solve a riddle»**, напротив, показали хорошие результаты. К концу учебного года большинство участников экспериментальной группы были способны сформулировать загадку к тому или иному понятию. Учащиеся также охотно играли в **«The snowball»**, причём уже к концу второй четверти школьники запоминали ряд из 13-15 слов. На *этапе актуализации* изученной лексики творчески раскрыть многих обучающихся помогло упражнение **«Remember the association»**. Начав работать с небольшими текстами мы использовали задания типа **«Supply with a title»**. Особую сложность вызывали упражнения, связанные с выбором ключевых слов (**«Key words»**), однако это объясняется недостаточным опытом подобной работы даже на родном языке. На протяжении учебного года экспериментальная группа не вела словарей, это объясняется недостаточно сформированными навыками письма и низким уровнем самоорганизации второклассников, а также тем что особой необходимости в них на данном этапе мы не испытывали. Тем не менее, мы обозначили, что в новом учебном году начнём создавать словарную картотеку (набор карточек со словами, сгруппированными по темам).

Сложнее всего второклассникам давалась **грамматика**, поэтому мы старались сделать процесс подачи этого вида материала максимально

логичным. При знакомстве школьников с грамматическим материалом мы использовали следующую схему: сначала вводили контекст – какое-то явление, картинку, противопоставленные предложения. Затем предлагали проследить в примере определённую закономерность, разницу, выделить новое, неизвестное. Далее мы обозначали основной смысл правила (грамматическая составляющая программы для 2 класса затрагивает *правила образования форм множественного числа существительных, виды местоимений, простые модальные глаголы, порядок слов в предложениях разных по типу высказывания*) после чего учащимся предлагалось самостоятельно сформулировать правило. Подобный вид работы безусловно потребовал тренировки, однако к концу второй четверти большинство участников эксперимента овладели этим навыком. Для систематизации и отработки употребления *указательных местоимений* мы использовали **карточки**, при работе с *личными местоимениями* учащиеся показали хороший результат, выполняя упражнение «**My survey**», систематизировать правило образования форм множественного числа существительных помогла игра «**Complete the drawing**». Стоит отметить, что мы пользовались и классическими упражнениями на **подстановку, исправление ошибок**, однако при использовании перечисленных ранее упражнений для понимания и автоматизации употребления правил грамматики времени для достижения нужного результата требовалось значительно меньше.

Когда мы приступили к выполнению заданий, нацеленных на формирование **речевой компетенции** второклассники неактивно проявляли себя, ощущался страх допустить ошибку, однако желание поскорее научиться выражать свои мысли через речь очевидно присутствовало. Некоторые учащиеся, напротив, пытались говорить, невзирая на отсутствие необходимых языковых ресурсов. Справиться с речевым «барьером» помогла *диалоговая форма работы, основанная на ролевой игре, сюжетом которой могла служить знакомая бытовая ситуация: выбор игрушки на день*



рождения, обсуждение с другом спортивной игры. На начальном этапе учащимся оказалось проще «показать» свою речь соседу по парте, и лишь после этого обращаться к целому классу. Отработка навыков говорения через выполнение заданий к тексту вызвала у участников экспериментальной группы затруднения: небольшой объём активного словаря не позволял свободно выразить мысль. К концу учебного года второклассники демонстрировали отличный результат при выполнении задания **«описание картинки, фото»**, придумывали сюжет. Мы также пытались внедрять технику **спонтанного контекста** при озвучивании диалогов, однако выполнить это задание второклассникам пока не совсем удаётся.

В рамках урока мы старались уделить внимание упражнениям, направленным на обучение **письму, английской орфографии**. В первую очередь мы учились правильно писать английские буквы, в чём нам очень помогли упражнения **«Finish my letter»**, **«Letter in the air»**. Особенно учащимся понравилось контролировать правильность написания буквы другим учеником. Писать по-английски, записывать продиктованные несложные слова участники экспериментальной группы научились в течение месяца, а вот для автоматизации орфографических навыков понадобилось проделать большую работу. Проблема заключалась в том, что учащиеся записывали слова так, как они их слышат, не учитывая разные варианты передачи одного и того же звука. Эту проблему помогло решить **конструирование слов из отдельных букв/буквосочетаний**. Учащийся, допустивший ошибку в написании слова получал набор карточек с буквами из которых ему предстояло собрать нужное слово. Обучающийся знал, что он должен использовать все карточки, поэтому если оставалась лишняя буква, ученик легко мог понять где её место. Данное упражнение подразумевает одновременную работу нескольких видов памяти – мысль, подкреплённая действием укореняет пример в памяти ученика. Систематическое выполнение упражнений типа **«Decode / Repair the word»** оказалось

продуктивным и способствовало формированию орфографической компетенции младших школьников. Программа по английскому языку для 2 класса не предполагает создание сочинений и эссе, однако допускает написание небольших (4-5 предложений) текстов на заданную тему. В ходе эксперимента мы старались выполнять разные виды заданий, нацеленных на формирование письменной речи. В конце изучения каждой темы обучающимся предлагался небольшой текст с бытовым, актуальным сюжетом и **открытой концовкой**, к которому школьники придумывали вариант продолжения. Большинству участников экспериментальной группы удавалось выполнить задание, используя имеющиеся резервы языка. В рамках каждой темы мы также применяли упражнения **на трансформацию, восстановление хронологии предложений**.

Участникам экспериментальной группы было непросто научиться различать и понимать со слуха не только английскую речь, но даже отдельные слова. Для того чтобы заложить основы **слушательской компетенции** в течение всего экспериментального периода мы упражнялись в **повторении речи за диктором**, применяли **активное слушание**. Несмотря то, что подобный вид слушания кажется устаревшим, на начальном этапе обучения второклассникам оказалось проще понять услышанное после того, как они сами это произнесут. Продуктивным оказалось систематическое использование упражнения **«Catch all of them!»**, которое тренирует слух и внимание. К концу учебного года все участники экспериментальной группы понимали основную мысль услышанного после первого/второго прослушивания. Во втором полугодии второклассники продемонстрировали способность отвечать на вопросы, фиксируя ключевые моменты содержания услышанного. Выполнение задания **«Tell as it was»** и попытки работы с **открытыми вопросами** к аудиотексту оказались не совсем удачными. Обучающимся пока сложно работать в режиме многозадачности, выполнять несколько видов речевой активности одновременно.

В течение эксперимента мы старались не только прагматически построить образовательный процесс, но и создать благоприятную для его реализации среду обучения. На каждом уроке английского языка второклассники выполняли задания деятельностного характера, направленные на практическое применение языка. Для того чтобы доказать эффективность применения лингвопрагматической организации обучения на уроке английского, в экспериментальной группе был проведён **комплексный годовой контроль**, идентичный тому, что выполняла контрольная группа в конце прошлого учебного года. Необходимо подчеркнуть, что проверочная работа позволяла не только оценить уровень языковых знаний учащихся, но и включала задания на определение коммуникативной компетентности. В связи с этим результаты контрольного среза мы представили в двух таблицах: **первая** отражает уровень владения *языковыми навыками*, **вторая** - уровень *компетентности*. Результаты итогового контроля экспериментальной и контрольной групп представлены в приложении (*см. Приложение 1*).

Мы видим, что обе группы успешно освоили программу второго класса. Вместе с тем, проверочная работа выявила наиболее проблемные в усвоении формы языковой активности: оценки за задания по *чтению, аудированию, говорению и фонетике* ниже, чем за *лексику, грамматику и письмо*. Тем не менее, результаты контрольного среза наглядно демонстрируют, что итоговые годовые показатели экспериментальной группы несколько **выше**, чем результаты контрольной группы.

В ходе выполнения итоговых упражнений участники *контрольной группы* допускали фонетические ошибки, присутствовали неточности при артикуляции звуков [d], [t], [b], [p], 5 второклассников из 17 не знают правила чтения устойчивых буквосочетаний [sh], [ph], [th]. Представители *экспериментальной группы* умеют фонетически выстроить фразу (15 чел.), в зависимости от типа высказывания, в то время как учащиеся *контрольной*

группы в большинстве случаев (14 чел.) игнорируют эту особенность английского языка.

Процесс обучения **чтению** на начальном этапе вызывал затруднения у представителей *обеих* групп, тем не менее итоговый анализ сформированности навыка чтения показал:

<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
<b>Читают без ошибок</b> – 13 чел.	<b>Читают без ошибок</b> – 9 чел.
<b>Читают с 1-3 ошибками</b> – 4 чел.	<b>Читают с 1-3 ошибками</b> – 6 чел.
<b>Не читают</b> – 0 чел.	<b>Не читают</b> – 2 чел.

Что касается **читательской компетентности**, умения понять прочитанный текст и интерпретировать его, лучший результат показала группа, чей процесс обучения включал лингвопрагматические упражнения:

	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
<b>Понимают смысл, могут пересказать, ответить на вопрос</b>	10 чел.	6 чел.
<b>Понимают смысл, могут ответить на вопрос</b>	5 чел.	6 чел.
<b>Понимают смысл, не пересказывают, не отвечают на</b>	2 чел.	4 чел.

<i>вопрос</i>		
<i>Не понимают смысл прочитанного</i>	0 чел.	1 чел.

По итогам мониторинга результатов, в рамках программы, учащиеся *обеих* групп овладели необходимым лексическим минимумом. Большинство учащихся успешно справилось с заданиями на подстановку нужного слова, его «реставрацию», перевод. Блок упражнений, направленный на проверку **лексической компетенции**, умение пользоваться активным словарём показал более низкие результаты: лексические упражнения открытого типа, на генерализацию, выбор синонима оказались не под силу представителям контрольной группы, что свидетельствует о несформированности лексической компетенции.

Экспериментальная и контрольная группы одинаково хорошо справились с **грамматическими упражнениями**. Обучающиеся научились выбирать нужную форму местоимения, заменяя им существительное или имя собственное, освоили правило употребления модального глагола «can» и его место в повествовательных, вопросительных и отрицательных предложениях. Большинство представителей обеих групп (30 чел.) безошибочно справилось с заданием на употребление форм множественного числа существительных. Обучающиеся также продемонстрировали умение применять грамматические правила в речи на письме, что говорит об их **грамматической компетентности** на данном этапе обучения.

Проверка навыка **аудирования** и наличия **слушательской компетенции** показала, что слушание является особенно сложным видом речевой деятельности для младших школьников. На начальном этапе обе группы испытывали сложности с пониманием содержания прослушанного

текста, не могли его интерпретировать, выделить нужную информацию. На момент проведения итогового контроля результаты экспериментальной группы оказались выше, чем контрольной:

	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
Понимают 90% прослушанного материала, отвечают на вопросы по содержанию, могут пересказать основной смысл, могут выполнить выборку во время прослушивания	10 чел.	5 чел.
Понимают не менее 50% прослушанного, отвечают на вопросы по содержанию.	4 чел.	6
Понимают менее 50 % прослушанного, могут кратко представить содержание	2 чел.	4 чел
Не понимают содержание прослушанного, не могут ответить на вопросы	1 чел.	2 чел.

Систематическое выполнение упражнений, составленных на основе лингвопрагматического принципа обучения помогло участникам экспериментальной группы развить слушательскую компетенцию.

В **устную** часть итогового контроля входил блок заданий на проверку умения строить простые фразы на английском языке, способность вписать их в ситуацию, коммуникативный контекст. В рамках задания на «**говорение**» учащимся предлагалось описать фотографию, на которой была изображена семья, каждый из членов которой занимался каким-то хобби. Кроме рассказа-описания учащимся было необходимо вступить в диалог с учителем, поговорить о семье учащегося, его интересах. Результаты данного задания показали, что умение вести коммуникацию на иностранном языке лучше развито у представителей экспериментальной группы. Участникам контрольной группы удавалось составить описание (16 чел.), а вот спонтанная коммуникация вызвала сложности. Только 7 представителей контрольной группы успешно справились с этим заданием. Очевидно, что остальные 10 участников контрольной группы, несмотря на владение необходимым лексическим минимумом, не смогли использовать его в акте коммуникации.

**Проверка орфографии и навыка письменной речи** включала две части: 1) списывание текста, предварительно восстановив слова и правильный порядок предложений 2) написание письма для конкурса домашних животных, описание своего питомца (4-5 предложений). Первая часть письменного задания не вызвала особенных затруднений. В экспериментальной группе задание без ошибок выполнили 13 человек, в контрольной – 12. Создать собственный текст удалось лишь 9 учащимся из экспериментальной группы и 7 из контрольной, что говорит о неумении обучающихся включить активный словарь и грамматический минимум в предлагаемый контекст.

Обобщая результаты итогового мониторинга языковых навыков и компетенций учащихся 2 класса мы можем заключить:

- 1) Второклассники, обучение которых базировалось на лингвопрагматическом методе, показали *высокий* уровень владения наиболее сложными для начального этапа видами речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение).
- 2) Фонетическая сторона речи обучающихся экспериментальной группы отличается большей аутентичностью, учащиеся уделяют внимание артикуляции звуков в процессе говорения.
- 3) Все *участники эксперимента* владеют навыком чтения, большинство понимает смысл прочитанного, успешно выполняет задания к тексту.
- 4) Представители контрольной группы, несмотря на усвоенный лексический и грамматический минимум в большинстве случаев затрудняются применить его в акте коммуникации, спонтанной устной и письменной речи.
- 5) Обучающиеся, выполнявшие на протяжении года лингвопрагматические упражнения на развитие навыка аудирования лучше воспринимают английскую речь на слух, понимают смысл услышанного, могут совершать выборку необходимых сведений.

### **Выводы по второй главе**

В рамках работы над данной главой нами были рассмотрены основные принципы лингвопрагматической организации обучения иностранному языку, которые адекватны компетенциям, необходимым к усвоению. Данные принципы способствуют усвоению языковых и коммуникативных компетенций посредством актуальности для учащихся, все задания ситуативны, основаны на контексте, который знаком и интересен всей аудитории. Прагматические принципы построения урока создают благоприятную и продуктивную образовательную среду на уроке английского языка. Кроме того, данные принципы реализуются на каждом



этапе занятия, включая постановку цели урока, выбор формы подачи материала, средств обучения. Лингвопрагматически выстроенный урок предполагает обширные метапредметные параллели, что способствует расширению границ изучаемого предмета, наглядно демонстрирует потенциальные сферы его употребления.

Разработанная в рамках данного исследования система прагматических развивающих упражнений является своего рода «методологическим портфелем» учителя английского языка. Все упражнения, приведённые в данной части универсальны, могут применяться на всех этапах урока, направлены на применение разных форм речевой деятельности.

Практическая часть данной магистерской диссертации включала педагогический эксперимент, который заключался в апробации разработанной системы упражнений на уроках английского языка во 2 классе. В течение года языковое образование экспериментальной группы осуществлялось с применением разработанных нами упражнений. Для мониторинга эффективности лингвопрагматической организации обучения в конце учебного года был проведён итоговый контроль, который включал задания на проверку усвоенного лексического, грамматического и фонетического минимума, а также содержал блок заданий на проверку уровня владения иноязычными компетенциями. Результаты эксперимента показали, что показатели уровня языковых навыков учащихся экспериментальной группы выше, чем показатели представителей контрольной группы. Результаты эксперимента наглядно демонстрируют, что что при работе с младшими школьниками лингвопрагматическая организация обучения способствует не просто усвоению академического минимума, но и формированию языковых и коммуникативных компетенций. Упражнения, составленные на основе прагматического подхода тренируют одновременно несколько компетенций, что позволяет расширить языковой потенциал младшего школьника. Кроме того, процесс обучения,

организованный с применением лингвопрагматической методики отвечает возрастным особенностям младшеклассников, а задания, предполагающие активную деятельность и взаимодействие всех участников урока способствуют высокой мотивации обучающихся к изучению английского языка.

## Заключение

Сегодня владение иностранным языком приравнивается по значению к основным умениям, необходимым для полноценного профессионального и личностного развития человека. Исходя из этого растёт потребность в профессиональном и качественном обучении иностранному языку. Особую роль в процессе воспитания языковой личности играет школа, в круг обязанностей которой входит формирование навыков и умений, необходимых для коммуникации на иностранном языке. Комплекс поставленных перед дисциплиной задач определяет государственный образовательный стандарт, ориентирующийся на компетентностный подход. Именно проблема несформированности коммуникативных компетенций российских выпускников объясняет необходимость модернизации методики обучения иностранному языку, активное внедрение коммуникативно-деятельностного подхода на самом раннем этапе изучения иностранного языка. Для того чтобы обучающиеся впоследствии могли применить имеющиеся знания на практике, процесс обучения должен готовить к этому школьников, а значит отработка языкового материала должна преследовать не столько академическую цель, сколько прагматическую. В связи с этим встаёт вопрос, как организовать процесс обучения иностранному языку так, чтобы школьники не просто «учили язык», а владели им, стали компетентными языковыми личностями. Очевидно, что для достижения этой цели необходим подход, ориентированный на практическое применение, коей является лингвопрагматическая модель обучения.

В рамках работы над данным исследованием мы проанализировали путь прагматики как науки лингвистической до её вхождения в педагогику, рассмотрели особенности современного языкового образования в начальной школе. Мы также выявили методологические аспекты формирования коммуникативной компетенции на основе лингвопрагматики, что позволило

сформулировать основные принципы лингвопрагматической организации обучения иностранному языку младших школьников. Нами также были определены возрастные особенности обучающихся, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса. В рамках практической части настоящего исследования была разработана и апробирована система развивающих упражнений, составленных с учётом прагматического принципа обучения.

Основываясь на результатах проведённого исследования, мы можем говорить о том, что подобная стратегия обучения не просто отвечает требованиям современного образовательного стандарта, но и способна вывести начальный этап изучения иностранного языка на новый уровень. Мы можем заключить, что младшая школьная ступень является базовой в процессе формирования вторичной языковой личности, в связи с этим основные иноязычные коммуникативные компетенции необходимо начинать воспитывать именно в начальной школе. Следует отказаться от частного подхода к обучению отдельным языковым навыкам, правильно подобрать развивающие упражнения.

В рамках настоящего исследования был проведён педагогический эксперимент, который заключался в апробации системы лингвопрагматической организации обучения. В качестве экспериментальной группы выступили учащиеся 2 класса.

Результаты эксперимента позволяют заключить, что упражнения, разработанные с применением прагматической методологии способны качественно повысить уровень знаний и умений, получаемых школьниками на начальном этапе. Прагматическая организация обучения отвечает основному требованию современного стандарта образования – ориентированности на применения языковых навыков в реальной языковой ситуации. Развивающие упражнения, разработанные на базе лингвопрагматики, могут быть направлены на воспитание как языковых, так

и коммуникативных компетенций и являются собой процесс актуализации полученных умений в реальной жизни, повышают мотивацию учащихся к познанию иностранного языка. Задания, направленные на отработку всех видов иноязычной деятельности ситуативны, то есть составлены с ориентацией на жизненный, эмоциональный и академический опыт учащихся, их интересы и особенности в реальной жизни, что не только гарантирует их заинтересованность, но и практическую значимость подобных упражнений. Кроме того, методические разработки, приведённые в данной работе, нацелены на воспитание языковой самостоятельности и ответственности со стороны школьников. Широкая вариативность методов групповой и индивидуальной работы делает ученика активным участником и одним из создателей урока. Различные виды актуализации активного лексико-грамматического материала способствуют не только развитию языковой догадки, но и тренируют память, смекалку. Ориентация подобранных заданий на интересы и возраст учащихся сводит к минимуму отрицательные результаты и незаинтересованность учащихся в предмете.

### Библиографический список

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. Томск: Томский государственный университет, 2007. 368 с
2. Адаменко Н. А. Нетрадиционная методика обучения иностранным языкам // Современные технологии обучения в высшей школе: материалы Всероссийской конференции. Хабаровск, 1999. 225 с.
3. Акопянц А. М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. М, 2006. №2. С.15-19
4. Акопянц А. М. Основопологающие принципы прагмалингово-дидактики // Известия ВГЛУ. Волгоград, 2008. №9(33). С.230-236.
5. Акопянц А. М. Прагматика и лингводидактика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2008. 137с
6. Апресян Ю.Д. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии. Парадигматика. М.: URSS, 2009. 568 с.
7. Арутюнова Н.Д. Лингвистическая философия // Языкознание: Большой энциклопедический словарь. М.: 1998. С. 269—270.
8. Арутюнова Н.Д. Прагматика // Языкознание: Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 389—390.
9. Арутюнова, Н.Д., Падучева, Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. М., 1988. С. 3—47.
10. Арутюнова Н.Д. Язык о языке. М.: Языки славянских культур, 2011. 624 с.
11. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Адресация дискурса. М.: URSS, 2012. 512 с.
12. Биболетова М. З. Enjoy English 2: Students Book: учебник английского языка для начальной школы. Обнинск: Титул, 1999. 144 с.

13. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // Иностранный язык в школе. М., 2002. № 2. С. 11.
14. Бим И.Л. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранный язык в школе. М., 2003. № 6. С. 25.
15. Богданов В.В. Деятельностный аспект семантики // Семантика и прагматика синтаксических единиц. Калинин: КГУ, 1984. С. 12—23
16. Богданов, В.В. Лингвистическая прагматика и её прикладные аспекты // Прикладное языкознание. СПб: 1996. С. 268—275.
17. Большой энциклопедический словарь / Ред. А. М. Прохоров [Электронный ресурс]: М.: Издательство: Большая Российская энциклопедия, 2000. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/242382>. (23. 12. 15)
18. Брук Т. В. Индивидуально-ориентированный подход в обучении учащихся начальных классов: автореферат дисс. кан. пед. наук. / Т. В. Брук. М.: 2002. 125 с.
19. Брыскина И.Е. Обучение иностранному языку в контексте диалога культур // Иностранные языки в школе. М.: 2004. № 5. С. 19—25.
20. Булыгина М. В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку: автореферат дис. канд. пед. наук. / М.В. Булыгина. Екатеринбург, 1997. 25 с.
21. Василевич А. П., Гальскова Н. Д. и др. Теория практика преподавания иностранного языка в средней школе. М.: МГОУ, 2012.
22. Василевич А. П. Хорошо ли вы знаете английский? Тесты для тех, кто хочет проверить себя и других. М.: Комкнига, 2010.

- 23.Васичкина О.Н. Иностранный язык как средство развития коммуникативной компетенции. // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты Вып. №1, 2006.
- 24.Вежбицка А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 251—275.
- 25.Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. М.: 1985. С. 79—128.
- 26.Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку. Иностранные языки в школе, № 2. М.: 2001. С. 23.
- 27.Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике ИЯ // Иностранные языки в школе. М.: 2000. №5. С.22.
- 28.Выготский Л. С. Учения об эмоциях. М.: Высшая школа, 1984. Т.5. 298 с.
- 29.Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт 1999. 352 с.
- 30.Гак В.Г. Прагматика // Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. М.: 1997. С. 360—361.
- 31.Гальскова Н.Д. Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. М.: Титул, 2010.
- 32.Гальскова Н.Д. Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. М.: 2011. № 7.
- 33.Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2008. 336 с.
- 34.Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. М.: 2012. № 1.



35. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе, 2012, № 6.
36. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: Арктика-Глосса, 2000. 192 с.
37. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. М.: 1985. С. 217—237.
38. Грайс Г.П. Значение говорящего, значение предложения и значение слова // Философия языка. М.: 2004. С. 75—98
39. Дэйвисон А. Лингвистическое или прагматическое описание: Размышления о парадоксе перформативности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: 1986. С. 235—250.
40. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам. Автореф. / Г. Р. Елизарова. СПб, 2001. 16 с.
41. Звегинцев, В.А. Прагматика, семантика и естественный язык // Звегинцев, В.А. Мысли о лингвистике. М.: Эдиториал УРСС 2008. 336 с.
42. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
43. Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А., Трофименко М.П. Компетентностный подход методологическая основа современного образования // Вестник Нижневартковского государственного университета № 1, 2010. С. 1–10.
44. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 510 с.

45. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб.пособие/ О.М. Казарцева, М.: Флинта: наука, 2003. 496 с.
46. Карнап. Р. Значение и необходимость. М.: ЛКИ, 2007. 384 с.
47. Карташова В. Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика: монография. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2001. 149 с.
48. Кенжебалина Г.Н. Лингвопрагматика. Павлодар: Кереку, 2012. 121 с
49. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Издательство Московского университета, 1986. 236 с.
50. Китайгородская Г.А. Методические основы обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986. 176 с.
51. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый №3. Т.2. Казань, 2011. С. 118-121.
52. Косов Б.Б. Психомоторное развитие младших школьников. М.: Просвещение, 2009. 109 с.
53. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. Когнитивные исследования. М.: URSS, 2012. 208 с.
54. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Либроком, 2012. 160 с.
55. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста. М.: МГППУ, 2015. 291 с.
56. Кулагина И.Ю. Колюцкий В.Н. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2015. 420 с.
57. Лакофф Д. Прагматика в естественной логике // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. М.: 1985. С. 439—470.

58. Малкова И.Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе // Вестник Томского государственного университета. Выпуск № 298, Томск: Томский государственный университет, 2007. С. 186–189.
59. Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика. М.: Радуга 1983. С. 37—89.
60. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.
61. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. - Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2003.
62. Олешков М.Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект: учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и лит. Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Нижний Тагил, 2006. 146 с.
63. Пассов Е. И. Программа — концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
64. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
65. Пассов Е.И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. Липецк, 2005. 39 с.
66. Переверзев В. Ю. Оценка ключевых компетенций учащихся // Профессиональное образование. М.: Академия профессионального образования. 2006. № 3. С. 26 - 27.
67. Петров, В.В. Философия, семантика, прагматика // Новое в зарубежной лингвистике, № 16. М.: Прогресс, 1985. С. 471—476.

68. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Академия, 2005. 272 с.
69. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М., Академия, 2006. 192 с.
70. Потемня А. А. Мысль и язык. Киев, 1993. 192 с.
71. Программа по иностранному языку // Иностранные языки в школе. М.: 2005. №5. С. 4 - 12.
72. Пыхина Н.В. Педагогические условия формирования лингвистической компетенции на начальном этапе иноязычного образования: дисс. канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2002. 179 с.
73. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. докт. пед. наук. М., 1993. 40 с.
74. Сёрл Дж. Р. Философия языка. М.: URSS, 2011. 208 с.
75. Сеница Ю. А. Межкультурная коммуникативная компетенция // Иностранные языки в школе. М., 2000. № 6. С. 12-16.
76. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учётом современных тенденций // Иностранные языки в школе. М., 2001. № 4. С.15-17.
77. Соловова Е. Н. Учебно-методический комплекс по теории преподавания иностранного языка. Для студентов педагогического и лингвистического факультетов ИЛиМК. М.: Изд-во МГОУ, 2008. 51 с.
78. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. М.: URSS, 2013. 312 с.
79. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. М.: Восток-Запад, 2006. 200 с.

80. Сусов И.П. Коммуникативно-прагматическая лингвистика и ее единицы // Прагматика и семантика синтаксических единиц. Калинин, 1984. С. 3—12.
81. Сусов И.П. История языкознания. М.: Восток-Запад, 2006. 295 с.
82. Таюрская Н. П. Иноязычная коммуникативная компетенция: отечественный и зарубежный опыт // Гуманитарный вектор. Чита, ЗабГУ, 2015. № 1(41). С. 83–87.
83. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. 331 с.
84. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования: Начальное общее образование. Текст. / Мин. Образования РФ. М., 2004. Часть 1.
85. Федеральный государственный образовательный стандарт по иностранному языку. М.: Астрель, 2012.
86. Хомский Н. Логические основы лингвистической теории. М.: Тривиум, 2000. 146 стр.
87. Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания. Благовещенск, 1999. 254 с.
88. Хомский. Н. Картезианская лингвистика: Глава из истории рационалистической мысли. М.: URSS, 2015. 232 с.
89. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. 342 с.
90. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: «Филоматис», 2012. 336 с.
91. Вирджиния Эванс, Дженни Дули, Н. Быкова, М. Поспелова. Английский в фокусе (2 класс). М.: Просвещение, 2015. 152 с.
92. Эриксон. Э. Детство и общество. М.: Летний сад, 2000. 416 с.

93. Якобсон Р. Язык и бессознательное. М.: Гнозис 1996. 248 с.
94. California Foreign Language Project Online  
<http://www.stanford.edu/group/CFLP/research/MLJ82/MLJ2.html>
95. Carnap Rudolf. Introduction to Semantics. Cambridge, Mass., 1942.
96. Canale M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing / M. Canale, M. Swain. // Applied Linguistics Issue № 1. P. 1-47.
97. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. № 2. 1980. 47 p.
98. Canale M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. W. Oiler, Jr. (ed.), Issues in language testing research (pp. 333-342). Rowley, MA: Newbury House.
99. Collis B. Pedagogical Re-Engineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Re-Design with the WWW//Educational Technology Review. 1997.-№8.-P.11-15.
100. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / eds. by J.B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
101. Leech Geoffrey. Principles of Pragmatics. London, New York: Longman, 1983. – 257 p.
102. Levinson S. Pragmatics. Cambridge etc., 1985.
103. Moeschler J. Reboul A. Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Paris, 1994.
104. Omaggio A.C. Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986. 479 p.
105. Savignon S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. — Yale University Press. New Haven & London, 2002. 243 p.

106. Smith Barry. *Towards a History of Speech Act Theory // Speech Acts, Meanings and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John R. Searle.* Berlin; New York, 1990. P. 29—61.
107. Van Dijk, Teun A. *Studies in the Pragmatics of Discourse.* The Hague etc., 1981.
108. Young Kimberly *The Mental Health Concern for the New Millennium* Kimberly Young, Molly Pistner, James O'Mara, and Jennifer Buchanan. - 107th APA convention, August 20, 1999. University of Pittsburgh.

## Приложение № 1

### Результаты годового комплексного контроля

#### *1а Уровень владения языковыми навыками*

#### *Экспериментальная группа*

Ученик	Фонетика	Лексика	Грамматика	Чтение	Аудирование	Письмо
<i>№ 1</i>	5	5	5	5	4	5
<i>№ 2</i>	5	5	4	5	4	5
<i>№ 3</i>	5	5	5	5	5	4
<i>№ 4</i>	5	5	5	5	4	4
<i>№ 5</i>	4	5	5	5	5	5
<i>№ 6</i>	5	4	5	5	5	5
<i>№ 7</i>	5	5	5	5	4	5
<i>№ 8</i>	5	4	5	5	5	5
<i>№ 9</i>	5	5	4	4	5	4
<i>№10</i>	4	4	5	4	4	5
<i>№ 11</i>	5	5	5	5	4	5
<i>№ 12</i>	5	4	5	5	5	5
<i>№ 13</i>	5	5	4	5	5	5
<i>№ 14</i>	5	5	5	5	5	5
<i>№ 14</i>	5	4	5	4	5	5
<i>№ 15</i>	3	4	4	4	4	4
<i>№ 16</i>	5	5	5	4	5	5
<i>№ 17</i>	5	4	5	4	5	4



*Контрольная группа*

<b>Ученик</b>	<b>Фонетика</b>	<b>Лексика</b>	<b>Грамматика</b>	<b>Чтение</b>	<b>Аудирова ние</b>	<b>Письмо</b>
<i>№ 1</i>	4	5	5	4	4	5
<i>№ 2</i>	5	4	4	5	5	5
<i>№ 3</i>	3	5	4	4	4	4
<i>№ 4</i>	4	4	5	4	4	5
<i>№ 5</i>	4	5	5	4	4	5
<i>№ 6</i>	4	4	5	5	4	5
<i>№ 7</i>	5	5	4	5	5	5
<i>№ 9</i>	3	4	4	5	4	5
<i>№ 10</i>	5	5	4	4	5	4
<i>№ 11</i>	4	5	4	5	4	4
<i>№ 12</i>	3	4	3	3	4	4
<i>№ 13</i>	4	4	4	4	4	5
<i>№ 14</i>	4	4	5	5	4	4
<i>№ 14</i>	4	4	5	4	4	4
<i>№ 15</i>	3	4	4	4	3	4
<i>№ 16</i>	5	4	5	5	5	4
<i>№ 17</i>	3	4	4	3	5	4

**1 б Анализ уровня компетентности.***Экспериментальная группа.*

<b>Ученик</b>	<b>Лексика</b>	<b>Грамматика</b>	<b>Чтение</b>	<b>Говорение</b>	<b>Письм. речь</b>
<i>№ 1</i>	5	5	5	4	5
<i>№ 2</i>	5	4	5	4	5
<i>№ 3</i>	5	5	5	5	4
<i>№ 4</i>	5	5	5	4	4
<i>№ 5</i>	5	5	5	5	5
<i>№ 6</i>	4	5	5	5	5
<i>№ 7</i>	5	5	5	4	5
<i>№ 9</i>	4	5	5	5	5
<i>№ 10</i>	5	4	4	5	4
<i>№ 11</i>	5	5	5	4	5
<i>№ 12</i>	4	5	5	5	5
<i>№ 13</i>	5	4	5	5	5
<i>№ 14</i>	5	5	5	5	5
<i>№ 14</i>	3	5	4	5	5
<i>№ 15</i>	4	4	4	4	4
<i>№ 16</i>	4	5	5	5	5
<i>№ 17</i>	4	5	5	5	4

*Контрольная группа.*

<b>Ученик</b>	<b>Лексика</b>	<b>Грамматика</b>	<b>Чтение</b>	<b>Аудирование</b>	<b>Письмо</b>
<i>№ 1</i>	5	5	4	4	5
<i>№ 2</i>	4	4	4	4	5
<i>№ 3</i>	5	4	4	3	4
<i>№ 4</i>	4	5	4	4	5
<i>№ 5</i>	5	5	5	5	5

<i>Nº 6</i>	4	5	5	4	5
<i>Nº 7</i>	5	4	4	5	5
<i>Nº 9</i>	4	4	5	4	5
<i>Nº 10</i>	5	4	4	5	4
<i>Nº 11</i>	5	4	5	4	4
<i>Nº 12</i>	4	3	3	4	4
<i>Nº 13</i>	4	4	4	4	5
<i>Nº 14</i>	4	5	5	4	4
<i>Nº 14</i>	4	5	4	4	4
<i>Nº 15</i>	4	4	3	3	4
<i>Nº 16</i>	4	5	5	5	4
<i>Nº 17</i>	4	4	4	5	4